

A escolarização básica brasileira em mudança

Giselle Corrêa Nienkötter

Não serei o poeta de um mundo caduco.
Também não cantarei o mundo futuro.
Estou preso à vida e olho meus companheiros
Estão taciturnos, mas nutrem grandes esperanças.
[...]

O tempo é a minha matéria, o tempo presente, os homens presentes, a vida presente.

Carlos Drummond de Andrade



RESUMO

O Ministério da Educação justifica a ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos como importante para aumentar a escolarização das crianças e jovens. No entanto, o desafio consiste em oferecer as condições para que os profissionais e as escolas possam assegurar a permanência do estudante na escola por todos os nove anos, mais os Ensinos Médio e Superior, com a qualidade necessária.

Há dois anos o ensino fundamental foi expandido de oito para nove anos. Pensar esta expansão requer mais do que apenas compreender e pôr em prática os fundamentos legais que introduziram um ano a mais na escolarização básica brasileira. Em 2004, o Governo Federal, por meio da Secretaria de Educação

Básica do Ministério da Educação (MEC/SEB), apresentou as *Orientações Gerais para a implantação do Ensino Fundamental de nove anos*. Este documento apresenta as primeiras implicações desse acréscimo, considerando os limites impostos pela organização e estrutura, instituídos pelas ideologias dominantes, arraigadas

em nosso sistema de ensino.

Em princípio, o texto faz um *mea-culpa* ao apontar que, apesar de 97% das crianças frequentarem a escola, "o modelo educacional vigente não provocou mudanças efetivas de comportamento para construir uma cidadania solidária, responsável e comprometida com o País e com

seu futuro”¹ Isto fica bem claro quando se observa que os indicadores nacionais

[...] apontam que, atualmente, das crianças em idade escolar, 3,6% ainda não estão matriculadas. Entre aquelas que estão na escola, 21,7% estão repetindo a mesma série e apenas 51% concluirão o Ensino Fundamental, fazendo-o em 10,2 anos em média.²

Estes dados alarmantes desencadeiam inúmeras reflexões. A primeira está dada pelo próprio documento ao se referir aos objetivos de implantar o Ensino Fundamental de nove anos: “...assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade.”³ Qual é a relação entre iniciar a escolarização mais cedo com a permanência na escola, se considerados os dados citados? Outros importantes questionamentos se originam desta primeira constatação e se colocam:

- Por que a escola não deu conta dos alunos e alunas matriculados, no sentido de permitir a conclusão do curso?

- Quais são as relações sociais, econômicas e culturais que afastam os meninos e meninas da escola?

- Se o modelo de escola que perpetuamos há décadas exclui, seleciona e discrimina milhares de crianças, por que permanecemos reproduzindo-o?

- Quais caminhos tomaremos para mudar este quadro?

- Que outra escola queremos?

- O que um ano adicional de escolarização pode fazer para reverter este quadro?

As respostas são complexas e exigem estudo, determi-

nação para mudar e, principalmente, intenção e ação governamental. Pode-se afirmar que nove anos de escolarização fundamental não superarão esta deficiência, pois o novo desafio que se impõe é manter as crianças na escola e não somente matriculá-las.

Neste sentido, considerar-se-ão para esta análise três eixos de discussão, quais sejam:

1. A obrigatoriedade do ensino a partir dos seis anos de idade, tendo em vista, contudo, o direito à educação infantil de zero a cinco anos;

2. As condições de manutenção e atendimento destas crianças no âmbito da escola pública (financiamento insuficiente, formação precária de professores e professoras, condições de trabalho deficientes, salários aviltantes, patrimônio público abandonado, etc.);

3. O currículo da infância para incluir a criança de seis anos no primeiro ano e a consequente reformulação curricular para os próximos anos, considerando não só a infância, mas também a pré-adolescência e a adolescência.

O direito à escolarização básica desde a Educação Infantil

O dever do Estado com a Educação Infantil (Art. 4.º - Leis de Diretrizes e Bases da Educação – LDB N.º 9.394/96) é expresso como gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade. O Art. 30.º, estabelece a subdivisão da Educação Infantil em creches – que atendam crianças até três anos de idade – e pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade. A LDB, ao incorporar os dispositivos da Constituição Federal de 1988, entende a educação infantil como etapa inicial da Educação Básica e, portanto, direito inalienável de cidadania e dever do Estado.

