



**UNIVERSIDADE DE ÉVORA**

**ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**CURRÍCULO NO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: Uma análise das possíveis mudanças curriculares nas Séries Iniciais da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina - Brasil**

**Andreia Maria Rosa**

Orientação: Professor Doutor José Carlos Bravo Nico

**Mestrado em Ciências da Educação**

Área de especialização: *Supervisão Pedagógica*

Dissertação

Évora, 2014

**Mestrado em Ciências da Educação**  
*Especialização em Supervisão Pedagógica*

**Dissertação**

**CURRÍCULO NO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS:  
Uma análise das possíveis mudanças curriculares nas Séries Iniciais da  
Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina - Brasil**

Andreia Maria Rosa

**Orientador:**  
Professor Doutor José Carlos Bravo Nico

## **CURRÍCULO NO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: Uma análise das possíveis mudanças curriculares nas Séries Iniciais da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina - Brasil**

Diante da medida política, de cunho educativo, de ampliação do Ensino Fundamental brasileiro de oito para nove anos de escolaridade obrigatória, esta investigação propôs-se analisar os reflexos desta deliberação na proposta curricular oficialmente prescrita. A questão da qual se ocupou este estudo, é portanto: *Quais as mudanças de natureza curricular, nas Séries Iniciais da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, decorrentes das alterações estabelecidas pela Lei n. 11.274?* Este estudo caracteriza-se por uma pesquisa documental, de abordagem histórica e qualitativa, cujo método de investigação é a técnica de análise de conteúdo. A análise dos Documentos Preliminares de Seleção e Organização Curricular para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental de Nove Anos, permitiu-nos inferir que não houve mudanças significativas na organização curricular quando comparada com a Proposta Curricular de Santa Catarina elaborada anteriormente.

Palavras-Chave: Ensino Fundamental, Proposta Curricular, Organização Curricular.

## **NINE YEARS ELEMENTARY EDUCATION CURRICULUM: An analysis of the possible curriculum changes in the Elementary School first grades in Santa Catarina State – Brazil**

This investigation purposes to examine the policy measure, in a educative way, of the brazilian Elementary Education extension, from eight to nine required years, as also this decision's consequences in the officially prescribed curriculum proposal. The question which this study has engaged is, therefor: *what are the results of the first grade of elementary school curricular changes in Santa Catarina, according with the law n. 11.274?* This study describes a documentary research, with a historical and qualitative approach, which investigation method is a content analysis technique. The analysis of the Curricular Preliminary Selection and Organization Documents to the Nine Years Elementary Education allowed us to conclude that no meaning changes have occurred in the curricular organizaton, when compared with the previous proposal.

Key-Words: Elementary Education, Curricular Proposal, Curricular Organization.

## ÍNDICE GERAL

ÍNDICE DE TABELAS.....	5
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	6
ÍNDICE DE FIGURAS.....	7
INTRODUÇÃO.....	8
1 CURRÍCULO E ENSINO FUNDAMENTAL.....	21
1.1 DO CURRÍCULO.....	21
1.1.1 Teorias Tradicionais do Currículo.....	23
1.1.2 Teorias Críticas do Currículo.....	26
1.1.3 Teorias Pós-Críticas do Currículo.....	32
1.2 DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	36
1.2.1 Breve histórico do Ensino Fundamental no Brasil e Santa Catarina....	37
2 CURRÍCULO NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	52
2.1 Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacional.....	55
2.2 Proposta Curricular de Santa Catarina.....	62
2.3 Currículo no Ensino Fundamental de 9 Anos.....	63
2.3.1 Orientações e Diretrizes Nacionais.....	64
2.3.2 Reorganização Curricular Estadual.....	69
3 METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	71
4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE INFORMAÇÃO.....	74
3.1 Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais.....	75
3.2 Seleção e Organização Curricular em Santa Catarina.....	88
3.3 Síntese.....	102
CONCLUSÕES.....	105
REFERÊNCIAS.....	111

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Número e Percentual de matrículas na Educação Básica por dependência administrativa – Brasil – 2012.....	9
Tabela 2 – Número de Escolas Estaduais e de Matrículas no Ensino Fundamental por Etapa de Ensino e Município – Regional da Grande Florianópolis – 2012.....	12
Tabela 3 – Objetivos, Conteúdos e Metodologia para as áreas de Noções Lógico-Matemáticas e Linguagens nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Nove Anos.....	80
Tabela 4 – Comparativo entre Eixos Norteadores das Propostas Curriculares.....	89
Tabela 5 – Comparativo entre Organização Curricular das Propostas Curriculares.....	91
Tabela 6 – Conceito de número para a primeira série do Ensino Fundamental de 9 anos.....	92
Tabela 7 – Conceitos de linguagem, fala e escuta para a quinta série do Ensino Fundamental de 9 anos.....	93
Tabela 8 – Campos numéricos – Números naturais - para Pré, primeira e segunda séries do Ensino Fundamental de 8 anos.....	94
Tabela 9 – Comparativo entre Conceitos e Conteúdos das propostas curriculares de 1998 e 2001.....	95
Tabela 10 – Campos numéricos – comparativo entre Proposta Curricular 1998 e Documento Preliminar 2009/2010.....	99
Tabela 11 – Objetivos de ensino e Avaliação – Alfabetização/Língua Portuguesa.....	101

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição Percentual da Matrícula na Educação Básica por Etapa de Ensino e Dependência Administrativa – Brasil – 2012.....	10
---	----

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa Político – Brasil / Santa Catarina / Regional da Grande Florianópolis.....	11
Figura 2 – Mapa Conceitual Disciplina de Matemática.....	97
Figura 3 – Mapa Conceitual Disciplina de Língua Portuguesa/Alfabetização.....	98



## INTRODUÇÃO

No âmbito do Mestrado em Ciências da Educação - Supervisão Pedagógica, da Universidade de Évora, surgiu a oportunidade de desenvolver um estudo acerca do processo de implementação do Ensino Fundamental com nove anos de duração, no Brasil, especificamente no que diz respeito ao currículo pensado, neste período, para a Rede Pública Estadual de Ensino de Santa Catarina, como investigação para elaboração de dissertação, com o objetivo de obtenção do grau de Mestre.

Na atualidade, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei n. 9.394/96<sup>1</sup>, a União, os vinte e seis Estados, o Distrito Federal e os Municípios<sup>2</sup> são responsáveis por organizar, com liberdade nos termos da Lei, os respectivos sistemas de ensino, em regime de colaboração. Legalmente, a União deve priorizar a oferta do Ensino Superior, os Estados assegurar o Ensino Fundamental e ofertar, prioritariamente, o Ensino Médio e os Municípios ofertar a Educação Infantil e, com prioridade, o Ensino Fundamental.

Os alunos matriculados na Educação Básica<sup>3</sup> brasileira frequentam, em sua grande maioria, as escolas da rede pública mantidas pelos Municípios (45,9%) e Estados (37%), conforme podemos constatar nos dados do Ministério da Educação (MEC)<sup>4</sup>, do ano letivo de 2012, apresentados na tabela a seguir.

---

<sup>1</sup> Lei que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional brasileira.

<sup>2</sup> Segundo a Constituição Federal, de 1988, em seu artigo 18, “a organização político-administrativa da República Federativa do Brasil compreende a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, todos autônomos, nos termos desta Constituição”.

<sup>3</sup> A Educação Básica é constituída de três níveis de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

<sup>4</sup> Criado em 1930, com a denominação de Ministério da Educação e Saúde, no ano de 1953, com a autonomia dada à área da saúde, cria-se o Ministério da Educação e Cultura, com a sigla MEC. Em 1985, é criado o Ministério da Cultura, e em 1992, uma lei federal transformou o MEC no Ministério da Educação e do Desporto. Somente em 1995, a instituição passa a ser responsável apenas pela área da educação, com a denominação utilizada até os dias atuais.

