MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
DIRETORIA DE CONCEPÇÕES E ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA

SUBSÍDIOS PARA DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS ESPECÍFICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Brasília
04 de Agosto de 2009

SUMÁRIO

PARTE I – APRESENTAÇÃO **5**

1 O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: UNIVERSALIZAÇÃO, QUALIDADE E DIVERSIDADE 6

2 O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA 9

2.1 A Educação Infantil 10

2.2 O Ensino Fundamental 11

2.3 O Ensino Médio 11

PARTE II – SUBSÍDIOS PARA AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO BÁSICA **15**

1 EDUCAÇÃO INFANTIL **15**

1.1 INTRODUÇÃO 15

1.1.1 Educação Infantil: Políticas Públicas e Documentos Oficiais 17

1.1.2 Os Movimentos Sociais, suas Ações, Conquistas e Demandas 21

1.1.3 Estudos da Infância e da Educação Infantil: A Produção Acadêmica 24

1.2 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS ESPECÍFICAS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL 28

1.2.1 Os sujeitos da Educação Infantil 28

1.2.2 Direitos das crianças, dos jovens, dos adultos. Educação como direito social. Cidadania e direito ao conhecimento. Permanência na escola, direito à aprendizagem e construção de qualidade na educação 31

1.2.3 Currículo: Concepção e Elementos 34

1.2.4 Responsabilidade social da Educação Infantil e o privilégio de conviver com crianças pequenas 37

1.2.5 Desafios da Transição 40

2 ENSINO FUNDAMENTAL **42**

2.1 INTRODUÇÃO 42

2.2 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 45

2.3 AS ESCOLAS DEVEM TER COMO COMPROMISSO A OFERTA DE UMA EDUCAÇÃO COM QUALIDADE SOCIAL 48

2.4 AS ESCOLAS DEVERÃO ELABORAR O PROJETO PEDAGÓGICO E NORTEAR AS SUAS AÇÕES PELOS PRINCÍPIOS ÉTICOS E POLÍTICOS REFERENDADOS PELA CONSTITUIÇÃO BRASILEIRA 50

2.5 AS ESCOLAS DEVERÃO CONSIDERAR O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS COMO UM NOVO ENSINO FUNDAMENTAL, INTEGRADO E COERENTE 51

2.6 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..... 53

2.7 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..... 56

2.7.1 O projeto curricular compartilhado..... 57

2.7.2 Relevância dos conteúdos e integração do currículo..... 57

2.7.3 A avaliação formativa..... 59

2.8 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..... 61

2.8.1 O sistema nacional de avaliação e o IDEB..... 61

2.8.2 A articulação no interior do ensino fundamental..... 63

2.9 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..... 63

2.10 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..... 65

2.10.1 Base Nacional Comum, Áreas do Conhecimento e Parte Diversificada..... 65

2.10.2 Áreas de Conhecimento..... 66

2.10.3 Parte Diversificada..... 67

2.10.4 O universal e o local no currículo..... 68

2.10.5 Novos temas e abordagens no currículo comum..... 69

2.10.6 A importância das abordagens integradoras..... 70

2.11 AS ESCOLAS DEVERÃO ELABORAR UM NOVO REGIMENTO ESCOLAR, DE ACORDO COM A PROPOSTA DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS, ASSEGURANDO AMPLA PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE..... 71

2.11.1 Das formas de organização da escola..... 72

2.11.2 Do currículo..... 73

2.11.3 Dos processos avaliativos..... 73

3 ENSINO MÉDIO..... 75

3.1 INTRODUÇÃO..... 75
3.1.1 Histórico..... 75
3.1.2 Realidade atual..... 78
3.1.3 Novas perspectivas..... 80
3.2 OS SUJEITOS DO ENSINO MÉDIO..... 82
3.2.1 Os sujeitos do ensino médio..... 83
3.2.2 O direito ao acesso e à permanência no ensino médio..... 85
3.2.3 O direito à escola noturna..... 87
3.2.4 O direito a uma educação orientada para o desenvolvimento da cidadania..... 88
3.3 RESPONSABILIDADES DA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO..... 89
3.3.1 O ensino médio e sua responsabilidade em relação à formação..... 89
3.3.2 O ensino médio e a violência..... 92
3.3.3 O ensino médio, as famílias e a comunidade..... 96
3.4 CURRÍCULO: CONCEPÇÕES E ELEMENTOS..... 97
3.4.1 O que diz a legislação..... 98
3.4.2 A concepção de currículo adotada..... 100
3.4.3 Sobre conhecimentos e saberes..... 101
3.4.4 O processo de construção do conhecimento escolar..... 104
3.4.5 Conhecimentos, competências e habilidades..... 108
3.4.6 Os eixos: trabalho, ciência e cultura..... 109
3.4.7 A interdisciplinaridade..... 115
3.4.8 A contextualização..... 117
3.5 OS DESAFIOS DAS TRANSIÇÕES..... 122
3.6 CONCLUSÕES..... 123
REFERÊNCIAS..... **130**

PARTE I - APRESENTAÇÃO

Introduzida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB — Lei nº 9394/96), a Educação Básica corresponde a um direito social e a um requisito fundamental para o pleno desenvolvimento da pessoa como indivíduo, cidadão e sujeito social. Inclui três etapas que se sucedem: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

A Lei 9.131/95 e a LDB ampliam para toda a Educação Básica a fixação de conteúdos mínimos (art. 210 da Constituição Federal de 1988) e delegam, em caráter propositivo, ao MEC e ao CNE, a responsabilidade de assegurar a formação nacional comum por meio de Diretrizes Curriculares Nacionais. Cabe à Câmara de Educação Básica do CNE exercer a sua função deliberativa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais, reservando-se aos entes federativos e às escolas a tarefa que lhes compete em termos de organizar e complementar as orientações curriculares por meio de parte diversificada que atenda às necessidades e especificidades regionais e locais e às necessidades de seus alunos, bem como de implementar os currículos.

Em decorrência dessas orientações, foram aprovadas, em 1998, pelo CNE, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Parecer CEB nº22/98; Res. CEB nº 1/99), o Ensino Fundamental (Parecer CEB nº 04/98; Res. CEB nº 2/98) e o Ensino Médio (Parecer CEB nº 15/98; Res. CEB nº 3/98).

Passados onze anos da formulação das Diretrizes, é desejável que a União, em consonância com os aspectos legais e considerando os contextos sócio-político e educacional do país, assim como o cenário mundial em que nos situamos, venha, em relação ao currículo, a:

a) Promover a atualização e a revisão das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, Ensino Fundamental e do Ensino Médio;
b) Elaborar uma concepção sobre o currículo e proposições de organização curricular da Educação Básica no Brasil;
c) Promover um debate nacional sobre o Currículo da Educação Básica;
d) Implementar um programa de apoio para reestruturação pedagógica e padrão de qualidade nas escolas públicas de Educação Básica;
e) Elaborar novas orientações e proposições curriculares da base nacional comum e metodologias a serem desenvolvidos em cada etapa da Educação Básica;
f) Fortalecer a coordenação nacional pelo regime de colaboração com os sistemas de ensino estaduais e municipais na implementação do currículo, sobretudo no que tange ao apoio à formação contínua dos docentes e à produção de materiais curriculares;

g) Valorizar os sujeitos envolvidos diretamente no processo educacional: profissionais da educação e estudantes.

A LDB definiu responsabilidades descentralizadas em relação à educação escolar. Portanto, além da presença do Governo Federal e da presença normativa do Conselho Nacional de Educação, não podem deixar de ser considerados, nas definições de políticas educacionais e curriculares da Educação Básica, os Governos Estaduais e Municipais e seus respectivos Conselhos de Educação. Nessas definições, cabe reconhecer a flexibilidade na articulação entre União, Distrito Federal, Estados e Municípios como um dos principais mecanismos da LDB. Flexibilidade e descentralização de ações devem marcar as responsabilidades compartilhadas em todos os níveis (Parecer CEB nº 04/98).

1. O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: UNIVERSALIZAÇÃO, QUALIDADE E DIVERSIDADE

Desde a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais, têm sido significativas as conquistas na Educação Básica. De acordo com o Censo Escolar de 2007, 53.028.928 milhões de alunos estavam matriculados na Educação Básica, sendo 12,3% na Educação Infantil, 60,6% no Ensino Fundamental e 15,8% no Ensino Médio.

No que se refere ao acesso à Educação Infantil, os Censos Escolares de 2000 e de 2006 revelam um aumento de mais de 600.000 matrículas, sendo significativamente maior o atendimento em instituições públicas. No entanto, o percentual de crianças atendidas pelos estabelecimentos de Educação Infantil mantém-se ainda muito aquém das necessidades sociais.

A Educação Infantil atende a 6.509.868 milhões de crianças, entre 0 e 5 anos de idade, sendo 24,3% destas nas creches (crianças de 0 a 3 anos) e 75,7% na pré-escola (crianças de 4 a 5 anos). Em termos da rede de atendimento, 65,9% das matrículas em creches e 75,6% das matrículas nas pré-escolas são oferecidas por instituições públicas (Censo Escolar de 2007). Em função da importância que a Educação Infantil cada vez mais ocupa na formação da criança, a percentagem de crianças sendo acolhidas nos estabelecimentos de Educação Infantil precisa ser urgentemente elevada, por corresponder a um dever do Estado, como afirma Cury (2005).

Quanto ao Ensino Fundamental obrigatório, cumpre lembrar que, como direito de todas as crianças e jovens entre 6 e 14 anos de idade, abrange hoje um total de 9 anos de escolaridade. Tal direito foi sendo progressivamente garantido a todos, pois 97,5% % da população nessa faixa de idade já se encontram na escola. Ou seja, o acesso de todos ao Ensino Fundamental

constitui praticamente uma realidade entre nós. No entanto, se a entrada de todos na escola se efetivou nos sistemas educacionais brasileiros, ainda não se conseguiu, como seria de desejar, construir uma escola de qualidade que asseverasse a permanência e o sucesso de todos que nela se matriculam na idade devida ou, mesmo, fora da faixa etária usual.

Se praticamente conseguimos universalizar o acesso à escola dos 6 aos 14 anos, não conseguimos sequer que todos os sujeitos incluídos nessa faixa de idade cheguem a concluí-lo. Do total de ingressantes no 1º ano do Ensino Fundamental, apenas 54% chegam a completar esse nível de ensino (Censo Escolar 2006). Isso é um indicativo de quão modesto tem sido o processo de ampliação das oportunidades educacionais para o 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. Daí a necessidade de uma série de medidas que possam contribuir para corrigir uma situação que não cabe mais aceitar. Dentre tais medidas, algumas situam-se no âmbito das próprias escolas, como é o caso de da revisão e da atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

Quanto ao Ensino Médio, última etapa da Educação Básica, registra-se que ele se destina ao atendimento de adolescentes de 15 a 17 anos de idade, incluindo, também, entre suas matrículas, jovens mais velhos e até mesmo adultos que haviam interrompido sua trajetória escolar e que costumam buscar, preferencialmente, as turmas do ensino noturno.

Desse modo, o alunado do Ensino Médio é bastante heterogêneo, seja em termos etários, seja em termos de suas aspirações. De acordo com o Censo Educacional de 2006, as matrículas no Ensino Médio atingiram um total de 8.906.820 alunos. Contudo, 4.093.549 dessas matrículas abrangiam jovens com mais de 17 anos, ou seja, 46% estavam acima da faixa etária considerada ideal para esse nível de ensino. Esse dado exige atenção, especialmente se o compararmos com as baixas taxas de conclusão no Ensino Médio, que correspondiam apenas a 50% em 2006.

Essa etapa conclusiva da Educação Básica, o Ensino Médio, apresenta controvérsias em relação a seus propósitos: ela tem sido vista tanto como um degrau preparatório para aqueles que almejam uma vaga no Ensino Superior, quanto como uma formação para um mercado de trabalho que vem se transformando e contraindo. Seja como for, há evidências de que o Ensino Médio deixa de receber um número apreciável de jovens que, precisando garantir seu sustento e/ou incrementar o orçamento familiar, acabam não frequentando a escola. Conforme Cury (2005), a universalização gratuita dessa etapa e a sua expansão a um numeroso contingente de jovens e adultos precisam, com urgência, deixar de representar apenas um horizonte a ser alcançado.

Apesar dos avanços em termos da expansão da Educação Básica, ainda existem desafios a

serem enfrentados, especialmente se tomarmos por base as metas estipuladas pelo Plano Nacional da Educação (Lei No. 10.172/01) para a década. Vale ressaltar algumas de suas principais metas para a Educação Básica:

a) Expansão do atendimento da Educação Infantil para 30% em creche e 60% em pré-escola até 2006 e para 50% e 80%, respectivamente, até 2011;
b) Atendimento de 100% das crianças de 7 a 14 anos no Ensino Fundamental;
c) Diminuição do analfabetismo entre jovens e adultos em 50% até 2006 e sua erradicação até 2011;
d) Atendimento de 50% da população de 15 a 17 anos no Ensino Médio até 2006 e 100% até 2011.

Em resumo, os progressos obtidos na expansão e nas mudanças dos diversos níveis de ensino no Brasil ainda não foram suficientes para assegurar a necessária universalização da Educação Básica, bem como para superar o quadro de acentuada desigualdade educacional, marcado por uma situação ainda precária em relação à permanência e à aprendizagem dos alunos nas escolas. Em outras palavras, ainda não se conseguiu, como seria desejável, construir no país, para todos os alunos da Educação Básica, uma escola de qualidade, que pudesse lhes garantir: a continuidade na escola; o sucesso nos estudos; a aprendizagem de conhecimentos significativos e relevantes; o desenvolvimento de habilidades; a adoção de procedimentos éticos e a aquisição dos valores necessários ao comprometimento tanto com uma sociedade brasileira cada vez mais justa e democrática quanto com um mundo menos desigual e mais solidário, pautados, ambos, pela diversidade, pela solidariedade e pelo respeito entre os diferentes grupos sociais e entre os indivíduos.

Nesse contexto, faz-se mister enfrentar alguns entraves que se situam na escola e são de sua responsabilidade. Entre eles, vale destacar a formação e a valorização dos docentes, assim como a construção de currículos que se mostrem mais adequados à realidade de nossos estabelecimentos escolares e às necessidades de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo. Para isso, revela-se tarefa urgente a elaboração de subsídios para que a escola e os professores possam formular e desenvolver currículos atualizados, atraentes e capazes de facilitar o acesso de todos aos bens simbólicos produzidos na vida social. Além disso, urge que tais currículos tanto promovam a formação de uma base nacional comum quanto acolham a diversidade que caracteriza a sociedade brasileira e nossas escolas.

Ainda conforme Cury (2005, p. 30), é na escola, mas não só nela, que "se pode ajudar a desconstruir mentalidades, posturas e comportamentos que atingem a alteridade com preconceito e discriminação". Pode-se acrescentar que é na escola, mas não só nela, que se pode

ajudar a formar crianças e jovens cuja auto-estima lhes propicie o respeito por si próprios e pelos outros com os quais se relacionam, condição necessária para o cumprimento de seus deveres e para a luta por seus direitos como cidadãos de nosso país e do mundo contemporâneo.

E mais: é na escola, mas não só nela, que crianças e jovens podem apreender os conhecimentos necessários para viverem, conviverem e sobreviverem em seus ambientes de origem, transcendê-los e, além disso, se engajarem na proposição e na efetivação de mudanças necessárias ao desenvolvimento desses ambientes e da sociedade. Como afirmou Miguel Arroyo, "os currículos organizam conhecimentos, culturas, valores e artes a que todo ser humano tem direito" (2006, p. 67). Para que esses currículos possam, então, ser formulados nas escolas, espera-se que as Diretrizes Curriculares venham a oferecer uma significativa contribuição.

2. O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Quando se fala em currículo, há que se considerar o caráter fortemente polissêmico da palavra. Ela designa várias coisas: pode ser um atalho em um caminho ou o próprio caminho; pode ser uma corrida ou o ato de correr; pode ser a programação pedagógica do que é ensinado aos alunos; pode ser o documento que reúne os dados relativos a uma pessoa (em termos de sua formação, experiências, realizações etc.), o que usualmente tem sido denominado de *curriculum vitæ*. Ou seja, o currículo é visto como um espaço físico, como uma ação, como um programa, como um documento e assim por diante.

A despeito de suas diferenças, todos esses sentidos situam-se em um mesmo campo semântico, cujo centro se encontra na palavra latina *curriculum*, que sugere a ação de percorrer uma determinada trajetória, ou seja, um *cursus*. No final do século XVI e no início do século XVII as palavras *currículo* e *curso* começaram a ser usadas, um tanto indistintamente, para designar modos e recursos empregados para a organização das ações e representações espaço-temporais, no âmbito da educação escolarizada (Veiga-Neto, 2002). Em outros termos, a palavra currículo passa, no campo pedagógico, a associar-se intimamente à idéia de organização.

Em documento elaborado por Moreira e Candau (2006), destacou-se que à palavra currículo têm sido associadas diversas concepções, que derivam dos distintos modos como a educação é entendida historicamente, bem como das influências que a afetam e se tornam hegemônicas em dado momento. Fatores sócio-econômicos, políticos e culturais, assim, têm contribuído para currículo tenha sido concebido como: (a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; (b) as experiências de aprendizagem vividas pelo aluno na escola e pelas quais ela

assume responsabilidade; (c) os planos pedagógicos formulados pelos profissionais da educação; (d) os objetivos a serem atingidos pelo processo educativo; (e) os processos de avaliação, que terminam por determinar o que será ensinado nos diferentes níveis de ensino. Em todas elas, pode-se encontrar a perspectiva de se organizar e de se tornar mais eficiente a educação escolar, por meio dos elementos enfatizados nas concepções apresentadas.

Embora nenhuma dessas concepções possa ser vista como a mais correta ou mesmo como a mais adequada, cabe afirmar que as discussões sobre currículo incorporam, necessariamente, discussões sobre os conhecimentos escolares, os procedimentos de ensino, as relações sociais que se desenvolvem na escola, os valores a serem adotadas, as identidades a serem construídas por nossos estudantes, ou seja, os elementos que precisam ser considerados quando se intenta organizar a escola ou o sistema escolar.

Sugerimos, então, que se conceba a palavra currículo como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio às relações sociais que se travam nos espaços institucionais, e que afetam a construção das identidades dos estudantes. Currículo, nesse enfoque, corresponde ao conjunto de esforços pedagógicos promovidos na escola, com o propósito de organizar e tornar efetivo o processo educativo (Moreira e Candau, 2006). Expressa o projeto político-pedagógico da instituição em que se desenvolve, englobando, como já se ressaltou, as experiências vivenciadas pelo estudante em seu tempo de formação acadêmica. Constitui, portanto, um instrumento político, cultural e científico formulado com base em uma construção coletiva.

2.1 A Educação Infantil

No caso da Educação Infantil, o currículo corresponde ao conjunto de experiências culturais nas quais se articulam os saberes da experiência, da prática (fruto das vivências das crianças) e os conhecimentos que fazem partem do patrimônio cultural, na perspectiva da formação humana.

Nas Propostas Pedagógicas de Educação Infantil, a linguagem e a brincadeira são elementos articuladores entre os saberes e os conhecimentos. As experiências com a linguagem devem considerar o papel central da oralidade, materializada em práticas de narrativa que tomam como objeto os saberes e os conhecimentos. A brincadeira, como experiência de cultura e como forma privilegiada de expressão da criança, deve ser vivenciada tanto em situações espontâneas quanto planejadas, com e sem a intervenção do adulto.

Tais Propostas Pedagógicas devem favorecer o acesso aos bens culturais, às práticas

culturais, ao convívio com a natureza, bem como propiciar a ampliação de experiências de aprendizagem, mobilizando elementos cognitivos, afetivos e sociais. Os eixos com base nos quais os saberes e os conhecimentos devem ser trabalhados apresentam determinadas especificidades, próprias das crianças da Educação Infantil (Kramer, 2009).

2.2 O Ensino Fundamental

No caso do Ensino Fundamental, o currículo também corresponde às experiências vividas pelos estudantes, nas quais se articulam os saberes que os estudantes aprendem na vivência e na convivência em suas comunidades com os conhecimentos sistematizados que a escola deve lhes tornar acessíveis. Assim, qualquer discussão sobre o currículo no Ensino Fundamental depara-se sempre com duas dificuldades complementares: de um lado, conhecer-se o que se costuma denominar "a realidade do aluno" e, de outro, conhecer-se o que se costuma denominar "saberes escolares" (relativos a essa etapa da Educação Básica). Ainda que isso seja verdadeiro também para as outras etapas, talvez seja justamente no Ensino Fundamental que elas pareçam ser mais complexas.

Soma-se a tais dificuldades o fato de que a permanência na escola, das crianças e dos jovens, em comparação com as demais etapas da Educação Básica, é a mais longa. Assim, é lícito supor que essa seja a etapa que mais ampla, profunda e duradouramente deixa suas marcas nos sujeitos escolares.

2.3 O Ensino Médio

No caso do Ensino Médio, trata-se de reconhecê-lo como parte de uma etapa da escolarização que tem por finalidade o desenvolvimento do indivíduo, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecendo-lhe os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Conforme se destaca no documento *Ensino Médio Inovador* (Brasil, Ministério da Educação, 2009), a identidade do Ensino Médio se define na superação do dualismo entre ensino propedêutico e ensino profissionalizante. Quer- se configurar uma referência, para essa etapa, que propicie uma identidade unitária, com formas diversas e contextualizadas, tendo em vista a realidade brasileira.

A formação em uma base unitária implica perceber as diversidades do mundo contemporâneo, promovendo-se as capacidades de pensar, refletir e agir sobre as determinações

da vida social e produtiva, de forma a se articularem trabalho, ciência e cultura, na perspectiva da emancipação humana. Os currículos do Ensino Médio deverão organizar-se, então, de acordo com o avanço da ciência e da tecnologia, elevando-se a cultura a um componente da formação geral, associada ao trabalho produtivo. "Isso pressupõe a vinculação dos conceitos científicos com a prática relacionada à contextualização dos fenômenos físicos, químicos e biológicos, bem como a superação das dicotomias entre humanismo e tecnologia e entre formação teórica geral e técnica-instrumental" (Brasil, Ministério da Educação, 2009).

Consideradas essas três etapas da Educação Básica, pode-se afirmar serem necessárias diretrizes e orientações que efetivamente dialoguem com o currículo praticado nas escolas e com os conhecimentos e saberes dos estudantes. Nas recentes reformas educacionais, o currículo tem assumido uma posição central: inúmeras têm sido as propostas, que acompanham tais reformas, de modificar ou atualizar o currículo, conferindo-lhe graves responsabilidades na solução dos problemas educacionais.

Se a perspectiva atual é construir outro projeto de educação e de sociedade, é preciso começar questionando os padrões universais do conhecimento escolar. É preciso abandonar o modelo de "currículo padronizado e prescrito", compreendendo-se a escola como espaço de pluralidade de saberes e de racionalidades e não como um espaço uniforme ou homogêneo. Ao mesmo tempo, sem que se pretenda ou se julgue possível estabelecer um efetivo controle sobre a prática, cabe buscar desenvolvê-la e aperfeiçoá-la por meio da oferta de diretrizes curriculares e, ainda, por meio de uma articulação nacional que garanta apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino e às escolas de Educação Básica.

As Diretrizes Curriculares (Resolução CNE/CEB, de 26/06/1998) constituem um conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino, em atendimento ao que manda a lei 9394/96, que define as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Na LDB, prevê-se, como incumbência da União, estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.

Assim como no Parecer CBE nº 15/98, neste documento, diretriz é entendida como se referindo tanto a direções físicas quanto a indicações para a ação. No primeiro caso, corresponde à linha reguladora do traçado de um caminho; no segundo caso, como conjunto de instruções ou indicações para se formular e levar a cabo um plano, uma ação, um procedimento. Entendida

conforme o primeiro caso, a diretriz é mais perene. No segundo, é decorrente de acordo entre partes e, por conseguinte, mais propensa a atualizações razoavelmente frequentes.

Naquele Parecer, afirma-se que as diretrizes da educação nacional e de seus currículos podem ser associadas à linha reguladora do traçado que aponta a direção a ser seguida, devendo, assim, ser mais duradouras. As diretrizes curriculares para a Educação Básica (deliberadas pela CBE/CNE) são vistas, ainda no Parecer, como nascidas do dissenso, como unificadas pelo diálogo, como não uniformes, como não correspondentes à expressão de toda uma verdade. Nesse sentido, podem ser traduzidas em diferentes propostas curriculares e programas de ensino, não constituindo uma forma acabada de ser e de pensar.

Cabe, então, ao CNE, no que se refere às Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, sistematizar os princípios e diretrizes gerais constantes da LDB; explicitar os desdobramentos desses princípios no plano pedagógico e expressá-los por meio de diretrizes que venham a garantir a formação básica comum nacional; e, ainda, dispor sobre a organização curricular das diferentes etapas da Educação Básica (Parecer CBE n◦ 15/98).

Ainda que as diretrizes da educação nacional e de seus currículos possam ser vistas como mais duradouras, não constituem (nem poderiam constituir) uma forma acabada de ser e de pensar. No próprio Parecer CBE nº 15/98, afirma-se que as diretrizes não são imutáveis, pois no plano pedagógico nada encerra (nem poderia encerrar) toda a verdade e tudo demanda, sempre, atualização.

Tendo em mente todas as mudanças que se vêm tornando mais agudas, rápidas e amplas nos últimos anos, seja nas esferas cultural e social, seja nas esferas política e econômica, não há como aceitar que o panorama educacional se mantenha estático, sem responder às rápidas transformações que presenciamos e que nos atravessam.

Segundo Bauman (2001), a modernização progrediu triunfantemente. A mercantilização, a comercialização e a monetarização dos modos de subsistência penetraram os recantos mais longínquos do planeta. Gostemos ou não e queiramos ou não, não há mais soluções globais para problemas produzidos localmente; tampouco existem escoadouros globais para excessos e desequilíbrios locais. Todas as localidades precisam suportar as consequências do (assim chamado) triunfo da Modernidade; cada vez parece mais urgente procurarmos soluções locais para problemas produzidos globalmente.

Para uma escola cujo acesso precisa ser universalizado, que precisa se caracterizar pela qualidade das experiências oferecidas e dos resultados obtidos, e na qual a diversidade precisa ser aceita e respeitada, é necessário que se formulem diretrizes curriculares que considerem a tensão entre as necessidades locais e a ordem global em que nos

inserimos. Trata-se, então, de oferecer uma base nacional comum, que contribua para a formação de uma identidade nacional, suficientemente inclusiva e democrática, de modo a garantir o respeito aos direitos humanos para todos os grupos, bem como a abrigar as distintas identidades culturais (Giroux, 1996). Trata-se, ao mesmo tempo, de elaborar diretrizes em que o global seja abordado de modo não a estimular a homogeneização, mas sim a acentuar a interação e a renovação das culturas, bem como a sensibilidade para o diverso e o plural.

A intenção, nas Diretrizes Curriculares, seria subsidiar e incentivar os necessários esforços para que, nas práticas pedagógicas, se possa escolher objetivos, conhecimentos, saberes e procedimentos oriundos dos grupos subalternizados, excluídos e marginalizados, que desestabilizassem os processos hegemônicos. Seria abrir espaço para o diálogo entre tais elementos marginalizados e a ciência, a tecnologia e a cultura dominantes. Seria, também, abrir espaço para o desafio aos modos usuais de prescrição de políticas e de promoção de mudanças nos sistemas educacionais. Seria, ainda, favorecer o redimensionamento e a promoção de qualidade na educação, em um sentido distinto daquele com base no qual ela é concebida em termos de eficácia, efetividade e obtenção de resultados pré-definidos, em consonância com os valores do mercado (Moreira e Kramer, 2007).

Nesse cenário complexo e contraditório, no qual distintas e opostas tendências e direções convivem, competem e se expressam, faz-se urgente que a União subsidie e o CNE promova o necessário processo de revisão e de atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica. Neste sentido encaminhamos as propostas elaboradas pela Secretaria de Educação Básica para a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais específicas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

PARTE II - SUBSÍDIOS PARA AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO BÁSICA

1. EDUCAÇÃO INFANTIL

1.1 INTRODUÇÃO

No Brasil, a educação é direito de todos, gratuita, oferecida em estabelecimentos escolares públicos e privados, da Educação Infantil ao Ensino Superior, e dever do Estado. Para sua oferta, diferentes são as competências dos entes federativos, União, Estados, Distrito Federal e Municípios. Cabe aos Municípios e Distrito Federal a atuação prioritariamente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental; aos Estados, no Ensino Fundamental e Médio e à União, no Ensino Superior sendo a responsabilidade orientada pelo princípio da colaboração. À União compete formular as diretrizes, a política e os planos nacionais; aos Estados compete elaborar diretrizes, normas complementares e formular políticas; aos Municípios compete definir a política, elaborar o plano municipal de educação e criar programas e projetos de Educação Infantil e Ensino Fundamental. De acordo com a opção brasileira, a Educação Infantil é direito da criança a partir do nascimento, dever do Estado, ofertada pelos sistemas de ensino em regime de colaboração, e competência dos Municípios que devem implementá-la em instituições próprias (creches, pré-escolas ou escolas).

A importância política deste documento se justifica por diferentes aspectos. Em primeiro lugar, este documento de Diretrizes é fundamental para consolidar os direitos sociais das crianças de 0 a 6 anos à Educação Infantil de qualidade. Em segundo lugar, para normatizar questões de natureza curricular, relativas às propostas pedagógicas e à formação de professores que – depois de décadas de trabalho de consolidação da área – permanecem ambíguas, exigindo ordenamento claro dos órgãos competentes. O Conselho Nacional de Educação assume seu papel político formulando estas Diretrizes. As Diretrizes são ainda essenciais para subsidiar os sistemas de ensino, as instituições, os professores e os gestores na concepção e implementação de Propostas Pedagógicas de Educação Infantil, no sentido de se adequarem às novas exigências elaboradas com vistas a garantir a concretização dos direitos das crianças nas creches, pré-escolas e escolas.