No Paraná, a Deliberação N.º 02/2005 do Conselho Estadual de Educação estabeleceu que o estado tem o dever de atender as crianças de zero a seis anos em complementação à ação da família e da comunidade. Conforme o texto *Normas e Princípios para a Educação Infantil no Sistema de Ensino do Paraná*⁴, anexo à deliberação, “o ordena-

Qual é a relação entre iniciar a escolarização mais cedo com a permanência na escola, se considerados os dados citados?



1. MEC/SEB, 2004, p. 9
2. MEC/SEB, 2004, p. 9
3. MEC/SEB, 2004, p. 14
4. CEE, 2005, p. 19

mento constitucional brasileiro atribui às crianças direitos de cidadania, definindo que sua proteção integral deve ser assegurada pela família, pela sociedade e pelo poder público, com absoluta prioridade.”

São os conflitos entre Estado e cidadãos que, neste recorte, permeiam a discussão dos direitos educacionais, postos numa perspectiva de políticas públicas liberais. O grande desafio é inverter a lógica do capital aqui posta e realizar as cobranças para que o Estado cumpra seu dever de realizar o que é determinado jurídica e legislativamente. Estas cobranças nada mais são do que as políticas públicas, objeto dos direitos sociais reconhecidos constitucionalmente.⁵

Afinal, o direito à educação não se reduz ao direito do indivíduo de cursar a Educação Infantil e, em seguida, o ensino fundamental para alcançar melhores oportunidades de emprego e contribuir para o desenvolvimento econômico da nação. Deve ter como finalidade o oferecimento de condições para o desenvolvimento pleno de inúmeras capacidades individuais, não se limitando às exigências do mercado de trabalho, mas tendo vistas ao crescimento nos planos intelectual, físico, moral, criativo e social. O sistema educacional deve também preocupar-se em fomentar valores como o respeito aos direitos humanos e à tolerância, além da participação social na vida pública, sempre em condições de liberdade e dignidade.⁶

O importante é perceber que a implantação de um sistema público adequado de educação interessa não apenas aos beneficiários diretos do serviço



Precisa-se atentar aos desafios que se colocam frente à consolidação do direito e da oferta da educação de qualidade para os nove anos de ensino

(alunos e alunas), mas à coletividade, já que a educação escolar constitui um meio de inserir as novas gerações no patrimônio cultural acumulado pela humanidade, dando-lhe continuidade.

A partir de 6 de fevereiro de 2006, com a instituição da Lei Nº 11.274, que alterou a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da LDB, o ensino fundamental foi ampliado para nove anos, com matrícula obrigatória a partir dos

seis anos. Entretanto, a LDB não obriga o Estado a garantir a educação infantil de zero a cinco anos, apesar de ser seu dever de oferecê-la. Segundo Sônia Kramer⁷, “se configura uma situação desigual, em particular no que se refere às crianças de zero a três anos e aos estratos mais pobres da população: 57,1% de crianças são atendidas, mas apenas 10,6% das crianças de zero a três anos⁸”.

5. Clarice Seixas Duarte, 2004

6. Idem, 2004

7. 2006, p. 803

8. Maria Dolores Kappel, no livro **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**, organizado por Sônia Kramer, 2005



Ainda que não haja garantia de vaga em creches e escolas de Educação Infantil para todas as crianças, espera-se que os recursos do Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica) sirva à gradativa ampliação das vagas escolares para as crianças pequenas, nos próximos anos de implantação. O Fundeb, instalado por emenda constitucional em 6 de dezembro de 2006 e sancionado em 20 de junho de 2007, financia a educação de alunos e alunas de 6 a 14 anos – que compõem o Ensino Fundamental de nove anos, a Educação Infantil (zero a cinco anos), o Ensino Médio (15 a 17 anos) e a Educação de Jovens e Adultos.

É no sentido de pôr em pauta o pleno atendimento dos me-

ninos e meninas da Educação Infantil e da inserção coerente e consciente das crianças de seis anos no 1º ano, que se iniciou esta discussão pelas questões legais e financeiras. No entanto, mesmo que o almejado acolhimento de todas as crianças na Educação Infantil ocorra, precisa-se atentar aos desafios que se colocam frente à consolidação do direito e da oferta da educação de qualidade para os nove anos de ensino, pautados por Kramer como os seguintes:

[...] a organização dos sistemas municipais; a necessidade de que as políticas de Educação Infantil [e do Ensino Fundamental] sejam articuladas com as políticas sociais; a formação dos profissionais da Educação Infantil [e do Ensino Fundamental] e os problemas relativos à carreira; as ações e pressões de agências internacionais, que têm exigido um constante alerta da parte dos movimentos sociais, em particular dos fóruns estaduais [...]; as precárias condições de creches comunitárias não transferidas para as redes municipais de educação.⁹

Enfim, desafios que só poderão ser sobrepujados na medida em que se avance no enfrentamento com os governos, na participação da gestão da escola e na superação dos nossos próprios paradigmas modelados, na maioria das situações, numa perspectiva de escola positivista e reprodutivista.