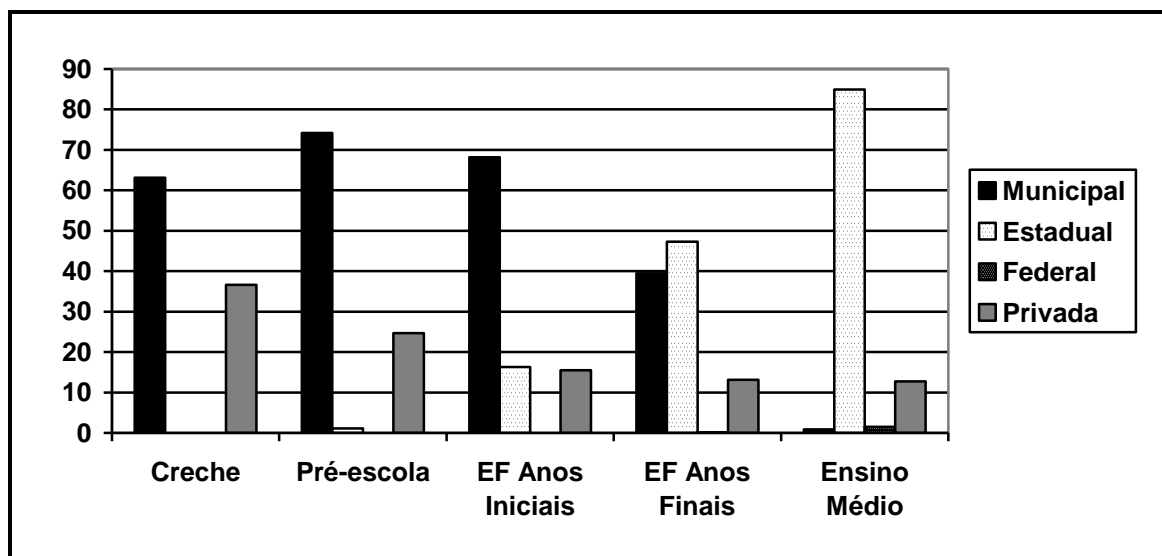
**Tabela 1 – Número e Percentual de matrículas na Educação Básica por dependência administrativa – Brasil – 2012**

Dependência Administrativa	Número de alunos matriculados	Percentual de alunos matriculados (%)
Total Geral	50.545.050	100
Pública Federal	276.436	0,5
Pública Estadual	18.721.916	37,0
Pública Municipal	23.224.479	45,9
Privada	8.322.219	16,5

Fonte: Ministério da Educação (MEC), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) – Censo Escolar – 2012.

Com relação a cada etapa da Educação Básica, segundo a dependência administrativa que a mantém, os dados deste mesmo Censo confirmam as determinações da LDB. No ano letivo de 2012, 84,9% do Ensino Médio é mantido pelas redes Estaduais de ensino, que atendem, portanto, a priorização proposta na legislação vigente. As redes Municipais de ensino concentram maior percentual de alunos atendidos na Educação Infantil (63,1% dos alunos matriculados em creches e 74,2% dos da pré-escola), bem como maior número de matrículas no Ensino Fundamental, especialmente para os Anos Iniciais, com 68,2% dos alunos matriculados em todo país nesta etapa de ensino. Esses dados estão ilustrados e podem ser melhor visualizados no gráfico a seguir.

**Gráfico 1 - Distribuição Percentual da Matrícula na Educação Básica por Etapa de Ensino e Dependência Administrativa – Brasil – 2012**



Fonte: Ministério da Educação (MEC), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) – Censo Escolar – 2012.

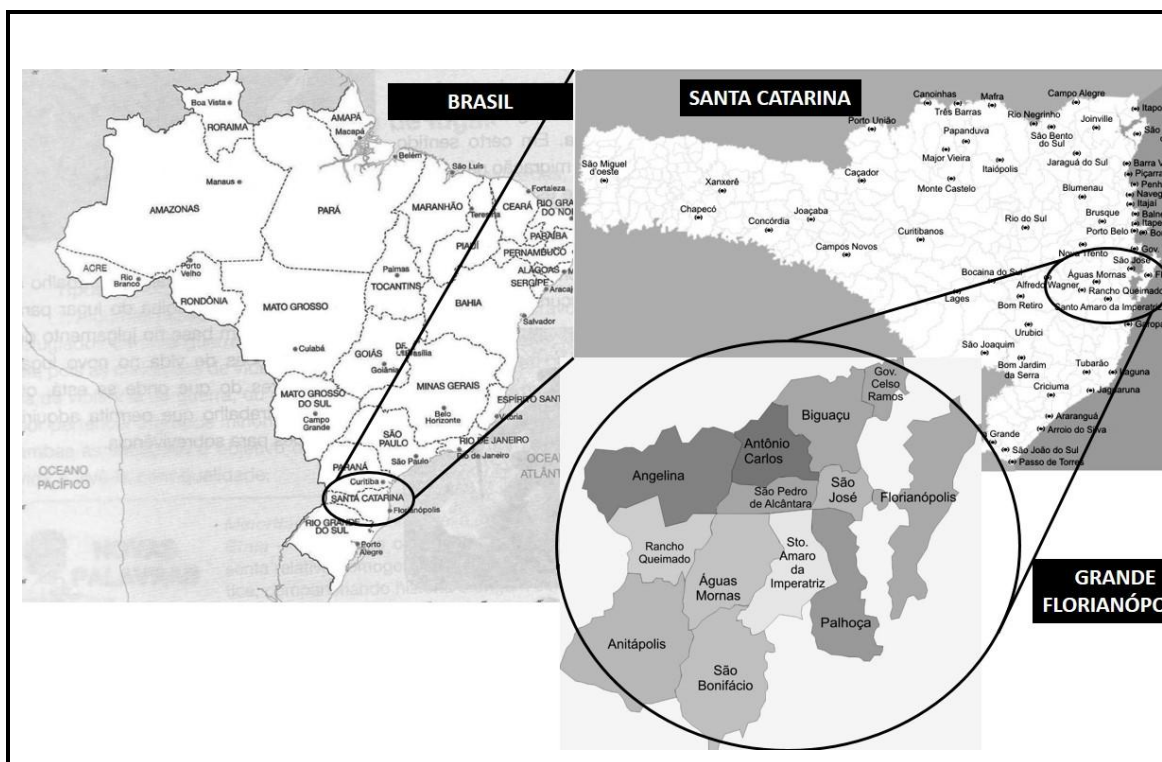
Esta pesquisa terá como foco a Rede Pública Estadual de Ensino do Estado de Santa Catarina<sup>5</sup>, especificamente a proposta curricular preliminar organizada pelos profissionais lotados na Gerência Regional de Educação (GERED)<sup>6</sup> da Grande Florianópolis<sup>7</sup>. A ilustração a seguir destaca os treze municípios que compõem a Regional da Grande Florianópolis, no Estado de Santa Catarina, cujas escolas de Ensino Fundamental orientam a sua prática a partir dos documentos curriculares que serão analisados neste estudo.

<sup>5</sup> Santa Catarina (SC) é uma das 27 unidades federativas do Brasil, localizada no centro da região Sul do país. Possui 293 municípios, distribuídos nos 95.346,181 km<sup>2</sup> de extensão territorial. Tem uma população de 6.383.286 habitantes, sendo o nono Estado mais povoado do Brasil, contando com 66,95 habitantes/km<sup>2</sup>. (Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE - Censo 2010)

<sup>6</sup> A Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina conta com unidades descentralizadas distribuídas em trinta e seis Gerências Regionais de Educação (GEREDs), mais o Instituto Estadual de Educação.

<sup>7</sup> A Regional da Grande Florianópolis abrange 13 municípios, a saber: Águas Mornas, Angelina, Anitápolis, Antônio Carlos, Biguaçu, Florianópolis, Governador Celso Ramos, Palhoça, Rancho Queimado, Santo Amaro da Imperatriz, São Bonifácio, São José e São Pedro de Alcântara.

**Figura 1 - Mapa Político – Brasil / Santa Catarina / Regional da Grande Florianópolis**



Fonte: <https://www.google.com.br/imghp?hl=pt-BR&tab=wi>.

A Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, no ano letivo de 2012, conta com 982 escolas públicas de Ensino Fundamental, com 17.873 docentes para 324.872 alunos matriculados nas Séries Iniciais e Finais<sup>8</sup> do Ensino Fundamental<sup>9</sup>.