A integração de creches e pré-escolas aos sistemas de ensino se situa no âmbito de uma política educacional que não dissocia educação e cuidado. Conceber a Educação Infantil como direito público subjetivo do cidadão desde que nasce e como função do Estado, complementar à família, implica, simultaneamente: (i) a garantia de oferta de vagas para atender à demanda; e (ii) a qualidade desta oferta. As crianças de todas as raças/etnias, religiões, classes sociais, origens e

locais de moradia, gêneros, independente de qualquer condição dos pais, têm direito à educação de qualidade, capaz de promover seu desenvolvimento, ampliar seu universo cultural e o conhecimento do mundo físico e social, a constituição de sua subjetividade, favorecer trocas e interações, respeitar diferenças e deficiências, promover auto-estima e bem-estar. Nesse sentido, as Propostas Pedagógicas devem oferecer condições para um cotidiano planejado e organizado que atenda e beneficie às necessidades e interesses das crianças, com equipamentos suficientes, prédios adequados, docentes habilitados e qualificados.

A realidade brasileira é múltipla, diversa e desigual. O avanço nas concepções não superou a desigualdade de oportunidades educacionais entre centro e periferia, cidade e campo, capital e interior, entre bairros de um mesmo município, entre municípios, estados e regiões. A maior desigualdade é encontrada entre pobres e ricos e entre brancos e pretos ou pardos. Reduzir as desigualdades de oportunidades educacionais é desafio que começa na Educação Infantil. Ser a primeira etapa da Educação Básica significa participar da política nacional de educação, com metas a serem alcançadas nos termos do Plano Nacional de Educação/PNE (Lei no 10.172, de 2001).

Segundo o IBGE, a população de crianças de 0 a 6 anos decresceu de um total, em 2001, de 22.070.000 crianças para 19.990.000, em 2006. (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2001-2006, Microdados). No que se refere ao acesso à Educação Infantil, o crescimento da frequência à creche praticamente dobrou na década 1995-2005, mas o percentual continua aquém das metas do Plano Nacional de Educação para a faixa etária de 0 a 3 anos que era atingir, em 2006, uma cobertura de 30% das crianças. O acesso às creches é desigual entre crianças de diferentes regiões do país; entre zona urbana e rural; entre as brancas e pretas ou pardas; e entre as de famílias mais pobres e mais ricas. A maior desigualdade de acesso se verifica na comparação das taxas de frequência das crianças à creche, segundo a renda de suas famílias: 9,7% das crianças do quinto de renda mais baixo (20% mais pobres) frequentaram creche, enquanto no quinto de renda mais elevado essa taxa foi de 29,6%. O acesso à educação de crianças de 4 e 5 anos é melhor, de acordo com a PNAD 2006: 67,6% das crianças dessa faixa etária frequentam a pré-escola (percentual que ultrapassa a meta do PNE que estabelecia cobertura de 60% das crianças de 4 a 6 anos, em 2006) enquanto 15,5% de crianças de 0 a 3 anos frequentam creches, percentual muito aquém das necessidades sociais. Em números absolutos, os Censos Escolares de 2000 e de 2006 revelam um aumento de mais de 600.000 matrículas na Educação Infantil, sendo significativamente maior o atendimento em instituições públicas.

A responsabilidade prioritária de oferta e gestão da Educação Infantil é dos municípios: cabe a cada um dos municípios brasileiros a formulação e execução de suas políticas. Segundo o

relatório *As desigualdades na Escolarização no Brasil* (Presidência da República, 2006), entre as razões para o baixo acesso das crianças pequenas à Educação Infantil está a insuficiência de vagas e de recursos financeiros para a rede pública. Em 2006, quase um terço dos municípios (29,5%) ainda não oferecia vagas em creches públicas. A revisão e atualização de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil é fundamental para incorporar os avanços já presentes na política e também para dar suporte aqueles municípios.

A aprovação do Fundeb, em janeiro de 2007, trouxe aumento do aporte de verbas da União, definido da seguinte forma: 2,0 bilhões de reais em 2007; 3,0 bilhões de reais em 2008; 4,5 bilhões de reais em 2009; e 10% do valor total do Fundo a partir de 2010. A inclusão no fundo das matrículas de creches e pré-escolas públicas e privadas não lucrativas conveniadas favorece a ampliação expressiva da oferta. A função supletiva da União e a elevação do valor do custo/aluno favorecem ainda a melhoria da qualidade desta oferta. O Fundeb traz uma questão central para o financiamento: o estabelecimento de um custo aluno capaz de garantir a qualidade educacional. Como cabe à União entrar com uma parcela de recursos sempre que, no âmbito de cada estado, o valor não alcançar o mínimo definido nacionalmente, é importante que este valor seja suficiente para a oferta com qualidade. Parâmetros de Qualidade, já definidos pelo MEC (2006), políticas de formação e Diretrizes Curriculares Nacionais são instrumentos essenciais para que os recursos destinados à Educação Infantil redundem em qualidade do trabalho dos sistemas de ensino, instituições, gestores e professores.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil têm caráter mandatório. A formulação apresentada aqui resulta de uma história que vem sendo construída há mais de vinte anos, e que se expressa em um conjunto significativo de políticas públicas e documentos na área da Educação Infantil, de ações e conquistas dos movimentos sociais e de estudos e pesquisas acadêmicas em diversas áreas do conhecimento.

1.1.1 Educação Infantil: Políticas Públicas e Documentos Oficiais

Com o processo de redemocratização em curso no Brasil desde a década de 1980 e a volta das eleições estaduais e municipais, foram colocados no centro da cena política: os debates em torno dos direitos das crianças, o delineamento de políticas de Educação Infantil e de formação de professores, a necessidade de criação de um Fundo para assegurar o cumprimento dos direitos, a relevância de a aprovação de Diretrizes Curriculares Nacionais. As políticas públicas desenvolvidas, as pesquisas produzidas em diversas áreas do conhecimento e os movimentos sociais tiveram papel relevante nesse processo.

Aqueles eram anos de luta em torno da Constituição da República Federativa do Brasil que, aprovada em 05 de outubro de 1988, foi a primeira no país a afirmar o direito das crianças à Educação Infantil em creches e pré-escolas, o dever do Estado de assegurar as vagas e a opção da família.

Esta conquista foi reiterada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990), fruto de imensa mobilização nacional que recolheu mais de um milhão de assinaturas de cidadãos brasileiros de todo o país, bem como pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que reconheceu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica (Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834-27841).

Tendo sido reconhecido o direito das crianças à Educação Infantil, outras questões mantiveram-se como objetivos da área e foram sendo consolidados a partir da atuação – vale reiterar - da produção acadêmica, dos movimentos sociais e das políticas concebidas pelo Ministério de Educação e pelo Conselho Nacional de Educação, bem como pelas políticas estaduais e municipais.

Em 1993, o MEC delineou pela primeira vez uma *Política Nacional de Educação Infantil* (MEC/SEF/COEDI, 1993) propondo diretrizes norteadoras de propostas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da criança, às interações entre as crianças, à auto-estima e à identidade, ao respeito à diversidade de expressões culturais, ao brincar como modo privilegiado de aprendizagem e desenvolvimento, ao trabalho cooperativo. Em 1995, o documento *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (MEC/SEF/ COEDI, 1995) reiterou tais objetivos, estabelecendo critérios para garantir a qualidade na Educação Infantil, particularmente nas creches: critérios de organização e funcionamento, focalizando as práticas com as crianças; critérios relativos à definição de diretrizes e normas políticas, programas e sistemas de financiamento de creches.

Em 1998, em meio a intensos debates, foi publicado o documento do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Este material, apresentado em três volumes, se configurou como um documento contendo recomendações para as práticas pedagógicas.

Logo em seguida, o Conselho Nacional de Educação instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CEB nº. 1, de 7 de abril de 1999. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 13 de abril de 1999. Seção 1, p.18). Com força de Lei, as Diretrizes elaboradas naquele momento tiveram o mérito de consolidar a discussão em torno da importância da qualidade da Educação Infantil como inequívoco requisito para o cumprimento do direito das crianças.

Em janeiro de 2001, por meio da Lei nº 10.172, foi aprovado o Plano Nacional de Educação, que tem como objetivos: a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública; e a democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais.

Em 2006, o MEC publica o documento *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos* à educação que visa orientar os municípios a investirem na Educação Infantil como política pública. No mesmo ano o MEC publicou os *Parâmetros Nacionais de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil* para subsidiar os sistemas de ensino em adaptações, reformas e construções de espaços para realização da Educação Infantil.

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil definidos pelo Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, em 2006, significaram avanço neste processo de gradativa construção de consensos do ponto de vista teórico, político e prático e contêm, da mesma forma que os documentos citados acima, elementos importantes para o delineamento do documento atual das Diretrizes.

Ainda em 2006, o Ministério da Educação instituiu o Ensino Fundamental de 9 anos de duração com a inclusão das crianças de 6 anos de idade. Com a Lei nº 11.274, o Ensino Fundamental passou a ter 9 anos, incluindo obrigatoriamente as crianças de 6 anos, o que já era feito em vários países e municípios brasileiros. No sentido de orientar professores e gestores para esta mudança, a Secretaria de Educação Básica, através do Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental e da Coordenação Geral do Ensino Fundamental, publicou em 2007 o documento sobre Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações Gerais.

Também, em 2007, como já exposto, foi sancionada Lei que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) com vigência até 2.020, destinando recursos à Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos). A Lei e a criação do Fundo que inclui a Educação Infantil vêm tendo significativo impacto junto aos sistemas de ensino e ratificam – vinte anos depois da Constituinte – a possibilidade de condições para a implementação dos direitos das crianças de 0 a 6 anos à Educação Infantil em creches, pré-escolas e escolas.

Além disso, a opção pela inserção do atendimento educacional das crianças de 0 a 3 anos obedece às concepções da Constituição e das leis decorrentes. Do ponto de vista pedagógico, este aspecto diz respeito à continuidade do processo nas faixas de 0 a 3 anos e de 4 a 6 anos, sob a mesma política, o mesmo setor, a mesma orientação técnica e pedagógica. Nesse sentido, vem se

delineando a concepção de "estabelecimentos de Educação Infantil" para crianças de 0 a 6 anos, no mesmo espaço, com os necessários e adequados ambientes específicos para as diferentes faixas etárias. A intenção é evitar uma ruptura na trajetória educacional das crianças pequenas. A crescente tendência deste tipo de estabelecimento educacional nos sistemas municipais de ensino vem consolidando a concepção de Educação Infantil como etapa única indivisível.

Após a LDB, a função docente antes exercida por qualquer profissional nesta etapa da Educação Básica, passou a ser responsabilidade de um professor com formação de nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitido o nível médio, na modalidade Normal como formação mínima para o exercício do magistério. A LDB equiparou a carreira docente do professor da Educação Infantil ao do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008 instituiu o piso salarial nacional para professores da Educação Básica pública. Os professores de Educação Infantil passaram a ter direito a um plano de carreira e a todas as conquistas da categoria.

O nível de escolaridade dos professores de creches e pré-escolas, admitido anteriormente à aprovação da LDB e em muitos casos ainda presente em muitos municípios, revela também a desigualdade do país. De acordo com o Censo Escolar de 2006, 5,2% de professores das creches têm apenas Ensino Fundamental e das pré-escolas 2,1%. A escolaridade em Ensino Médio Modalidade Normal chegou a 60,8% dos professores de creches e a 52,3% dos de pré-escola; 34% dos professores das creches e 45,6% dos das pré-escolas tinham nível superior. Os percentuais se situam aquém da meta do PNE de ter todos os profissionais com formação em nível médio (Modalidade Normal) até 2006 e 70% com formação em nível superior, até 2011

Além disso, estima-se que há no Brasil cerca de 40.000 professores sem habilitação mínima.

Depois da implantação do primeiro fundo nacional para a educação, o Fundef, de 1997, houve progressiva e intensiva atuação das secretarias municipais e estaduais e da União na formação continuada (denominada também de formação em serviço ou formação de professores em exercício). O Plano de Desenvolvimento da Educação estabelece como meta *habilitar professores em exercício através da execução de programas de formação em serviço em articulação com instituições de ensino superior e cooperação técnica e financeira da União e dos Estados.*

Na instância federal, está sendo desenvolvido pelo MEC, Secretaria de Educação Básica e Secretaria de Educação a Distância, o Proinfantil - Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil em nível médio, modalidade Normal, para

professores que trabalham em creches e pré-escolas públicas e privadas - filantrópicas e comunitárias e que não possuem a habilitação mínima exigida. Com carga horária de 3.200 horas distribuídas em quatro módulos semestrais de 800 horas cada, com a duração de 2 anos, é um programa emergencial previsto para terminar em 2011, em parceria com universidades públicas.

O direito à educação como dever do Estado se traduz no direito à educação escolar, pois é no interior da escola que a educação é oferecida às crianças, opção, adotada pelo Brasil, que se alicerça na garantia do direito à educação, definida como direito público subjetivo o que significa poder de ação na proteção e na defesa de um bem entendido como inalienável e legalmente reconhecido. Atender à demanda pela Educação Infantil é cumprir um dever de Estado, diante de um direito da criança e opção da família. Essa concepção se baseia no entendimento de que as crianças são sujeitos sociais ativos, produtores de cultura e por ela produzidos, cidadãos, com experiências de vida, que se desenvolvem, aprendem, constroem saberes e têm direito aos conhecimentos, o que reafirma a necessidade se subsidiar as práticas educativas e as Propostas Pedagógicas em instituições educacionais voltadas à educação de crianças de 0 a 6 anos. Aqui mais uma vez deve ser acentuada a importância da revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais.

Neste contexto, o MEC, por meio da Secretaria de Educação Básica abriu um amplo debate sobre a questão do currículo de Educação Básica, entendendo que currículo, avaliação, formação e financiamento são requisitos para a qualidade.

O papel dos movimentos sociais na definição desta opção e a contribuição da pesquisa acadêmica para o delineamento desta concepção de infância, por sua relevância, são focalizados a seguir.

1.1.2 Os Movimentos Sociais, suas Ações, Conquistas e Demandas

Os movimentos sociais têm atuado de forma intensa e permanente na discussão das políticas públicas de Educação Infantil em relação à instância federal e à ação de secretarias municipais e estaduais. A proteção dos direitos sociais, frente às desigualdades brasileiras, exige a presença do Estado e o controle da sociedade civil, para que as políticas públicas sejam delineadas e implementadas e para que se efetive seu cumprimento. Este poder de ação implica em acionar o poder público e mobilizar instâncias da sociedade civil organizada para garantir atendimento à demanda pela Educação Infantil.

As lutas em torno da Constituinte de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, e as discussões voltadas à atuação do MEC nos anos 90 configuram parte de uma história coletiva de intelectuais, militantes e movimentos sociais. O questionamento e a busca de alternativas críticas significaram, de um

lado, fortalecimento de uma visão das crianças como criadoras de cultura e produzidas na cultura; e de outro, a definição de tendências para a Educação Infantil que valorizam os saberes e os afetos das crianças. Avançou-se no campo teórico e no campo dos movimentos sociais para mudar a situação da educação da criança de 0 a 6 anos no Brasil.

Desde 1994, a partir da mobilização de professores, gestores e pesquisadores, foram organizados fóruns estaduais de Educação Infantil em todo o país. O Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil-MIEIB, criado em 1998 - e que hoje reúne os 25 fóruns estaduais existentes – definiu como meta consolidar e respeitar as conquistas legais advindas, desde 1988, com o reconhecimento da criança como sujeito de direitos. No seu documento *Projeto Movimento Interfóruns de Educação Infantil* (São Paulo, 2000) o MIEIB define como princípios básicos: garantia às crianças de 0 a 6 anos de acesso a vagas nos sistemas públicos de educação; reconhecimento do direito constitucional das crianças de 0 a 6 anos (independentemente de raça, idade, gênero, etnia, religião, origem sócio-econômica e cultural) ao atendimento em instituições públicas, gratuitas e de qualidade; destinação de recursos públicos, específicos e adequados, indispensáveis ao bom funcionamento dos sistemas de Educação Infantil; indissociabilidade educar/cuidar, visando bem estar, crescimento e o pleno desenvolvimento da criança de 0 a 6 anos; implementação de políticas públicas que objetivassem a expansão e a melhoria da qualidade do atendimento educacional, abrangendo toda a faixa etária 0 a 6 anos; identificação da Educação Infantil, enquanto campo intersetorial, interdisciplinar, multidimensional e em permanente evolução. Essas posições são reiteradas na publicação coletiva do MIEIB (2002).

Ao longo da trajetória do reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, os fóruns e o MIEIB se pronunciaram pelo reconhecimento da criança como cidadã de direito e de fato, assumiram a defesa da identidade da educação das crianças de 0 a 6 anos, pressionaram legisladores, construindo com os governos uma política educacional coerente com os princípios democráticos. Sem o movimento social organizado não teriam sido possíveis conquistas alcançadas na cobertura do atendimento, no financiamento, nos canais de participação e controle social, dialogando com o Estado brasileiro e enfrentando desafios em prol da opção adotada na formulação da política nacional de Educação Infantil.

A história vivida na construção de consensos viabilizou uma política nacional de Educação Infantil, entre diferentes instâncias governamentais, e envolveu diversos setores da sociedade civil, entidades não-governamentais, governos, conselhos municipais, estaduais e da União, legisladores, resultando no reconhecimento das creches e pré-escolas como estabelecimentos educacionais, integrantes dos sistemas de ensino, regulamentados, geridos e supervisionados pelos órgãos da educação. As ações de mobilização nacional redundaram na

inclusão das creches e pré-escolas no Fundeb. A mobilização tem estado presente também na defesa de programas de expansão e melhoria da qualidade da educação; da distribuição de material pedagógico, livros de literatura, transporte escolar, merenda; construção e reforma de equipamentos físicos; formação de professores; no delineamento de parâmetros de qualidade da Educação Infantil e nas diretrizes e orientações para as propostas pedagógicas.

Recentemente, os participantes do XXIII Encontro Nacional do MIEIB, reunidos em dezembro de 2008, em Porto Alegre/RS, em diálogo com o MEC, debateram as questões referentes ao currículo e recomendaram ao MEC: que não seja configurado um currículo nacional da Educação Infantil e que seja respeitado o princípio legal da autonomia das instituições na construção de suas propostas pedagógicas; que considere conceitos já consolidados na área e presentes nos documentos legais, bem como nas publicações de referência no campo da Educação Infantil; que explicite sua metodologia de construção baseada no diálogo com a sociedade civil através dos fóruns estaduais de Educação Infantil, com as experiências das propostas pedagógicas dos municípios e com a literatura especializada; que não seja organizado por área disciplinar e que não tenha caráter prescritivo; que contemple toda a faixa etária da Educação Infantil, dando ênfase às práticas voltadas às crianças de 0 a 3 anos. Recomenda ainda que o MEC elabore documento orientador das práticas cotidianas na Educação Infantil, destinado aos professores, gestores e demais profissionais da Educação Infantil e adote estratégias de divulgação do material produzido junto aos sistemas de ensino e às agências formadoras dos profissionais de Educação Infantil, em nível médio modalidade normal e nível superior. São signatários destas recomendações os fóruns do Acre, Amapá, Amazonas, Bahia, Ceará, Distrito Federal, Espírito Santo, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Rondônia, Santa Catarina, São Paulo, Sergipe, Tocantins.

A União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação/UNCME posicionou-se, em dezembro de 2008, no sentido de se agilizar a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, para que as mesmas sirvam de referência para avanços pedagógicos.

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação/ANPED tem tido um papel importante, desde os anos de luta pela Constituinte de 1998 e, mais tarde, pela inclusão da Educação Infantil na LDB, na aglutinação e articulação da pesquisa e dos pesquisadores de diferentes áreas voltadas à educação da criança de 0 a 6 anos. No seu posicionamento em dezembro de 2008, o Grupo de Trabalho da ANPED Educação de Crianças de 0 a 6 anos identifica pontos de convergência que fundamentam orientações curriculares para as práticas de educação de crianças de 0 a 3 anos nas Instituições de Educação Infantil: a concepção de

Educação Infantil como direito das crianças e de homens e mulheres, uma conquista dos movimentos sociais; o reconhecimento da condição de sujeito social e de cultura da criança, o que implica em considerar a família e a comunidade a que pertence. Aponta a centralidade da infância nas pesquisas e práticas e o caráter heterogêneo da infância - questões de gênero, etnia, classe social – explicitado por diversos estudos, o que ressalta a necessidade de considerar a diversidade cultural no campo das orientações curriculares. Enfatiza que a finalidade da Educação Infantil é promover o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos corpóreo, afetivo, cognitivo, linguístico, social e cultural. Afirma, ainda, seu compromisso com as políticas educacionais para a infância.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - que irão balizar as orientações curriculares a serem definidas pelo MEC e cujo objetivo está voltado à elaboração de propostas pedagógicas de Educação Infantil pelos sistemas municipais, creches, pré-escolas e escolas - se comprometem com estes posicionamentos e demandas do MIEIB, da UNCME e da ANPED.

1.1.3 Estudos da Infância e da Educação Infantil: A Produção Acadêmica

A pesquisa direcionada às crianças é matéria de desenvolvimento intenso nos últimos anos no Brasil. De um lado, nota-se que a produção científica tem sido influenciada por vários campos de conhecimento que têm a infância como foco e pelas lutas em torno dos direitos das crianças e jovens e seu impacto nas políticas sociais. De outro lado, dos resultados das investigações emergem desafios conceituais, da mesma forma que as mudanças nas políticas sociais trazem questões para a produção científica, neste movimento dialético que caracteriza as diferentes esferas do saber e do fazer.

O trabalho teórico relativo ao estudo da infância tem estado presente em vários campos do conhecimento e é preocupação no âmbito de diferentes abordagens ou enfoques conceituais. A Filosofia, a Medicina e a Psicologia foram pioneiras no estudo de crianças: de Rousseau, no século XVIII, a inúmeros teóricos da área da Psicologia, no século XX, a criança foi sendo concebida como sujeito, indivíduo em construção. Ainda que muitos enfoques tenham dado ênfase à dimensão cognitiva, entendendo a criança como sujeito epistêmico, e mesmo que muitos autores considerem as crianças, do ponto de vista afetivo, motor, social e intelectual, de forma dicotômica, separando corpo e mente, a idéia de que a criança tem especificidade é uma construção da modernidade. Este aspecto foi bem explorado no campo da História nos anos 70 e, mais recentemente, na Sociologia e na Antropologia, que concebem as crianças como atores

sociais, ou na Lingüística, que assume que as crianças são sujeitos da fala. Assim, progressivamente, a infância vem se constituindo como um campo de estudos.

Além dos estudos destas várias áreas do conhecimento, o Direito e das Ciências Políticas fornecem subsídios teóricos importantes no âmbito da pesquisa sobre direitos, reiterando a condição de cidadania das populações infantis e juvenis. Também a Economia vem contribuindo para a área, evidenciando que a frequencia a instituições de Educação Infantil tem efeitos positivos ao longo da vida escolar para qualquer criança, mas com maiores repercussões nas camadas mais pobres da população.

Muitas das construções teóricas são permeadas ainda por questões pertinentes à distribuição de poder. A infância (e a juventude) tem sido alvo de disputas políticas no interior de diversas associações científicas: o debate envolve não apenas dimensões epistemológicas e metodológicas, mas entram também na pauta dimensões ideológicas e econômicas, em particular no que se refere aos recursos para a pesquisa, para publicações, além de tensões presentes nas decisões sobre formas de organização das corporações científicas, tais como a criação de grupos de trabalhos específicos.

De outra parte, o tema da infância torna-se cada vez mais importante em áreas como Pedagogia, Serviço Social, Medicina ou Enfermagem, que são constituídas pela perspectiva da busca da verdade e simultaneamente pela necessidade de aplicação e construção de alternativas práticas. Ou seja, campos que, beneficiando-se das ciências humanas e sociais (Psicologia, Sociologia, Antropologia, Lingüística, entre outras), configuram-se como áreas disciplinares que pesquisam a infância e as crianças em contextos institucionais específicos, e, ao mesmo tempo, têm compromisso com as políticas e as práticas. Isto significa que nas construções teóricas relativas à infância em áreas do conhecimento científico que têm forte vínculo com as políticas e as práticas está em jogo uma rede complexa de condições de produção cognitiva, afetiva e estética, ou seja, de conceitos, afetos e valores. A produção acadêmica na área da infância se dá no interior desta complexidade e com o entendimento de que a Educação Infantil é um campo político, de pesquisa e de prática social.

No Brasil, as políticas públicas e os movimentos sociais foram influenciados pela produção teórica sobre a infância, o olhar sobre as crianças e sobre as especificidades da Educação Infantil. Ao mesmo tempo, influenciaram a pesquisa ao definir demandas e explicitar, nas práticas, aspectos teóricos que necessitam de investigação. Devido a sua relevância para as Diretrizes, cabe observar as contribuições desta produção.

A partir de diferentes áreas do conhecimento vem sendo delineada uma concepção de infância, de cultura e formação, que assume a infância como categoria da história e como

construção social. A contribuição mais significativa desta visão no contexto das políticas de Educação Infantil é a concepção de criança como cidadão, sujeito de direitos, entendida como produtora de cultura e que é produzida na cultura. A experiência e a formação cultural de crianças e adultos são marcas que devem nortear as propostas pedagógicas de Educação Infantil, as práticas cotidianas e os projetos de formação de professores e gestores.

No plano da produção do conhecimento sobre Educação Infantil, muitos são os estudos sobre as mudanças no mundo contemporâneo, suas repercussões sobre a infância e a responsabilidade social dos adultos, das instituições e das políticas diante das novas gerações, em especial das crianças pequenas. A Filosofia e a Psicologia se dedicam – desde o século XIX – a questões relativas à linguagem e ao desenvolvimento. Mais recentemente, a Sociologia da Infância e os Estudos Culturais têm estudado as culturas infantis bem como a institucionalização da infância e suas conseqüências sobre as crianças. A diversidade das populações infantis, as práticas com as crianças e as interações entre crianças e adultos são temas também da Antropologia e dos Estudos da Linguagem. Todas essas áreas repercutem na Educação Infantil trazendo contribuições para as especificidades da creche e do trabalho com bebês – área em que a pesquisa é tão urgente – a importância da brincadeira, a formação do leitor, a importância da arte. Gravidez precoce, abandono, violência, populações de rua e as relações entre creches, escolas e conselhos tutelares são também problemas (e temas de pesquisa) que, por afetarem a família e a escola, exigem atenção no que se refere à Educação Infantil.

O campo da produção acadêmica de diferentes áreas do conhecimento logrou interferir nos textos legais e os documentos oficiais elaborados foram influenciados pela pesquisa. No sentido de contribuir para a fundamentação teórica de suas ações e especificamente diante da necessidade de revisão das diretrizes e elaboração de orientações curriculares, o MEC, através da Secretaria de Educação Básica desenvolveu um Projeto de Cooperação Técnica com a Universidade Federal de Rio Grande do Sul que resultou nos documentos *Relatório de pesquisa: contribuição dos pesquisadores à discussão sobre ações cotidianas na Educação das crianças de 0 a 3 anos.* (MEC, 2009b) e *Práticas cotidianas na Educação Infantil – bases para a reflexão sobre as orientações curriculares* (MEC, 2009c). Sobre a identidade da Educação Infantil, segundo os pesquisadores, a concepção de Educação Infantil deve levar em conta as múltiplas dimensões da existência humana, reconhecendo a amplitude e conexão entre as necessidades das crianças e suas famílias. Propõe, ainda, que se rompa com a visão assistencialista, de amparo, filantropia e ajuda aos pobres e, simultaneamente, com o enfoque escolarizado, pautado no modelo do Ensino Fundamental.

Ainda de acordo com este documento, no que diz respeito à importância da Educação Infantil (em especial da educação das crianças de 0 a 3 anos – foco da pesquisa), a maior parte dos pesquisadores indica a sua dimensão social, o espaço especialmente de interação entre as crianças. As instituições de Educação Infantil são espaços de convívio coletivo, privilegiam trocas, acolhimento e aconchego para garantir bem-estar para crianças e adultos que com elas se relacionam e entre si. Os pesquisadores também destacam a importância da interação das crianças com a cultura e com o conhecimento, ou seja, a ampliação de trocas humanas, a partir de experiências no plano do conhecimento, dos afetos, das coisas e das pessoas. As crianças aprendem sobre si (capacidades e limites) e sobre o mundo nas interações sociais e o professor deve ser um mediador não só de cultura, mas de afetos.

Os pesquisadores indicam ainda o necessário equilíbrio na Educação Infantil entre a dependência e a competência das crianças pequenas, favorecendo a construção de autonomia em contextos de socialização. Destacam como pontos fundamentais na Educação Infantil: sensibilidade para interesses, capacidades e necessidades das crianças; apoio às crianças na inserção no mundo social e cultural; desenvolvimento da autonomia responsável e ética; valorização de um ambiente físico que convide ao lúdico e à brincadeira; flexibilidade das rotinas (considerando a experiência das famílias); participação dos familiares nas instituições; o respeito à diversidade; a concepção de criança como sujeito ativo e criador de cultura; ampliação das diferentes linguagens; prazer da descoberta nas aprendizagens; cultura de pares; a solidariedade nas relações; respeito aos direitos das crianças; indissociabilidade entre educar e cuidar, garantida no exercício das funções educativas do professor.

Segundo os pesquisadores, a ludicidade caracteriza o trabalho pedagógico nas instituições de Educação Infantil: o desenvolvimento e a aprendizagem são relacionados às possibilidades de brincar; a brincadeira é compreendida como uma forma de aprender o mundo por parte da criança. Para tal, é necessário garantir materiais lúdicos/brinquedos de qualidade e que o profissional que atua com a criança tenha conhecimentos sobre a cultura lúdica.