Importa ressaltar que a Secretaria Municipal de Ensino de Curitiba ainda não apresentou diretrizes específicas para o ensino de nove anos. Nas *Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba – Volume 3 – Ensino Fundamental*, de 2006, há duas páginas sobre o tema com um breve histórico do ensino obrigatório no Brasil e as suas leis

específicas.

Sobre a necessidade de reestruturar o ensino fundamental, indica somente que:

[...] o simples aumento do tempo da criança na escola não assegura melhores aprendizagens. É preciso uma nova organização dos conteúdos, das práticas de sala de aula e, especialmente, o emprego eficaz do tempo escolar.

Na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, as metas quantitativas de atendimento ao Ensino Fundamental estão sendo cumpridas. No entanto, ainda há o que avançar em termos de melhoria da qualidade de ensino.¹⁰

Em 22 de agosto de 2008 o Conselho Municipal de Educação publicou a Deliberação Nº 01/2008. Seu artigo 1º estabelece que a criança deverá ter seis anos completos ou a completar no início do ano letivo para iniciar o primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos.

Contudo, a 14 de novembro, o Conselho Estadual de Educação, juntamente com o Ministério Público, decidiu permitir o acesso às crianças que completem seis anos

“O simples aumento do tempo da criança na escola não assegura melhores aprendizagens. É preciso uma nova organização dos conteúdos, das práticas de sala de aula”

9. Sônia Kramer, 2006, p. 802-803

10. Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba – Volume 3 – Ensino Fundamental, 2006, p. 4



no decorrer do ano. Isto porque a Deliberação N° 02/08, de 17 de outubro, do conselho, foi suspensa pela 1ª Vara da Fazenda Pública no dia 10 de novembro.

No entanto, o CEE consensua com o CME ao determinar a assinatura de termo de responsabilidade aos pais que desejarem que seu filho com menos de seis anos freqüente o primeiro ano. O debate verificado no final de 2007 se repete no final de 2008, agora com ambos os conselhos deliberando sobre a mesma letra.

O CEE, aparentemente no final de 2007, posto que o documento não é datado, publicara as Orientações sobre o Ensino Fundamental de nove anos. Nele, há o histórico da implementação do novo Ensino Fundamental no Paraná, com toda a discussão relativa ao corte etário que permeou o início da disputa entre os empresários da educação e o Conselho. Desta disputa resultou a alteração do artigo 12 da Deliberação N° 03/06, "que passou a permitir a matrícula de

ingresso no Ensino Fundamental de nove anos, de crianças que completassem seis anos no decorrer do ano letivo de 2007."¹¹

Este embate permanece no final de 2008, mas agora com regras mais explícitas, pois de acordo com a Deliberação N° 01/2008 (CME), as escolas que tiverem vagas, proposta pedagógica adequada para o atendimento da criança de cinco anos no ensino fundamental, regras de matrículas explícitas no regimento da escola, além do termo assinado pelos pais e mães, poderão receber as crianças com seis anos incompletos. Resta saber como se dará este procedimento nas unidades escolares e como será a sua fiscalização.

As condições de manutenção e atendimento das crianças no âmbito da escola pública

Há muito que educadores e educadoras discutem as condições de trabalho, ensino, apren-

dizagem e de infra-estrutura, todas as condicionantes que podem tornar reais as possibilidades de uma educação emancipatória para a classe trabalhadora.