A Regional da Grande Florianópolis possui 103 escolas da Rede Pública Estadual, que atendem alunos do Ensino Fundamental (Séries Iniciais e/ou Séries Finais), com um maior número de escolas e, conseqüentemente, de matrículas no ensino regular, concentradas na capital do Estado, Florianópolis, e nos três municípios vizinhos, Palhoça, São José e Biguaçu, conforme podemos verificar nos dados organizados na tabela a seguir.

<sup>8</sup> Séries (ou Anos) Iniciais é o termo que designa a primeira etapa do Ensino Fundamental, composto, segundo a nova legislação, por cinco anos de escolaridade. A segunda etapa, composta por quatro anos, é chamada de Séries (ou Anos) Finais.

<sup>9</sup> Fonte: Ministério da Educação (MEC), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) – Censo Escolar – 2012.

**Tabela 2 – Número de Escolas Estaduais e de Matrículas no Ensino Fundamental por Etapa de Ensino e Município – Regional da Grande Florianópolis – 2012**

Município	Número de Escolas	Matrículas Anos Iniciais	Matrículas Anos Finais
Águas Mornas	2	141	330
Angelina	3	168	318
Anitápolis	1	0	213
Antônio Carlos	1	166	493
Biguaçu	17	2.806	2.545
Florianópolis	34	8.001	8.406
Governador Celso Ramos	1	153	238
Palhoça	18	5.382	5.726
Rancho Queimado	2	100	189
Sto. Amaro da Imperatriz	4	425	615
São Bonifácio	1	89	149
São José	18	3.607	3.801
São Pedro de Alcântara	1	93	148

Fonte: Ministério da Educação (MEC), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) – Censo Escolar – 2012.

A ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos de escolaridade, condicionada pela antecipação da idade obrigatória de ingresso neste nível de ensino, de sete para seis anos, suscitou críticas de teóricos da educação bem como de profissionais das diferentes redes de ensino do país, acerca das possíveis intenções desta política educacional.

Considerando este um tema atual e de acentuada relevância para a educação básica do país, esta pesquisa caracteriza-se como uma possibilidade de ampliar a compreensão das interferências desta medida política no cotidiano escolar, bem como das suas intenções, seus alcances e limitações.

Nesta investigação propõe-se, portanto, uma análise reflexiva das alterações que a Lei n. 11.274<sup>10</sup> trouxe (ou não) à vida escolar, sobretudo no que diz respeito ao currículo pensado para os cinco anos das Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

Segundo a referida lei, o Ensino Fundamental com nove anos de duração deveria ser implementado até o ano de 2010 em todas as redes de ensino do país. Na Rede Pública Estadual de Ensino de Santa Catarina, a implantação teve início no ano de 2007 e, durante este processo de implementação, ocorreu uma reorganização curricular com o objetivo de atender esta nova configuração do Ensino Fundamental.

A escolha pela Rede Pública de Ensino de Santa Catarina como foco desta pesquisa deve-se ao fato de a pesquisadora ser servidora efetiva na referida rede desde 2006, participando, portanto, de todo o processo de implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos (EF9) como Assistente Técnico-Pedagógico em duas escolas básicas<sup>11</sup>, participando, inclusive, de capacitação continuada com foco no processo de implementação do EF9. Vale ressaltar ainda que, ambas as escolas pertencem a Gerência Regional da Grande Florianópolis, o que também justifica a escolha dos documentos produzidos nesta regional como objeto das análises desta investigação.

Diante das ações e deliberações desenvolvidas pelos órgãos oficiais, bem como pelas instituições de ensino, em resposta a esta medida política, de cunho educacional, surgiu a questão maior da qual se ocupará esta pesquisa: *Quais as mudanças de natureza curricular, nas Séries Iniciais da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, decorrentes das alterações estabelecidas pela Lei n. 11.274?*

Esta questão encaminhou para algumas metas a serem atingidas, que nortearão este estudo, delineando possíveis respostas para a problemática

---

<sup>10</sup> A Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade.

<sup>11</sup> Escola de Educação Básica José Maria Cardoso da Veiga – de fevereiro de 2006 a abril de 2008; Escola de Educação Básica Aldo Câmara da Silva - de abril de 2008 até atualmente.

central. Assim, para esta investigação, foram delimitados os seguintes objetivos a serem alcançados:

1. Identificar eventuais alterações nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) decorrentes de orientações de natureza legislativa ou pedagógica;
2. Caracterizar a Matriz Curricular das Séries Iniciais da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina antes e após a implantação da Lei n. 11.274;
3. Avaliar eventuais alterações na Matriz Curricular das Séries Iniciais da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina decorrentes da implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos.

Esta investigação caracteriza-se por uma abordagem histórica e qualitativa, ao considerar o objeto de estudo enquanto uma construção histórica e social. Interpretá-lo exigirá, assim, desvendar os significados que estão permeados ao processo de ampliação do Ensino Fundamental, e os conceitos implícitos nos documentos de cariz curricular. Será, portanto, um estudo descritivo que utilizará a técnica de análise de conteúdo dos documentos envolvidos no processo de implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos, especialmente os relativos à organização curricular.

A abordagem teórico-metodológica de perspectiva histórica e qualitativa está a serviço da problemática da investigação, caracterizando-se como a mais adequada para discutir a realidade que este estudo focaliza, bem como para atender aos objetivos que se propõe alcançar. A natureza do objeto de estudo implica uma abordagem histórica, na medida em que torna-se relevante situá-lo em um tempo e espaço, para compreender as motivações e os interesses implícitos em cada documento. Além disso, a abordagem qualitativa, segundo Minayo e Sanches (1993):

[...] realiza uma aproximação fundamental e de intimidade entre sujeito e objeto, uma vez que ambos são da mesma natureza: ela se envolve com empatia aos motivos, às intenções, aos projetos dos atores, a partir dos quais as ações, as estruturas e as relações tornam-se significativas (p. 244).

Para Minayo e Sanches (1993), “o material primordial da investigação qualitativa é a palavra que expressa a fala cotidiana, seja nas relações afetivas

e técnicas, seja nos discursos intelectuais, burocráticos e políticos” (p. 245). Assim, este estudo busca nos documentos analisados, o significado de suas palavras, que implica compreender, portanto, as motivações e objetivos inerentes ao processo de implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos.

Nesta investigação, optou-se pela pesquisa documental, diante da problemática central e dos objetivos que se pretende alcançar. Frente às justificativas apresentadas pelo Ministério da Educação brasileiro para a ampliação do Ensino Fundamental no país, este estudo pretende analisar como este processo foi implementado na Rede Pública Estadual de Santa Catarina. Para isso, optou pela análise dos documentos curriculares reorganizados durante este período, entendendo que estes podem revelar o ponto de vista de quem os produziu acerca da nova configuração do Ensino Fundamental. Como nos destacam Silva, Damaceno, Martins, Sobral e Farias (2009):

[...] a pesquisa documental permite a investigação de determinada problemática não em sua interação imediata, mas de forma indireta, por meio do estudo dos documentos que são produzidos pelo homem e por isso revelam o seu modo de ser, viver e compreender um fato social. Estudar documentos implica fazê-lo a partir do ponto de vista de quem os produziu, isso requer cuidado e perícia por parte do pesquisador para não comprometer a validade do seu estudo (p. 4557).

A análise documental, como técnica de recolha de dados para esta investigação, incidiu sobre documentos emanados pelos órgãos federais (orientações, normativas, decretos, leis, parâmetros e diretrizes curriculares nacionais) e estaduais (leis, normativas, orientações, proposta curricular e seleção e organização curricular), no decorrer do processo de implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos.

Portanto, procedeu-se a uma pré-análise (Bardin, 1979) dos documentos, a fim de selecionar e classificar aqueles que atendessem aos propósitos da pesquisa. Vale ressaltar que, neste momento da investigação, alguns documentos encaminharam à busca por outros que complementassem o entendimento de seus princípios e finalidades, bem como para a melhor



compreensão do contexto e das ações de implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos.