A indissociabilidade entre educar e cuidar se vincula aos direitos. Nesse sentido, os pesquisadores estabelecem consensos quanto à educação e aos cuidados das crianças pequenas entendendo que cuidar é acolher a criança, encorajar suas descobertas, criação e imaginação; respeitar a brincadeira; ouvir as crianças em suas necessidades, desejos e inquietações; apoiar as crianças em seus desafios; interagir com elas, reconhecendo-se como fonte de informação, carinho e afeto.

A importância do conhecimento científico, da criação e da atividade cooperativa tem estado presente em diferentes propostas pedagógicas de Educação Infantil. O Relatório de

Pesquisa *Mapeamento e análise das propostas pedagógicas municipais para a Educação Infantil no Brasil*, elaborado pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, também resultado do Projeto de Cooperação com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, apresenta a análise de propostas pedagógicas de 48 municípios brasileiros direcionadas a crianças de 0 a 6 anos de idade, tendo como foco as práticas pedagógicas com crianças de 0 a 3 anos. A pesquisa buscou identificar as práticas cotidianas desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil. Os pesquisadores apontam que nas propostas fica explicitada a existência de uma visão de infância, na qual as crianças ocupam lugar de destaque como sujeitos ativos de suas aprendizagens. Identificam, assim, um avanço significativo na área no que se refere à concepção de infância que, no entanto, pouco se reverteu em práticas que valorizem a participação das crianças de 0 a 3 anos. (MEC, 2009d).

A história construída nas políticas, programas e ações governamentais, os movimentos sociais e os subsídios da pesquisa acadêmica configuram a produção que sustenta a revisão das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil apresentada a seguir.

1.2 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS ESPECÍFICAS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

1.2.1 Os sujeitos da Educação Infantil

1. A revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil aqui apresentada fundamenta-se numa concepção de criança enquanto sujeito sócio-histórico-cultural, cidadão de direitos. Em função das interações entre aspectos da natureza e da cultura, a criança apresenta especificidades em seus processos de desenvolvimento e aprendizagem e singularidades, a saber: a criança cria cultura, brinca; a criança dá sentido ao mundo, produz história; a criança recria a ordem das coisas, estabelecendo uma relação crítica com a tradição; a criança tem uma condição social e econômica.

1.1. A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, deve considerar as especificidades e singularidades da criança, com ênfase em práticas de educação, nas quais está envolvida a dimensão do cuidado, responsáveis pelo desenvolvimento físico, emocional, afetivo, cognitivo, linguístico e sociocultural.

1.2. A Educação Infantil, como dever do Estado é ofertada em instituições próprias – creches (de 0 a 3 anos) e pré-escolas (de 4 a 6 anos) em jornada de horário integral ou

parcial – por meio de práticas pedagógicas cotidianas, intencionalmente planejadas e sistematizadas em uma proposta pedagógico, construído com a participação da comunidade escolar e extra-escolar e desenvolvido por professores habilitados. Ocorre em espaços institucionais coletivos, não domésticos, públicos ou privados, caracterizados como estabelecimentos educacionais e submetidos a múltiplos mecanismos de acompanhamento e controle social. As alterações efetuadas na legislação nacional nos últimos anos têm gerado dúvidas em relação à faixa etária das crianças que freqüentam a Educação Infantil. Vale ressaltar que a faixa etária da Educação Infantil, definida na Constituição Federal, é de zero a cinco anos, o que não significa que crianças de seis anos não tenham direito à Educação Infantil. Isto porque, na prática, como as crianças devem ser matriculadas no Ensino Fundamental a partir dos seis anos (ou seja, com seis anos completos no início do ano letivo) as demais crianças que completam seis anos ao longo do ano letivo são matriculadas na Educação Infantil.

1.3. As Propostas Pedagógicas para a Educação Infantil devem atender às especificidades das crianças de 0 aos 6 anos, sujeitos sociais, produtores de cultura e produzidos na cultura. Ao longo deste período, vão sendo desenvolvidas a linguagem (verbal e não-verbal), a afetividade (emoções e sentimentos), a motricidade (os movimentos, a gestualidade, a expansão do corpo no espaço) e a cognição (o pensamento, a dimensão racional), constituindo-se nas interações sociais.

As crianças de 0 a 6anos têm peculiaridades: tanto os bebês (do nascimento até aproximadamente 18 meses); quanto as crianças menores (de 18 meses a aproximadamente 3 ou 4 anos) ou as maiores (de 4 a 6 anos) se desenvolvem e aprendem em relações sociais seguras e condições responsáveis.

Nos diversos tipos de organização dos agrupamentos de crianças das Instituições, a atenção dos adultos às peculiaridades dos recortes etários é fundamental: as Propostas Pedagógicas de Educação Infantil devem assegurar a exploração dos objetos, os deslocamentos amplos no espaço; a imaginação e as manifestações simbólicas (na oralidade, nos gestos, no faz de conta, na imitação, nas representações gráficas); a ampliação de modos de comunicação e criação de significados; as possibilidades de expressão do interesse e da curiosidade; a expansão das experiências de cultura.

1.4. O professor que atua na Educação Infantil deve ser habilitado, com formação de nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos

superiores de educação, admitido o nível médio, na modalidade Normal como formação mínima para o exercício do magistério, nos termos da Lei. O professor deve reconhecer as especificidades dos processos de desenvolvimento e aprendizagem, respeitar os direitos das crianças e suas famílias. Para tanto, deve dominar os instrumentos teórico-práticos necessários ao desempenho competente de suas funções, quais sejam: responsabilizar-se pela educação das crianças de 0 a 6 anos, o que envolve organizar rotinas ao mesmo tempo constantes e flexíveis; atender necessidades básicas e de atenção individual das crianças (como trocas, banho, alimentação e sono); estruturar ambientes acolhedores e desafiadores; planejar atividades de ampliação das experiências culturais das crianças; estar disponível à escuta; promover a participação das crianças no dia a dia; lidar com situações não-previstas.

1.5. Em relação às práticas pedagógicas, o professor que atua na Educação Infantil deve conceber o espaço como facilitador de interações e confrontos das crianças entre si – favorecendo a cultura de pares -, das crianças com os adultos - ambos experimentando a descoberta de ensinar e aprender - e dos adultos entre si, sejam eles mães, pais, professores, gestores e demais profissionais. - que vivem o intenso desafio de ressignificar o seu papel, revendo conhecimentos e experiências;

***

Vários campos do conhecimento - Psicologia, Sociologia, Antropologia, História, Filosofia, Estudos da Linguagem e Estudos Culturais – têm contribuído para uma concepção de infância e das crianças: a Psicologia ao compreender que a criança não é uma miniatura do adulto. Ao contrário, ela se desenvolve e aprende, constituindo-se nas interações com os outros, adultos e crianças. A concepção de criança como sujeito favorece um olhar direcionado às crianças que reconhece suas singularidades. A Sociologia, e em particular a Sociologia da Infância, contribui para o delineamento desta visão ao entender as crianças como atores sociais: a infância é aqui entendida como construção social em que as relações estabelecidas com o mundo dos adultos e as interações com os pares são fundamentais. As pesquisas no âmbito da Antropologia colaboram no sentido do reconhecimento das crianças na sua diversidade: gênero, raça/etnia, religião, origem social e econômica bem como espaços, instituições e adultos oferecem contextos de produção de suas identidades. A infância é também categoria da História: a visão que os adultos têm da infância e a inserção concreta das crianças nos seus contextos de origem e no cotidiano mudam historicamente, influenciados pela organização do trabalho e pela cultura. Além disso, os Estudos da Linguagem, os Estudos Culturais, a Filosofia impactam fortemente também este entendimento da infância e das crianças, em especial no contexto do mundo contemporâneo, favorecendo uma compreensão das necessidades infantis frente às mudanças no mundo do trabalho, à expansão da esfera cultural, às novas tecnologias, às transformações no âmbito da família, dos valores, etc. Toda essa produção teórica acentua a responsabilidade social dos adultos – na esfera pública e privada – diante das novas gerações, em especial diante das populações infantis.

A criança é sujeito social e cultural, constituindo-se subjetivamente nas relações com adultos e outras crianças. Nesta perspectiva, as Propostas Pedagógicas de Educação Infantil devem assegurar a qualidade das relações dos adultos com as crianças, das crianças entre si e delas com a cultura. Ao invés de uma concepção instrumental e instrucional do conhecimento e de uma criança vista como aluno, as instituições de Educação Infantil devem considerar as crianças como crianças, reconhecendo sua experiência ética e estética, valorizando a ação crítica, criadora, a narrativa e a produção de sentidos.

Nas últimas décadas, as lutas em defesa da Educação Infantil como direito têm afirmado, no plano político, a igualdade de todas as crianças de zero a seis anos e o reconhecimento de suas diferenças. O artigo n°208 da Constituição Federal de 1988 reconhece o direito da criança de 0 a 6 anos de idade à educação em creches e pré-escolas ao ressaltar que *"O dever do estado com a educação será efetivado mediante garantia de: (...) IV- atendimento em creches e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade" (Brasil, 1988)* O texto da Lei afirma, portanto, a criança enquanto sujeito social de direitos. A concretização do preceito legal no âmbito das instituições de Educação Infantil requer a superação de práticas assistencialistas, que muitas vezes têm marcado o atendimento à criança pequena em nosso país, assim como aquelas pautadas numa perspectiva preparatória a etapas posteriores de escolarização, nas quais práticas pedagógicas alicerçadas em modelos do Ensino Fundamental destituem a criança de sua condição de sujeito.

Uma Educação Infantil que garanta a cidadania às crianças requer propostas pedagógicas que as reconheçam como sujeitos que se expressam sobre o mundo de forma peculiar: na interação com os elementos da natureza e da cultura, com outras crianças e adultos a criança inventa, recria a cultura. Requer também garantia de bem-estar e segurança às crianças e de cuidado enquanto prática relacional, que envolve atenção, acolhimento e responsabilidade diante das necessidades infantis.

O profissional que atua nas instituições de Educação Infantil deve reconhecer e acolher as necessidades manifestas pelas crianças, entendendo o acolhimento a essas necessidades, por um lado, como condição de pleno exercício de cidadania pelas crianças e, por outro, como requisito para o pleno exercício de suas funções de educador. Para isso, deve dispor de um instrumental teórico prático que lhe permita, dentre outras funções: promover situações de interação entre as crianças e entre elas e os adultos; organizar espaços acolhedores, que possibilitem à criança a exploração de elementos da natureza e da cultura, que atendam às suas necessidades de conforto e aconchego, de expansão e expressão; organizar rotinas que permitam a conquista progressiva, pela criança, da capacidade de se organizar e ao ambiente no qual está inserida.

***

1.2.2 Direitos das crianças, dos jovens, dos adultos. Educação como direito social. Cidadania e direito ao conhecimento. Permanência na escola, direito à aprendizagem e construção de qualidade na educação.

2. A Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica é direito social das crianças e de suas famílias, sem qualquer requisito de seleção.

2.1. A qualidade do trabalho cotidiano nas instituições de Educação Infantil deve ser assegurada, considerando os seguintes critérios:

- valorização da identidade e da diversidade sócio-cultural das crianças e suas famílias;
- organização do tempo em rotinas que equilibrem segurança e flexibilidade; ritmos individuais e referências familiares; vivências pessoais e experiências culturais;
- organização de espaços acolhedores, desafiadores, saudáveis e inclusivos, promovendo o contato com equipamentos culturais (livros de literatura; brinquedos; objetos; produções e manifestações artísticas) e com a natureza;
- infra-estrutura e modo de funcionamento que garantam ventilação, luminosidade, higiene, segurança e dimensões adequadas do espaço físico;
- número de crianças por professor que possibilite atenção, responsabilidade e interação com as crianças e famílias;

2.2. As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem respeitar o direito à liberdade, à exploração dos espaços, à brincadeira e à expressão de significados pelos movimentos, palavras, desenhos e outras formas de produção simbólica, bem como o direito das crianças à apropriação e construção dos conhecimentos e a ampliação do universo cultural;

2.3. As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar e acolher as crianças em suas diferenças; entendendo que são cidadãs de direitos à proteção e à participação social;

2.4. É fundamental garantir a criação de condições para a efetivação do direito dos profissionais à formação que ressalta a dimensão cultural da vida das crianças e dos adultos com os quais convivem, apontando as possibilidades de as crianças aprenderem com a história vivida e narrada pelos mais velhos.

2.5. Para garantir os direitos das crianças, as instituições de Educação Infantil devem assegurar a qualidade, a conservação e a manutenção dos espaços, equipamentos e materiais.

***

A reflexão acerca das relações entre infância e direitos sociais tem como pano de fundo as conquistas no plano da cidadania por parte das crianças. No contexto de democratização do país, nos anos 80, a criança deixa de ser objeto de tutela, para ser reconhecida como sujeito de direitos.

Tanto no campo das teorias que se debruçam sobre a infância e suas relações com a sociedade (no terreno da História, da Sociologia, da Antropologia e da Psicologia Social), quanto no campo legal/jurídico (considerando de modo especial o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990) há um deslocamento na perspectiva sobre as crianças: de um lugar abstrato, de incompletude, para o lugar de ator social, produtor de cultura e história.

À medida que a criança é compreendida como ser ativo, crítico, criador de cultura, é importante considerar seu movimento de construção de significados nas brincadeiras, gestos e palavras que se expõem nas relações entre os pares e com os adultos. Ganhar estatuto de sujeito significa ser reconhecida em seus direitos e modos de expressão, autora, participante da sociedade, cidadã de pouca idade.

Vale considerar que paralelamente ao movimento de conquistas em termos discursivos e legais no terreno da infância, vivemos uma situação grave de pobreza e violência. Ou seja, proliferam discursos que asseguram direitos, onde as situações concretas de vida das crianças são aviltantes, marcadas pela desigualdade e pela injustiça social. Há enorme distância entre a letra da lei e a realidade. Nesta perspectiva, é necessário enfrentar as desigualdades, garantindo o espaço para as diferenças raciais, de gênero, de classe e culturais de modo geral. Trata-se de buscar espaços de solidariedade e diálogo, no sentido da ética, diante da barbárie de nossa vida social contemporânea, que se materializa na distância entre adultos e crianças, violência (física e simbólica), falta de escuta, discriminação, exclusão, consumo desenfreado, individualismo, banalização das relações humanas.

Lutar e educar contra as desigualdades e contra a barbárie sem apagar as diferenças que nos tornam humanos e que se reavivam na linguagem, é possível em uma educação como formação humana e cultural, onde esteja presente a apropriação de diversas formas de produção da cultura, o resgate da experiência, a conquista da capacidade de ler o mundo e de escrever a história coletiva. Neste sentido, é preciso gerar experiências de educação e socialização, com práticas solidárias entre as crianças e os adultos, com ações coletivas, elos e laços capazes de gerar pertencimento.

Reavivar a linguagem e a História, contra o esquecimento e o obscurecimento de segmentos sociais desfavorecidos ou minoritários (como as crianças, por exemplo) implica em que o passado e o presente sejam considerados numa perspectiva crítica, tendo em vista reconstruir o futuro. Esta perspectiva se concretiza em práticas que se comprometem com a transmissão e produção do conhecimento e da cultura e com a cidadania.

No dia a dia das instituições de Educação Infantil, assegurar os direitos da criança significa oportunizar o contato dela com a cultura mais ampla, valorizar seu olhar e saber, levando em conta seu movimento de re-criação da realidade nas palavras, dramatizações, desenhos e as produções expressivas das crianças. Além disso, envolve a criação de compromissos das crianças com elas mesmas e com o outro, em experiências de solidariedade e diálogo. Isso se expressa na qualidade da escuta e das trocas sociais nas rodas de conversa, na escolha de temas a serem trabalhados, na organização de espaços/materiais/murais, nas oportunidades de escolha e decisão que constituímos em nossos relacionamentos. Enfim, focalizar os Direitos Humanos no cotidiano com as crianças, na perspectiva da cidadania, implica no compromisso com a qualidade de nossas mediações na construção de um projeto alternativo de sociedade – inclusiva, sustentável, plural.

De acordo com Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (MEC/2006) e com Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para instituições de Educação Infantil (MEC/2006), a qualidade

relaciona-se com "oferecer às crianças condições de usufruírem plenamente suas possibilidades de apropriação e produção de significados no mundo da natureza e da cultura" (p.18), o que significa oportunizar "o brincar, movimentar-se em espaços amplos e ao ar livre, expressar sentimentos e pensamentos, desenvolver imaginação, curiosidade e capacidade de expressão, ampliar permanentemente conhecimentos a respeito do mundo da natureza e da cultura, diversificar atividades, escolhas e companheiros de interação" (p.19). De modo especial, em um país marcado por tantas diferenças, garantir a qualidade implica em respeitar a diversidade (cultural, étnica, de gênero, dentre outras), "enfrentar e encontrar caminhos para superar desigualdades no acesso a programas que respeitem os direitos básicos das crianças e de suas famílias seja qual for sua origem ou condição social". (p.23).

O documento *Contribuições dos pesquisadores à discussão sobre ações cotidianas na educação das crianças de 0 a 3 anos* (MEC, 2009b) destaca os direitos das crianças às interações entre pares, com adultos e com a cultura, assim como à construção e manutenção de padrões, infraestrutura, modos de funcionamento humanos e saudáveis nas instituições, respeitando critérios éticos, políticos e estéticos. Os pesquisadores destacam a importância de serem valorizados os direitos a rotinas flexíveis, à participação das famílias, exploração livre dos espaços, ao olhar individualizado para as crianças, à proteção e participação social, à mediação qualificada. Nesta perspectiva, a qualidade na educação das crianças relaciona-se, também, à qualidade na formação humana, científica e cultural dos professores e na efetivação de condições dignas de trabalho.

***

1.2.3 Currículo: Concepção e Elementos

3. As instituições de Educação Infantil devem organizar suas Propostas Pedagógicas considerando o currículo como conjunto de experiências culturais onde se articulam saberes da experiência, da prática, fruto das vivências das crianças **e** conhecimentos que fazem partem do patrimônio cultural, na perspectiva da formação humana.

3.1. Nas Propostas Pedagógicas de Educação Infantil, a linguagem e a brincadeira são elementos articuladores entre os saberes e os conhecimentos. As experiências com a linguagem devem considerar o papel central da oralidade, materializada em práticas de narrativa que tomam como objeto os saberes e os conhecimentos. A brincadeira, enquanto experiência de cultura e forma privilegiada de expressão da criança, deve ser oportunizada em situações espontâneas e planejadas, com e sem a intervenção do adulto.

3.2. As Propostas Pedagógicas da Educação Infantil devem favorecer acesso a bens culturais, práticas culturais, convívio com a natureza, ampliação de experiências de aprendizagem, mobilizando elementos cognitivos, afetivos e sociais. Tais experiências devem ser organizadas a partir dos seguintes eixos de saberes e conhecimentos:

- As crianças, o cuidado e o conhecimento de si e do outro: experiências sensoriais, expressivas, corporais, que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito/consideração pelos ritmos, desejos e necessidades do corpo; planejamento e organização pessoal, de saúde, cuidado e auto-cuidado.
- As crianças e o conhecimento do outro e do mundo social: experiências sócio-afetivas, de planejamento, organização pessoal e social; cuidado com o coletivo; experiências que despertem a curiosidade acerca do mundo social e que levem a conhecer, produzir e inserir-se na cultura.
- As crianças e a natureza: experiências que possibilitem o contato, o conhecimento, o cuidado (a preservação) da biodiversidade e a sustentabilidade da vida na Terra.
- As crianças e a Arte: experiências estéticas e expressivas com a música, artes visuais e plásticas, cinema, fotografia, dança, teatro, literatura.
- As crianças, a leitura e a escrita: experiências de narrativa, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos.
- As crianças e o conhecimento matemático: experiências de exploração e ampliação de conceitos e relações matemáticas.

Esses eixos devem favorecer a ampliação da formação cultural de adultos e crianças pelo conhecimento de si, do outro e do mundo, num movimento que requer a valorização da autonomia, da cooperação e das produções infantis.

3.3. As Propostas Pedagógicas de Educação Infantil devem tomar como referência a própria criança e sua singularidade, bem como o contexto em que se realiza a prática pedagógica. Neste sentido, devem considerar as especificidades dos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças de 0 a 18 meses; de 19 meses a 3 anos e 11 meses; de 4 a 6 anos e o papel desta etapa da Educação Básica de assegurar condições para o diálogo das crianças em etapas posteriores de escolarização com as diferentes áreas do conhecimento. Para tal, as instituições de Educação Infantil devem assegurar Propostas Pedagógicas que favoreçam o interesse e a curiosidade das crianças diante do mundo, aceitação e acolhimento às diferenças, a relação positiva com a escola, consigo mesmas, com o conhecimento e a familiaridade com práticas de oralidade e de escrita mediadas pela presença do texto escrito.

As Propostas de Educação Infantil comprometidas com o desenvolvimento integral das crianças e com a valorização da diversidade sócio-cultural no cotidiano devem organizar diversas formas de agrupamento das crianças, respeitando o desenvolvimento social e da linguagem de cada uma e favorecendo as interações entre crianças de diferentes idades. A relação dos maiores com os menores deve assegurar que os primeiros possam exercer autonomia e solidariedade e partilhar a linguagem, brincadeira e aprendizagens com os menores que, então, vêem-se impulsionados em seus processos de desenvolvimento pelo contato com as referências dos mais velhos. Os agrupamentos devem garantir o convívio de crianças de diferentes idades.

3.4. As estratégias de avaliação devem se pautar em múltiplos registros feitos por adultos e crianças (fotografias, desenhos, escrita, álbuns etc) e na observação crítica e criativa das atividades, práticas e interações do cotidiano, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação das crianças.

3.5. Aos gestores das instituições de Educação Infantil cumpre o papel de assegurar, através de liderança responsável e ética, condições materiais e institucionais para a garantia dos direitos básicos das crianças, de suas famílias e dos professores à Educação Infantil de qualidade. Os gestores das instituições de Educação Infantil devem assegurar tempo e espaço para a reflexão coletiva sobre a prática, para o estudo crítico de teorias que contribuam para compreender as práticas, transformá-las e para a elaboração e implementação coletiva das Propostas Pedagógicas.

***

A Educação Infantil é ofertada em instituições próprias - creches, pré-escolas, escolas, centros ou núcleos de Educação Infantil -, independentemente da denominação ou do nome de fantasia que adotem, em jornada de horário integral e/ou parcial – por meio de práticas pedagógicas cotidianas, intencionalmente planejadas e sistematizadas em uma proposta pedagógica, construída com a participação da comunidade escolar e extra-escolar e desenvolvido por professores habilitados e submetidos a múltiplos mecanismos de acompanhamento e controle social.

Muitos municípios utilizam o espaço físico de escolas de Ensino Fundamental para ampliar turmas de pré-escolas (crianças de quatro a seis anos). Entretanto, é importante ressaltar que essa alternativa exige que a proposta pedagógica contemple as especificidades da faixa etária e que o espaço físico esteja adequado para o desenvolvimento do trabalho pedagógico da Educação Infantil.

A elaboração de propostas pedagógicas para a Educação Infantil deve enfrentar o desafio de superar concepções acerca desta etapa da Educação Básica que, historicamente, vem atribuindo a ela, ora uma função meramente assistencialista, na qual a dimensão do cuidado com o outro se

reduz ao cuidado com o corpo; ora um caráter preparatório ao Ensino Fundamental, na qual a dimensão educativa se identifica com uma inadequada escolarização, porque precoce, da criança pequena.

A revisão das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil aqui proposta se fundamenta em uma concepção de currículo entendido como experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades dos alunos, sejam crianças, jovens ou adultos. O documento Indagações sobre Currículo (MEC, 2008) apresenta uma concepção que enfatiza a indissociabilidade entre conhecimentos e saberes, entendendo que conhecimento diz respeito à apropriação de um objeto externo ao sujeito, enquanto saber se refere a um movimento interno ao sujeito, implicando numa apreciação, valoração do objeto externo sendo, portanto, construído no plano das relações sociais. O conhecimento pode ser acessível pela via da informação – embora não se reduza a ou se traduza em informação -, que não necessariamente afeta o sujeito; o saber é fruto da experiência, que afeta, transforma o sujeito.

Nesta perspectiva, de acordo com as contribuições de diferentes áreas do conhecimento, as Propostas Pedagógicas de Educação Infantil têm o papel de valorizar os conhecimentos espontâneos (também chamados de saberes da experiência e saberes da prática) que as crianças constroem no cotidiano e garantir a apropriação ou construção de novos conhecimentos. Para tanto, o trabalho pedagógico na Educação Infantil deve garantir o acesso e a experiência com a cultura a literatura, a música, a dança, o teatro, o cinema, a fotografia, enfim, a produção artística e histórica que se encontra em variados tipos de espaços, no campo ou na cidade, da rua aos museus, com livros ou na internet. Assim, o campo pedagógico inclui as dimensões ética e estética, sendo uma prática social que se constitui como outra forma de conhecimento científico, incluindo a arte. Esta concepção do que é pedagógico ajuda a pensar Propostas Pedagógicas para a Educação Infantil onde não há aula, mas projetos, atividades, oficinas, encontros, experiências, trocas.

Nesse sentido, na avaliação das Propostas Pedagógicas para a Educação Infantil é necessário tomar como referência as peculiaridades dessa etapa da Educação Básica, rompendo com a lógica da fragmentação dos conhecimentos em campos disciplinares e com a dissociação entre práticas de educação e cuidado. Tais propostas devem explicitar seu foco na educação da criança pequena, reconhecendo que cuidar é educar, é acolher a criança, encorajá-la em suas descobertas; é ouvi-la em suas necessidades, desejos e inquietações; apoiá-la em seus desafios, reconhecendo-a como sujeito das práticas que a ela se dirigem.

***

1.2.4 Responsabilidade social da Educação Infantil e o privilégio de conviver com crianças pequenas:

> **4.** A responsabilidade social das creches, pré-escolas, centros de Educação Infantil ou escolas efetiva-se tendo em vista a função política destas instituições e o compromisso com a educação, a cidadania e o bem-estar das crianças.

4.1 As Propostas Pedagógicas na Educação Infantil devem assegurar o cuidado como ética e atenção às crianças de 0 a 6 anos, no sentido do respeito às suas necessidades, da valorização de suas identidades, da consideração de seus movimentos expressivos e de suas palavras no dia a dia. É inadmissível qualquer tipo de violência – física ou simbólica - ou negligência contra as crianças no interior das instituições de Educação Infantil.

4.2 As instituições de Educação Infantil devem construir canais de escuta e diálogo com as famílias, acolhendo as diferentes organizações familiares e compreendendo a complementaridade da ação da família e da creche, pré-escola ou escola na educação das crianças de 0 a 6 anos.

4.3 No cotidiano da Educação Infantil é importante observar, investigar e enfrentar as situações de negligência em relação às crianças, caracterizadas como omissões nos cuidados e na atenção às suas necessidades básicas.

4.4 É papel do professor de Educação Infantil identificar práticas de violência e abuso contra a criança, através das marcas no seu corpo. Ao mesmo tempo, é preciso ouvir as crianças e seus relatos; diante de indícios de maus tratos e violência contra a criança, o professor tem a obrigação de comunicar ao coordenador ou diretor da instituição. Este gestor deve comunicar a suspeita de violência ou abuso ao Conselho Tutelar.

***

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) foi aprovado em 1990 (lei 8069/90), regulamentando o artigo 227 da Constituição Federal de 1988 e inserindo as crianças no mundo dos direitos, particularmente, dos Direitos Humanos. Neste instrumento legal, as crianças são reconhecidas como pessoas em condições peculiares de desenvolvimento (diferentes dos adultos), sendo-lhes garantidos direitos e cidadania.

Na mesma lei, especificamente no capítulo IV (*Do direito à educação, à cultura, ao Esporte e ao Lazer*), é assegurado o direito dos pais e responsáveis a ter ciência e participar do processo pedagógico. De modo análogo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei 9394/96), além de afirmar a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, explicita que sua finalidade é o desenvolvimento integral da criança, complementando a ação da família e da sociedade. Portanto, a construção de caminhos de partilha e diálogo com as famílias é central no dia a dia da Educação Infantil, tendo em vista uma educação democrática e a continuidade entre experiências domésticas e experiências educacionais nos contextos públicos e coletivos.

O ECA representa importante instrumento social de proteção às crianças que sofrem maus-tratos, violência e abusos. Quando o professor de Educação Infantil suspeita ou tem indícios de maus tratos, ele tem a obrigação de comunicar ao coordenador ou diretor. Muitas vezes não há certeza,

mas a dúvida deve ser comunicada. A gestão é obrigada, por força do ECA, a comunicar a suspeita de negligência, violência ou abuso ao Conselho Tutelar. O gestor que retém a informação e não registra encaminhamento ao Conselho Tutelar comete crime. A instituição de Educação Infantil deve, ao realizar a comunicação ao Conselho Tutelar, solicitar sigilo em relação ao informante e os Conselheiros são obrigados a manter em segredo a denúncia. Ao Conselho cabe verificar se realmente a suspeita tem materialidade e manter a instituição informada dos desdobramentos.

Analisando esta questão, o *Relatório de pesquisa - contribuições dos pesquisadores à discussão sobre ações cotidianas na educação das crianças de 0 a 3 anos* (MEC/2009b) indica que no contexto da Educação Infantil são comuns situações de desrespeito aos direitos das crianças ligadas a não valorização das especificidades das crianças de 0 a 6 anos, em particular no que se refere ao desenvolvimento, ritmos orgânicos, singularidades e identidades. Denúncias de abuso do poder dos adultos sobre as crianças são feitas pelos pesquisadores (crianças são obrigadas a dormir, ficam confinadas em berços por longos períodos, são agredidas fisicamente, e colocadas "para pensar" viradas para a parede, etc). A promoção dos direitos das crianças, analisada pelos pesquisadores, legitima princípios tais como: o cuidado como ética, equidade e qualidade na educação das crianças pequenas e na formação de seus professores, a serem garantidas nas políticas públicas e nas práticas cotidianas. O Relatório enfatiza a importância de que professores e gestores compreendam o privilégio, o prazer e a alegria de conviver e educar crianças.