Agora, com nove anos de ensino fundamental, torna-se mais urgente e necessário que se pressione os governos estadual e municipais para que sejam atendidas as principais "bandeiras" que a categoria, junto ao Sismmac, carrega: recuperação das perdas salariais; ampliação dos direitos dos profissionais do magistério a partir de modificações na Lei N° 10.190/01; alterações na política de capacitação da SME; programas de apoio à saúde do trabalhador; discussão da gestão democrática nas escolas municipais; resolução das questões relativas ao ICS e ao IPMC; garantia e implantação de condições dignas de trabalho.¹²

Não é objeto deste texto exprimir a lista de dificuldades e problemas que se enfrenta no dia-a-dia nas escolas, mas lembrar que sem as condições acima descritas ficará difícil oferecer qualidade na escolarização estendida que ora se apresenta. Da mesma forma, não se pode colocar as dificuldades acima do compromisso com a educação, de forma que a acomodação prevaleça enquanto as mudanças *de cima para baixo* não ocorrem. Pelo contrário, é a partir das ações, como educadores e educadoras esclarecidos e conscientes de seu papel social, que se podem exceder os limites e apresentar propostas criativas e contundentes na busca da transformação social e na emancipação cultural das crianças brasileiras, filhas da classe trabalhadora.

Neste sentido, torna-se pertinente repensar a escola que queremos, o currículo necessário e os caminhos que possibilitarão o de-

11. CEE, s/d, p. 2

12. Sismmac – Pauta de Reivindicações, 2008

bate com os órgãos governamentais para implantação do ensino fundamental de nove anos, de maneira que corresponda às expectativas de não ser somente mais um ano esvaziado de conteúdos, nem de aceleração da alfabetização para as crianças de seis anos que ingressam no 1º ano.

A discussão curricular como fundamento da implantação do ensino fundamental de nove anos

É luta e objeto de discussão do Sismmac a reformulação curricular e a discussão com os departamentos da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba que criam e implementam as diretrizes curriculares para a educação infantil e para o ensino fundamental. Afinal, *nadamos contra a corrente* – na acepção da Prof.^a Maria Dativa de Salles Gonçalves¹³, ao considerar que as políticas públicas brasileiras para a educação, desde a década de 1990, têm sido direcionadas para os *resultados* da aprendizagem (por exemplo: SAEB, Prova Brasil, Provinha Brasil), a fim de privilegiar a demanda do mercado capitalista, e não a formação intelectual de cidadãos e cidadãs brasileiros.

Acreditando que a organização curricular e pedagógica da escola deva estar centrada no *processo* de ensino e de aprendizagem,

[...] a implantação do Ensino Fundamental de nove anos leva-nos a repensá-lo em seu conjunto – saberes, tempos, métodos, sujeitos [ou seja, currículo como forma de encaminhamento e organização escolar, e não somente como listagem dos conteúdos disciplinares]. Para receber essas crianças, a

*escola precisa reorganizar sua estrutura, seus conteúdos, suas formas de avaliação, enfim, a organização do trabalho pedagógico,...*¹⁴

E é justamente a reorganização da escola que incita o estabelecimento de novas relações humanas e pedagógicas dentro do contexto escolar, considerando as concepções de mundo, de homem e de mulher, de cultura, de educação, de sociedade, de poder, enfim, de vida que se deseja. Porém, com a inclusão da

Com nove anos de ensino fundamental, torna-se mais necessário que se pressione os governos para que sejam atendidas as principais “bandeiras” da categoria

criança de seis anos no 1º ano do Ensino Fundamental, vislumbra-se também a necessidade de pensar a visão da infância que se tem e seu lugar no mundo.

Em princípio, é preciso ter claro que a criança pequena também é sujeito histórico e cultural. Nesta etapa de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, importa que não se pule etapas e nem se trate as crianças pequenas como pequenos adultos. E o mais importante, que não se tome o 1º ano como um simples adiantamento da antiga 1ª série, quando o processo de alfabetização era inte-

gramente consumado.

As orientações do CEE-PR indicam as diferenças entre o currículo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, mas não apontam para a forma de encaminhamento, deixando aberta esta discussão:

*Conforme o Parecer nº 39/06 – CNE/CEB a Educação Infantil é espaço privilegiado para interação, aprendizagens espontâneas e significativas, em que o espaço lúdico é o eixo estruturante, reafirmando o direito à infância. Já no que tange ao ensino fundamental, este se encontra intimamente articulado com o desenvolvimento das aprendizagens científicas, de acordo com o Parecer nº 39/06 - CNE/CEB. Posto isso, evidencia-se a necessidade de construção de um novo projeto político-pedagógico diferenciado, que atenda às especificidades tanto da educação infantil quanto do ensino fundamental de nove anos.*¹⁵

Diante deste quadro, é preciso iniciar o debate sobre a forma como professores e educadores da rede municipal trabalharão os conteúdos específicos do primeiro ano, sem transpor, aleatoriamente, os pressupostos teóricos, metodológicos e pedagógicos da última etapa da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos.