Cellard (2008), citado por Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), oferece-nos algumas orientações sobre a avaliação preliminar dos documentos a serem selecionados em uma investigação científica. Segundo o autor, deve-se analisar os seguintes pontos:

1. O contexto: avaliar o contexto histórico no qual foi produzido o documento, o universo sócio-político do autor e daqueles a quem foi destinado, seja qual tenha sido a época em que o texto foi escrito (Sá-Silva, Almeida & Guindani, 2009, p. 8);

2. O autor (ou os autores): “esse indivíduo fala em nome próprio, ou em nome de um grupo social?”. Cellard (2008) acredita ser “bem difícil compreender os interesses (confessos, ou não!) de um texto, quando se ignora tudo sobre aquele ou aqueles que se manifestam, suas razões e as daqueles a quem eles se dirigem” (p. 300) (Sá-Silva, Almeida & Guindani, 2009, p. 9);

3. A autenticidade e a confiabilidade do texto: Cellard (2008: 301) nos lembra que “é importante assegurar-se da qualidade da informação transmitida” (Sá-Silva, Almeida & Guindani, 2009, p. 9);

4. A natureza do texto: deve-se levar em consideração a natureza do texto, ou seu suporte, antes de tirar conclusões (Sá-Silva, Almeida & Guindani, 2009, p. 10);

5. Os conceitos-chave e a lógica interna do texto: delimitar adequadamente o sentido das palavras e dos conceitos é, aliás, uma precaução totalmente pertinente no caso de documentos mais recentes (Sá-Silva, Almeida & Guindani, 2009, p. 10).

Neste sentido, uma pesquisa documental implica, conseqüentemente, uma análise de conteúdo. Esta consiste, de acordo com Bardin (1979), em:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (p. 42).

De modo a atender aos objetivos do estudo, procedeu-se a classificação dos documentos selecionados em: documentação de cunho operacional e documentação de cunho pedagógico.

As primeiras, serviram para traçar o percurso histórico, de caráter legal e normativo da implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos no Brasil e no Estado de Santa Catarina, com enfoque em suas características de ordem administrativa.

O segundo grupo de documentos, de ordem pedagógica, referem-se as propostas de organização do ensino propriamente dito, especificamente com referência ao currículo, aos conhecimentos que devem ser aprendidos/ensinados nas cinco primeiras séries do Ensino Fundamental e sua organização. Para estes, delineou-se uma análise quanto às concepções, ao tipo de organização curricular, quanto aos conceitos e conteúdos curriculares e a metodologia de ensino pensados para os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental. Vale ressaltar que todos os documentos analisados estão disponíveis em sites oficiais do Ministério da Educação (MEC)<sup>12</sup> e Secretaria de Estado da Educação (SED)<sup>13</sup>.

A análise desses documentos de origem oficial, orientou-se sem perder de vista o objetivo principal, que é oferecer resposta à pergunta que move esta investigação: *Quais as mudanças de natureza curricular, nas Séries Iniciais da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, decorrentes das alterações estabelecidas pela Lei n. 11.274?*

Quanto aos currículos, no sistema educacional brasileiro, segundo a LDB, Lei n. 9.394/96 (1996), no artigo 26, estes deverão:

[...] ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

O currículo está revestido por múltiplas facetas, políticas, administrativas, pedagógicas, sociais, econômicas, culturais, que traduzem

---

<sup>12</sup> Site oficial: <http://portal.mec.gov.br/>.

<sup>13</sup> Site oficial: <http://sed.sc.gov.br/secretaria/>.

ideologias e objetivos muitas vezes ocultos e que retratam um determinado momento histórico de uma sociedade. Assim, uma reorganização curricular, como a que ocorre no Ensino Fundamental brasileiro, a partir da ampliação deste nível de ensino de oito para nove anos de escolaridade, condicionada pela entrada das crianças aos seis anos de idade na escola, fomenta reflexões e ações que merecem uma atenção criteriosa e responsável.

O Ministério da Educação (MEC), em seu documento de orientação, *Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*, justifica que a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos objetiva “assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar com maiores oportunidades de aprendizagem” (2007, p. 7). Destaca ainda que, quanto à reorganização curricular:

[...] não se trata de compilar conteúdos de duas etapas da Educação Básica, trata-se de construirmos uma proposta pedagógica coerente com as especificidades da segunda infância e que atenda, também, às necessidades de desenvolvimento da adolescência (2007, p. 8).

Os documentos do MEC orientam que, no que diz respeito a proposta pedagógica, não deve-se apenas reorganizar o currículo desenvolvido até então nas escolas, por exemplo, redistribuindo o que era ensinado na antiga primeira série, entre o primeiro e o segundo ano do novo Ensino Fundamental; ou transferir o que antes era ensinado na pré-escola<sup>14</sup> para o primeiro ano do Ensino Fundamental. Pretende-se, portanto, uma nova configuração curricular, porém, o próprio Ministério da Educação não oferece documento que apresente o currículo nacional que servirá de base comum para a elaboração dos currículos dos sistemas de ensino e escolas de todo o país. O MEC, assim, durante os primeiros anos do processo de implementação do Ensino Fundamental de nove anos, fica apenas no campo das ideias e reflexões filosóficas no que se refere ao campo do currículo para os nove anos de Ensino Fundamental.

Durante o processo de implantação do Ensino Fundamental de nove anos na Rede Pública Estadual de Santa Catarina, foram elaborados

---

<sup>14</sup> Fase pertencente a Educação Infantil, nível com matrícula não obrigatória, até 2013.

documentos que pretendiam atender a nova configuração deste nível de ensino. Pretendemos, com este estudo, analisar se os documentos oficiais, especificamente os *Documentos Preliminares de Seleção e Organização Curricular* (2009/2010), da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, Gerência Regional (GERED) da Grande Florianópolis, atenderam as orientações emanadas nos documentos do MEC, a partir da análise das eventuais mudanças propostas para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental de Nove Anos.

Os resultados do estudo bibliográfico e documental referente ao tema, acompanhado da análise dos documentos preliminares de reorganização curricular proposto para a Rede Estadual de Ensino do Estado de Santa Catarina, será apresentado em três capítulos.

No primeiro, *Currículo e Ensino Fundamental*, será explorado, em um primeiro momento, o conceito de currículo, a sua introdução no discurso pedagógico, bem como o percurso histórico das principais teorias curriculares. Posteriormente, será apresentado como o Ensino Fundamental se constituiu no Brasil, do período colonial até a atualidade, focalizando o percurso do processo de ampliação deste nível de ensino de oito para nove anos de escolaridade obrigatória.

Em *Currículo no Ensino Fundamental*, o segundo capítulo deste estudo, o objetivo será analisar o currículo no Ensino Fundamental, entendendo que os significados do que se entende por Ensino Fundamental estão, em grande parte, materializados nos documentos curriculares. Serão apresentados, neste capítulo, os documentos nacionais e estaduais que sistematizam o currículo de base comum, bem como os documentos orientadores do processo de implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos.

No terceiro e último capítulo, *Análise e Interpretação de Informação*, será apresentada a sistematização de uma análise criteriosa dos referenciais curriculares para o novo Ensino Fundamental, destacando mudanças e permanências no âmbito nacional e, especialmente, estadual no que diz respeito a organização curricular para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

Este trabalho será concluído com reflexões que encaminham para importantes questões que podem configurar-se como estudos posteriores para aprofundar o entendimento da temática.

## 1 CURRÍCULO E ENSINO FUNDAMENTAL

Diante dos objetivos desta investigação, que se foca na análise das eventuais alterações curriculares para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental, em virtude do acréscimo de mais um ano de escolaridade nesta etapa da Educação Básica, torna-se pertinente elucidar dois conceitos essenciais para esta reflexão: *Currículo e Ensino Fundamental*.

Portanto, neste capítulo, será explorado, em um primeiro momento, o conceito de currículo, a sua introdução no discurso pedagógico, bem como o percurso histórico das principais teorias curriculares, no intuito de estruturar fundamentos para a análise das propostas de currículo envolvidas nesta investigação.

Posteriormente, será apresentado como o Ensino Fundamental se constituiu no Brasil, do período colonial até a atualidade, focalizando o processo de inserção do direito à educação enquanto direito social assegurado legalmente e sua relação com a ampliação progressiva do tempo de escolaridade obrigatória no país.