O Ministério da Educação através da Secretaria de Educação Básica/Coordenação de Educação Infantil elaborou o documento *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* a partir de vários encontros e debates com o movimento social e pesquisadores. Este documento ressalta o papel de proteção e atenção às crianças que deve ser desempenhado por professores, gestores e outros profissionais das instituições de Educação Infantil, espaço coletivo de convivência, onde as interações entre crianças e adultos devem ser formadoras. A cidadania, a cooperação, o respeito às diferenças e o cuidado com o outro são aprendidos na vivência cotidiana, atitudes que as crianças desenvolvem quando os adultos as demonstram com as crianças, os colegas e as famílias. As interações entre crianças devem ser observadas pelos professores, que precisam interferir sempre que situações com maior grau de conflito ocorram, de forma segura e cuidadosa em especial diante de expressões de racismo, preconceito, agressões físicas e verbais entre crianças. Por outro lado, as relações de cooperação e amizade infantil devem ser incentivadas e valorizadas.

Quando rotinas herdadas do passado e adotadas de forma rígida, expressam desrespeito ao direito e à dignidade das crianças, é preciso que os adultos estejam atentos para modificar práticas que restringem as oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem infantil. Favorecer interações humanas positivas e enriquecedoras deve ser uma meta prioritária da instituição de Educação Infantil. Nesta perspectiva, são intoleráveis e inadmissíveis práticas dos adultos que desrespeitam a integridade das crianças, práticas que exponham as crianças a situações de constrangimento e humilhação, manifestações de raiva, invenção de apelidos, obrigação de fazer silêncio, submissão a longos períodos de espera, com corpos nus e expostos, ou dispositivos como "cadeira do pensamento" e outros tipos de castigo. Além disso, são inadmissíveis situações onde a falta de higiene e condições estruturais frágeis coloquem em risco a saúde e o bem-estar físico das crianças, como na utilização da mesma água para vários banhos e na falta de assepsia nas trocas de fralda.
Cabe reiterar que todas as diferenças devem ser respeitadas: crianças e os adultos com deficiências devem ser respeitados na sua diversidade e as instituições de Educação Infantil devem garantir condições de espaço para deslocamentos com segurança de crianças e adultos.

***

1.2.5. Desafios da Transição:

5. Na elaboração de suas Propostas Pedagógicas as instituições de Educação Infantil deverão prever estratégias para lidar com as diversas transições vivenciadas pelas crianças. Essas transições envolvem, desde a passagem entre o espaço privado – da casa – ao público – da instituição, quando do ingresso da criança na creche, na pré-escola ou na escola, até aquelas que acontecem no âmbito do próprio segmento: entre as diferentes faixas etárias; entre instituições, no caso da passagem da creche à pré-escola; entre turnos e/ou entre docentes, no caso das crianças que freqüentam a instituição em turno integral; e, num mesmo turno, entre os diferentes momentos que compõem as rotinas diárias.

5.1 - O ingresso da criança numa instituição de Educação Infantil é um momento marcado por expectativas e tensões, tanto por parte da criança e de sua família, quanto dos profissionais que as acolhem nas instituições. Nesse sentido, é dever da instituição planejar e efetivar o acolhimento das crianças e de suas famílias quando do ingresso na instituição, considerando a necessária adaptação, tanto da instituição quanto das crianças e seus responsáveis, às novas rotinas e relacionamentos que têm lugar naquele espaço.

5.2. As Propostas Pedagógicas das instituições devem prever as transições necessárias entre as diferentes faixas etárias atendidas, considerando a criança e suas necessidades em cada momento de seu processo de desenvolvimento.

- Transição casa/escola: considerar os desafios que a ampliação da rede de relacionamentos na qual a criança está inserida colocam, especialmente aos bebês, em termos de seu conforto, segurança, bem-estar e confiança. Essa transição deve ser pautada na perspectiva do conhecimento/acolhimento da criança e de sua família.
- Transições no interior da creche: atenção especial ao papel do professor enquanto mediador das relações entre as crianças e entre elas e os adultos. A observação atenta das crianças pelos adultos é instrumento privilegiado para que os adultos cumpram seu papel de mediadores entre as novas relações que a criança estabelecerá, tanto com o outro, quanto com os objetos.
- Transição creche/ pré-escola: embora com maiores condições de se expressar, tanto através da linguagem oral quanto de seus movimentos e gestos, a criança ainda depende fortemente do apoio e da mediação do adulto para se relacionar com

outras crianças. Na transição à pré-escola deve haver cuidado especial no planejamento de rotinas para que sejam pautadas na criação e na imaginação presentes nas experiências, saberes e conhecimentos descritos no tópico 3.2 destas Diretrizes.

-Transição pré-escola/Ensino Fundamental: deve ser dada especial atenção à necessidade da criança de 6 anos de espaços e tempos reservados à brincadeira. Além disso, devem ser privilegiadas atividades de expansão, em detrimento de atividades de contenção; as vivências significativas, em detrimento de exercícios de cópia e/ou repetição; a construção da autonomia, em detrimento de propostas pautadas na passividade.

5.3- Quando a transição entre pré-escola e Ensino Fundamental se dá no interior de uma mesma instituição, devem ser previstas formas de articulação entre os docentes de ambos os segmentos que assegurem às crianças a continuidade de seus processos peculiares de aprendizagem e desenvolvimento. Quando a transição se dá entre instituições diferentes, essa articulação deve ser garantida por instrumentos de registro – portifólios, relatórios - que permitam aos docentes do Ensino Fundamental conhecer os processos de desenvolvimento e aprendizagem vivenciados pela criança na Educação Infantil.

***

O campo da Educação Infantil encontra-se regulado, dispõe de recursos públicos, registra melhorias no processo de normatização, com repercussões no ensino superior, nos cursos de Pedagogia - que definem novas diretrizes curriculares para atender à formação de professores para a Educação Infantil -, no incremento de pesquisas que abrangem a área etc. Evidencia-se o quanto o ingresso da Educação Infantil nos sistemas de ensino traz implicações nas demais etapas, modalidades e níveis de ensino, no sentido de as mesmas serem conduzidas a repensar concepções, revendo práticas e adequando posições a partir das novas relações que se estabelecem na educação. Por outro, não se pode desconsiderar a luta pela construção de uma identidade da Educação Infantil, pelo resguardo das especificidades que lhe são próprias para não tornar-se preparatória para o Ensino Fundamental. A relação entre as instituições de Educação Infantil e as famílias deve se pautar por uma perspectiva respeitosa e ética, que acolha o direito das crianças e de suas famílias ao acesso e à permanência nas instituições e ao reconhecimento e valorização, nesses espaços, de sua cultura. O ingresso da criança numa instituição de Educação Infantil é um momento marcado por expectativas e tensões, tanto por parte da criança e de sua família quanto dos profissionais que as acolhem nas instituições. Portanto, a adaptação deve ser encarada não apenas como um período no qual a criança deve se adaptar às novas rotinas, mas como um momento de conhecimento e reconhecimento de sujeitos sócio-histórico-culturais que se encontram num espaço institucional. A acolhida à criança e às famílias deve se pautar na escuta sensível a esses sujeitos com o objetivo de informar as instituições quanto a possíveis necessidades de reorganização de tempos, espaços e relações, no intuito de melhor atender às expectativas e necessidades dos sujeitos que acorrem à instituição.

As transições que as crianças vivem ao longo de sua trajetória na instituição também são marcadas por rupturas e continuidades, que muitas vezes geram conflitos e sentimentos de

insegurança. Nesse sentido, é importante que as instituições dispensem a necessária atenção aos modos como se darão essas transições, tanto no interior da Educação Infantil, quanto entre esta etapa da Educação Básica e o Ensino Fundamental. A passagem da creche à pré-escola deve ser entendida como momento no qual a criança amplia suas relações interpessoais e, também, com os conhecimentos do mundo natural e social. Ao mesmo tempo, necessita, muito fortemente, de aconchego, acolhimento, escuta, respeito às suas necessidades de expansão e repouso, o que deve ser contemplado na organização dos tempos, espaços e pelas intervenções dos adultos. No que se refere à transição entre pré-escola e Ensino Fundamental, é importante superar visões que colocam esses segmentos como antagônicos, como se a Educação Infantil representasse o espaço da liberdade, da ludicidade, em contraposição ao caráter "sério", com ênfase na apropriação de conhecimentos, que caracterizaria o Ensino Fundamental. Tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental as crianças estão aprendendo e, ao mesmo tempo, em função de suas necessidades, interesses e peculiaridades, realizam essa aprendizagem através da imaginação e da fantasia, da expansão e da exuberância de seus gestos e manifestações afetivas. Nesse sentido, a experiência com a cultura, a partir da qual as crianças possam se reconhecer como sujeitos da história, deve ser o eixo articulador das ações dos profissionais, tornando possível o reconhecimento de que a prática pedagógica envolve, necessariamente, conhecimentos e afetos, saberes e valores, cuidados e atenção, seriedade e riso.

***

2. ENSINO FUNDAMENTAL

2.1 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 freqüência 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 verem 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, Titulo 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.

2.2 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.

2.3 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 ¾ 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 nuanças 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.

2.4 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".

2.5 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.

2.6 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 freqüentar 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 vêem 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.

2.7 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.

2.7.1 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.

2.7.2 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.

2.7.3 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 trabalhado 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.

2.8 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.

2.8.1 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.

2.8.2 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.

2.9 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 progridam 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. Aposta-se, 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.

2.10 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.

2.10.1 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.

2.10.2 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 ás 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.

2.10.3 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).

2.10.4 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.

2.10. 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 direto 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 auto-imagem 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.

2.10.6 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 caracterizaram 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.

2.11 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.

2.11.1 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.

2.11.2 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.

2.11.3 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.

3. ENSINO MÉDIO

3.1 INTRODUÇÃO

De modo a se contextualizarem os debates em torno do ensino médio, considera-se relevante introduzir, ainda que brevemente, as principais transformações pelas quais tem passado essa última etapa da educação básica. Em seguida, em diálogo com as questões levantadas a respeito do ensino médio ao longo dos últimos anos, analisa-se qual a sua atual situação, especialmente em termos do acesso e da permanência de estudantes, bem como da qualidade do ensino oferecido. Por fim, identificam-se e caracterizam-se as ações e políticas que hoje vêm tentando responder aos desafios que ainda precisam ser enfrentados nesse nível de ensino.

3.1.1 Histórico

O ensino médio brasileiro, no decurso de sua história, tem sido recorrentemente identificado como um espaço indefinido, ainda em busca de sua identidade. Contudo, observando-se as funções que lhe foram atribuídas nos últimos tempos, não há dúvida a respeito do caráter marcadamente propedêutico a ele associado. Organizado com base no modelo de seminário-escola dos jesuítas, o ensino médio no Brasil nasce como um lugar para poucos, cujo principal objetivo é preparar a elite local para os exames de ingresso aos cursos superiores, com um currículo centrado nas humanidades, pouco relacionado às ciências experimentais (Pinto, 2002).

Algumas mudanças nesse papel exclusivamente propedêutico surgiram a partir das reformas educacionais iniciadas por Francisco Campos, na década de 30, quando começou a ser implantado o ensino profissionalizante destinado às "classes menos favorecidas". O então chamado ensino secundário começou a ser reorganizado a partir de 1931 (com o Decreto Nº 19.890/31), consolidando-se o processo em 1942, com a Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-Lei Nº 4.244/42), que dividiu esse nível de ensino em duas etapas – um ginásio de quatro anos e um colegial com três anos –, mantendo tanto os exames de admissão quanto a seletividade que marcava esse nível de ensino.

Nesse primeiro momento de expansão do ensino secundário, o modelo destinado "às massas" foi o profissionalizante, com terminalidade específica, que visava preparar mão-de-obra para as indústrias que começavam a surgir no país. Paralelamente, preservou-se o ensino de caráter propedêutico, destinado ao ingresso ao ensino superior. Tais opções consagraram o que educadores da época definiram como uma dualidade do nosso sistema de ensino, com duas trajetórias distintas, de acordo com àqueles a quem se destinavam. A equivalência entre os dois modelos, permitindo o ingresso ao ensino superior também aos que realizassem o curso secundário profissionalizante, só foi estabelecida integralmente com a primeira LDB, em 1961 (Lei nº 4.024/61) (Romanelli, 2001).

Outra mudança significativa no denominado 2º grau (segundo ciclo do ensino secundário) foi a profissionalização compulsória, estabelecida pela Lei nº 5.692/71, que também unificou o antigo ginásio (primeiro ciclo do ensino secundário) com o primário, formando o 1º grau. Em pleno regime militar e período ditatorial, tal iniciativa foi associada à necessidade de reduzir a pressão pela ampliação do ensino superior, estabelecendo-se uma terminalidade específica para o ensino médio. Contudo, sua duração foi curta e pouco eficaz, sendo abolida em 1982.

Em 1988, uma nova Constituição Federal foi aprovada, trazendo alterações importantes na abrangência e no caráter do nível de ensino em pauta. Afirmou-se o dever do Estado em asseverar a "progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio" (Art. 208, inciso II), indicando-se a intenção de estendê-lo a toda a população, medida que se refletiu no processo de ampliação da oferta do ensino médio, ocorrida nos anos que se seguiram.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9304 de 1996, traz um aspecto relevante ao tratar das etapas de ensino – educação básica e ensino superior –, definindo como educação básica os níveis de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio e, consagrando, em seu art. 4º, *a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio*.

Para esta etapa de ensino, dois aspectos são ressaltados pela LDB: a continuidade de estudos e a preparação para o trabalho, destacando-se, assim, a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos do ensino fundamental com vistas ao prosseguimento dos estudos e a preparação para o trabalho, tendo a qualificação profissional como opção para esta etapa de ensino.

No processo de normatização da LDB, referente ao ensino médio, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, de 1998, discutem e definem orientações relativas aos procedimentos sobre a etapa de conclusão da educação básica que permitissem superar a referência de etapa preparatória para o ensino superior, bem como definir uma identidade

educacional que atendesse ao movimento de ampliação no atendimento aos egressos do ensino fundamental.

Na segunda metade dos anos 90, retomou-se o debate sobre as funções do ensino médio, tendo sido proposta uma maior ênfase nos cursos profissionalizantes, distanciados da educação geral. A Emenda Constitucional nº 14, de 1996, alterou a redação do texto Constitucional, substituindo o termo "progressiva extensão da obrigatoriedade" do ensino médio por "progressiva universalização". A mesma Emenda criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), posteriormente regulamentado pela Lei nº 9.424/96 que, em consonância com as novas orientações políticas, passou a concentrar a destinação de recursos para o ensino fundamental regular. Contudo, a LDB de 1996, além de manter a redação original da Constituição, consagrou o ensino médio como etapa final da educação básica, definindo-lhe objetivos abrangentes (art. 35) que englobavam a formação para a continuidade dos estudos, o desenvolvimento da cidadania e do pensamento crítico, assim como a preparação técnica para o trabalho, assegurada a formação geral.

Direção distinta seguiu o Decreto nº 2.208/07, ao definir que a formação profissional de nível técnico no país devia ser organizada de modo independente do ensino médio regular, com uma estrutura curricular própria, dissociando-se, assim, a formação geral da técnica. No entanto, tal decreto foi revogado em 2004, sendo substituído pelo Decreto nº 5.154 e, posteriormente, pela Lei nº 11.741/08, no âmbito de uma nova política, tanto para o ensino médio quanto para a formação profissional a ele associada, que permitia a realização de ações mais integradas entre ambos.

Por fim, vale mencionar o Plano Nacional da Educação (PNE), estabelecido em 2001 (Lei nº 10.172), com base no qual foram definidas, em termos legais, diversas metas a serem atingidas no ensino médio até 2011. Entre elas ressaltam-se:

- Oferecer vagas que, no prazo de cinco anos, correspondam a 50% e, em dez anos, a 100% da demanda por ensino médio, em decorrência da universalização e da regularização do fluxo de alunos no ensino fundamental.
- Melhorar o aproveitamento dos alunos do ensino médio, de forma a atingir níveis satisfatórios de desempenho definidos e avaliados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e pelos sistemas de avaliação que venham a ser implantados nos Estados.
- Reduzir, em 5% ao ano, a repetência e a evasão, de forma a diminuir para quatro anos o tempo médio para conclusão desse nível.

- Assegurar, em cinco anos, que todos os professores do ensino médio possuam diploma de nível superior, oferecendo, inclusive, oportunidades de formação, nesse nível de ensino, àqueles que não a realizaram.
- Promover, no prazo de um ano, padrões mínimos nacionais de infra-estrutura, compatíveis com as realidades regionais.

É possível depreender, do conjunto de instrumentos normativos do ensino médio analisados, que há uma preocupação crescente com a ampliação desse nível de ensino, bem como com uma melhor definição dos seus propósitos e, ademais, com a melhoria da qualidade do ensino ofertado. No entanto, sua situação atual ainda se encontra distante das metas propostas no PNE.

3.1.2 Realidade atual

Com a expansão do ensino fundamental, ocorrida nos anos 80 e 90, o ensino médio sofreu significativa pressão, em meados da década passada, por ampliação de vagas. Se no período dos anos 80 a taxa de crescimento de matrículas nesse nível de ensino ficou em torno de 34%, nos anos 90 esse percentual subiu para 243%. De um total de 2819 milhões de alunos matriculados em 1980, passou-se para 8193 milhões em 2000 e 8369 milhões em 2007 (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP – Sistema de Consulta a Matrícula do Censo Escolar).

Cabe observar que a expansão do ensino médio, intensificada em meados dos anos 90, ocorreu no Brasil como um todo, ou seja, cresceu quantitativamente nas cinco grandes regiões geográficas do país. De 1991 a 2000, as matrículas dobraram nas regiões sul e sudeste, onde sua cobertura já era maior, e alcançaram um crescimento de 131% na região nordeste e 183% na região norte. Desde então, o ritmo diminuiu. De 2000 a 2007, a matrícula no ensino médio cresceu 32% e 29% nas regiões centro-oeste e nordeste, respectivamente, e caiu 15% na região sudeste. Em termos nacionais, o crescimento da matrícula nesse nível de ensino tem sido negativo desde 2005, fenômeno explicado, de acordo com o INEP, especialmente por conta da queda no crescimento populacional e pelo aperfeiçoamento no sistema de levantamento de dados.

No caso do ensino médio, apesar da significativa expansão por que passou nos últimos anos, ainda se está muito distante de sua universalização, mesmo nas regiões sul e sudeste do País. Um olhar mais atento às taxas de escolarização permite entender melhor a situação atual.

Observa-se que, nacionalmente, no grupo de pessoas com idade de cursar o ensino médio (15 a 17 anos), a taxa de freqüência era de 82,2%, em 2006, variando de 79,1% na região norte a 85,2% na região sudeste. Todavia, a taxa de frequência líquida (adequação entre a série frequentada e a idade) era de apenas 45,3%, em 2005 (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – PNAD; 2005, 2006).

Essa situação é um reflexo dos problemas de fluxo, ainda presentes no ensino fundamental, especialmente a repetência, que terminam por adiar o ingresso dos estudantes no ensino médio. Estima-se que apenas metade dos alunos que ingressam no ensino fundamental consegue concluí-lo em um tempo médio de dez anos. Consequentemente, muitos alunos já chegam ao ensino médio fora da faixa etária dos 15 aos 17anos. De acordo com o Censo Escolar de 2007, 56% dos alunos que frequentavam o ensino médio estavam na faixa etária ideal, 37% tinham entre 18 e 24 anos e 7% mais de 25 anos. Novamente, essa tendência se acentua nas regiões norte e nordeste, onde 60% dos alunos do ensino médio possuem 18 anos ou mais; na região centro-oeste, esse percentual cai para 40%, na sudeste para 35% e na sul, para 30%.

Diante desses dados acerca do perfil etário dos jovens do ensino médio, ganha maior relevância observar também qual a sua oferta no período noturno, como alternativa para o aluno-trabalhador. Segundo o Censo Escolar de 2007, do total de matrículas no ensino médio, 41% estão concentradas no noturno, indicando uma taxa de atendimento nesse turno próxima ao percentual de alunos com idade acima de 17 anos (44%).

Em termos administrativos, importa ressaltar que o crescimento da matrícula se deu principalmente no setor público, mais especificamente na rede estadual. Em termos nacionais, o setor privado, inclusive, diminuiu sua participação. Se, em 1997, esse setor era responsável por 20% das matrículas oferecidas no ensino médio, em 2007 esse percentual caiu para 10,7%, enquanto que a rede estadual, antes responsável por 72,5%, passou a atender a 86,5% dos alunos matriculados, indicando um aumento do peso e da responsabilidade do poder público estadual nesse nível.

Com relação às condições de infra-estrutura das escolas, ainda se observa a necessidade de um maior investimento para assegurar os elementos básicos ao seu funcionamento. Se, por um lado, aspectos fundamentais como abastecimento de água e de energia elétrica foram praticamente universalizados, por outro lado, elementos como biblioteca e quadra de esportes ainda não se encontram presentes em todas as escolas. Na região sul, 95% das escolas possuem bibliotecas, enquanto que na região nordeste essa taxa cai para 68%, ou seja, um terço das escolas na região não possuem bibliotecas. A oferta de laboratório de ciências e de informática, assim como o acesso à internet também é, ainda, consideravelmente restrita. Nas regiões norte e

nordeste, apenas um quarto das escolas possui laboratório de ciências (INEP, Censo Escolar 2006).

Nesse contexto e nessas condições, cabe analisar, por fim, qual o desempenho escolar dos alunos no ensino médio. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado em 2007 para avaliar a qualidade do ensino, combinando os dados de desempenho dos alunos com o fluxo escolar, traz uma situação que também merece atenção. Em 2007, o IDEB para os alunos do 3º ano do ensino médio regular foi de 3,5, em uma escala que vai de 0 a 10. A média de desempenho dos alunos nas provas de Língua Portuguesa e Matemática foi de 4,4 e a taxa média de aprovação foi de 78%. Tal quadro de fluxo dos alunos, ao longo das séries que compõem o ensino médio, associado às dificuldades de acompanhamento dos estudos, que certamente se acumulam com o passar dos anos, fizeram com que a taxa de conclusão ficasse em apenas 50% (INEP, Censo Escolar 2006).

A permanência do estudante no ensino médio envolve, portanto, um conjunto de fatores que podem facilitar ou não esse processo, tais como: organização da escola e do currículo para o ensino médio, idade com que estes estudantes ingressam na escola; inclusão ou não no mercado de trabalho; trajetória escolar anterior; taxas de repetência e evasão; aproveitamento dos estudos; infra-estrutura oferecida; qualidade do corpo docente, entre outros. Nesse sentido, qualquer política direcionada a esse nível de ensino e ao seu alunado precisa ser pensada de modo a considerar, integradamente, esses múltiplos aspectos.

3.1.3 Novas perspectivas

Em consonância com as direções indicadas pela legislação na área, especialmente pelo PNE, observa-se que algumas políticas recentes vêm convergindo para a redefinição e o fortalecimento do ensino de nível médio. Entre elas, ressaltam-se: a aprovação e a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)[1], por meio da Emenda Constitucional nº 53/06, seguida da Lei nº 11.494/07, incorporado ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), apresentado no mesmo ano pelo governo federal, juntamente com outras ações que abrangem não só a educação básica, mas também o ensino superior.

O FUNDEB, ao garantir um financiamento específico para todas as etapas da educação básica, inclusive o ensino médio, de acordo com o número de alunos matriculados nas respectivas redes de ensino, pode representar uma nova possibilidade de expansão desse nível, em direção à

[1] O FUNDEB veio substituir o FUNDEF.

sua universalização. Entre as outras ações do PDE, mencionam-se o Programa Brasil Profissionalizado, por meio do Decreto Nº 6.302/07, que visa fomentar a oferta do ensino médio integrado à educação profissional, permitindo a inserção profissional no mercado de trabalho, com estágio supervisionado, e fortalecer as redes estaduais de ensino na oferta de educação profissional de nível médio, por meio de um programa de assistência técnica e de financiamento.

Definidas tais políticas no âmbito da melhoria das condições financeiras e de infra-esturutura do ensino médio, compreende-se a valorização, a reflexão e a difusão de experiências que estejam direcionadas a construir, para esse nível de ensino, uma nova concepção e uma nova organização curriculares, mais atentas às mudanças em nossa sociedade e às demandas de seu público diversificado.

Nesse sentido, a fim de colaborar com a consolidação das políticas de fortalecimento do ensino médio, especialmente em termos da melhoria de sua qualidade, da superação das desigualdades de oportunidades e da universalização do acesso e da permanência, o Ministério da Educação apresentou, em 2009, o Programa do Ensino Médio Inovador, de apoio técnico e financeiro aos estados. Seu objetivo central é superar a dualidade do ensino médio, definindo-lhe uma nova identidade integrada, na qual se incorporem seu caráter propedêutico e seu caráter de preparo para o trabalho. Quer-se estimular a reorganização curricular da escola, de modo a superar a fragmentação do conhecimento, reforçando-se a flexibilização do currículo e desenvolvendo uma articulação interdisciplinar, por áreas de conhecimento, com atividades integradoras definidas com base nos quatro eixos constitutivos do ensino médio – trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Desse modo, propõe-se um currículo organizado não apenas em torno de disciplinas, mas também de ações, situações e tempos diversos, assim como de espaços intra e extra-escolares, para realização de atividades que favoreçam a iniciativa, a autonomia e o protagonismo social dos jovens.

O Programa quer promover o desenvolvimento de inovações pedagógicas das escolas públicas, de modo a fomentar mudanças necessárias na estrutura curricular dessa etapa educacional, bem como o reconhecimento da singularidade dos sujeitos a que atende. Desse modo, foram definidas algumas condições iniciais básicas para orientar os projetos das escolas:

a) Carga horária mínima de 3.000 (três mil horas);
b) Centralidade na leitura como elemento basilar de todas as disciplinas, privilegiando-se, nessa prática, a utilização e a elaboração de materiais motivadores, assim como a orientação docente;

c) Estímulo às atividades teórico-práticas desdobradas em laboratórios de ciências, matemática e outros que apóiem processos de aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento;
d) Fomento de atividades de artes de modo a promover a ampliação do universo cultural do aluno;
e) Mínimo de 20% da carga horária total do curso em atividades optativas e disciplinas eletivas a serem escolhidas pelos estudantes;
f) Atividade docente com dedicação exclusiva à escola;
g) Projeto Político Pedagógico implementado com a participação efetiva da comunidade escolar e organização curricular articulada com os exames do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Médio.

Em síntese, o Programa Ensino Médio Inovador (2009) expressa a preocupação do Ministério da Educação em responder às mudanças ocorridas ao longo das últimas décadas nesse nível de ensino e sugere a urgência de se repensar sua proposta curricular, tornando-a adequada à singularidade do alunado, de forma comprometida com as múltiplas necessidades sociais e culturais da população brasileira.

3.2 OS SUJEITOS DO ENSINO MÉDIO

Nesta seção, serão discutidos, inicialmente, os significados atribuídos à juventude e ao ser jovem hoje, tendo em vista que o alunado do ensino médio é composto, basicamente, por sujeitos pertencentes a essa categoria social. Busca-se caracterizar uma juventude que, ao mesmo tempo que se caracteriza por estilos de vida diversificados, se aglutina em torno de interesses comuns. Trata-se de um grupo que tem dificuldades em atribuir sentido à sua experiência como aluno, mas que deseja ser acolhido e respeitado nas propostas curriculares.

A seguir, argumenta-se que acesso e permanência constituem direitos do estudante de ensino médio. Problematizam-se as elevadas taxas de abandono e reprovação nessa etapa e apresentam-se algumas sugestões para reduzi-las. O direito ao acesso e à permanência implica, ainda, o direito de ter suas necessidades atendidas. Desse modo, o próximo ponto abordado é o direito dos jovens às escolas noturnas, com propostas curriculares que levem em conta suas peculiaridades. Acentua-se que o alunado dessas turmas não se compõe apenas de trabalhadores: apresentam também outros aspectos a serem considerados.

Por fim, destaca-se o direito dos jovens a uma educação orientada para o desenvolvimento da cidadania, entendida em duas dimensões complementares: a possibilidade de exercício de direitos e a participação no processo civilizatório.

3.2.1 Os sujeitos do ensino médio

A partir da promulgação da Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que determina que é obrigação do Estado prover o ensino médio e estender gradativamente sua obrigatoriedade, vem-se observando uma grande expansão do número de alunos que acede a esse nível de ensino. Em especial, constata-se que, hoje, o ensino médio acolhe um número muito maior de estudantes pobres do que acontecia até meados dos anos 90. Essa transformação tem contribuído para uma crise na identidade dessa etapa. Enquanto os alunos eram constituídos, em sua maioria, por jovens mais favorecidos economicamente, seu caráter propedêutico era fortemente enfatizado.

Atualmente, tem-se tornado mais problemático definir os objetivos do ensino médio, o que acarreta também dificuldades na proposição de projetos pedagógicos. Daí a importância de se refletir sobre quem são os sujeitos que compõem seu alunado.

Os estudantes do ensino médio são, em sua quase totalidade, jovens. Segundo o Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE), são considerados jovens os sujeitos com idade compreendida entre os 15 e os 29 anos, ainda que a noção de juventude não possa ser reduzida a um recorte etário (Brasil, 2006). Em consonância com o CONJUVE, esta proposta de atualização das DCNEM concebe a juventude como condição sócio-histórico-cultural de uma categoria de sujeitos, com especificidades próprias que não estão restritas às dimensões biológica e etária, mas que se encontram articuladas com uma multiplicidade de atravessamentos sociais e culturais, produzindo múltiplas culturas juvenis[2].