Embora a maioria das escolas públicas municipais já esteja ministrando o 2º ano do ensino de nove anos, o documento mais recente que a Secretaria de Educação Básica do MEC apresenta – *Ensino Fundamental de 9 anos: 3º Relatório* – aponta especificamente para a problemática da alfabetização:

O primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos não se destina exclusivamente à alfabetização. Mesmo sendo o primeiro ano uma possibilidade

13. Professora Doutora em Educação, aposentada pela UFPR.

14. APP-Sindicato, 2007, p. 65

15. CEE-PR, Orientações sobre o Ensino Fundamental de 9 anos, s/d, p. 3

para qualificar o ensino e a aprendizagem dos conteúdos da alfabetização e do letramento, não devem ser priorizadas essas aprendizagens como se fossem a única forma de promover o desenvolvimento das crianças dessa faixa etária. É importante que o trabalho pedagógico implementado possibilite ao aluno o desenvolvimento das diversas expressões e o acesso ao conhecimento nas suas diversas áreas.

*É importante lembrar que o conteúdo do 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos não deve ser o conteúdo trabalhado no 1º ano/1ª série do Ensino Fundamental de oito anos, pois não se trata de realizar uma adequação dos conteúdos da 1.ª série do Ensino Fundamental de oito anos. Faz-se necessário elaborar uma nova proposta curricular coerente com as especificidades não só da criança de 6 anos, mas também das demais crianças de 7, 8, 9 e 10 anos, que constituem os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa nova proposta curricular deve, também, estender-se aos anos finais dessa etapa de ensino.*¹⁶

Ainda que a discussão da alfabetização seja pertinente, o documento limita-se a esta visão estreita do currículo, considerando somente os conteúdos, sem questionar as outras dimensões que fazem parte da dinâmica escolar: os ritos escolares, a influência da mídia, a violência a que as crianças podem estar sujeitas, condições de vida familiar, relação professor/educador-aluno e aluno-aluno, o individualismo crescente, a efemeridade das relações, o consumismo exacerbado, o imediatismo da pós-modernidade, além de inúmeros outros fatores que inserem a escola no mundo real, e não numa redoma onde coisas *estranhas* e

diversas da vida em sociedade acontecem.

Como iniciação a esta reflexão, lança-se um breve olhar sobre os ritos escolares burocratizados que se interpõem à prática educativa, como herança também da educação escolar que tivemos. A maioria dos ritos que se reproduzem na escola são formas de opressão, segmentação, alienação e de reforço das desigualdades.

Os ritos de chegada (cumprimentos da professora e despedida dos pais), e os ritos de ordem (horários e disciplinas compartimentados pela sineta; imposição de silêncio; comemoração de determinadas datas; espaços organizados, inclusive por filas de crianças e classes; *adestramento* das crianças, como a exigência de locomover-se com as mãozinhas para trás), revelam práticas que só acontecem dentro da escola e, dificilmente se refletem na vida cotidiana. Como mudar este quadro? Um bom início poderia ser a criação de um horário menos segmentado, com aulas geminadas, por exemplo; a abolição da organização em filas; o uso de música para indicar a hora do recreio, da mudança de aula e de ir embora, em lugar da estridente sineta; a determinação democrática de tornar as relações mais libertárias e menos autoritárias. E mais, a atitude conseqüente de analisar outras experiências brasileiras onde a escola organiza seus tempos e espaços de formas alternativas e exitosas, onde a escola tenha alcançado a democratização do conhecimento e das relações, fim máximo da educação.

Contudo, além das dificuldades inerentes ao trabalho educativo diferenciado, a lógica econômica do capital, hegemônica

nas políticas educacionais voltadas para a educação brasileira, remetem para um redimensionamento do currículo, que busca atender o

*[...] oferecimento de suporte ao funcionamento de um sistema de avaliação. O currículo nacional facilita, em outras palavras, que se esclareça aos 'consumidores' quais as escolas que merecem ser consideradas como de qualidade para que, a partir daí, as 'forças do mercado livre' passem a operar com força total.*¹⁷