### 1.1 DO CURRÍCULO

Currículo é uma palavra que tem sua origem no latim, *curriculum*, cuja raiz etimológica é a mesma de *cursus* e *currere*, que significa “corrida, carreira” (Faria, 1962, p. 270). No *Dicionário Prático Língua Portuguesa Michaelis*, currículo é “1 Curso, carreira. 2 Conjunto de matérias de um curso escolar” (2009, p. 246). No *Novíssimo Aulete - Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa*, currículo é: “1 Ato de correr; CORRIDA; CURSO 2 Pequeno atalho, desvio de caminho 3 Bras. O conjunto das matérias de um curso: currículo de medicina; currículo do Ensino Fundamental” (2011, p. 427).

Especificamente em seu uso no campo educacional, o conceito de currículo está associado a variadas concepções, provenientes de formas distintas de conceber a educação em seus objetivos e finalidades. Podemos destacar que o contexto socioeconômico, político e cultural, são determinantes para o entendimento acerca do que é o currículo em educação.

Os estudos sobre o currículo têm oferecido uma diversidade de pontos de vista acerca deste objeto de pesquisa. A partir de valores e concepções específicas, o currículo pode ser visto, segundo Moreira e Candau (2008), como:

- a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos;
- b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos;
- c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais;
- d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino;
- e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização (p. 18).

Considerando que esta investigação propõe-se a analisar uma proposta curricular pensada a partir da implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos, julga-se essencial compreender o que é o currículo. Entendendo, neste sentido, assim como Sacristán, que compreender o currículo permite “compreender a prática educativa institucionalizada e as funções sociais da escola” (Sacristán, 2000, p. 15), mesmo que, no caso deste estudo, apenas no campo das ideias e das intenções, visto que esta pesquisa foca o seu olhar estritamente na análise da documentação oficial. Vale ressaltar que, isso não significa que esta investigação descarte a ressignificação que o currículo ganha quando posto em prática nas escolas.

Para garantir uma análise mais consistente, julga-se pertinente traçar um breve histórico das teorias do currículo, a fim de elucidar as diferentes concepções de currículo desenvolvidas desde o momento em que ele se tornou um campo especializado nos estudos em educação.

O propósito, neste capítulo, não é determinar qual a melhor ou a mais apropriada forma de conceber o currículo, mas sim apresentar a diversidade de

definições/concepções desenvolvidas no percurso dos estudos teóricos acerca do currículo no cenário educacional. Esta perspectiva, nos aproxima das ideias de Tomaz Tadeu da Silva, em sua obra *Documentos de Identidade, uma introdução às teorias do currículo*, na medida em que o autor assume uma abordagem “menos ontológica (qual é o verdadeiro ‘ser’ do currículo?) e muito mais histórica (como, em diferentes momentos, em diferentes teorias, o currículo tem sido definido?)” (Silva, 2011, p. 14).

Apesar do reducionismo e limitação que qualquer tentativa de classificação pode revelar, as teorias curriculares estarão organizadas em três categorias, assim como o fez Silva (2011), por apresentar-se como a organização mais didática e de melhor compreensão e utilidade para o que se propõe este estudo. Assim, serão apresentadas, a seguir, as principais características e autores enquadrados nas Teorias Tradicionais, Críticas e Pós-Críticas do Currículo.

### 1.1.1 Teorias Tradicionais do Currículo

O termo currículo, como objeto de estudos e pesquisas educacionais, provavelmente, surge na década de vinte, nos Estados Unidos (Silva, 2011, p. 12). Mas, Comenius, em sua *Didactica Magna* (1649), traz evidências de uma preocupação com a organização do conhecimento que deveria ser ensinado na escolas, mesmo sem o uso do termo currículo, como podemos verificar no excerto a seguir:

Deve, portanto, tender-se inteiramente e sem exceção para que, nas escolas, e, conseqüentemente, pelo benéfico efeito das escolas, durante toda a vida: I. se cultivem as inteligências com as ciências e com as artes; II. se aperfeiçoem as línguas; III. se formem os costumes para toda a espécie de honestidade; IV. se preste sinceramente culto a Deus (Comenius, 2001, p. 135).

Interessa ao nosso estudo, elucidar como o termo currículo foi introduzido no discurso educacional, bem como as motivações e os



significados desse processo. Em um estudo, dedicado às origens dos termos *classe* e *currículo* no contexto educacional, David Hamilton (1993) destaca que:

[...] un punto de partido adecuado sería el *Oxford English Dictionary*, que localiza la primera fuente del "currículum" en los registros de la Universidad de Glasgow, de 1633. La palabra aparece en un atestado de la graduación otorgada a un maestro, redactado en un formulario que, como se expresa en la reimpresión del siglo XIX, se había promulgado "poco después" de la reforma de la Universidad realizada por los protestantes en 1577 (Hamilton, 1993, parte VII).

Nesta investigação, o autor, pode concluir que:

[...] el término educativo "currículum" surgió con la confluencia de diversos movimientos sociales e ideológicos. Primeramente, bajo la influencia de las revisiones de Ramus, la enseñanza de la dialéctica ofreció una pedagogía general aplicable a todas las áreas del aprendizaje. En segundo lugar, la visión de Ramus acerca de la organización de la enseñanza y el aprendizaje estuvo en consonancia con las aspiraciones disciplinarias del calvinismo. Y en tercer lugar, la inclinación calvinista por el uso figurativo de la expresión "vitae currículum" -expresión que se remonta a Cicerón (muerto en el año 43 a.C.)- se amplió hasta comprender los nuevos rasgos ordenados y secuenciales de la escuela del siglo XVI. (Hamilton, 1993, parte X).

Como nos destaca Silva (2011), "foram talvez as condições associadas com a institucionalização da educação de massas que permitiram que o campo de estudos do currículo surgisse, nos Estados Unidos, como um campo profissional especializado" (p. 22). A necessidade de definir o que seria essencial ensinar e aprender, para atender às demandas sociais, exigiram uma organização escolar eficaz a este propósito.

Foi na obra de John Franklin Bobbitt, *The Curriculum*<sup>15</sup>, de 1918, que o termo currículo foi introduzido nos estudos em educação, como um campo especializado. Inspirado no modelo fabril de Frederick Taylor, Bobbitt e outros autores enquadrados nas teorias curriculares classificadas como tradicionais, dedicaram-se a discutir a organização e desenvolvimento curricular, buscando a eficiência do ensino. "O conceito central, nessa perspectiva, é o de 'desenvolvimento curricular', um conceito que iria dominar a literatura estadunidense sobre currículo até os anos 80" (Silva, 2011, p. 24). Focado,

---

<sup>15</sup> Disponibilizado em língua portuguesa, *O Currículo*, pela Didáctica Editora, em 2004.

portanto, na técnica, o currículo deve seguir padrões que garantam a eficiência da educação.

Silva (2011) destaca que John Dewey, em 1902, utiliza o termo currículo no título do livro *The child and the curriculum*. Muito mais interessado com a democracia, Dewey defendia um currículo que atendesse “os interesses e as experiências das crianças e jovens” (Silva, 2011, p. 23). Porém, este autor não foi determinante na consolidação do currículo enquanto campo de estudo, como Bobbitt.

É com Ralph Tyler que o modelo de currículo focado na ideia de organização e desenvolvimento de Bobbitt é consolidado. De acordo com Tyler, em publicação de 1949, esta organização e desenvolvimento exigem respostas a quatro questões básicas:

[...] 1. que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?; 2. que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos?; 3. como organizar eficientemente essas experiências educacionais?; 4. como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados? (Silva, 2011, p. 25).

Muitos estudos destacam a forte influência deste modelo norte-americano às teorias e práticas curriculares desenvolvidas no Brasil. Mas, segundo Moreira (1999), em seu estudo, empenha-se em desvendar a fragilidade das teorias que discutem o simples movimento de transferência educacional. Segundo este autor, estes estudos pouco ou nada consideram as especificidades dos países periféricos, seus contextos político e socioeconômico, bem como a forma que absorveram essas teorias, “já que o entendem como simples cópia da tendência tecnicista originada nos Estados Unidos” (Moreira, 1999, p. 17).