Entender o jovem do Ensino Médio dessa forma significa superar uma noção homogeneizante e naturalizada desse aluno, passando a percebê-lo como sujeito com valores, comportamentos, visões de mundo, interesses e necessidades singulares. Além disso, deve-se também aceitar a existência de pontos em comum que permitam tratá-lo como uma categoria social. Destacam-se: sua ansiedade em relação ao futuro, sua necessidade de se fazer ouvir e sua valorização da sociabilidade. Além das vivências próprias da juventude, o jovem está inserido em processos que questionam e promovem sua preparação para assumir o papel de adultos, tanto no plano profissional quanto no social e familiar.

[2] Entende-se por culturas juvenis os estilos de vida e valores característicos de determinados grupos marcados por uma identidade jovem e a maneira como tais experiências são expressas coletivamente (Garbin, 2003).

Pesquisas sugerem que, muito frequentemente, a juventude é entendida como uma condição de transitoriedade, uma fase de transição para a vida adulta (Dayrell, 2003). Com isso, nega-se importância das ações de seu presente, produzindo-se um entendimento de que sua educação deva ser pensada com base nesse "vir a ser". Reduzem-se, assim, as possibilidades de se fazer da escola um espaço de formação para a vida hoje vivida, o que pode acabar relegando-a a uma obrigação enfadonha.

Muitos jovens, principalmente os oriundos de famílias pobres, vivenciam uma relação paradoxal com a escola. Ao mesmo tempo em que reconhecem seu papel fundamental no que se refere à empregabilidade, não conseguem atribuir-lhe um sentido imediato (Sposito, 2005). Vivem ansiosos por uma escola que lhes proporcione chances mínimas de trabalho e que se relacione com suas experiências presentes.

Além de uma etapa marcada pela transitoriedade, outra forma recorrente de representar a juventude é vê-la como um tempo de liberdade, de experimentação e irresponsabilidade (Dayrell, 2003). Essas duas maneiras de representar a juventude – como um "vir a ser" e como um tempo de liberdade – mostram-se distantes da realidade da maioria dos jovens brasileiros. Para esses, o trabalho não se situa no futuro, já fazendo parte de suas preocupações presentes. Uma pesquisa realizada com jovens de várias regiões brasileiras, moradores de zonas urbanas de cidades pequenas e capitais, bem como da zona rural, constatou que 60% dos entrevistados freqüentavam escolas. Contudo, 75% deles já estavam inseridos ou buscando inserção no mundo do trabalho (Sposito, 2005). Ou seja, o mundo do trabalho parece estar mais presente na vida desses sujeitos do que a escola.

Muitos jovens abandonam a escola ao conseguir emprego, alegando falta de tempo. Todavia, é possível que se os jovens atribuíssem um sentido mais vivo e uma maior importância à sua escolarização, uma parcela maior continuasse frequentando as aulas, mesmo depois de empregada.

O desencaixe entre a escola e os jovens não deve ser visto como decorrente nem de uma suposta incompetência da instituição nem de um suposto desinteresse dos alunos. As análises se tornarão produtivas à medida que enfoquem a relação entre os sujeitos e a escola no âmbito de um quadro mais amplo, considerando as transformações sociais em curso. Essas transformações estão produzindo sujeitos com estilos de vida, valores e práticas sociais que os tornam muito distintos das gerações anteriores (Dayrell, 2007). Entender tais mudanças é relevante para a compreensão das dificuldades hoje constatadas nas relações entre os jovens e a escola.

Possivelmente, um dos aspectos indispensáveis a essas análises é a compreensão da constituição da juventude. A formação dos indivíduos é hoje atravessada por um número

crescente de elementos. Se antes ela se produzia, dominantemente, no espaço circunscrito pela família, pela escola e pela igreja, em meio a uma razoável homogeneidade de valores, muitas outras instituições, hoje, participam desse jogo, apresentando formas de ser e de viver heterogêneas.

Verifica-se atualmente uma série de transformações sociais que enfatizam outras formas de controle sobre os indivíduos e outras maneiras de regular seus comportamentos. Por exemplo, é inegável a crescente importância da mídia como mediadora da produção de valores e condutas. Nesse contexto, os muros institucionais ficam porosos: as instituições se interpenetram e seus limites se tornam flexíveis. Os novos estilos de vida são marcados por uma progressiva individualização do uso do tempo, por valores e comportamentos transitórios e por um crescente acesso às informações. Produzem-se identidades em permanente reconstrução, identidades com alta mobilidade.

Assim, pode-se compreender o distanciamento dos jovens em relação à escola. Quando a escola não se apresenta como a grande referência para os processos que produzem os estilos de vida e as identidades, ser aluno vai perdendo sentido. Apesar da naturalização da noção de aluno, é importante lembrar que essa não é uma condição natural: não se nasce aluno (Sposito, 2004). Tornar-se aluno exige um aprendizado cada vez mais difícil para os jovens. Enquanto na Modernidade tornar-se aluno significava uma adesão incondicional a um modelo prévio e a regulamentos impostos, hoje essa situação se associa mais a uma experiência pessoal, em que se estabelecem relações entre a condição juvenil do sujeito e seu estatuto de aluno (Dayrell, 2007). As relações com os grupos de pares produzem efeitos de maior relevância do que as normas escolares para que um jovem assuma ou não a identidade de aluno. Além da relação com o grupo, outro fator importante é a interação com os professores. A ação docente, ao procurar garantir sentido para o que está sendo estudado, produz efeitos positivos na relação do jovem com a escola.

3.2.2 O direito ao acesso e à permanência no ensino médio

É direito dos jovens o acesso a um ensino médio de qualidade, pautado em propostas curriculares que favoreçam o desenvolvimento de sua capacidade cognitiva e o aprofundamento da compreensão do mundo físico, social e cultural. A oferta dessa etapa da educação básica deve ser ampliada, de modo que todos possam frequentar e concluir o ensino médio.

Percebe-se, nos últimos anos, um aumento de concluintes do ensino médio nas camadas mais pobres da população. Estudos mostram que a maioria desses jovens terá uma escolaridade

superior à de seus pais, o que representa uma vitória para a família (Sposito, 2008). Porém, ainda há muito a ser feito para que se universalize acesso a esse nível de ensino.

Se é importante reconhecer os avanços no acesso à educação desses jovens, cabe ressaltar que muitos acabam sendo excluídos da escola de ensino médio. É essa a etapa da educação básica que apresenta as mais altas taxas de reprovação e abandono (UNICEF, 2009). Há que se pensar tanto o acesso à escola quanto a permanência e a regularidade no avanço no processo de escolarização. A redução das taxas de reprovação e de abandono demanda tornar as propostas curriculares mais articuladas com as experiências do alunado e mais significativas, permitindo o estabelecimento de relações entre o mundo escolar e o mundo da vida.

Constata-se, então, a necessidade de promover estratégias que aproximem os jovens da escola: a identificação é fortalecida quando os saberes e as culturas dos estudantes encontram espaço no currículo. Se eles produzem suas identidades nas relações de pertença com grupos de modo mais enfático que em outras épocas de suas vidas, justifica-se a necessidade de acolhimento das culturas juvenis nas propostas curriculares (Dayrell, 2007).

Entretanto, a aproximação entre a escola e a juventude não deve se limitar à aceitação das distintas culturas juvenis. Como já se acentuou, apesar dos diferentes estilos de vida e de pertencerem a variadas tribos, os jovens compartilham desejos, temores e anseios referentes: ao trabalho e aos aspectos financeiros; à necessidade de serem ouvidos; à sociabilidade, à amizade e à identificação com seus pares. Pesquisa realizada entre estudantes de ensino médio do Rio de Janeiro sugere que as expectativas dos jovens em relação à escola talvez não sejam tão diferentes assim entre os distintos estratos sócio-econômicos, o que reforça a ideia da existência de pontos em comum (Minayo, citada por Lima, 2004).

Cabe, ainda, ressaltar que a inclusão dos saberes, das culturas e das expectativas da juventude no currículo não deve limitar o acesso a outros conhecimentos de reconhecida importância para sua formação e para o desenvolvimento de suas potencialidades. A escola e os professores não podem nortear as propostas curriculares apenas pelo que os jovens desejam, mas precisam exercer seu papel de orientadores da aprendizagem (Lima, 2004). Cabe, então, proporcionar aos alunos experiências os toquem e os transformem (Larrosa, 2004).

Além de propostas curriculares atraentes, devem ser oferecidos, ao alunado, cursos em turnos variados, de modo a atender às necessidades dos diversos segmentos da população jovem.

3.2.3 O direito à escola noturna

Constitui direito dos alunos terem seus distintos perfis considerados em propostas diversificadas de ensino médio. Isso implica a oferta de turmas tanto no período diurno, quanto no período noturno, bem como a devida adaptação das práticas educacionais a esses diferentes momentos. Essa adaptação envolve a consideração das diferenças entre os diversos públicos, bem como da própria questão do horário, que altera a disposição e as condições físicas e emocionais do alunado. Vale sublinhar que a adoção de distintas práticas não deve supor um diferencial na qualidade do ensino.

Pensar alternativas pedagogicamente adequadas para essas turmas demanda a compreensão de quem são seus sujeitos. De acordo com pesquisas (Krawczyk, 2004), não são apenas trabalhadores os que freqüentam a escola noturna. O perfil desses estudantes é bem mais complexo. Alguns optam por esse turno por acharem que ali encontram um clima mais descontraído ou por considerarem que, assim, terão mais tempo para outros interesses. Em alguns casos, alguns jovens escolhem a escola noturna e passam a trabalhar, justificando-se, assim, perante a família. Outros, ainda, procuram os cursos noturnos por estarem defasados da idade usualmente esperada para alunos de ensino médio. Seja por reprovações ou por períodos de abandono da escola, sentem-se deslocados nas turmas diurnas, compostas por alunos de menos idade (Oliveira, 2004).

Nos cursos noturnos existe, por vezes, complacência com os alunos, em decorrência da baixa expectativa em relação aos mesmos (Krawczyk, 2004). Nesses casos, os professores adaptam suas práticas pedagógicas, diminuindo a quantidade de atividades e conteúdos e reduzindo o nível de exigência, prejudicando, assim, a formação dos jovens. No entanto, essa medida acaba atraindo alguns jovens, que desejam obter o certificado de Ensino Médio com menor esforço (Oliveira, 2004).

Outras vezes, observa-se o comportamento oposto: docentes se negam a alterar o planejamento para os cursos noturnos, sob a alegação de que não desejam prejudicar a qualidade do ensino (Krawczyk, 2004). Se o primeiro tipo de atitude leva a uma degradação da formação, o segundo demonstra uma falta de sensibilidade para com as peculiaridades dos sujeitos que estão na escola.

Propostas curriculares adequadas e oferta de turmas no período noturno são, em síntese, pontos importantes para garantir o acesso e a permanência da juventude no ensino médio. Reitere-se ser direito dos jovens a freqüência a uma escola que lhes dê uma formação adequada e que lhes desenvolva sua cidadania.

3.2.4 O direito a uma educação orientada para o desenvolvimento da cidadania

Além da importância para a formação dos próprios jovens, a escolarização deve também ser entendida como fator de redução do risco social. De acordo com pesquisas (Sposito e Carrano, 2003), a juventude ora é representada como perigosa, ora como em perigo. Ou seja, ora é entendida como uma ameaça, por sua delinquência, ora como uma parcela da população que necessita de proteção. Nessas concepções, o jovem é posicionado em pólos opostos em relação ao risco social. Para que se possa pensar em propostas adequadas, faz-se mister abandonar esses dois extremos e considerar os jovens como cidadãos, levando em conta as duas faces da noção de cidadania (Sposito, 2008): tanto o usufruto de seus direitos, quanto a necessidade de engajamento social, por meio de uma atuação caracterizada por valores que permitam a convivência.

É com base nessa noção de cidadania que o jovem pode ser compreendido em sua complexidade. Cabe ressaltar que a civilidade indispensável a uma convivência pacífica só pode se desenvolver sem um viés fortemente coercitivo e se associada ao exercício dos direitos. Espera-se, em síntese, que a escola formadora de cidadãos possa contribuir tanto para redução da delinquência quanto para a proteção da juventude.

Uma educação orientada para o desenvolvimento de cidadania deve assegurar um tratamento ético a todos os alunos, valorizando e ensinando a valorizar a diversidade de formas de expressão, de identidades e de estilos de vida. É inadmissível que alunos sofram ou pratiquem violências por conta de orientações sexuais, etnia, gênero ou qualquer outra característica individual ou de grupo. Cidadania inclui o respeito às singularidades, o que torna possível pensar a igualdade de direitos em uma perspectiva de diversidade.

A noção de igualdade de direitos requer uma reflexão sobre a inclusão, no ensino médio, de parcelas crescentes da população. Os jovens, como cidadãos, têm direito não apenas ao acesso ao ensino médio, mas também a alcançar as condições que possibilitem transformações em suas vidas, permitindo geração de renda, favorecendo uma melhor inserção no mundo do trabalho e garantindo a possibilidade de estudos posteriores.

Com base nas discussões apresentadas, é possível atribuir ao ensino médio a responsabilidade de proporcionar aos jovens uma formação adequada para a vida, contribuindo para sua inserção social e para a entrada no mundo do trabalho.

3.3 RESPONSABILIDADES DA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO

Nesta seção, pretende-se analisar as responsabilidades do ensino médio. Serão examinados três aspectos: a responsabilidade em relação à formação dos alunos, em relação à violência praticada e sofrida pelos alunos e, por fim, em relação às famílias e à comunidade.

Para tratar da responsabilidade em relação à formação dos alunos, discute-se o que se está entendendo por formação e destacam-se dois pontos importantes: a formação para o trabalho e para o exercício da cidadania. A responsabilidade em relação à violência é enfocada a seguir, abordando-se tanto a responsabilidade da escola em identificar práticas de violência realizadas pelos jovens e contra os jovens fora da escola, no intuito de ajudá-los, quanto a responsabilidade da escola em realizar ações que minimizem a violência no ambiente escolar. Por fim, aborda-se a responsabilidade da escola em estabelecer vínculos com as famílias e com a comunidade, por meio de parcerias que beneficiem os alunos e o próprio funcionamento da escola.

3.3.1 O ensino médio e sua responsabilidade em relação à formação

O ensino médio dá continuidade à formação dos sujeitos, iniciada na educação infantil e continuada no ensino fundamental. Para isso, reitere-se, há que se proporcionar educação de qualidade, bem como condições de acesso e de permanência. As propostas pedagógicas devem preocupar-se em garantir uma formação para a vida, buscando equilibrar a função propedêutica com a inserção no mundo do trabalho e na sociedade.

Ao atribuir-se ao ensino médio uma responsabilidade em relação à formação para a vida, cabe examinar, ainda que de forma muito breve, o significado da palavra formação. Esse termo assumiu diversos sentidos ao longo da história[3], sendo que, até mesmo contemporaneamente, são variadas as concepções. Neste texto, entende-se por formação o desenvolvimento da capacidade de inserção nos processos sociais, bem como de uma atuação orientada pela compreensão dos aspectos históricos, políticos, econômicos, culturais, científicos e tecnológicos da sociedade. Uma educação voltada para a formação hoje deve, em síntese, ser pensada em três planos (Rodrigues, 2001). Em um primeiro plano, cabe desenvolver nos seres humanos a capacidade do entendimento e do conhecimento do mundo. No segundo, há que se disciplinar sua vontade, preparando-os para viver em sociedade, assim como desenvolver as habilidades necessárias a prover as condições necessárias à sua existência. No terceiro, importa fazer com que os sujeitos se vejam como partícipes do processo civilizatório, como co-responsáveis pela construção de

[3] Entre os diversos entendimentos, destaca-se a noção de *Paideia* para os gregos (Jaeger, 2001) e de *Bildung* no pensamento alemão moderno (Kant, 1996).

uma sociedade justa e do bem-estar coletivo. Ou seja, a formação deve estar baseada no tripé conhecimento-ação-ética.

Com base na idéia de formação é que se devem desenvolver as propostas curriculares do ensino médio. A despeito do crescimento do número de alunos que finalizam hoje o ensino superior, não se pode esquecer que uma parcela bastante significativa interrompe sua escolarização ao término do ensino médio. Essa etapa da educação básica precisa, então, fazer sentido por si mesma, integrando-se à vida dos alunos. Não deve ser apenas um "vir a ser", voltada para estudos posteriores.

A qualificação para a inserção no mundo do trabalho não se refere a um ensino profissionalizante, mas sim ao desenvolvimento de competências que ofereçam aos jovens melhores condições de trabalho e de geração de renda. Para isso, é necessário refletir sobre as mudanças que vêm ocorrendo na organização social, bem como sobre suas implicações no mundo do trabalho. Vive-se a passagem do capitalismo industrial para o que vem sendo chamado de capitalismo cognitivo (Galvão, Silva e Cocco, 2003).

Em outros termos: enquanto a ênfase do capitalismo industrial estava posta na produção massiva de mercadorias padronizadas, no capitalismo cognitivo essa ênfase se desloca para os processos de inovação e para as atividades relacionadas com a sensibilidade. Nesse contexto, o trabalho também se transforma. No capitalismo industrial, o modelo de trabalho era o fabril, com rotinas rígidas que se repetiam pela vida afora, exigindo-se do trabalhador, antes de tudo, o uso de sua capacidade corporal. Hoje, percebe-se um deslocamento desse modelo para o que é chamado de trabalho imaterial (Lazzarato e Negri, 2001). Ele se expressa em atividades ligadas aos serviços, à criação e à comunicação, mas também se apresenta em outras áreas. O próprio trabalho industrial se transforma, exigindo outras competências do operário, além da execução de tarefas repetitivas, já que esse tipo de atividade é hoje executado, na maioria das vezes, por equipamentos digitais.

O trabalho imaterial já não necessita tanto das capacidades corporais, pois utiliza, predominantemente, capacidades intelectuais. Demanda um sujeito que possa aprender continuamente, que possa criar e que tenha autonomia para tomar decisões. Além disso, requer flexibilidade, entendida de modo amplo, não se restringindo às competências profissionais. Ou seja, a flexibilidade é vista como a capacidade de se reinventar como sujeito, para atuar em um mundo em que os cenários profissionais cambiantes são apenas parte de transformações sociais e culturais rápidas e profundas. Nesse sentido, ser flexível torna-se um imperativo, não somente para acompanhar e compreender essas mudanças, mas também para assumir um adequado

protagonismo no processo. A qualificação dos jovens para o trabalho exige, ainda, sua interação com seu meio e sua integração em redes sócio-culturais.

Assim como é necessário que a escola prepare os alunos para viverem em um mundo configurado pelas práticas do capitalismo cognitivo, faz-se também indispensável cumprir seu papel de fomentadora do espírito crítico. Nesse sentido, deve preparar os jovens para o exercício da crítica à organização social, incentivando-os a refletirem sobre a produção de desigualdades e sobre as exclusões na sociedade atual.

As considerações acima indicam a necessidade de novos desenhos curriculares, marcados pela flexibilização do uso do tempo e por conferirem aos estudantes maior mobilidade e autonomia em suas escolhas.

Acresça-se à discussão que se vem travando, que a noção de trabalho como sinônimo de emprego se encontra cada vez mais distante da realidade. As configurações do capitalismo cognitivo fragilizam as relações trabalhistas, conformando outros modos de relação entre os sujeitos, as empresas e o mercado. A geração de trabalho e de renda por meio de iniciativas dos próprios trabalhadores torna-se uma alternativa cada vez mais presente para os sujeitos contemporâneos. Nesse sentido, uma alternativa de ação da escola para preparar para o mundo do trabalho seria apresentar aos alunos os princípios da economia solidária, o que sugere o estímulo à formação de cooperativas e associações de produção, baseadas na autogestão e na participação coletiva.

Exemplos de iniciativas desenvolvidas com base nos princípios da economia solidária são cada vez mais numerosos: cooperativas de produção de moda, doces, artesanato e pranchas de *skate*, entre outras possibilidades, vêm surgindo em todas as regiões brasileiras. Para promover a economia solidária, é recomendável desenvolver o empreendedorismo, aqui entendido como o conjunto de atitudes que possam levar à criação de empreendimentos, no sentido amplo do termo, abrangendo uma grande gama de atividades, que se estendem desde o trabalho autônomo de vendedores ambulantes, artesões e prestadores de serviço individuais até a formação de empresas juridicamente constituídas, passando, por exemplo, pela constituição de associações e organizações do terceiro setor. O empreendedorismo exige o desenvolvimento de iniciativa, de persistência, de capacidade de planejamento e de comunicação, entre outras características.

Juntamente com a preocupação com a inserção no mundo do trabalho, a escola de ensino médio deve cuidar da inserção social dos jovens, fortalecendo sua cidadania, que pressupõe tanto a possibilidade de agir segundo sua vontade, quanto a responsabilidade por suas ações (Rodrigues, 2001). Ou, dito de outro modo, a cidadania é composta por duas faces indissociáveis: o exercício dos direitos e dos princípios éticos que permitem a vida em sociedade. A escola se

torna vetor de desenvolvimento da cidadania tanto dando a conhecer os direitos e a forma de exercê-los, quanto ensinando valores que permitam a convivência social, promovendo a formação ética.

O sujeito ético se constitui com base na observância de códigos morais e no estabelecimento de uma relação de suas condutas com esses códigos (Foucault, 2001). Portanto, a formação do sujeito ético implica tanto uma ação educacional, que lhe permita aprender os preceitos aceitos e legitimados pela sociedade de sua época, quanto um incentivo para que desenvolva ações para a transformação de si, posicionando-se criticamente frente ao mundo.

Os códigos morais da sociedade atual incluem a noção de direitos humanos, mas também outros aspectos, como a relação com o meio ambiente. Os códigos não são absolutos, representando entendimentos predominantes na sociedade em um dado momento, mas também implicando diversos pontos conflituosos, frente aos quais caberá a cada indivíduo posicionar-se por meio do trabalho ético que realiza em si mesmo.

Ou seja, a escola, ao mesmo tempo que precisa mostrar aos jovens como conduzir sua própria vida por meio do trabalho e pelo exercício de seus direitos, também não pode descuidar da constituição de valores éticos e de uma postura política crítica. É responsabilidade da escola de ensino médio desenvolver propostas pedagógicas que possam integrar esses aspectos. A formação para a vida e para a cidadania implica, ainda, refletir acerca da violência que hoje se trama, de modo indissociável com a juventude.

3.3.2 O ensino médio e a violência

Para que a formação dos alunos possa ser conduzida a contento, a escola deve procurar enfrentar os problemas que interfiram nesse processo. A escola e os professores de Ensino Médio devem estar atentos, buscando identificar, por meio da observação do comportamento e do diálogo, práticas de violência e de abuso contra os jovens e pelos jovens, tanto no âmbito da escola, por meio de *bullying* e outras práticas congêneres, quanto fora do ambiente escolar, como situações de exploração sexual, uso de drogas e delinquência.

O tema da violência se impõe quando se trata de jovens, pois é sabido que, na maioria dos episódios violentos, pelo menos um jovem está envolvido, seja como vítima, seja como agressor. A relação entre violência e juventude, na América Latina, e no Brasil, em particular, constitui-se como um produto de dinâmicas sociais perpassadas por desigualdades de oportunidades, o que pode ser constatado pela precariedade da educação e das condições de trabalho de uma grande

parcela dos jovens, pela escassez de opções de lazer e cultura e, ainda, por uma formação ética distanciada de valores como solidariedade e convivência pacífica (Waiselfisz, 2008).

A violência está muito mais relacionada com a vulnerabilidade social e com a desigualdade do que com a pobreza em si. Contudo, não são apenas questões estruturais que explicam a violência. As sociedades contemporâneas ocidentais, que passam por uma exacerbação do individualismo e por uma crescente espetacularização da violência, produzem condições culturais que contribuem para incrementá-la. Segundo dados da Unesco, 60% das mortes de sujeitos na faixa de 15 a 24 têm por causa a *violência conjunta*, o que inclui homicídios, suicídios e acidentes com meios de transporte, contra 8,7% da população em geral.

Ainda que a violência atinja ambos os gêneros, ele é acentuadamente maior entre homens (tanto como agressores, quanto como vítimas), tendo em vista uma construção da masculinidade baseada na valorização da violência e da agressividade. As mulheres são principalmente vítimas da violência, ainda que a quantidade de agressoras venha crescendo. Além da cultura da violência, outros fatores importantes para provocá-la são o tráfico e o consumo de drogas e o abuso do álcool.

É responsabilidade da escola de ensino médio estar atenta a esse cenário social, buscando identificar tanto jovens que estejam em situação de delinquência (no intuito de encontrar maneiras de promover sua reinserção social), quanto jovens vítimas da violência nas suas mais diversas formas (para proteção). Seja como agressor, seja como vítima, o jovem necessita de ajuda. A escola, sem eximir-se de suas responsabilidades, mas reconhecendo suas limitações, deve, sempre que necessário, contatar o Conselho Tutelar que, em muitos casos, tem melhores condições para encaminhar providências. A família também deve ser comunicada, envolvida neste processo, uma vez que trata-se de segmento diretamente envolvido no problema.

Mas a violência não está apenas do lado de fora da escola: cada vez ela é mais internalizada e articulada com a violência que ocorre para além dos muros escolares. Essa é uma realidade não apenas do Brasil, mas que parece generalizada no mundo, como mostrou a conferência *Violência nas escolas e políticas públicas* (Debarbieux e Blaya, 2002), organizada pelo Observatório Europeu de Violência nas Escolas, em março de 2001. Realizada em Paris, teve como conferencistas pesquisadores de diversos países, incluindo, entre outros, Japão, Estados Unidos e França.

Entender o que é a violência na escola tem sido tema de diversas investigações. Ainda que se constate que ela vem sendo definida de diversas maneiras, percebe-se a tendência de se incluir nessa categoria desde os pequenos delitos cotidianos que ocorrem na sala de aula até as graves agressões. Ou seja, todos os episódios que provocam, intencionalmente, dano em alguém.

A forma mais corrente de violência na escola é a que acontece entre os alunos. São agressões físicas e verbais, roubos, coações. Essas ocorrências vêm-se tornando tão frequentes que, muitas vezes, acabam por ser banalizadas e naturalizadas, pelo menos nas suas formas mais brandas. As agressões entre alunos podem ser decorrentes de circunstâncias geradas dentro da escola, mas também podem estar relacionadas a fatos externos, entre os quais se destacam as brigas entre *gangues* ou *galeras* – grupos rivais que vivem em situação de permanente beligerância. Além das agressões entre alunos, também ocorrem agressões de alunos contra professores, na maioria das vezes motivadas por discordâncias em relação a regras da escola ou a avaliações. Em alguns casos, pressionados, docentes descontrolam-se e agridem alunos.

O quadro de violência na escola se completa com o vandalismo contra as instalações e com invasões por elementos não pertencentes à comunidade escolar (Lucinda, Nascimento e Candau, 1999). Verifica-se que prédios em más condições físicas apresentam-se como um convite para a violência escolar: um ambiente degradado não inspira respeito, passando a ideia de que ali é um espaço que não pertence a ninguém, podendo ser ocupado pela força.

A mídia também contribui para a violência, quando apresenta a escola e o professorado como fracassados e incompetentes. De acordo com pesquisas, essa imagem negativa da escola é veiculada bem mais frequentemente do que imagens positivas. Além disso, as reportagens mostram um nível de violência escolar bastante superior àquele percebido por professores e alunos (Debarbieux e Blaya, 2002). A tolerância da sociedade e da comunidade local com comportamentos violentos, assim como o modo pelo qual a escola lida com as denúncias e desenvolve atitudes preventivas também desempenham papel importante na produção da violência na escola (Smith, 2002).

Com base nessas observações, cabe pensar algumas alternativas para reduzir a violência escolar. Tendo em vista que muitas agressões acontecem pela discordância de alunos com as normas da instituição, buscar engajá-los na construção dos regulamentos, ouvindo suas reivindicações e sugestões e discutindo as decisões, pode fazer com que se sintam mais comprometidos com a observância dessas normas. A abertura ao diálogo, tanto no nível institucional, quanto por parte dos docentes, também produz efeitos positivos, bem como a criação de espaços para mediação de conflitos. Quando os jovens veem seu desejo de serem ouvidos se concretizar, eles tornam-se menos agressivos.

Algumas vezes acontece de o professor agredir o aluno. Na maioria dos casos, isso é resultado de uma grande pressão sentida pelo professor. Sentimentos de solidão, impotência e de falta de respeito ao seu trabalho podem levar os docentes a praticarem agressões aos alunos.

Programas que permitam a troca de experiência, o suporte mútuo e a expressão do apoio institucional aos professores contribuem para uma relação mais saudável com os alunos.

Outro ponto sobre o qual a escola pode atuar é nas suas políticas de prevenção e no estabelecimento de padrões para lidar com denúncias. Por um lado, são necessárias medidas educativas, visando fazer com que os alunos revejam suas posturas agressivas. Deve-se enfatizar a importância do exemplo dos docentes e os ganhos em trabalhar com os alunos a questão da diversidade, fazendo ver a importância de se conviver, de forma respeitosa, com todos.

Além disso, é recomendável criticar a espetacularização da violência, trazendo para a discussão os artefatos culturais que façam parte da vida do jovem, buscando construir outros entendimentos sobre seus conteúdos e promovendo a valorização da convivência pacífica e da vida. Ao mesmo tempo, é preciso criar medidas que garantam o cumprimento das normas e que funcionem como último recurso para coibir os atos violentos (Cebarbieux e Blaya, 2002).

A melhoria da manutenção dos prédios também pode contribuir para a redução da violência. Ainda que muitas vezes esse tipo de ação exija a intervenção estatal, é recomendável que, no âmbito de suas possibilidades, a escola e a comunidade acadêmica se mobilizem nesse sentido. Além da manutenção, a ocupação dos espaços com o planejamento de atividades diversificadas também pode se mostrar benéfica. Restringir as atividades curriculares à sala de aula, deixando sem uso espaços como quadras de esporte, pátios, assim como outras dependências, faz com que tais espaços venham a ser ocupados pela violência (Lucinda, Nascimento e Candau, 1999).