No entanto, o resultado deste sistema, que deveria buscar a coesão social e a melhoria das escolas, acaba tendo efeito inverso, pois as diferenças de classe social, raça e sexo em uma sociedade desigual, promovem o aprofundamento das diferenças. "A instituição do currículo nacional unificado (...) [pode servir à] instituição de vigoroso mecanismo de controle político do conhecimento"¹⁸. No entanto, o que se defende é a adoção de um currículo nacional básico que não se restrinja aos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Reafirma-se a
necessidade de se
construir um currículo
público como forma
de propiciar à classe
trabalhadora as
condições de
intervenção para a
construção de
um Estado público

16. MEC/SEB, 2007, p. 9

17. Antônio Flávio Moreira, 1995, p. 99

18. Michael Apple, **Official Knowledge**: democratic education in a conservative age. Londres: Routledge, 1993, in MOREIRA, 1995, p. 99



Reafirma-se então a necessidade de se construir um currículo público como forma de propiciar à classe trabalhadora as condições de intervenção para a construção de um Estado público. Afinal, construir um Estado público é fazer avançar o processo civilizatório. Especialmente num Estado como o Brasil, cujas elites permanecem com mentalidades feudais no que se refere à propriedade; e neoliberal, no que se refere às relações de trabalho e aos direitos sociais de quem vive do trabalho – ou sobrevive sem ele.

A construção de um currículo público fica dificultada num cenário como este. Afinal, o filho do trabalhador não tem possibilidade de acesso aos mesmos conteúdos que tem o filho do burguês; e mais, o meio social do último opera politicamente contra a unificação do currículo.

No entanto, deve-se atentar para a dificuldade de coesão curricular num país continental. As diferentes culturas regionais, em alguns casos, impedem que todos os alunos aprendam os conteúdos com os mesmos enfoques. Contudo, isto não significa que para as crianças da classe trabalhadora será criado um currículo e para as crianças da elite outro. Significa que os conhecimentos universais, científicos e culturais sistematizados, assim como, e principalmente, os não-sistematizados (e aí está o grande desafio), que contam a história na perspectiva dos segmentos subjugados – história dos negros, dos indígenas, das mulheres, etc. – devam ser adaptados à realidade de cada situação de aprendizagem, na perspectiva de supe-

rar os limites e criar possibilidades de que todos tenham acesso aos mesmos conteúdos.

Há que se tomar cuidado para que, na expressão de Arelaro¹⁹, não nos submetamos à estratégia neoliberal: “Aos pobres, uma educação pobre!”. Nesta visão submetida ao capital, “... a cultura culta [estaria] impregnada de valores burgueses e, portanto nociva às camadas populares”²⁰. Esta proposição não pode ser tomada como verdadeira, uma vez que limita ainda mais a formação dos alunos das camadas populares, além de acirrar o preconceito. Sendo uma das funções da escola a democratização do conhecimento, os alunos que trazem as marcas culturais da classe trabalhadora têm o direito de incorporar todas as formas de cultura sem que se perca

[...] o vínculo, o reconhecimento e a valorização de sua cultura de origem. [Além do mais] é importante considerar que ‘os saberes (...), o raciocínio, o método científico, [os grandes clássicos literários, a cultura popular brasileira] carregam em si mesmos uma capacidade reflexiva crítica.’²¹

Não garantir a formação cultural é negar a possibilidade da transformação social. Assinalem-se aqui as palavras de Maria Lacerda de Moura, feminista e

simpatizante das idéias comunistas e anarquistas, que em 1920 encaminhou cinco trabalhos para a comissão organizadora do I Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, realizado no Rio de Janeiro em 1922, com o intuito de contestar as práticas assistencialistas, higienizantes e científicas para com as crianças da época:

Tudo ao alcance de todos:

Educação clássica pelo teatro: Corneille, Racine, Ibsen, Shakespeare, Molière, Dickens, etc. Bibliotecas públicas por toda parte. Museus. Exposições permanentes. Edições de todas as obras clássicas, distribuídas pelos lugares mais longínquos. Escolas ao ar livre. Sanatórios e colônias de férias. Postos de higiene. Fontes de água fervida. Centros de música. Excursões e viagens. Escolas de professores. Escolas de belas artes. Postos ortopédicos. Escolas para cegos e surdos-mudos. Escolas para mutilados. Aproveitamento do cinematógrafo como meio de educação sob todos os aspectos. Aproveitamento dos palácios para escolas, hospitais ou centro de diversões. Sanatórios de trabalho. Campos de jogos. Escolas maternas e jardins-de-infância. Laboratórios e postos dentários. Assistência médica. Raio X. Conferências. Universidades. Nem jogo nem álcool. Parques e jardins públicos, etc., etc. Enfim, o bem-estar para todos, a satisfação das vocações e das necessidades. A saúde, a alegria de viver. Nada disso é possível no atual regime, porque os detentores do poder e do capital ficarão prejudicados nos seus interesses pessoais.²²