### 1.1.2 Teorias Críticas do Currículo

Com as transformações que marcam a década de 60, questionando e contestando as formas de autoritarismo e discriminação presentes na sociedade, os movimentos sociais e culturais marcam um período onde a escola tradicional passa a ser fortemente criticada, particularmente no campo teórico.

Segundo Silva (2011):

As teorias críticas sobre o currículo [...] começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais [...] desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais (p. 30).

Neste contexto, destaca-se como base para as críticas em educação, de cunho marxista, o ensaio de Louis Althusser, *A ideologia e os aparelhos ideológicos de Estado*, de 1970, onde o autor estabelece uma conexão entre educação e ideologia. Para Althusser (1980), “a Escola (mas também outras instituições de Estado como a Igreja ou outros aparelhos como o Exército) ensinam ‘saberes práticos’ mas em moldes que asseguram a sujeição à ideologia dominante ou o manejo da ‘prática’ desta” (p. 22). Nesta perspectiva, o currículo é visto, portanto, como um instrumento de disseminação de uma ideologia que atende aos objetivos da classe dominante que, interessada em manter a sua hegemonia, “inclina as pessoas das classes subordinadas à submissão e à obediência, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a comandar e a controlar” (Silva, 2011, p. 32).

As ideias de Althusser serão detalhadas por Christian Baudelot e Roger Establet, com a obra *L'École capitaliste en France (A escola capitalista na França)*, de 1971.

Vasconcellos (2003) destaca que:

Esses autores consideram que, longe de ser "único" ou homogêneo e de oferecer chances a todos, o sistema escolar é profundamente seletivo e desigualitário, uma vez que, na verdade, ele se assenta em duas redes bem estanques e pouco visíveis para o neófito: uma rede

"primária-profissional" destinada a fornecer uma mão-de-obra de execução e outra, "secundária-superior", que prepara às funções de concepção e de comando (pp. 556-557).

No livro *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life* (*La instrucción escolar em la América capitalista*<sup>16</sup>), 1976, de Samuel Bowles e Herbert Gintis, é introduzido “o conceito de correspondência para estabelecer a natureza da conexão entre escola e produção” (Silva, 2011, p. 32). Nesta obra, os autores defendem que a escola reforça as relações sociais de produção a partir do momento que as relações sociais desenvolvidas na escola reproduzem as relações sociais do local de trabalho, enviando para o mercado de trabalho capitalista o trabalhador ideal para a manutenção do sistema.

Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, centram a discussão no conceito de *reprodução*, afastando a análise do funcionamento da escola da relação com a economia, aproximando-a da sociologia. “Para Bourdieu e Passeron, a dinâmica da reprodução social está centrada no processo de reprodução cultural” (Silva, 2011, p. 34). Assim, a escola funciona não como um local onde o pensamento dominante deva ser assimilado pelos dominados, mas está organizada de modo a garantir a manutenção e internalização das classes sociais tais como se encontram. O currículo é pensado a partir da cultura dominante, sendo portanto, bem assimilado pelas crianças da classe dominante, que são, assim, bem-sucedidas na escola. Ao contrário, para as crianças das classes dominadas os códigos trabalhados são incompreensíveis, levando ao seu fracasso escolar, resultando no abandono da escola e desvalorização de sua cultura.

Segundo Silva (2011), esta abordagem será:

[...] a base da teoria educacional crítica que iria se desenvolver nos anos seguintes. Eles podem ter sido amplamente criticados e questionados na explosão da literatura crítica ocorrida nos anos 70 e 80, sobretudo por seu suposto determinismo econômico, mas, depois deles, a teoria curricular seria radicalmente modificada. A teorização curricular recente ainda vive desse legado (p. 36).

---

<sup>16</sup> Não foi encontrada tradução disponível em Língua Portuguesa, apenas em Espanhol, publicada pela editora mexicana “Siglo XXI”.

Nos Estados Unidos, a ruptura com a concepção técnica de currículo, se efetiva no “movimento de reconceptualização”, grupo liderado por William Pinar, com a *I Conferência sobre Currículo*, na Universidade de Rochester (Nova York – 1973), que expressava uma insatisfação com as determinações curriculares de ordem tecnocráticas dos modelos de Bobbitt e Tyler. A proposta deste grupo, segundo Pacheco, é “enunciadora do currículo como um projeto que responde prioritariamente à dimensão humana do sujeito” (Pacheco, 2008, p. 9).

Pacheco (2008) destaca ainda que, “o consenso dos autores ligados às teorias de instrução é simetricamente proporcional ao dissenso dos autores incluídos nas teorias críticas” (p. 9). Os estudos sociológicos desenvolvidos neste período, de origem especialmente europeia, apresentavam diversas perspectivas (fenomenologia, hermenêutica, marxismo, escola de Frankfurt) que influenciaram o pensamento acerca do currículo, caracterizando, nos Estados Unidos, a divisão da crítica ao modelo tecnicista em dois campos, conforme analisado por Silva (2011):

De um lado, estavam aquelas pessoas que utilizavam os conceitos marxistas, [...] Gramsci e da Escola de Frankfurt [...]. Essas análises enfatizavam o papel das estruturas econômicas e políticas na produção cultural e social através da educação e do currículo. De outro lado, colocavam-se as [...] inspiradas em estratégias interpretativas de investigação, como a fenomenologia e a hermenêutica. Aqui, a ênfase [...] nos significados subjetivos que as pessoas dão às suas experiências pedagógicas e curriculares (p. 38).

Toda classificação corre o risco de ser reducionista e/ou generalista, apesar de ser uma tentativa de caracterizar grupos com propostas comuns e/ou semelhantes. Dentro do movimento de reconceptualização, os estudiosos de tendência marxista, “recusaram, em geral, uma identificação plena com aquele movimento” (Silva, 2011, p. 39), como é o caso declarado de Michael Apple, que considerava o movimento “um recuo ao pessoal, ao narcisístico e ao subjetivo” (Silva, 2011, p. 39).

Edmund Husserl está nas origens do pensamento fenomenológico, seguido por Heidegger e Merleau-Ponty, colocando “em parênteses” os

significados ordinários do cotidiano, para que, a partir da dúvida em relação a aparência, possamos “chegar à sua essência” (Silva, 2011, p. 39).

A fenomenologia do currículo rejeita a forma tradicional de organização curricular baseada em disciplinas e matérias, defendendo o currículo enquanto lugar “no qual docentes e aprendizes têm a oportunidade de examinar, de forma renovada, aqueles significados da vida cotidiana que se acostumaram a ver como dados e naturais” (Silva, 2011, p. 40). Assim, o currículo parte das experiências, de temas cotidianos, que são analisados fenomenologicamente.

Pode-se constatar em muitos estudos a combinação da fenomenologia com a hermenêutica e a autobiografia. A primeira, conforme Silva (2011):

“tal como desenvolvida modernamente por autores como Gadamer, destaca, em contraste com a suposta existência de um significado único e determinado, a possibilidade de múltipla interpretação que têm os textos [...]. Já a autobiografia tem sido combinada com uma orientação fenomenológica para enfatizar os aspectos formativos do currículo” (p. 43).

Na perspectiva de combinação de cunho autobiográfico e, também com “recursos analíticos da psicanálise” (Silva, 2011, p. 43), podemos destacar os estudos de William Pinar. Segundo Pacheco (2008):

[...] a obra de William Pinar, inicialmente influenciada por Paulo Freire, ajuda a compreender o papel da *conscientização* na teorização do currículo, aliás como propõe Joe Kincheloe quando apela a novos níveis de consciência e modos de ser para a análise da educação, já que a ontologia crítica envolve a compreensão das relações entre os seres humanos a diversos níveis e a análise dos processos de construção do conhecimento (p. 10).

Michael Apple, já mencionado neste estudo, inaugura a crítica neomarxista às teorias tradicionais do currículo. Em sua primeira obra, *Ideologia e currículo*, em 1979, o autor argumenta que “não é suficiente postular um vínculo entre, de um lado, as estruturas econômicas e sociais mais amplas e, de outro, a educação e o currículo” (Silva, 2011, p. 45), destacando as mediações produzidas pela ação humana. Recorrendo ao conceito de hegemonia, Apple destaca que é no esforço de convencer ideologicamente que a dominação econômica se converte em hegemonia cultural. Ao discutir o

papel do currículo, reflete sobre a seleção dos conteúdos como opção política, em que estes são selecionados a favor das classes dominantes. Neste contexto, as relações de poder apresentam-se como o aspecto central da teoria curricular desenvolvida por Apple.