Nesse sentido, cabe salientar a importância de se contar com um quadro funcional adequado, tanto em termos de número de pessoas, quanto em termos de suas atribuições. Além de professores, a escola deve contar com coordenadores pedagógicos, gestores e pessoal de apoio, como merendeiras, serventes e inspetores. A falta desses profissionais contribui para a deterioração do ambiente e para o abandono dos espaços, além de dificultar o adequado desenvolvimento das atividades pedagógicas.

Cabe enfatizar que a redução da violência na escola não será jamais resolvida com mais violência. Medidas fortemente repressivas, em geral, não surtem os efeitos desejados, desencadeando uma maior revolta entre os alunos. Diversos estudos, principalmente relacionados a escolas norte-americanas e européias, concluem que a contratação de guardas e a aquisição de equipamentos para vigilância dos alunos foram pouco efetivas. Alguns pesquisadores relatam que os resultados foram bem melhores quando os guardas passaram a ser orientados para ações educativas, interagindo e dialogando com alunos (Debardieux e Blaya, 2002). No Brasil, é bastante difundida a ideia de que violência na escola é assunto da segurança pública, sendo ainda

escassas as iniciativas de ordem educativa que buscam enfrentar a violência escolar (Sposito, 2009).

Além das medidas anteriormente mencionadas, a aproximação da escola com as famílias e com a comunidade em geral também pode promover a redução da violência.

3.3.3 O ensino médio, as famílias e a comunidade

As instituições de ensino médio devem dialogar com as famílias dos alunos, procurando tê-las como parceiras na educação dos jovens. A escola deve acolher a pluralidade de organizações familiares, atribuindo-lhes igual valor e respeito.

A escola de ensino médio necessita estabelecer vínculos com as famílias dos alunos, buscando promover relações de parceria que potencializem as ações dirigidas à sua formação e à sua proteção. A família, primeiro ambiente de socialização dos sujeitos, tem forte influência na formação de valores e nos comportamentos. A família nuclear, constituída por pai, mãe e filhos, surgiu no século XVII, mas gradativamente vem perdendo espaço, tornando-se apenas mais uma das possibilidades de arranjo familiar.

A família contemporânea assume múltiplas formas; a própria noção de núcleo familiar se torna menos definida. Com a possibilidade de os sujeitos manterem múltiplas uniões ao longo da vida, as famílias se abrem para novas inter-relações com outras famílias. Não obstante essa variação nas suas formas constitutivas, sua importância não parece se reduzir. Pesquisas diversas mostram que a maioria dos jovens atribui imenso valor à sua família, o que é constatado mesmo entre aqueles em situação de delinquência.

Além disso, é notória a importância da estrutura familiar para o comprometimento dos jovens com a sua escolarização, assim como para afastá-lo da violência. Frente a isso, percebe-se a importância de as escolas de ensino médio incrementarem o diálogo com as famílias dos alunos. O estreitamento dos laços entre essas duas instituições, de fundamental importância na formação dos sujeitos, potencializa as chances de que o jovem se mantenha na escola, concluindo o ensino médio e, quando possível, dando continuidade aos seus estudos. Além disso, a proximidade com as famílias poderá contribuir, em alguns casos, para a redução do envolvimento dos jovens com a violência.

Acrescente-se que a escola deve buscar fortalecer seus vínculos não apenas com as famílias, mas também com a totalidade da comunidade em que está inserida. De acordo com Sposito (2009), a abertura da escola à participação da comunidade pode contribuir para a diminuição da violência escolar. Contudo, ressalta a autora, não basta abrir os portões nos

horários ociosos, permitindo o livre acesso da comunidade. Deixar que se utilizem os espaços e os equipamentos esportivos nos finais de semana, sem a definição de um projeto claro, pode aprofundar problemas.

A comunidade, até então distante da escola, ao adentrá-la, não tem ainda um vínculo, não está preocupada com a sua preservação. São frequentes, então, depredações e brigas, para não falar do desgaste natural dos equipamentos, acarretado pelo uso extraordinário. Para que a entrada da comunidade na escola signifique um avanço na redução da violência escolar, é necessário que se estabeleça um projeto educacional, com objetivos claros e com uma metodologia planejada.

A compreensão de quem são hoje os alunos do ensino médio, de seus direitos e das responsabilidades da escola nessa etapa da educação básica constituem, em síntese, elementos fundamentais para a construção de propostas curriculares. A seguir, desenvolvem-se algumas considerações sobre a formulação dessas propostas.

3.4. CURRÍCULO: CONCEPÇÕES E ELEMENTOS.

A presente seção tem por objetivo apresentar a concepção de currículo adotada neste documento e analisar seus elementos constitutivos. Reitere-se que o propósito subjacente é fornecer subsídios para que se revejam, atualizem e aprofundem certos pontos centrais nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM). Nesse sentido, dialoga-se, em inúmeros momentos do texto, com essas Diretrizes, buscando-se esclarecer suas proposições e destacar determinados ângulos, vistos como merecedores de permanência, transformação ou desenvolvimento.

Inicialmente, examina-se o que a legislação concernente ao ensino médio propõe como efeitos do currículo no estudante, recorrendo-se à LDB (Lei nº 9394/96) e às DCNEM (Parecer CNE/CEB nº 15/98; Resolução CNE/CEB nº 3/98). Das DCNEM, acentuam-se princípios e aspectos norteadores dos currículos.

Em segundo lugar, explicita-se a concepção de currículo adotada no documento, realçando-se a importância do conhecimento escolar nas decisões referentes a currículo. Em função da relevância atribuída a esse elemento, procura-se explicitar o que se entende por conhecimento e, ainda, diferençá-lo daquilo que se tem denominado saber. Sugerem-se implicações dessa distinção para o processo curricular.

Em terceiro lugar, ainda iluminando outras faces da temática do conhecimento escolar, exploram-se suas especificidades e suas diferenças em relação aos conhecimentos e saberes.

Mencionam-se procedimentos envolvidos no processo de construção do conhecimento escolar, trazendo-se à tona de que modo o conhecimento desse processo pode favorecer a ação docente na escola de ensino médio.

Em quarto lugar, em evidente diálogo com as DCNEM, enfocam-se as relações entre conhecimentos escolares e competências, realçando-se que essas últimas não podem ser entendidas como meras técnicas de "como fazer", como simples expressão de submissão ao mercado produtivo e como uma evidência da secundarização dos conhecimentos e saberes. Argumenta-se que as competências precisam ser concebidas como envolvendo conhecimentos, práticas e atitudes.

Em quinto lugar, ainda em diálogo com as DCNEM, continua-se a explorar o processo de organização curricular, iniciado com a discussão das competências. Abordam-se, então, trabalho, ciência e cultura como eixos norteadores do currículo de ensino médio.

Focalizam-se, a seguir, dois princípios centrais ao processo curricular – a *interdisciplinaridade* e a *contextualização –,* tal como são apresentados nas DCNEM. A seguir, complementam-se as discussões travadas nesse documento.

3.4.1 O que diz a legislação

De que modo se espera que o currículo vivenciado pelo estudante de ensino médio venha a afetá-lo? Que resultados se desejam? Que objetivos se quer alcançar? Veja-se, inicialmente, o que a LDB (Lei nº 9394/96) e as DCNEM (Parecer CNE/CEB nº 15/98; Resolução CNE/CEB nº 3/98) dispõem.

Conforme a LDB, em seu artigo 22, a educação básica visa a desenvolver o estudante, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecendo-lhe os meios necessários para progredir no trabalho e em estudos posteriores. No caso específico da etapa final da educação básica – o ensino médio –, as finalidades previstas no art. 35 são: consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental (permitindo a continuidade de estudos); preparo básico para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo; aprimoramento do educando como pessoa humana (garantindo a formação ética, o desenvolvimento intelectual e o pensamento crítico); compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, propiciando, em cada disciplina, a articulação entre teoria e prática.

Ou seja, o que se pretende é que o ensino médio propicie a aquisição de conhecimentos que complementem e aprofundem os que foram aprendidos na etapa anterior, contribua para

formar o estudante para o exercício da cidadania e para aprimorá-lo como pessoa humana, bem como o prepare para o trabalho e para estudos subsequentes.

Nesse sentido, o currículo do ensino médio deverá englobar: a educação tecnológica básica; a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; o uso adequado da língua portuguesa (como instrumento de comunicação e de exercício da cidadania); assim como o desenvolvimento da leitura, em níveis crescentes de complexidade.

Ainda segundo a legislação em vigor, espera-se que o estudante, ao final do ensino médio, demonstre: domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; familiaridade com formas de linguagem contemporâneas; apreensão dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia indispensáveis ao exercício da cidadania (Artigo 36), assim como aquisição de conhecimentos referentes à História e à Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena (Lei nº 11465/08).

Acrescente-se que os currículos do ensino médio, no que se refere à seleção e à organização dos conhecimentos escolares ensinados, às experiências de aprendizagem e aos procedimentos de avaliação, precisam ser coerentes com os valores estéticos, políticos e éticos que inspiram a Constituição Brasileira e a LDB, abrangendo: a estética da sensibilidade, a política da igualdade e a ética da identidade (Parecer CNE/CEB nº 15/98; Resolução CNE/CEB nº 3/98).

Com base na estética da sensibilidade, estimular-se-ão: o espírito inventivo; a curiosidade; a criatividade; a capacidade de suportar a inquietação e a incerteza; o respeito pela diversidade; a valorização da qualidade, da delicadeza e da sutileza; as formas lúdicas e alegóricas de conhecer e de conviver no mundo livre, com responsabilidade.

Com base na política da igualdade, quer-se contribuir para a construção de subjetividades que busquem e pratiquem a igualdade no acesso aos bens sociais e culturais; o respeito ao bem comum; o protagonismo e a responsabilidade no âmbito público e privado; a rejeição de qualquer forma de preconceito e discriminação; bem como o respeito aos princípios do Estado de Direito.

Por fim, com base na ética da identidade, pretende-se superar dicotomias entre o mundo da moral e o mundo da matéria, o público e o privado, de modo a se constituírem identidades sensíveis e críticas em relação aos valores de seu tempo, que pratiquem um humanismo contemporâneo e acolham a identidade do outro, com respeito, solidariedade e responsabilidade (Parecer CNE/CEB nº 15/98; Resolução CNE/CEB nº 3/98).

Os currículos deverão expressar: a visão de que os conteúdos curriculares constituem meios para desenvolver competências cognitivas ou sociais; o mérito das linguagens na aquisição de conhecimentos e competências; a necessidade de adoção de metodologias de ensino

diversificadas que estimulem a reconstrução do conhecimento e mobilizem competências cognitivas superiores; a importância de se levarem em conta os sentimentos e os afetos envolvidos nas experiências e situações de aprendizagem (Resolução CNE/CBE nº 3/98). Ademais, os currículos do ensino médio deverão atender aos princípios da Identidade, Diversidade e Autonomia[4]; da Interdisciplinaridade e da Contextualização.

Considera-se, ainda, que para orientar a constituição do currículo que trate das competências, articulando interdisciplinaridade e contextualização, o documento das DCNEM apresenta o conhecimento tratado por áreas do conhecimento – Linguagem e códigos, Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Humanas – como um *esforço de traduzir essas habilidades e competências em termos mais próximos do fazer pedagógico, mas não tão específicos que eliminem o trabalho de identificação mais precisa e de escolha dos conteúdos de cada área e das disciplinas às quais eles se referem em virtude de seu objeto e método de conhecimento* (CNE, 1998 (a), p. 128). A cada área de conhecimento, relaciona-se o referencial de suas tecnologias como forma de integrar os processos tecnológicos próprios a cada campo do conhecimento.

3.4.2 A concepção de currículo adotada

A leitura dos princípios referentes ao currículo do ensino médio, incluídos na legislação examinada, permite evidenciar a consonância da concepção de currículo adotada e explicitada na Introdução a este Documento com a visão de currículo apresentada nas DCNEM.

Na Introdução das Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica, destacou-se o caráter polissêmico da palavra currículo, acentuando-se, ao mesmo tempo, o quanto ela se associa ao modo como se procura imprimir organização ao processo educativo escolar. Ressaltou-se, também, que as diferentes concepções da palavra refletem, com maior ou menor ênfase, a importância de componentes curriculares mencionados na legislação, tais como os conhecimentos a serem ensinados e aprendidos; as situações e experiências de aprendizagem; os planos e projetos pedagógicos; as finalidades e os objetivos a serem alcançados, bem como os processos de avaliação a serem adotados. Em todas essas perspectivas, é notável o propósito de se organizar e de se tornar mais eficiente a educação escolar, por meio de ações pedagógicas coletivamente planejadas.

Reitera-se, na legislação concernente ao ensino médio, o quanto os princípios adotados e as finalidades perseguidas precisam nortear as decisões tomadas no âmbito do currículo, que necessariamente envolvem aspectos referentes à seleção e à organização dos elementos

[4] Temática tratada em diversas seções deste documento.

curriculares. Nesse sentido, justifica-se a concepção de currículo como o conjunto de experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio às relações sociais que se travam nos espaços institucionais, e que afetam a construção das identidades dos estudantes.

Currículo corresponde, portanto, aos esforços pedagógicos desdobrados na escola, visando a organizar e a tornar efetivo o processo educativo que conforma a última etapa do ensino médio. Expressa, assim, o projeto político-pedagógico institucional, discutido e construído pelos profissionais e pelos sujeitos diretamente envolvidos no planejamento e na materialização do percurso escolar em pauta.

A legislação consultada reitera a importância do conhecimento escolar no currículo. Por intermédio desse, principalmente, deseja-se que: se aprofundem os conhecimentos adquiridos nas etapas anteriores; se favoreçam o exercício da cidadania e o preparo para o trabalho; se propicie a compreensão dos processos sociais e culturais que ocorrem na sociedade; se desenvolva o pensamento crítico e se consolide a adoção consciente de uma postura de valorização dos princípios éticos de convivência com o outro e do respeito à diversidade, assim como de rejeição da discriminação e da desigualdade. Aceita a importância do conhecimento escolar, expressa na legislação examinada e defendida neste documento, cabe examinar o que se está denominando de conhecimento e qual a diferenciação entre *conhecimento* e *saber*. Essa distinção se faz desejável, por permitir um refinamento conceitual útil, tanto em termos epistemológicos e práticos quanto gerais e específicos. As concepções de *conhecimento* e *saber* a seguir apresentadas, estão desenvolvidas com base em Veiga-Neto e Noguera (2009). Espera-se que essas perspectivas contribuam para o processo de atualização e revisão das DCNEM.

3.4.3 Sobre conhecimentos e saberes

Sem que se pretenda fixar os sentidos de *conhecimento* e *saber*, pode-se destacar que a maioria das acepções para conhecimento, encontradas em dicionários, sugerem: “ato ou efeito de conhecer, realizado por meio da razão e/ou da experiência”. Para sabedoria, encontram-se registrados: “o caráter do que é dito ou pensado sabiamente”, “o acúmulo de conhecimentos; grande saber, conhecimento, erudição”. O objetivo da rápida discussão que aqui se faz sobre as possíveis diferenças entre *conhecimento* e *saber* é mostrar que são palavras que, quando usadas com significados diferentes, tornam-se (entre outras coisas) mais úteis para as discussões sobre currículo.

Deve-se observar, inicialmente, a dependência do conhecimento em relação ao saber. O primeiro se constitui no seio do último, mas sem que o saber corresponda à base na qual o conhecimento se desenvolve, desaparecendo quando ele se forma. Ou seja, o saber não se configura como um conjunto de conhecimentos incompletos e desordenados, à espera de serem organizados, estruturados e transformados em conhecimento.

Uma outra distinção pode ser estabelecida, em relação ao sujeito que conhece e ao sujeito que sabe. No caso do conhecimento, o sujeito que conhece é um sujeito cognoscitivo. No caso do saber, o sujeito é produzido pelo saber, que estabelece as regras para o discurso do sujeito. Ainda: no caso do saber, não cabe falar em uma consciência do sujeito.

Do conhecimento, sempre se pode dizer que é verdadeiro ou não, exato ou não, coerente ou não, definido ou não. Sobre os saberes não são possíveis tais determinações. Em decorrência de tal impossibilidade, pode-se dizer que os conhecimentos são mais específicos e (digamos) pontuais que os saberes.

Uma outra distinção entre conhecimentos e saberes que pode ser feita formula-se com base na concepção de experiência, compreendida como o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca, e que, ao nos acontecer, nos forma e nos transforma (Larrosa, 2004). Nas sociedades contemporâneas, apesar de muitas coisas acontecerem, cada vez menos experiências nos tocam. Vivemos em um mundo repleto de informações, o que não significa que estejamos tendo mais experiências. Podemos conhecer mais coisas, sermos mais informados, aprendermos mais e não estarmos adquirindo mais experiências nem, consequentemente, mais saberes.

Estamos imersos, de fato, em uma sociedade marcada pela informação e pelo conhecimento, mas não pela sabedoria. É por isso que se fala em sujeito da informação, da aprendizagem, do conhecimento, mas não do saber ou da sabedoria. Larrosa (2004) propõe, então, o sujeito da experiência, centrado na receptividade, na abertura, na disponibilidade frente ao acontecimento, e que faz do acontecimento uma experiência para si mesmo. Só assim ele poderá tornar-se um sujeito de sabedoria, isto é, sujeito do seu saber e, de certa maneira, assujeitado ao seu saber.

Não se trata de considerar que o sujeito da experiência não é capaz de conhecimento. Esse sujeito constitui-se como um sujeito de sabedoria, como alguém que possui o saber da experiência, que representa a resposta que o sujeito dá ao longo da vida. Não se trata da verdade das coisas, mas do sentido ou não do que acontece ao sujeito.

Por fim, no âmbito da Pedagogia, a distinção entre conhecimento e saber também se mostra uma discussão pertinente, relacionando-se ao que se entende por formação do indivíduo.

Para os humanistas do Renascimento, cabia rejeitar o conhecimento livresco, cumulativo, ensinado e exigido pelos mestres dos colégios e universidades da época. Para os humanistas, a sabedoria seria o saber autêntico, verdadeiramente incorporado, um saber que se confundiria com a atividade livre, autônoma e ética do sujeito. Nesse sentido, o sábio não se confundiria com o erudito (alguém que saberia tudo sobre tudo).

Na educação, a intenção deveria ser não a formação de eruditos, não o desenvolvimento da erudição, mas, sim, o desenvolvimento da sabedoria, da virtuosidade, da ética, da honestidade. Estreitas seriam, nesse caso, as relações entre a experiência, o sujeito e os saberes (Veiga-Neto e Noguera, 2009).

Quais as implicações das distinções acima examinadas para o currículo do ensino médio?

Primeiramente, pode-se afirmar a importância de se considerar, na construção do currículo da escola de ensino médio, os sujeitos e seus saberes, necessariamente respeitados e acolhidos nesse currículo. O diálogo entre saberes e conhecimentos precisa ser desenvolvido, de modo a propiciar a todos os estudantes o acesso aos conhecimentos indispensáveis para a compreensão das diferentes realidades no plano da natureza, da sociedade, da cultura e da vida. Assume crucial importância, nessa perspectiva, a promoção de um amplo debate sobre a natureza da produção do conhecimento. Ou seja, o que se está defendendo é o diálogo, no currículo, entre os saberes e os conhecimentos.

Em segundo lugar, mais do que o acúmulo de informações e conhecimentos, há que se incluir no currículo um conjunto de conceitos e categorias básicas. Não se pretende, então, oferecer ao estudante um currículo enciclopédico, repleto de informações e de conhecimentos, formado por disciplinas isoladas, com fronteiras demarcadas e preservadas, sem maiores relações entre si. A preferência, ao contrário, é por um número reduzido de conhecimentos e saberes integrados e significativos para o prosseguimento dos estudos, para o entendimento do mundo e para uma ação crítica nesse mundo. Além de uma escolha econômica e criteriosa de saberes e conhecimentos, vale propiciar ao estudante o desenvolvimento da capacidade de ter acesso a diversas fontes, de buscar novas referências e novos saberes e conhecimentos, de adquirir as habilidades mínimas necessárias a uma utilização adequada das novas tecnologias da informação e da comunicação, assim como de dominar procedimentos básicos de investigação e de produção de conhecimentos científicos.

Em terceiro lugar, por se desejar que as experiências de aprendizagem venham a tocar os estudantes, afetando sua formação, mostra-se indispensável a promoção de um ambiente democrático em que as relações entre estudantes e docentes e entre os próprios estudantes se

caracterizem pelo respeito aos outros e pela valorização da diversidade e da diferença. Faz-se imprescindível, também, uma seleção de saberes e conhecimentos significativos, capazes de se conectarem aos que o estudante já tenha apreendido e que, além disso, tenham sentido para ele, toquem-no intensamente, como propõe Larrosa (2004), e, ainda, contribuam para formar identidades pautadas por autonomia, solidariedade e participação na sociedade.

Nessa perspectiva, são também importantes metodologias de ensino renovadas, distintas das que se encontram nas salas de aula mais tradicionais e que, ao contrário dessas, ofereçam ao estudante a oportunidade de uma atuação ativa e comprometida no processo de aprender. Do professor, espera-se um desempenho competente, capaz de estimular o aluno a colaborar e a interagir com seus colegas, tendo-se em mente que a aprendizagem, para bem ocorrer, depende de um diálogo produtivo com o outro.

Cabe enfatizar, neste momento, que os conhecimentos e os saberes trabalhados nas salas de aula, por professores e alunos, assumem contornos e características específicas, constituindo o que se tem denominado de conhecimento escolar.

3.4.4 O processo de construção do conhecimento escolar

Pode ser útil, então, esclarecer o que se entende por conhecimento escolar e pelo processo de sua produção. Com base em Moreira e Candau (2006), reitera-se que ele é um dos elementos centrais do currículo e que sua aprendizagem é condição indispensável para que os conhecimentos socialmente produzidos venham a ser aprendidos, criticados e reconstruídos pelos estudantes do país.

O conhecimento escolar apresenta diferenças em relação aos saberes e conhecimentos de referência, aos quais se associa intimamente, mas dos quais se distingue com bastante nitidez. Ou seja, o conhecimento escolar é uma construção específica da esfera educativa e não uma mera simplificação de conhecimentos elaborados fora da escola. É um tipo de conhecimento produzido pelo sistema escolar e pelo contexto socioeconômico mais amplo, produção essa que ocorre em meio a relações de poder que se estabelecem no aparelho escolar e entre esse aparelho e a sociedade (Santos, 1995).

Os conhecimentos escolares provêm de saberes e conhecimentos histórica e socialmente formulados nos âmbitos de referência dos currículos. Tais âmbitos de referência podem ser considerados como correspondendo: (a) às instituições produtoras de conhecimento científico

(universidades e centros de pesquisa); (b) ao mundo do trabalho; (c) aos desenvolvimentos tecnológicos; (d) às atividades desportivas e corporais; (e) à produção artística; (f) ao campo da saúde; (g) às formas diversas de exercício da cidadania; (h) aos movimentos sociais (Terigi, 1999).

Nesses espaços, produzem-se conhecimentos e saberes dos quais derivam os conhecimentos escolares. Os conhecimentos oriundos desses âmbitos são, então, escolhidos e preparados para compor o currículo formal, para configurar o conhecimento escolar ensinado e aprendido nas salas de aula.

Compreender o que é o conhecimento escolar faz-se relevante para os profissionais da educação, pois permite concluir que os conhecimentos ensinados nas escolas não constituem cópias dos saberes e conhecimentos socialmente produzidos. Por esse motivo, não faz sentido pensar em inserir, nas salas de aula, os saberes e as práticas tal como funcionam em seus contextos de origem. Para se tornarem conhecimentos escolares, os conhecimentos e saberes de referência passam por processos de descontextualização e recontextualização. A atividade escolar, por conseguinte, implica uma determinada ruptura com as atividades específicas dos campos de referência (Moreira e Candau, 2006; Terigi, 1999).

Essa constatação afeta o trabalho pedagógico. Cientes das mudanças por que passam os saberes e os conhecimentos de referência até se tornarem conhecimentos escolares, não se pode supor, por exemplo, que os professores organizem o ensino das Ciências Naturais apoiados em laboratórios semelhantes aos que existem nos espaços em que se pesquisa e produz o conhecimento de referência. A investigação científica, tal como ocorre nesses espaços, é bem distinta dos procedimentos propostos em manuais didáticos de experiências científicas, bem como dos que se realizam nos laboratórios escolares e nas salas de aula.

Tendo procurado esclarecer como a concepção de conhecimento escolar pode influir no processo curricular, cabe explicitar, brevemente, em que consistem os mencionados processos de descontextualização e recontextualização do conhecimento escolar. Resumidamente, pode-se afirmar que tais processos incluem algumas estratégias, a seguir mencionadas.

Em primeiro lugar, obscurecem-se os contextos de produção dos conhecimentos e dos saberes, o que faz com que o conhecimento escolar adquira a aparência de pronto, acabado, indiscutível. Os debates, os conflitos e os interesses envolvidos na produção desses conhecimentos e saberes são negligenciados, negando-se ao estudante a compreensão do complexo trajeto por que passam até chegarem à sala de aula.

É preciso ter em mente, contudo, por um lado, que uma descontextualização radical dos conhecimentos e saberes pode torná-los desprovidos de sentido, em decorrência da desconsideração das características históricas e dos interesses que os marcaram. Por outro lado, uma excessiva contextualização pode prejudicar uma apreensão mais efetiva desses conhecimentos e saberes e impedir que os estudantes percebam o quanto os mesmos podem estar sendo úteis para explicar aspectos da natureza, da sociedade e do mundo, de modo relativamente independente dos processos coletivos de sua produção. Vale ainda reiterar que determinados contextos de produção de conhecimentos e práticas são muito especializados e distintos do ambiente escolar. Um determinado grau de descontextualização, portanto, constitui condição para que o ensino se faça possível.

Em segundo lugar, os conhecimentos escolares tendem a subordinar-se ao que se conhece sobre o desenvolvimento humano. Em outras palavras, os conhecimentos escolares tendem a ser escolhidos e organizados com base nos ritmos e nas seqüências propostas pela psicologia do desenvolvimento. A conseqüência é deixar-se de considerar o quanto um estudante é capaz de aprender diferentemente do momento e do modo vistos como adequados pelos teóricos do desenvolvimento.

Por um lado, o ajuste ao desenvolvimento humano favorece o ensino, permitindo que se oriente o processo docente conforme as características e as possibilidades do alunado. Por outro, corre-se o risco de homogeneizar a ação pedagógica, ao se aceitar que todos os estudantes aprendem do mesmo modo, por se encontrarem, supostamente, em um mesmo estágio do desenvolvimento. Diferenças individuais, históricas e culturais deixam, nesse caso, de ser devidamente levadas em conta. Ainda: a subordinação ao que se conhece sobre o desenvolvimento pode impedir que se confirme que, muitas vezes, é conveniente que o aluno "transgrida" o estágio em que se encontra, dê "saltos" e aprenda, individualmente ou com o apoio de colegas e professores, o que ainda não lhe seria devidamente "apropriado".

Em terceiro lugar, os conhecimentos escolares costumam ser selecionados e organizados com base em critérios que garantam a possibilidade de sua avaliação. Em síntese, os conhecimentos passíveis de serem avaliados por critérios rigorosos e "objetivos" são, usualmente, mais valorizados que outros.

O ajuste à avaliação possibilita o controle e a socialização dos resultados do trabalho escolar, permitindo a superação de problemas identificados no processo de aprendizagem. Nesse sentido, ao invés de se tornar um instrumento de coerção do aluno, o processo de avaliação pode atuar beneficiando-o e facilitando seu sucesso na escola. No entanto, cabe ressaltar a necessidade

de se discutir criteriosamente como, quando e com que finalidade avaliar. Nessa indispensável reflexão, importa levar em conta as diferenças entre as disciplinas, sem empregá-las para promover ou justificar indevidas valorizações. Vale, por fim, não subordinar o processo de avaliar a aprendizagem dos conhecimentos escolares a intenções de classificação de alunos, docentes, escolas e sistemas escolares.

Em quarto lugar, o processo de construção do conhecimento escolar está sempre articulado a relações de poder. A hierarquização do conhecimento escolar, que legitima o maior prestígio de certas disciplinas em relação a outras, constitui um exemplo significativo de tais relações. Nessa hierarquia, são considerados mais "nobres" os conhecimentos científicos e menos "nobres" os saberes referentes às artes e ao corpo. Nessa hierarquia, são tidos como legítimos os conhecimentos e saberes socialmente reconhecidos, ao passo que os saberes populares tendem a ser vistos como menos dignos de adentrarem as salas de aula.

Se as relações de poder são inevitáveis, há que se procurar identificá-las e impedir que os conhecimentos escolares se definam e se escolham com base nos interesses dos setores privilegiados da sociedade (Terigi, 1999).

Em resumo, parece pertinente afirmar que o professor capaz de melhor entender o processo de construção do conhecimento escolar pode, de modo mais acurado, distinguir em que momento os mecanismos implicados nesse processo favorecem ou dificultam as atividades docentes. Ou seja, a compreensão de como se constitui o conhecimento escolar é um fator que facilita tanto o planejamento quanto o desdobramento do próprio processo pedagógico.

As decisões que se tomam no currículo em relação aos conhecimentos escolares envolvem os processos de bem selecioná-los e organizá-los. Considerando-se que o momento da seleção será tratado em outros documentos, nos quais as disciplinas do currículo do ensino médio serão discutidas, somente será abordado, nesta seção, o processo de organização do conhecimento escolar, privilegiando-se a organização por competências. A intenção é argumentar que o emprego de competências no currículo pode e deve ser feito sem se pautar por qualquer subordinação ao processo produtivo, sem se supervalorizar o fazer e a técnica (postura própria de um enfoque tecnicista na prática pedagógica) e sem se negligenciar a importância do conhecimento escolar.