Nesta ótica, pretende-se incitar a reflexão e a análise do que se intenciona em nível governamental e o que se quer propor

19 2000, p. 113

20 SANTOS e LOPES, 1997, p. 37

21 GRIGNON, C. Cultura dominante, cultura escolar e multiculturalismo popular. In: SILVA, T. T. (org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 186. in SANTOS e LOPES, 1997, p.37

22 LEITE, Míriam L. M. **A outra face do feminismo**: Maria Lacerda de Moura. São Paulo: Ática, 1984. in KUHLMANN JR., 2002, s/p

como educadores progressistas. As discussões acerca do Ensino Fundamental de nove anos precisam avançar no sentido de pensar todo o currículo.

No propósito de progredir neste debate para a continuidade do Ensino Fundamental, do 2º ao 9º ano, precisa-se aproveitar o momento para apresentar propostas às Secretarias da Edu-

cação do estado e dos municípios, sobre a forma e o conteúdo desta implementação, para que se garanta a participação ativa dos trabalhadores em educação como intelectuais formadores, e não como *tarefeiros* – utilizando a expressão de Arroyo –, prática esta que reduz a educação ao ensino, onde o professor passa a ser um mero transmissor de

conteúdos, burocrata dos livros de chamada. A dimensão histórica e social dos educadores está para muito além do serviço sistemático.

Espera-se que o Ensino Fundamental de nove anos possa vir para ajudar a propiciar a mudança do trágico quadro de exclusão que se teve com o ensino de oito anos.



Giselle Corrêa Nienkötter
é Mestranda em Educação pela UFPR

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APP-Sindicato. **IV Conferência Estadual de Educação da APP-Sindicato**. Caderno de debates “A escola como território de luta”. Curitiba: Popular, 2005.
- ARELARO, L. R. G. Resistência e submissão: a reforma educacional na década de 1990. IN: KRAWCZYK, N.; CAMPOS, M. M. & HADDAD, S. (orgs). **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate**. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 95-116.
- BRASIL/MEC/SEB. **Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos: 3º relatório do programa**. 2006. Disponível em portal.mec.gov.br/seb
- BRASIL/MEC/SEB. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais**. 2004. Disponível em portal.mec.gov.br/seb
- BRASIL/MEC. Lei N.º 11.274 de 06/02/06. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, 2006.
- BRASIL/MEC. Lei N.º 9394, de 20/12/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.
- CURITIBA/SME. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba – Volume 3 – Ensino Fundamental**. 2006. Disponível em www.cidadedoconhecimento.org.br/cidadedoconhecimento/downloads/arquivos/559/download559.pdf
- DUARTE, Clarice Seixas. **Direito público subjetivo e políticas educacionais**. IN: São Paulo em Perspectiva. São Paulo. V.18, Nº 2, Abr-Jun 2004.
- KRAMER, Sonia. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e é fundamental**. IN: Educação e Sociedade. Campinas, V. 27, n. 96 – Especial, p. 797-818, out. 2006. Disponível em www.cedes.unicamp.br
- KUHLMANN JR, Moisés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- MOREIRA, A. F. B. Neoliberalismo, currículo nacional e avaliação. IN: SILVA, L. H da e AZEVEDO, J. C. DE (orgs). **Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 94-107.
- PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação Nº 02/05**. Normas e Princípios para a Educação Infantil no Sistema de Ensino do Paraná. Curitiba, 2005.
- PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Orientações sobre o Ensino Fundamental de 9 anos**. Curitiba, s/d. Disponível em www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/orientacoes_ef9.pdf
- SANTOS, L. de C. P. e LOPES, J. de S. M. Globalização, multiculturalismo e currículo. In: MOREIRA, A. F. B. (org). **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papirus, 1997, p. 29-38.
- Sismmac – Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Curitiba. **Pauta de Reivindicações 2008**. Curitiba, 2008. Disponível em: www.sismmac.org.br/admin/uploads/arq_down/mural_reivindica_2008.pdf