Em seus estudos iniciais, Henry Giroux, fundamentado em autores da Escola de Frankfurt, “ataca a racionalidade técnica e utilitária, bem como o positivismo das perspectivas dominantes sobre o currículo” (Silva, 2011, p. 51). E tal como Apple, não se conformava com o pessimismo e rigidez estrutural das análises até então realizadas. É o conceito de “resistência” que baseia a teoria crítica desenvolvida por Giroux, onde “sugere que existem mediações e ações no nível da escola e do currículo que podem trabalhar contra os desígnios do poder e do controle” (Silva, 2011, p. 53).

O brasileiro Paulo Freire, apesar de não dedicar-se ao estudo específico do currículo, em seus textos, muito mais filosóficos do que uma análise sociológica ou econômica, coloca seus leitores frente a uma questão fortemente curricular: “o que ensinar?” (Silva, 2011, p. 57). Discutindo acerca do processo de dominação, Freire critica o que ele chama de “educação bancária”, modelo tradicional de ensino (verbalista, narrativo, dissertativo) e desenvolve o conceito de “educação problematizadora”, em que “a própria experiência dos educandos que se torna a fonte primária de busca dos ‘temas significativos’ ou ‘temas geradores’ que vão constituir o ‘conteúdo programático’ do currículo” (Silva, 2011, p. 60).

Na Inglaterra, a *Nova Sociologia da Educação* (NSE), marcada pela publicação do livro organizado por Michael Young, com textos do próprio Young, de Pierre Bourdieu e Basil Bernstein, *Knowledge and control*, 1971, critica, sobretudo, a antiga sociologia da educação, preocupada com o fracasso escolar da classe operária.

Nesta obra, segundo Silva (2011):

A principal crítica que a NSE fazia a essa sociologia aritmética era que ela se concentrava nas variáveis de entrada (classe social, renda, situação familiar) e nas variáveis de saída (resultados dos testes escolares, sucesso ou fracasso escolar), deixando de problematizar o que ocorria entre esses dois pontos (p. 65).

A proposta de desenvolvimento de uma sociologia do conhecimento “consistiria em destacar o caráter socialmente construído das formas de consciência e de conhecimento, bem como suas estreitas relações com estruturas sociais, institucionais e econômicas” (Silva, 2011, p. 66). Assim, segundo Young, na discussão acerca do currículo, o papel da sociologia do currículo é desnaturalizar o que está posto, questionar o porquê das disciplinas e dos valores atribuídos a cada uma delas, o porquê do currículo estar organizado de tal forma, qual sua relação com as estruturas de poder.

Bernstein, considera que o conhecimento escolar se realiza em três sistemas de mensagem: o currículo, a pedagogia e a avaliação, que não podem ser discutidos separadamente, pois estão intimamente relacionados. É no currículo que está determinado o conhecimento considerado válido, onde o autor dedica-se a revelar as relações estruturais entre esses conhecimentos. “Bernstein quer saber como o currículo está *estruturalmente* organizado. Além disso, ele pergunta como os diferentes tipos de organização do currículo estão ligados a princípios diferentes de poder e controle” (Silva, 2011, pp. 71-72). Com relação ao poder, o autor o relaciona com a classificação<sup>17</sup> estabelecida no currículo, enquanto o controle está na essência da forma de transmissão do ensino (pedagogia). Mas, Silva (2011) destaca que o principal conceito desenvolvido por Bernstein é o de *código* de classe:

No caso do currículo, não se aprende o código através do conteúdo explícito das áreas de conhecimento ou de sua ideologia. O código é implicitamente aprendido através da maior ou menor classificação do currículo ou através do maior ou menor enquadramento da pedagogia (p. 75).

A noção de *currículo oculto* se faz presente em muitos estudos de perspectiva crítica, apesar de sua origem no campo da sociologia funcionalista, de cunho mais conservador. Em síntese, Silva (2011) destaca que:

---

<sup>17</sup> O termo *classificação* está relacionado ao “grau de isolamento e separação entre as diversas áreas de conhecimento que constituem o currículo” ao “que é legítimo ou ilegítimo incluir no currículo” (Silva, 2011, pp. 72-73).



[...] o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes. [...] Para a perspectiva crítica, o que se apresenta no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações que permitem que crianças e jovens se ajustem da forma mais conveniente às estruturas e às práticas de funcionamento, consideradas injustas e antidemocráticas e, portanto, indesejáveis, da sociedade capitalista” (p. 78).

### 1.1.3 Teorias Pós-Críticas do Currículo

Enfatizando conceitos como identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo (Silva, 2011), as teorias pós-críticas trazem para as discussões curriculares questionamentos acerca do conhecimento privilegiado pelas escolas e reivindicam espaços para saberes marginalizados no processo de ensino-aprendizagem.

Paraíso (2004) destaca que:

[...] usando uma linguagem que recebe influências da chamada “filosofia da diferença”, do pós-estruturalismo, do pós-modernismo, da teoria queer, dos estudos feministas e de gênero, dos estudos multiculturalistas, pós-colonialistas, étnicos, ecológicos etc., as teorias pós-críticas realizam, no campo educacional brasileiro, substituições, rupturas e mudanças de ênfases em relação às pesquisas críticas. Suas produções e invenções têm pensado práticas educacionais, currículos e pedagogias que apontam para a abertura, a transgressão, a subversão, a multiplicação de sentidos e para a diferença (pp. 284-285).

Segundo Silva (2011), “as perspectivas críticas sobre currículo tornaram-se crescentemente questionadas por ignorarem outras dimensões da desigualdade que não fossem aquelas ligadas à classe social” (p. 91). Assim, estudiosos voltam seus olhares para as questões de gênero, étnicas e raciais, problematizando a sua corporificação e produção pelo currículo escolar. Estudos passam a ser desenvolvidos com o objetivo de contribuir para a quebra de paradigmas estabelecidos, desnaturalizando e questionando a aparente neutralidade do currículo, na busca por significados.

No que diz respeito ao multiculturalismo, por exemplo, muitas são as perspectivas de abordagem deste conceito. Canen e Oliveira (2002) consideram importante ressaltar que:

[...] em sua vertente mais crítica, também denominada multiculturalismo crítico ou perspectiva intercultural crítica (Grant, 2000; McLaren, 2000; Canen, 1999, 2001; Canen & Grant, 1999; Canen & Moreira, 2001), trata-se de ir além da valorização da diversidade cultural em termos folclóricos ou exóticos, para questionar a própria construção das diferenças e, por conseguinte, dos estereótipos e preconceitos contra aqueles percebidos como “diferentes” no seio de sociedades desiguais e excludentes (p. 61).

Pensar o currículo, nesta perspectiva, requer, portanto, reconhecer as culturas dos alunos, no sentido de garantir a equidade educacional, bem como o desenvolvimento de atitudes de respeito e valorização das diferenças.

Muitos autores (Kreutz, 1999; Moreira, 2001; Valente, 1996) questionam a utilização do termo multiculturalismo. Nestes estudos, que defendem a utilização do termo interculturalismo, conforme destaca Moreira (2001):

[...] afirma-se que o termo multiculturalismo induziria a imaginar uma sociedade construída como um mosaico, formada por culturas diferentes, cada uma delas estática. A expressão interculturalismo, por sua vez, sugeriria uma interrelação dinâmica entre as culturas, com reacomodações e ajustes constantes (p. 74).

Louro (2007), ao discutir os referenciais teóricos dos campos dedicados aos estudos feministas ou de gênero, estudos gays e lésbicos, da sexualidade e a teoria *queer*<sup>18</sup>, destaca que:

[...] estreitamente vinculados aos movimentos sociais, esses campos têm promovido novas políticas de conhecimento, novas articulações entre sujeitos e objetos de conhecimento. Isso significa que implicam o privilegiamento de um modo de conhecer, o que envolve, por sua vez, decisões sobre o que conhecer e como, porque ou para que conhecer. (p. 211).