3.4.5 Conhecimentos, competências e habilidades

Conforme o Parecer CNE/CEB nº 15/98, a escola de ensino médio deve contribuir para a constituição de uma cidadania de qualidade nova, cujo exercício associe conhecimentos e informações a um protagonismo responsável, para exercer direitos que vão além da representação política tradicional: emprego, qualidade de vida, meio ambiente saudável, igualdade de direitos entre homens e mulheres, ou seja, ideais afirmativos para a vida pessoal e para a convivência. Em função dos problemas vivenciados na sociedade contemporânea, a escola de ensino médio precisa favorecer a aprendizagem de competências de caráter geral, visando a constituição de pessoas mais aptas a enfrentar mudanças, mais autônomas em suas escolhas, mais solidárias, que acolham e respeitem as diferenças, pratiquem a solidariedade e se esforcem para que se supere (ou pelo menos se diminua) a desigualdade social.

Nessa perspectiva, conhecimentos e competências articulam-se, como prevê a LDB. Conforme a legislação referida, há que se privilegiarem, no ensino médio, ao invés de disciplinas ou conteúdos específicos, competências de caráter geral, das quais a capacidade de aprender é decisiva. As Diretrizes Curriculares que regulamentaram a LDB propuseram nova forma de organização dos currículos, orientada para o desenvolvimento de competências. Dadas as polêmicas e as críticas relativas ao modelo de competências, cabe esclarecer o que se está propondo e evitar os pontos negativos que vêm sendo destacados nessas críticas.

Para isso, vai-se recorrer a documento elaborado pela Equipe Interunidades da UNISINOS (2006). Nesse texto, acentua-se que a noção de competência tem sido associada aos esquemas de operações mentais; ao fazer com saber; ao conhecer as consequências; à resolução de problemas; à mobilização, aplicação e contextualização dos conhecimentos; à formação profissional.

Distintas críticas têm sido feitas ao emprego do conceito de competência na área de educação. Argumenta-se, como se acentuou neste texto, que a noção de competência enfatiza o fazer e os saberes práticos, secundarizando o conhecimento, o que conferiria à formação um caráter prático e utilitarista. Faz-se desejável, então, ampliar a noção de competência, enfatizando-se, em sua concepção, a importância do contexto social e a necessidade de construir uma sociedade menos desigual e mais solidária. Ressalte-se, inicialmente, a perspectiva de mobilização de conhecimento, das técnicas, dos recursos e das atitudes. Esclareça-se, desde já, que competência corresponde não ao conjunto desses aspectos, mas à capacidade de colocá-los em ação, o que demanda práticas pedagógicas intencionalmente planejadas para esse fim.

No documento em análise, as dimensões que fundamentam as competências são vistas como englobando a técnica, a política, a ética e a estética. Outros aspectos associados são: a solução de problemas, a responsabilidade e o desenvolvimento humano. A noção de competência desdobra-se, então, em conhecimentos, habilidades e atitudes, que se referem à idéia de inovação e a um dado contexto.

Ainda segundo o documento que vem subsidiando a discussão, para Lea Depresbiteris (UNISINOS, 2006), a concepção de competência corresponde ao desenvolvimento de uma atitude investigativa. Implica atenção ao contexto social e cultural, para que as atividades pedagógicas se inscrevam em um currículo em movimento. Nesse sentido, ao se descrever as competências, há que se articulá-las com ações que se expressam de diferentes modos no processo de formação. (UNISINOS, 2006).

Alguns aspectos se fazem necessários à materialização de um currículo por competências. Entre eles se incluem: organização interdisciplinar do conhecimento; desenvolvimento de atividades mobilizadoras das competências; proposição de novos problemas a serem resolvidos; foco na construção e não na reprodução de conhecimentos e saberes; construção coletiva do conhecimento; diversificação dos meios de desenvolvimento das competências.

Em síntese, a elaboração de um currículo com base nas competências requer tanto que se repensem as concepções acerca da identidade e dos fins do ensino médio, quanto que se faça uma revisão do que se compreende por competência, ensino, aprendizagem, prática docente e atividade discente. Nesse currículo, constituiriam eixos integradores de fundamental relevância o trabalho, a ciência e a cultura.

3.4.6 Os eixos: trabalho, ciência e cultura.

Dadas as diferentes possibilidades e expectativas que envolvem uma proposta de ensino médio, o Ministério da Educação vem orientando suas formulações relativas à essa etapa de ensino apoiando-se no conceito de *integração*, referindo-a a um processo educacional que articule as dimensões fundamentais da vida – *trabalho, ciência* e *cultura*, buscando a unidade entre essas dimensões como pressupostos e considerando o trabalho, no sentido ontológico e no sentido histórico, como princípio educativo. Associada às três dimensões, encontra-se a tecnologia, que envolve as condições, técnicas e os artefatos que viabilizam a produção humana. [5]

[5] Os fundamentos e orientações relativos à conceituação de Trabalho, Cultura e Ciência foram retirados de documentos e publicações do Ministério da Educação que contaram com a colaboração e autoria dos Professores Marize Ramos e Dante Moura.

Encontram-se, nas DCNEM, inúmeras menções aos termos *trabalho, ciência, tecnologia e cultura*, reforçando as orientações gerais estabelecidas na LDB. No entanto, não se observa claramente a preocupação em se explicitar o que se entende por cada um deles ou como devem ser abordados nos currículos das escolas. As definições de trabalho, ciência, tecnologia e cultura, como *eixos* constituintes do ensino médio, ou seja, como estímulos a novos modos de organização curricular, encontram-se apenas na proposta do Programa Ensino Médio Inovador, apresentada pelo Ministério da Educação em 2009. Contudo, é relevante verificar como tais eixos estão definidos, ainda que de modo incipiente, nas DCNEM e na legislação educacional pertinente.

As DCNEM, em consonância com o que foi estabelecido na LDB de 1996, especialmente em seu artigo 35, explicitam que a concepção de preparação para o *trabalho*, no caso do ensino médio, refere-se ao preparo básico, na formação de todos os estudantes, para todos os tipos de trabalho:

> não se destina apenas àqueles que já estão no mercado de trabalho ou que nele ingressarão a curto prazo; nem será preparação para o exercício de profissões específicas ou para a ocupação de postos de trabalho determinados. Assim entendida, a preparação para o trabalho – fortemente dependente da capacidade de aprendizagem – destacará a relação da teoria com a prática e a compreensão dos processos produtivos enquanto aplicações das ciências, em todos os conteúdos curriculares (CNE, 1998, p.11).

De acordo com as DCNEM, o trabalho, considerado como princípio organizador do currículo desde a LDB, não se limita mais ao ensino profissionalizante:

> (...) a lei reconhece que, nas sociedades contemporâneas, todos, independentemente de sua origem ou destino socioprofissional, devem ser educados na perspectiva do trabalho enquanto uma das principais atividades humanas, enquanto campo de preparação para escolhas profissionais futuras, enquanto espaço de exercício de cidadania, enquanto processo de produção de bens, serviços e conhecimentos com as tarefas laborais que lhes são próprias (*idem,* p.33).

Em seu artigo 36, a LDB prevê ainda a possibilidade de articulação do ensino médio com cursos profissionalizantes, reiterando, no entanto, a importância da formação geral e da equivalência dos cursos de ensino médio no que se refere à continuidade de estudos. No entanto, as DCNEM, em consonância com o Decreto nº 2.208/97, preveem e discutem apenas as possibilidades de um ensino profissional realizado de modo concomitante ou sequencial ao ensino médio regular. Não se cogita do ensino médio integrado, cuja possibilidade foi aberta pelo Decreto nº 5.154/04, que substituiu o anterior.

Ainda que nas DCNEM não se estabeleça o espaço das disciplinas de caráter profissionalizante (se na "base nacional comum" ou na "parte diversificada" do currículo), o Decreto nº 2.208/97 determina que as mesmas sejam cursadas na parte diversificada (até o limite de 25% do total da carga horária mínima), podendo ser aproveitadas no currículo da habilitação profissional. Ou seja, se a duração da formação geral, incluída a preparação básica para o trabalho, não é flexibilizada, o mesmo não acontece com a duração e o formato da formação profissional específica, que pode variar, dependendo da maior ou menor proximidade do currículo com a preparação básica para o trabalho que se oferece ao aluno.

Com o Decreto nº 5.154/04, essa relação se altera, especialmente no que diz respeito à articulação entre os currículos do ensino médio e da habilitação profissional. Torna-se possível desenvolvê-los não apenas de modo concomitante ou sequencial, mas também de forma integrada (art.4º., § 1 e 2):

> § 1º - A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:
> I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno; (...)
> § 2º - Na hipótese prevista no inciso I do § 1o, a instituição de ensino deverá, observados o inciso I do art. 24 da Lei nº. 9394, de 1996, e as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio, ampliar a carga horária total do curso, a fim de assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas.

No entanto, vale observar que o referido decreto propõe que os cursos de formação profissional se articulem, preferencialmente, com os cursos na modalidade de educação de jovens e adultos, não necessariamente com o ensino médio regular, ainda que não exclua essa possibilidade (art.3º., § 2º). Compreende-se que, diante das modificações trazidas pelo Decreto nº 5.154/04, relativas ao lugar da preparação profissional para o trabalho no ensino médio, torna-se necessário explicitar, neste documento, as novas orientações.

A referência à *ciência*, entendida de modo amplo, aparece nas DCNEM associada à preparação para o trabalho e à necessidade de se desenvolver o currículo contextualizadamente. O termo ciência é associado tanto às ciências exatas e da natureza, quanto à ciência política, às ciências humanas e sociais, o que denota uma visão abrangente e múltipla desse conceito. Em sua relação com a preparação para o trabalho, enfatiza-se a importância da articulação entre a teoria e a prática, assim como da compreensão dos processos produtivos como aplicações das ciências. Com base nessa orientação geral, especifica-se que os saberes das três áreas curriculares

(Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Humanas) devem incorporar a ciência, no âmbito das competências escolhidas, reforçando-se, principalmente, a contextualização desses conhecimentos.

O lugar atribuído às *tecnologias*, entendidas como conhecimento aplicado, também segue o mesmo modelo, à medida que se enfatiza a necessidade de sua presença em cada uma das áreas, de modo a articular teoria e prática, com foco no trabalho: "a tecnologia é o tema por excelência que permite contextualizar os conhecimentos de todas as áreas e disciplinas no mundo do trabalho" (p.46). As tecnologias são vistas como forma de contextualização e de aplicação do conhecimento apreendido nas escolas, de modo a proporcionar experiências significativas para os estudantes em sua interação com o mundo:

> não se tratará apenas de apreciar ou dar significado ao uso da tecnologia, mas de conectar os inúmeros conhecimentos com suas aplicações tecnológicas (...). A presença da tecnologia no ensino médio remete diretamente às atividades relacionadas à aplicação dos conhecimentos e habilidades constituídos ao longo da educação básica, dando expressão concreta à preparação básica para o trabalho prevista na LDB (CNE, 1998, p.48).

Com relação ao termo *cultura*, as DCNEM abordam-no reforçando o que preconizam a Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996, que definem como princípios da educação o respeito aos valores culturais, nacionais e regionais, além de estabelecerem como um dos objetivos do ensino médio a continuação da aprendizagem e da compreensão do mundo cultural. Ao introduzirem três fundamentos do ensino médio – a sensibilidade da estética, a política de igualdade e a ética da identidade-, as DCNEM ressaltam, ainda, a importância do reconhecimento da diversidade cultural.

Afirma-se que a estética da sensibilidade deverá facilitar:

> o reconhecimento e valorização da diversidade cultural brasileira e das formas de perceber e expressar a realidade próprias dos gêneros, das etnias, e das muitas regiões e grupos sociais do país. Assim entendida, a estética da sensibilidade é um substrato indispensável para uma pedagogia que se quer brasileira, portadora da riqueza de cores, sons e sabores deste país (CNE, 1998 (a), p. 89).

No item referente à política da igualdade, ressalta-se o reconhecimento dos direitos humanos como básico para o desenvolvimento do processo educacional, a se expressar pelo combate a qualquer forma de preconceito ou discriminação por raça, sexo, gênero, religião, cultura.

Em termos legais, vale observar também as mudanças na LDB trazidas pelas Leis nº 10.639/03 e nº 11.465/08. A primeira altera os artigos 26 e 79, incluindo no currículo oficial da

rede de ensino a obrigatoriedade da temática da história e da cultura afro-brasileira e africana, defendendo sua importância para a formação histórica de nosso país. A lei desdobrou-se ainda na Resolução nº 1 (17/6/2004), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Essa Lei é modificada em 2008, com a aprovação da Lei nº 11465/08, que acrescenta a história e a cultura indígena, ressaltando a contribuição de seus costumes, hábitos e valores para nossa formação cultural e histórica.

Diante dessas mudanças legais, que alteram o currículo do ensino médio, reitera-se ser necessário o processo de revisão e atualização das DCNEM. O que se pretende, ao se estimular a reflexão sobre as dimensões trabalho, ciência e cultura é articulá-las, como dimensões da formação e da criação humanas, propiciando ao estudante uma compreensão integrada do mundo, das estruturas sociais e de suas relações. Cada uma dessas dimensões se insere no âmbito do trabalho educativo, afetando, na construção do projeto político pedagógico da escola, o tratamento do currículo e a organização dos planos de ensino para cada disciplina ou área de estudo. Cabe, portanto, perceber como cada uma das dimensões pode orientar o desdobramento do trabalho educativo, favorecendo o estabelecimento de relações entre os conhecimentos e o mundo em que nos inserimos.

O *trabalho* é visto como princípio educativo para o ensino médio pois, por seu intermédio, compreende-se claramente tanto o processo histórico de produção científica e tecnológica, quanto o desenvolvimento e a apropriação social dos conhecimentos escolares para a transformação das condições naturais de vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos.

Concebendo-se o trabalho como a atuação do homem sobre a natureza ou sobre seu contexto, de modo a produzir sua sobrevivência, busca-se compreender as diversas possibilidades de organização social (formas, relações e técnicas) que permitam a concretização de sua existência.

Desse modo, não se trata de uma formação especificamente profissionalizante. Busca-se, ao invés, o entendimento do processo produtivo, em geral, permitindo-se que o estudante dê sentido às suas experiências na sociedade de modo ativo, crítico e consciente. Em outras palavras, essa participação na vida social demanda uma acurada reflexão sobre os fundamentos da vida produtiva.

O trabalho, em sua dimensão ontológica (mediação primeira da relação entre o homem e a natureza e que viabiliza a produção da existência humana) e histórica (formas específicas com as quais se manifesta essa mediação, condicionadas pelas relações sociais de produção), torna-se

princípio educativo quando organiza a base unitária do ensino médio, como condição para superar um ensino enciclopédico que não favorece aos estudantes estabelecer relações concretas entre a ciência que aprende e a realidade em que vive.

A essa concepção de trabalho se associa a de ciência e tecnologia, considerada como conhecimentos produzidos, sistematizados e legitimados socialmente ao longo da história, como resultado de um processo empreendido pela humanidade na busca da compreensão e transformação dos fenômenos naturais e sociais. A ciência conforma conceitos e métodos cuja objetividade permite sua transmissão para diferentes gerações. Ao mesmo tempo, tais conceitos e métodos podem ser questionados e superados historicamente, na permanente construção de novos conhecimentos.

Por sua vez, a cultura é entendida como as diferentes formas de criação da sociedade, seus valores, suas normas de conduta, suas obras. Assim, a cultura é tanto a produção ética quanto estética de uma sociedade; é a expressão de valores e hábitos; é comunicação e arte. A cultura é, ainda, o elemento de ligação que permite a contextualização dos processos de produção do trabalho e da ciência, entendidos de modo dinâmico e histórico.

Uma formação em que se associem a cultura, a ciência e o trabalho possibilita aos estudantes compreender que os conhecimentos e os valores característicos de um tempo histórico e de um grupo social trazem a marca das razões, dos problemas, das necessidades e das possibilidades que orientaram o desenvolvimento dos meios e das relações de produção em um determinado sentido.

Dessa forma, pretende-se que uma nova proposta de organização curricular do ensino médio se integre ao projeto político-pedagógico de cada unidade escolar para que se unam, no processo de formação coletiva, os eixos trabalho, ciência, tecnologia e cultura. São finalidades que devem estar presentes e organicamente integradas no ensino médio (definido como integrado): (a) proporcionar a compreensão do mundo do trabalho e o aprimoramento da capacidade produtiva e investigativa dos estudantes e (b) explicitar a relação desses processos com o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, contribuindo para uma consistente formação cultural, tanto no sentido ético (pela apreensão crítica dos valores da sociedade em que se vive), quanto estético (potencializando capacidades interpretativas, criativas e produtivas da cultura nas suas diversas formas de expressão e de manifestação).

O foco nas dimensões trabalho, cultura e ciência corrobora a importância do ensino médio, como etapa conclusiva de uma trajetória que visa a formação integral do educando, assegurando-lhe uma base comum indispensável à continuidade dos estudos e ao seu desenvolvimento (Lei Nº 9394/96, art. 22). Afinal, a escola do ensino médio pode e deve

desempenhar papel estratégico nos processos da construção do conhecimento e da aprendizagem, organizados com base na noção ampliada de competência (já apresentada neste documento) e no trabalho considerado como princípio educativo. Daí a necessidade de incorporação de novas teorias, novas metodologias e novos recursos didáticos, que promovam uma educação média fundada em valores humanos, culturais, éticos e políticos, intimamente ligados ao mundo do trabalho e às práticas sociais da ciência.

Trata-se de viabilizar uma construção de conhecimento que, ao associar as três dimensões, estabelece a articulação das partes com vistas à percepção da totalidade. Essa construção não pode ser decorrente de prescrições, devendo resultar de uma elaboração coletiva na escola, discutida e deliberada pelo conjunto dos segmentos nela envolvidos. Ou seja, no contexto de cada instituição é que se poderá formular um projeto político-pedagógico centrado nas necessidades e na realidade concreta da escola.

Espera-se que as doutrinas e as concepções pedagógicas que norteiam as práticas pedagógicas venham a ser questionadas, criticadas e revistas ou, como argumenta Cury (1997), que as diretrizes curriculares possam ser traduzidas em diferentes programas de ensino e, como toda e qualquer realidade, sejam entendidas como resultado de diálogos, dissensos, controvérsias. Em outras palavras as diretrizes não são verdades, não são uma forma acabada de ser (Cury, 1997).

A integração que se vem discutindo, em torno das dimensões trabalho, ciência e cultura, pode ser favorecida por esforços de promover, na escola, a tensão entre disciplinaridade e interdisciplinaridade, analisada a seguir.

3.4.7 A interdisciplinaridade

Segundo o Parecer nº 15/98, a interdisciplinaridade precisa ir além da justaposição de disciplinas e evitar a diluição das mesmas em generalidades. É na possibilidade de relacionar as disciplinas em atividades ou projetos, pesquisa e ação, que a interdisciplinaridade melhor pode ocorrer nas salas das escolas de ensino médio. A concepção de interdisciplinaridade prevista no Parecer parte do pressuposto de que todo conhecimento dialoga permanentemente com outros conhecimentos, em um processo que pode envolver questionamento, confirmação, complementação, negação, ampliação e aprofundamento de aspectos percebidos com pouca clareza. Nesse sentido, algumas disciplinas se aproximam, outras se afastam e se diferenciam em variados aspectos e procedimentos.

A interdisciplinaridade também se faz presente quando os sujeitos que conhecem, ensinam e aprendem sentem necessidade de procedimentos que, em uma disciplina, embora possam parecer heterodoxos, fazem sentido ao pretenderem dar conta de temáticas complexas. As relações entre as disciplinas, então, podem ir da comunicação de ideias até a integração mútua de conceitos diretores, da epistemologia, da terminologia, da metodologia e dos procedimentos de coletar e analisar dados. Podem efetuar-se, de modo mais simples, pela constatação de como são diversas as formas de conhecer.

A interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, que pode ser o objeto do conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Deve partir da necessidade sentida pela escola e por seus sujeitos, de explicar, compreender, intervir, mudar, prever algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez de vários.

Por fim, o Parecer nº 15/98 acentua que, a partir do problema gerador do projeto, que pode ser um experimento, um plano de ação para intervir na realidade, ou uma atividade, se identificam os conceitos de cada disciplina, que podem contribuir para descrever, explicar e prever soluções. No caso de um projeto, a interdisciplinaridade não deve banalizar as disciplinas; ao contrário, deve manter suas individualidades. Integra-as, porém, com base na compreensão das causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha as linguagens necessárias para a construção de conhecimentos, para a comunicação e a negociação de significados, assim como para o registro sistemático de resultados.

Aos pressupostos e sugestões do Parecer podem ser acrescentados os pontos de vista de Veiga-Neto (1995, 1996, 1997, 2001), com base nos quais o autor insiste, mais que na adesão irrestrita à interdisciplinaridade, no esforço por se incrementar o convívio das disciplinas e, como consequência, o convívio entre seus profissionais. A intenção é promover, intensamente, o diálogo nas escolas e nas salas de aula, sem o propósito de "curar" os males causados pela fragmentação dos conhecimentos e, principalmente, sem promessas ilusórias.

Esse diálogo é eticamente defensável e, embora permeado por tensões e conflitos, pode ser desenvolvido pelos sujeitos que, coletivamente, constroem as escolas e os currículos. Tempo e espaço apropriados ao desenrolar das aproximações e dos diálogos, capazes de ensejar a promoção de atividades que articulem saberes e indivíduos, precisam ser garantidos pelos que respondem pela gestão dos sistemas e das unidades escolares.

A proposta de Veiga-Neto, aceita e realçada neste documento, traz subjacente a crença na necessidade de um eixo disciplinar estruturador para o currículo. Ou seja, não se deseja o abandono da disciplinaridade, mas, sim, colocá-la em tensão permanente com a

interdisciplinaridade. O que se está sugerindo é que se propiciem momentos de integração entre docentes (facilitados pelo diálogo que se precisa apurar) e momentos em que a especialização disciplinar possa contribuir para articular e aprofundar conhecimentos ensinados e aprendidos interdisciplinarmente.

A tensão em pauta pode permitir que maior número de pessoas encontre, na escola, a possibilidade de ampliar seus espaços e de ter seus discursos proferidos e considerados. A convivência com a pluralidade disciplinar, na tensão com a interdisciplinaridade, pode ser um útil instrumento de aprendizagem da convivência com a diferença e com a diversidade. Aprender a conviver com o pluralismo disciplinar pode ensinar a convivência com o pluralismo das ideias, dos gêneros, das etnias, das idades, das aparências físicas e comportamentais, das religiões. Nesse sentido, a interdisciplinaridade serviria de pano de fundo para que, na escola, se desdobrem o convívio e o diálogo entre as disciplinas, bem como o convívio e o diálogo entre as diferenças (Veiga-Neto, 1995, 2001).

3.4.8 A contextualização

Sempre com a intenção de dialogar com as DCNEM, vai-se destacar, inicialmente, o que se diz, no documento em pauta, sobre a contextualização.

Contextualizar o conteúdo significa, inicialmente, assumir que todo conhecimento envolve uma relação entre sujeito e objeto. O tratamento contextualizado retira o aluno da condição de espectador passivo. Permite que o conteúdo provoque aprendizagens significativas que o envolvam. A contextualização engloba dimensões presentes na vida pessoal, social e cultural e mobiliza competências cognitivas adquiridas. As dimensões ou contextos valorizados pela LDB correspondem ao trabalho e à cidadania. As competências favorecem o estabelecimento de relações entre a teoria e a prática.

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio apresentam diferentes exemplos de contextualização. Alguns deles são: aplicar a matemática na análise de índices econômicos e estatísticos; conhecer o corpo humano significa entender como funciona o próprio corpo e que consequências isso tem em decisões pessoais importantes tais como fazer dieta.

O contexto do trabalho mostra-se indispensável para a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos. As tecnologias, por exemplo, só podem ser compreendidas, de fato, se contextualizadas no trabalho.

Outro contexto relevante é o do exercício da cidadania. As práticas sociais e políticas e as práticas culturais e de comunicação integram o exercício da cidadania.

Acrescentem-se: a vida pessoal, o cotidiano, a convivência e as questões ligadas ao meio ambiente, ao corpo e à saúde também. Por exemplo, aprender sobre a sociedade, o indivíduo e a cultura motiva a compreensão dos relacionamentos entre adultos e jovens, na própria família, o que contribui para a convivência e a troca afetiva. As concepções e as decisões sobre o corpo e a saúde podem ser bem mais fundamentadas se as aprendizagens estiverem referidas às preocupações comuns na vida dos jovens.

Com base nos exemplos acima apresentados, o mesmo documento concebe a contextualização como recurso para tornar a aprendizagem significativa, associando-a com as experiências da vida cotidiana ou com os conhecimentos adquiridos espontaneamente.

Concluindo suas considerações sobre a contextualização, o Documento resume as características da aprendizagem contextualizada. Mencionam-se: desenvolve o pensamento de ordem superior em vez da aquisição de fatos distanciados da vida real; preocupa-se mais com a aplicação do que com a memorização; assume que a aprendizagem é sociointerativa, incluindo valores, relações de poder, negociação do significado do conteúdo entre os alunos; propõe trazer a vida real para a sala de aula, bem como criar condições para que os alunos (re)experienciem os eventos da vida real com base em múltiplas expectativas.

Pode-se considerar que a visão de contextualização apresentada nos DCNEM termina por valorizar, dominantemente, a aplicação do conhecimento. Insiste-se, no Documento, para que os conteúdos estudados e aprendidos se articulem com a experiência do estudante, particularmente no que tange aos aspectos atinentes ao trabalho e à cidadania.

Na presente proposta de atualização das DCNEM, sugere-se que contextualização não se limite à aplicação nas áreas de cidadania, trabalho, cotidiano, convivência. Propõe-se que dois aspectos enriqueçam a concepção de aplicação, ampliando e redimensionando a conexão com a vida real do estudante: (a) a noção de experiência, tal como entendida por Larrosa (2004), e (b) a contextualização do processo de produção do conhecimento, tal como proposta em textos de currículo associados ao multiculturalismo e à teorização crítica.

Como já se acentuou, experiência, para Larrosa, é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Distinguindo experiência de informação, o filósofo espanhol esclarece: depois de assistir a uma aula, a uma palestra, a um filme, depois de ler um livro, depois de viajar ou de visitar uma escola, sabemos mais coisas do que antes. Temos mais informação, mas, ao mesmo tempo, pode nada nos ter tocado, acontecido, sucedido.

Nesse sentido, mesmo que o estudante tenha compreendido possíveis aplicações de conhecimentos estudados, tenha aprendido novas condutas e tomado decisões referentes à sua vida, é possível que nada lhe tenha acontecido, sucedido. Ou seja, o conhecimento contextualizado, restrito ao nível da aplicação, não garante que uma experiência tenha ocorrido com o estudante, tocando-o, transformando-o.

Para Larrosa, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. É um saber que não se separa do indivíduo concreto que sabe. Não está fora de nós. Relaciona-se com a vida singular e concreta e com um indivíduo singular e concreto.

Na ciência moderna, o conhecimento se transforma em um acúmulo progressivo de verdades objetivas que permanecem externas ao indivíduo. Mas aí já não é o que nos acontece, mas sim o modo como o mundo nos apresenta sua face, para que a compreendamos. O conhecimento deixa, então, de ser o saber ativo que alimenta, ilumina e guia a existência dos indivíduos para desligar-se da vida, empobrecendo-a.

Se desejarmos que o conhecimento escolar corresponda a algo que de fato forme e transforme o estudante, não é suficiente atrelá-lo às condições de trabalho e de cidadania, nem articulá-lo com sua comunidade, sua vida, suas vivências. Não cabe, ainda, limitá-lo ao conhecimento científico, ainda que seja imprescindível ensiná-lo na escola de modo contextualizado. Há, porém, que se ampliar essa perspectiva e abrir espaço para a consideração da singularidade do aluno, para conhecimentos e saberes que configurem sua personalidade, seu caráter, sua sensibilidade, seu modo de estar no mundo. Há que se repensar o relacionamento do docente com o estudante, há que se buscar conhecê-lo melhor, há que se estimular sua expressão singular e concreta. Há que se favorecer, em síntese, tanto a aquisição de conhecimentos científicos quanto de saberes da experiência.

O segundo aspecto que se sugere venha a ser considerado na ampliação do conceito de contextualização, tal como apresentado nas DCNEM, refere-se à contextualização do processo de produção do conhecimento. Vamos examiná-la, considerando, inicialmente, uma abordagem multicultural do currículo.

Nessa perspectiva, a intenção é explicitar, no currículo, como um dado conhecimento corresponde a uma construção histórica e como as raízes desse processo são usualmente "esquecidas", o que faz com que todo conhecimento venha a ser visto como indiscutível, neutro, universal, intemporal (Moreira e Candau, 2003). Essa é a estratégia usualmente denominada de ancoragem social dos conteúdos (Canen e Oliveira, 2002), cujo propósito é evidenciar as conexões entre discursos científicos, históricos, políticos, sociológicos, culturais e outros. A ideia

é alargar os quadros de referência pelos quais se compreendem as relações entre conhecimento, pluralidade cultural e poder. Procura-se olhar criticamente para percepções e pontos de vista relativas a conhecimento, ciência e outras categorias, analisando presenças e ausências nos discursos, esclarecendo suas ligações com dinâmicas sociais, políticas, culturais e históricas, que passam a ser objeto de discussão.

A intenção, de fato, é entender como, historicamente, posturas preconceituosas cristalizaram-se no currículo, nas diferentes disciplinas. Questionam-se permanentemente os discursos, para se verificar como um dado conceito, concebido historicamente, passou a ser visto como universal. A ancoragem social envolve compreender: como os conhecimentos surgiram e em que contexto social foram elaborados, como e por quem foram propostos historicamente, bem como quais eram os interesses e as ideologias dominantes na ocasião.

A contribuição de John Willinsky (1998) para o desenvolvimento dessa perspectiva pode ser bastante útil. Para o pesquisador canadense, há uma pergunta central a ser feita no processo curricular: devemos continuar a dividir a realidade humana, como se tem feito, em culturas, histórias, religiões, tradições, saberes, etnias, preferências sexuais, nacionalidades e sociedades diferentes, e sobreviver, também de forma humana, aos efeitos dessas categorizações? O autor responde convidando cada professor, em sua disciplina e em sua sala de aula, a procurar, por meio dos conteúdos que ensina, assim como das práticas pedagógicas que planeja e desenvolve, desestabilizar as categorias que nos têm dividido e rotulado, mostrando que elas não são naturais, que elas não são "científicas", "verdadeiras" ou "inevitáveis". O propósito é tornar claro, para os estudantes, os processos de suas construções. A intenção é explicitar como temos aprendido os significados das diferenças e das desigualdades que nos apartam uns dos outros e que têm justificado tanta opressão, tanta marginalização, tanta dor.

Em texto clássico da teorização crítica do currículo, Apple (1982) defende uma visão ainda mais política da contextualização do conhecimento escolar. Com base na categoria conflito, aquele especialista acentua que a escola tende a apresentar, ao estudante, as áreas de conhecimento científico como corpos de conhecimento organizados em torna de regularidades fundamentais, como dados isolados a serem aprendidos para as provas e testes. Porém, acrescenta ele, uma ciência não é apenas uma área de conhecimento ou técnicas de descoberta e de formulação de justificativas. È, também, um grupo de indivíduos, uma comunidade de estudiosos dirigida por normas, valores e princípios, explicitados ou não. Formada por indivíduos, essa comunidade engloba uma história significativa de debates intelectuais e interpessoais.

O conflito é gerado por dissonâncias em relação ao que se considera como: o modo adequado de aquisição do conhecimento; o caráter científico do conhecimento; os fundamentos básicos que sustentam a ciência. Também se relaciona às discordâncias relativas às interpretações de dados, à propriedade das descobertas, bem como a outras questões.

Todavia, costuma-se ensinar aos estudantes uma teoria consensual da ciência, que suprime as divergências e enfatiza o consenso, não se permitindo que os alunos percebam que, sem discórdia e controvérsia, a ciência ou não avançaria ou avançaria muito lentamente. Ainda: o padrão de objetividade que se ensina nas escolas, como característico da ciência, negligencia o compromisso que deve envolver o processo do conhecimento. Com isso, o aluno não identifica as dimensões políticas desse processo, com base nas quais os defensores de uma dada teoria vencem os adversários. A marca do poder, implícita no discurso científico, desaparece de cena.

Sem que se pretenda desvalorizar os procedimentos de verificação de hipóteses e de pesquisa, o que se está sustentando é que a controvérsia entre grupos de cientistas é essencial para o crescimento da ciência. O elemento de competição, bastante presente na comunidade científica, pode encorajar seus membros a aceitar riscos, desafiar e superar competidores, aumentando a chance de novas descobertas e novos conhecimentos. Retirá-lo do contexto de ensino da ciência conduz a uma visão empobrecida do processo científico. Assim, além de se apresentar ao aluno uma visão de ciência irrealista, não se mostra como os debates e as discordâncias entre grupos favoreceram o progresso da ciência. A consequência pode ser a formação de adolescentes e jovens pouco questionadores e críticos, acomodados e conformados com os princípios, valores e saberes dominantes.

A mesma ausência de conflito, ainda segundo Apple, caracteriza, muitas vezes, as aulas de disciplinas incluídas nas áreas de Ciências Sociais e Humanas, distintamente do que hoje já se observa ao se ensinar e debater temáticas de etnia, gênero e sexualidade, bem como nas abordagens multiculturalmente orientadas do ensino. A perspectiva tradicional, da qual o conflito se mostra ausente, impede que se compreenda que o mesmo é um constituinte básico, e, em geral, benéfico, da sociedade, por coibir a reificação das instituições e das relações sociais vigentes. Em resumo, incorporar a presença do conflito ao se discutir a construção do conhecimento ensinado e aprendido nas escolas pode enriquecer a proposta de contextualização defendida nas DCNEM.

3.5. OS DESAFIOS DAS TRANSIÇÕES

Nesta seção, serão abordadas as tensões e os desafios envolvidos nas transições para o ensino médio e do ensino médio para estudos posteriores.

Tomando como ponto de partida um dos sentidos mais usuais da palavra *transição* – a saber: "passagem de um lugar, de um estado de coisas, de uma condição etc. a outra" (Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, 2001 – verbete 'transição') –, no âmbito deste documento, sugerem-se duas possibilidades para que se discutam os processos de transição a que se submetem os jovens quando ingressam no ensino médio.

Para começar, no que diz respeito às transições que acontecem quando do ingresso dos jovens no Ensino Médio, é interessante estabelecer algumas comparações em relação aos ingressos na educação infantil e no ensino fundamental. Para que fiquem mais claras tais comparações, veja-se, de modo extremamente resumido, a transição que acontece quando a criança entra no domínio da educação infantil – creche e pré-escola – e a que acontece quando ela entra no ensino fundamental.

Na educação infantil, é muito importante levar-se em conta a passagem a que se submetem as crianças quando transitam do espaço privado (da família) para o espaço público (da creche e/ou da pré-escola). Geram-se maiores ou menores tensões, originadas ora pelas mudanças do cenário e do contexto (o privado e o público), ora pelas mudanças de idades e respectivos estágios de desenvolvimento cognitivo, afetivo, psicomotor de cada criança.

Quanto à passagem da educação infantil para o ensino fundamental – ou, no caso daquelas crianças que estão entrando pela primeira vez no espaço escolar porque simplesmente não frequentaram a pré-escola –, a transição e os "choques" que ela gera são de outra ordem. De maneira simplificada, pode-se dizer que se trata de mudanças relativas, sobretudo, às questões da organização pedagógica e do enfrentamento, pela criança, de novas práticas da vida escolar.

A transição para o ensino médio apresenta contornos bastante diferentes dos acima referidos. De certo modo, ela envolve uma importância e uma dimensão bastante menores. De fato, ao ingressarem no ensino médio, os jovens já trazem uma longa experiência com o ambiente escolar e suas rotinas; além disso, ainda que seja apreciável, a dependência dos adolescentes em relação às suas famílias é quantitativamente menor e qualitativamente diferente.

Mas, certamente, isso não significa que não se criem tensões, que derivam, principalmente, das novas expectativas familiares e sociais que envolvem o jovem. Tais expectativas giram em torno de três eixos principais e variáveis conforme o estrato sócio-cultural em que se produzem. Em um eixo, situam-se os (assim chamados) "conflitos da adolescência". No outro eixo, está a maior ou menor aproximação do jovem ao mundo do trabalho. No terceiro eixo, está a crescente aproximação aos rituais da passagem da educação básica para a educação superior.

Quanto a esse terceiro eixo, cabem dois rápidos comentários. Em primeiro lugar, está a continuidade após o ensino médio: é claro que o terceiro eixo só aparece para aqueles jovens que pretendem continuar seus estudos na educação superior. Em segundo lugar, está a antecipação do histórico problema "ingresso na universidade".

Até bem pouco tempo, esse problema histórico só se fazia sentir com força ao longo da última série do ensino médio, atingindo seu ápice no tudo-ou-nada do vestibular. No entanto, com as recentes modificações nos processos de ingresso na educação superior – entre os quais o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) passou a ter papel destacadíssimo –, aqueles rituais de passagem do terceiro eixo serão certamente antecipados. Assim, se por um lado se espera que o fantasma do vestibular assombre cada vez menos os jovens e suas famílias, por outro lado, os mecanismos de avaliação e controle colocados em funcionamento pelo ENEM não só distribuirão as tensões ao longo de todo o ensino médio, como naturalmente adiantarão, em pelo menos três anos, o relógio de tais tensões. Por isso, talvez se possa dizer que, no que concerne à transição do ensino fundamental para o ensino médio, o terceiro eixo acima crescerá em importância nos próximos anos.

3.6. CONCLUSÕES

Conforme os aspectos desenvolvidos neste documento, entende-se da necessidade de que a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio venha a contemplar os seguintes aspectos:

- Pela LDB de 1996, os objetivos do ensino médio vão desde a formação para a continuidade dos estudos, para o desenvolvimento da cidadania e do pensamento crítico, até a preparação técnica para o trabalho, garantida a formação geral.

- Conforme as metas do PNDE, espera-se, até 2011, universalizar o ensino médio, garantir melhor aproveitamento para seus alunos, reduzir a repetência e a evasão, propiciar a todos os professores dessa etapa a titulação em nível superior, bem como oferecer, nas escolas, padrões mínimos de infra-estrutura que assegurem condições adequadas de trabalho.

- A expansão do ensino médio intensificou-se na década de 90 e ocorreu no Brasil como um todo. No entanto, ainda se está distante de sua universalização. A taxa de conclusão ainda se mostra aquém do esperado. A permanência do aluno no ensino médio depende de uma série de fatores, que podem facilitar ou dificultar o processo.

- Algumas políticas recentes têm buscado redefinir e fortalecer o ensino médio. Entre elas, mencionam-se: o FUNDEB, o PDE e o Programa do Ensino Médio Inovador.

- Os estudantes do ensino médio são, em sua maioria, jovens. Entendê-los envolve superar uma noção homogeneizante e naturalizada desse alunado, percebendo-os em suas singularidades. Entretanto, implica também considerar características comuns que permitem tratá-los como uma categoria social.

- Reduzir o desajuste entre a escola e o jovem implica compreender a constituição da juventude e considerar os fatores que afetam a construção das identidades juvenis. A ação pedagógica desenvolvida na escola deve procurar garantir sentido ao que é estudado, visando incrementar os efeitos positivos da relação do jovem com a escola.

- Constituem direitos dos jovens do ensino médio: (a) o acesso à escola, (b) a permanência na escola, (c) a frequência a cursos noturnos (quando necessário), (d) uma escola de qualidade, (e) o desenvolvimento da cidadania.

- É responsabilidade da escola de ensino médio dar continuidade à formação do alunado, entendida como incluindo: capacidade do entendimento e do conhecimento do mundo; desenvolvimento das habilidades necessárias a prover as condições de sua existência; participação no processo civilizatório, de modo a colaborar no esforço pela construção de uma sociedade justa.

- As propostas curriculares devem desenvolver-se com base na idéia de formação, de modo que o ensino médio não se transforme em um simples "vir a ser" voltado para estudos posteriores. A escola precisa mostrar aos jovens como conduzir sua vida por meio do trabalho e pelo exercício de seus direitos, não se descuidando da constituição de valores éticos e de uma postura política crítica.

- A formação para a vida e para a cidadania demanda uma reflexão sobre a violência que hoje se associa intensamente à juventude. É responsabilidade da escola identificar e ajudar jovens em situação de delinquência, assim como apoiar os jovens que sofrem violências, buscando protegê-los.

- Cabe à escola pensar em alternativas que contribuam para reduzir a violência em seu interior.

- Segundo a legislação pertinente, pretende-se que o ensino médio; (a) propicie a aquisição de conhecimentos que complementem e aprofundem os que foram aprendidos na etapa anterior, (b) contribua para formar o estudante para o exercício da cidadania e para aprimorá-lo como pessoa humana, (c) prepare o estudante para o trabalho e para estudos posteriores.

- Os currículos do ensino médio precisam ser coerentes com os valores estéticos, políticos e éticos que inspiram a Constituição Brasileira e a LDB, abrangendo a estética da sensibilidade, a política da igualdade e a ética da diversidade.

- O estudante, ao final do ensino médio, deve demonstrar: domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; compreensão do significado das letras e das artes; compreensão do processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; familiaridade com formas de linguagem contemporânea; desenvolvimento da leitura (em níveis crescentes de complexidade); apreensão dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia indispensáveis ao exercício da cidadania; aquisição de conhecimentos referentes à História e à Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena.

- Adota-se neste documento a concepção de currículo como o conjunto de experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio às relações sociais que se travam nos espaços institucionais, e que afetam a construção das identidades dos estudantes.

- Estabelecem-se, neste documento, possíveis diferenças entre conhecimentos e saberes. Conhecê-las pode contribuir para uma ação pedagógica mais efetiva.

- Distingue-se, no documento, conhecimento de conhecimento escolar. Concebe-se o último como uma construção específica da esfera educativa, que provém dos chamados âmbitos de referência dos currículos e que passa por processos de descontextualização e recontextualização. Conhecê-los facilita ao professor melhor distinguir em que momento os mecanismos implicados nesses processos facilitam ou dificultam o ensino e a aprendizagem.

- Neste documento, considera-se que a competência, como princípio de organização curricular, se associa: aos esquemas de operações mentais; ao fazer com saber; ao conhecer as consequências; à resolução de problemas; à mobilização, aplicação e contextualização do conhecimento; à formação profissional.

- Enfatiza-se, na noção de competência, a importância do contexto social e a necessidade de se construir uma sociedade menos desigual e mais solidária. A noção é também articulada ao desenvolvimento de uma atitude investigativa. Busca-se, em resumo, superar a visão restrita de competência que a associa fortemente ao saber prático, negligenciando o conhecimento e subordinando-se ao processo produtivo.

- Alguns aspectos são necessários à materialização de um currículo por competências. Destacam-se: organização interdisciplinar do conhecimento; desenvolvimento de atividades mobilizadoras das competências; proposição de novos problemas a serem resolvidos; foco na construção e não na reprodução de conhecimentos e saberes; construção coletiva do conhecimento; diversificação dos meios de desenvolvimento das competências.

- Constituem eixos de fundamental relevância para integrar os currículos: o trabalho, a ciência e a cultura.

- O trabalho não corresponde ao ensino profissionalizante, referindo-se, sim, ao preparo básico para todos os tipos de trabalho.

- O trabalho é concebido como a produção de bens e serviços, como trabalho socialmente produtivo, por meio do qual se pretende compreender o processo histórico de produção científica e tecnológica, assim como o desenvolvimento e a apropriação social dos conhecimentos para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos.

- A referência à ciência associa-se à preparação para o trabalho e à necessidade de se desenvolver o currículo contextualizadamente. O termo é associado tanto às ciências exatas e da natureza, quanto à ciência política, às ciências humanas e sociais, o que denota uma visão abrangente do conceito.

- Com relação ao termo cultura, define-se como um dos princípios da educação o respeito aos valores culturais, nacionais e regionais, além de se estabelecer como objetivo do ensino médio a compreensão do mundo cultural.

- A cultura é entendida como as diferentes formas de criação da sociedade, seus valores, suas normas de conduta, suas obras. É um processo de produção de símbolos, de representações de significados e, ao mesmo tempo, prática que constitui o tecido social e é por ele constituída.

- A proposta curricular do ensino médio deve ser integrada ao projeto político-pedagógico de cada unidade escolar, articulando-se os eixos trabalho, ciência e cultura.

- A interdisciplinaridade, um dos princípios de organização do currículo do ensino médio, deve ir além da justaposição de disciplinas e evitar a diluição das mesmas em generalidades. É na possibilidade de relacionar as disciplinas em atividades ou

projetos, pesquisa e ação, que a interdisciplinaridade melhor pode ocorrer nas salas de aula das escolas.

- A interdisciplinaridade supõe a presença de um eixo integrador, que tanto pode ser o objeto do conhecimento, quanto um projeto de investigação ou um plano de intervenção. A partir da definição desse eixo, identificam-se os conceitos de cada disciplina, que podem contribuir para descrever, explicar e prever soluções. A interdisciplinaridade não deve diluir as disciplinas; ao contrário, deve manter suas individualidades.

- Mais que a adesão irrestrita à interdisciplinaridade, há que se incrementar o convívio entre as disciplinas, promovendo-se o diálogo entre seus profissionais. A convivência com o pluralismo disciplinar pode ensinar a convivência com o pluralismo das idéias, dos gêneros, das etnias, das idades, das aparências físicas e comportamentais, das religiões. Em outras palavras, pode favorecer o convívio e o diálogo entre as diferenças.

- Não se deseja o abandono da disciplinaridade, mas, sim, colocá-la em tensão permanente com a interdisciplinaridade. O que se sugere é que se propiciem momentos de integração entre docentes e momentos em que a especialização disciplinar contribua para articular e aprofundar conhecimentos ensinados e aprendidos interdisciplinarmente.

- A contextualização, outro princípio da organização curricular, pode ser concebida como recurso empregado para tornar a aprendizagem significativa, associando-a às experiências do cotidiano ou aos conhecimentos adquiridos espontaneamente.

- Sugere-se que contextualização não se limite à aplicação nas áreas de trabalho, cidadania, cotidiano, convivência. Propõem-se dois aspectos a serem acrescidos ao tratamento da contextualização: (a) a noção de experiência, entendida como algo que nos toca, nos acontece, nos passa, o que demanda se ir além da aplicação do conhecimento: (b) a contextualização do processo de produção do conhecimento, para que se explicitem os debates, os conflitos e os interesses envolvidos nessa produção.

- Observar os dois momentos de transição que acompanham o estudante do ensino médio: de um lado, a transição do ensino fundamental para o médio, no sentido de criar boas condições de ingresso nesta nova etapa de desenvolvimento; de outro, orientar o jovem para os encaminhamentos possíveis para o seu itinerário formativo, tanto para a continuidade de estudos, como para a possibilidade de acesso ao mundo do trabalho.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ARROYO, Miguel G. Os educandos, seus direitos e o currículo. IN *Brasil, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica*. *Indagações sobre currículo*. (Versão preliminar). Brasília: 2006.

BAUMAN, Zygmunt. Modernidade líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Ensino Médio Inovador. Brasília: 2009.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, 05 de outubro de 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a Educação Infantil / Ministério da Educação e doDesporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, DCOCEB. VEIGA-NETO, Alfredo e NOGUEIRA, Carlos Ernesto. Conhecimento e saber: alguns apontamentos. Texto elaborado como subsídio ao Programa Currículo em Movimento, sob a coordenação da Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica do Ministério da Educação. Março 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Relatório: As desigualdades na Escolarização no Brasil. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (versão preliminar), 2009e, (no prelo).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. *Práticas cotidianas na Educação Infantil* – bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil. Brasília, 2009c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. *Mapeamento e análise das propostas pedagógicas municipais para a Educação Infantil no Brasil.* Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil. Brasília, 2009d.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Coordenação geral do Ensino Fundamental. *Ensino Fundamental de nove anos – orientações*, Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ensino médio inovador*. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Indagações sobre Currículo: currículo, conhecimento e cultura.* Brasília: 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de Educação Infantil*. Brasília, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil/*Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília: 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação.* Brasília: MEC, SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. *Relatório de Pesquisa: contribuições dos pesquisadores à discussão sobre as ações cotidianas na educação das crianças de 0 a 3 anos*. Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil. Brasília, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.. *Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil.* Brasília: MEC, SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação/ SEF/ COEDI. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.* Brasília, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação/ SEF/ COEDI. *Política Nacional de Educação Infantil***.** Brasília, 1993.

BRZEZINSKI, I. *LDB dez anos depois*. São Paulo: Cortez, 2008.

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.

CANEN, A.; OLIVEIRA, A. M. A. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação*, n. 21, p. 61-74, 2002.

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

CURY, C. R. J. Reflexões sobre a trajetória do Ensino Médio no Brasil. Ministério da Educação. 2008.

CURY, C. R. J.. *Categorias políticas para a educação básica*. Brasília; Ministério da Educação, 1997.

CURY, Carlos Roberto J. *Políticas inclusivas e compensatórias na Educação Básica*. São Paulo: Cadernos de Pesquisa*,* v. 35, n. 124, p. 11-32, 2005.

DAYRELL, J. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e Sociedade*, v. 28, n.100, p. 1105-1128, 2007.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, p. 40-52, 2003.

DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. *Violência nas escolas e políticas públicas.* Brasília: Unesco, 2002.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paideia,* v. 17, n.36, p.21-32, 2007.

DICIONÁRIO HOUAISS DA LÍNGUA PORTUGUESA. Elaborado no Instituto Antônio Houaiss. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

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). Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, v. 134,n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834-27841.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade II*: o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. *Ensino médio*: ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

GALVÃO, A., SILVA, G.; COCCO, G. (Orgs.) *Capitalismo cognitivo.* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GARBIN, E. Culturas juvenis, identidades e internet: questões atuais. *Revista Brasileira de Educação,* n. 23, p.119-135, 2003.

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

GIROUX, Henry A. *Fugitive cultures: race, violence & youth.* Nova Iorque: Routledge, 1996.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Programa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD).* 2005.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Programa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD).* 2006.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Sistema de Consulta a Matrícula do Censo Escolar – 1990/2008.*

JAEGER, W. *Paideia:* a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

KANT, I. *Sobre a Pedagogia.* Piracicaba: Unimep, 1996.

KRAWCZYK, N. A escola média: um espaço sem consenso. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. *Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho.* Brasília: MEC/SEMTEC, 2004.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: GERALDI, C. M. G.; RIOLI, C. R.; GARCIA, M. F. (Orgs.) *Escola viva*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

LAZZARATO, M; NEGRI, A. (Orgs.) *Trabalho imaterial*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LIMA, N. Juventude e ensino médio: de costas para o futuro? In: FRIGOTTO, G.;

CIAVATTA, M. *Ensino médio:* ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004.

LUCINDA, M. C.; NASCIMENTO, M. G.; CANDAU, V. M. *Escola e violência.* Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

MIEIB, UNCME, ANPED. *XXIII Encontro Nacional do MIEIB: posicionamento do MIEIB, da UNCME e da ANPED.* Porto Alegre: dezembro de 2008 (mimeo).

MOREIRA, A. F. B. M.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação,* n. 23, p. 156-168, 2003.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Indagações sobre currículo*. Brasília: 2006. (Versão preliminar).

MOREIRA, Antonio Flavio B; CANDAU, Vera M. *Currículo, conhecimento e cultura*. IN *Indagações sobre currículo*. Brasil, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica (Versão preliminar). Brasília: 2006.

MOREIRA, Antonio Flavio M.; KRAMER, Sônia. *Contemporaneidade, educação e tecnologia.* Campinas: *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 100, p. 1037-1057, 2007.

MORITA, Y. Violência na escola: uma abordagem japonesa. In: DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. *Violência nas escolas e políticas públicas.* Brasília: Unesco, 2002.

MOVIMENTO INTERFÓRUS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL/MIEIB. *Educação Infantil: construindo o presente.* Campo Grande: MS, Ed. UFMS, 2002.

OLIVEIRA, D. A recente expansão da Educação Básica no Brasil e suas conseqüências para o Ensino Médio noturno. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. *Ensino médio: ciência, cultura e trabalho.* Brasília: MEC/SEMTEC, 2004.

OLIVEIRA, R. P. O direito à educação. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (Orgs.) *Gestão, financiamento e direito à educação*: análise da LDB e da Constituição Federal. São Paulo: Xamã, 2001.

PINTO, J. M. O ensino médio. In: OLIVEIRA, R.P. e ADRIÃO, T. (Orgs.) *Organização do ensino no Brasil:* níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. São Paulo: Xamã, 2002.

RODRIGUES, N. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. *Educação e Sociedade*, v. 22, n. 76, p.232-257, 2001.

ROMANELLI, O. O. *História da Educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2001.

SANTOS, L. L. C. P. O processo de produção do conhecimento escolar e a Didática. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.) *Conhecimento educacional e formação do professor*. Campinas: Papirus, 1995.

SMITH, P. Intimidação por colegas e maneiras de evitá-la. In: DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. *Violência nas escolas e políticas públicas.* Brasília: Unesco, 2002.

SPOSITO, M. (Des)encontros entre os jovens e a escola. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. *Ensino médio: ciência, cultura e trabalho.* Brasília: MEC/SEMTEC, 2004.

SPOSITO, M. *A instituição escolar e a violência.* Disponível em: <www.iea.usp.br/iea/tematicas/educacao/basica/conceitosvalores/sposito/escolaeviolencia.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2009.

SPOSITO, M. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, H.; BRANCO, P. P. (Orgs.) *Retratos da juventude brasileira:* análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto da Cidadania/Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

SPOSITO, M. Juventude e Educação: interações entre a educação escolar e a educação não-formal. *Educação & Realidade,* v. 33, n. 2, p.83-98, 2008.

SPOSITO, M.; CARRANO, P. C. Juventude e políticas públicas no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, n.24, pp. 16-39, 2003.

TERIGI, F. *Curriculum:* itinerários para aprehender um território. Buenos Aires: Santillana, 1999.

UNESCO. *A integração de educação e cuidados na primeira infância: um estudo internacional comparativo*. Brasil, março de 2009.

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).

UNICEF. *O direito de aprender:* potencializar avanços e reduzir desigualdades. Brasília: UNICEF, 2009.

UNISINOS. Equipe Interunidades. *O conceito de competência e seus desdobramentos didático-pedagógicos na Unisinos*. São Leopoldo,2006. (Mimeo.)

VEIGA-NETO, A. *A ordem das disciplinas*. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1996.

VEIGA-NETO, A. Cultura, culturas e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, p. 5-15, 2003.

VEIGA-NETO, A. Currículo e exclusão social. In: CANEN, A.; MOREIRA, A. F. B. (Orgs.) *Ênfases e omissões no currículo*. Campinas: Papirus, 2001.

VEIGA-NETO, A. Currículo e interdisciplinaridade. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.) *Currículo:* questões atuais. Campinas: Papirus, 1997.

VEIGA-NETO, A. Currículo, disciplina e interdisciplinaridade. *Idéias*, n. 26, p. 105-119, 1995.

VEIGA-NETO, A.; NOGUERA, C. E. *Conhecimento e saber:* alguns apontamentos. Texto elaborado para o Programa "Currículo em Movimento" – MEC. Porto Alegre, 2009. (Mimeo).

VEIGA-NETO, Alfredo. *De geometrias, currículo e diferenças*. Campinas: CEDES, *Educação e Sociedade*, a. XXIII, n.79, 2002. p.163-186.

WAISELFISZ, J. *Mapa da violência dos municípios brasileiros - 2008.* Brasília: RITLA/Instituto Sangari/ Ministério da Saúde/Ministério da Justiça, 2008.

WILLINSKY, J. The educational politics of identity and category. *Interchange*, v. 29, n. 4, p. 385-402, 1998

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

LEIS E PARECERES

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Decreto nº 19.890. Dispõe sobre a Organização do Ensino Secundário. Rio de Janeiro, 18 de abril de 1931.

BRASIL. Decreto nº 2.208. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 17 de abril de 1997.

BRASIL. Decreto nº 2.208/97. Sobre o Ensino Profissional. *Diário Oficial da União*. Brasília, 17 de abril de 1997.

BRASIL. Decreto nº 5.154. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41, da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e Dá Outras Providências. Brasília, 23 de julho de 2004.

BRASIL. Decreto nº 6.302. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. Brasília, 12 de dezembro de 2007.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.244. Lei Orgânica do Ensino Secundário. Rio de Janeiro, 9 de abril de 1942.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 14/96. Modifica os Arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao Art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, *Diário Oficial da União*, 13 de setembro de 1996.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 53. Dá Nova Redação aos Arts. 7, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e do Ato das Disposições Constituições Transitórias. Brasília, 19 de dezembro de 2006.

BRASIL. Lei n°. 9135/95, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei no. 4.024/61 e dá outras providências.

BRASIL. Lei nº 10.172. Aprova o Plano Nacional de Educação e Dá Outras Providências. Brasília, 9 de janeiro de 2001.

BRASIL. Lei nº 10.639. Inclui a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" no currículo oficial da rede de ensino. *Diário Oficial da União*, Brasília, 10 de janeiro de 2003.

BRASIL. Lei nº 11.465. Inclui a Obrigatoriedade da Temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena" no Currículo Oficial da Rede de Ensino. *Diário Oficial da União*, Brasília, 10 de março de 2008.

BRASIL. **Lei nº 11.738**, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea "e" do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica.

BRASIL. Lei nº 11.741. Altera dispositivos da Lei nº 9.394/96, que Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para Redimensionar, Institucionalizar e Integrar as Ações da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, 16 de julho de 2008.

BRASIL. Lei nº 11494. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que Trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; Altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; Revoga Dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880 de 9 de junho de 2004 e 10.485 de 5 de março de 2004 e Dá Outras Providências. Brasília, 20 de junho de 2007.

BRASIL. Lei nº 4.024. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Rio de Janeiro, 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. Lei nº 5.692. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus. In: VASCONCELOS, J. (Org.) *Legislação Fundamental*. Rio de Janeiro: Lisa, 1972.

BRASIL. Lei nº 9.135/95. Altera Dispositivos da Lei nº 4.024/61 e Dá Outras Providências. Brasília, 24 de novembro de 1995.

BRASIL. Lei nº 9.394/96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei nº 9.424. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na Forma Prevista no Art. 60, § 7º do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e Dá Outras Providências. Brasília, 24 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei nº. 10.172, de 2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação/PNE.

BRASIL. Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990. Estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da

BRASIL. Resolução CEB nº. 1, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 13 de abril de 1999. Seção 1, p.18. Brasília, 20 de dezembro de 1996. Lei no. 9394/96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CEB n◦ 15/98. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 1 de junho de 1998 (a).

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CEB n◦ 3̃98. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 26 de junho de 1998 (b)

Parecer CEB n◦ 15/98, aprovado em 01/06/98. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Parecer CEB nº 22/98, aprovado em 17/12/98. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Parecer CEB nº 4/98, aprovado em 29/01/98. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

Resolução CEB n◦ 2/98, aprovada em 07/04/98. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

Resolução CEB n◦ 3/98, aprovada em 26/06/98. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Resolução CEB nº 1/99, aprovado em 07/04/99. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.