---

<sup>18</sup> “*Queer* pode ser traduzido por estranho, talvez ridículo, excêntrico, raro, extraordinário” (Louro, 2004, p. 38). “A teoria *queer* surge, em países como Estados Unidos e Inglaterra, como uma espécie de unificação dos estudos gays e lésbicos” (Silva, 2011, p. 105).

Nesta mesma perspectiva, os estudos étnicos e raciais ganham espaço nas teorias curriculares na medida em que vinculam, de acordo com Silva (2011), “conhecimento, identidade e poder” (p. 101). Repleto de concepções étnicas e raciais, nos currículos “a questão da raça e da etnia não é simplesmente um ‘tema transversal’: ela é uma questão central de conhecimento, poder e identidade” (Silva, 2011, p. 102).

Segundo Moreira (1999):

[...] algumas idéias características da literatura pós-moderna começam a repetir-se nos textos de currículo. [...] (a) o abandono das grandes narrativas; (b) a descrença em uma consciência unitária, homogênea, centrada; (c) a rejeição da idéia de utopia; (d) a preocupação com a linguagem e com a subjetividade; (e) a visão de que todo discurso está saturado de poder; e (f) a celebração da diferença (p. 10).

O autor acredita no diálogo entre teorias críticas e pós-modernas, diferente de outros autores que descartam esta possibilidade, na medida em que, para estes, a teoria crítica está vinculada aos ideais modernistas, com as quais os pós-modernistas não compactuam.

Como nos destaca Silva (2011):

[...] da perspectiva pós-moderna, o problema não é apenas o currículo existente; é a própria crítica do currículo que é colocada sob suspeita. A teorização crítica da educação e do currículo segue, em linhas gerais, os princípios da grande narrativa da Modernidade. A teorização crítica é ainda dependente do universalismo, do essencialismo e do fundamentalismo do pensamento moderno. A teorização crítica do currículo não existiria sem o pressuposto de um sujeito que, através de um currículo crítico, se tornaria, finalmente, emancipado e libertado (p. 115).

Com sua origem, a que a define, associada aos trabalhos de Foucault e Derrida, o pós-estruturalismo, como nos define Silva (2011), “continua e, ao mesmo tempo, transcende o estruturalismo” (p. 119), dando igual ênfase à linguagem enquanto sistema de significações. Assim, “na perspectiva pós-estruturalista, [...] supõe-se que a linguagem que se usa não apenas reflete o modo pelo qual se conhece, mas que ela faz mais do que isso, que ela institui um jeito de conhecer” (Louro, 2007, p. 214).

Segundo Silva (2011), “não se pode falar propriamente de uma teoria pós-estruturalista do currículo, mesmo porque o pós-estruturalismo, tal como o pós-modernismo, rejeita qualquer tipo de sistematização” (p. 122). Mas, esta perspectiva nos encaminha a pensar em atitudes pós-estruturalistas na área do currículo, desconfiando das “verdades” definidas nos currículos e duvidando das determinações e certezas relativas aos conhecimentos.

Com suas origens, talvez, em teóricos como Frantz Fanon, Aimé Césaire e Albert Memmi, a teoria pós-colonialista apresenta como seu conceito central o de *representação*, que preocupa-se a compreender como o Outro é representado. A teoria pós-colonialista dedica-se a “analisar o complexo das relações de poder entre as diferentes nações que compõem a herança econômica, política e cultural da conquista colonial europeia tal como se configura no presente momento” (Silva, 2011, p. 125). Esta perspectiva de análise pós-colonialista de teoria do currículo, deveria, portanto, segundo Silva (2011), se ocupar à análise do legado colonial, buscando compreender em que medida o currículo ainda guarda resquícios de uma herança colonial em sua organização, conteúdo, concepções.

Silva (2011) ainda destaca os Estudos Culturais e sua importância para as discussões curriculares. Argumenta que, apesar de ser pequena a influência desses estudos, assim como das teorias pós-modernas, pós-estruturalistas e pós-colonialistas, nas políticas curriculares e nos currículos desenvolvidos nas escolas, estes inspiram concepções de currículo em que os conhecimentos são equiparados. Tomando partido, ou seja, não sendo neutras, nem tão pouco imparciais, as análises dos Estudos Culturais, numa relação de poder, sempre tenderão a ficar do lado desfavorecido. O currículo, portanto, enquanto campo de luta, de construção social e cultural, é pensado na perspectiva de produzir subjetividade e identidade social.

Após esse percurso histórico acerca das concepções de currículo, nos cabe perguntar, qual currículo é proposto pelos órgãos responsáveis pela rede regular de ensino do país, ou em nossas escolas. Apesar de todo o avanço teórico, é possível arriscar que muito daquele currículo tradicional insiste em

habitar o cenário educacional atual, mesmo quando, no campo da fundamentação teórica defende-se perspectivas críticas ou pós-críticas.

## 1.2 DO ENSINO FUNDAMENTAL

No Brasil, conforme a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei n. 9.394/96, a educação escolar brasileira, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias, compõe-se de dois níveis: Educação Básica e Educação Superior. A Educação Básica é constituída de três níveis de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A expressão *Educação Básica* foi introduzida no texto da atual LDB, e, segundo Cury (2008), “é um conceito mais do que inovador para um país que, por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos, o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar” (p. 294).

No artigo 4º da LDB, após redação determinada pela Lei n. 12.796, de 2013, a educação obrigatória e gratuita deve ser garantida pelo Estado, dos quatro aos dezessete anos de idade<sup>19</sup>. Sendo, assim, conforme estabelecido no artigo 5º desta mesma lei, dever do poder público “zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola”.

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, atende crianças de zero a três anos de idade em creches, ou entidades equivalentes; e de quatro a cinco em pré-escolas, sendo este último obrigatório a partir do ano letivo de 2013, conforme legislação citada anteriormente. O Ensino Fundamental obrigatório, foco de interesse deste capítulo, tem nove anos de duração, conforme Lei n. 11.274, de 2006, iniciando-se aos seis anos de idade. O Ensino Médio obrigatório, a partir de 2013, último nível da Educação Básica, deve ser organizado em, no mínimo, três anos. Sem prejuízo à formação geral

---

<sup>19</sup> Anteriormente, a LDB determinava que a educação obrigatória e gratuita seria garantida dos sete aos quatorze anos, idade atendida pelo Ensino Fundamental.

correspondente a este nível, pode ser organizado para o preparo do aluno ao exercício de profissões técnicas.

A seguir, propõe-se discutir os objetivos e finalidades do Ensino Fundamental, sua constituição histórica junto a Educação Básica legalmente assegurada, além de discutir como se efetivou o processo de ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos de escolaridade obrigatória no país e os encaminhamentos da Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina frente a esta determinação.

### 1.2.1 Breve histórico do Ensino Fundamental no Brasil e Santa Catarina

O que é fundamental, “que constitui o fundamento, a base de algo” (Aulete, 2011, p. 687), o Ensino Fundamental, “terá por objetivo a formação básica do cidadão”, conforme LDB, Lei n. 9.394, em seu artigo 32. Mas, quem é esse cidadão? Quem terá direito a essa formação básica? Atualmente, é dever do Estado garantir Educação Básica, obrigatória e gratuita, dos quatro aos dezessete anos de idade (a partir do ano letivo de 2013), o que inclui, além do Ensino Fundamental, dos seis aos quatorze anos, a Pré- escola, dos quatro aos cinco anos e o Ensino Médio, até os dezessete anos. Mas, esta configuração é recente e resulta de um longo percurso de disputas ideológicas e interesses de ordem política e social.

No Brasil, o percurso histórico da constituição da educação escolar, pode ser discutido a partir da chegada dos portugueses ao território brasileiro. Conforme destaca Flach, “a organização social transplantada de Portugal para o Brasil pressupunha um pequeno grupo de detentores de terra que se impunham sobre uma massa de agregados e escravos” (Flach, 2009, p. 502). Esta organização social impediu a construção de um pensamento que considerasse a educação como um direito e uma necessidade da totalidade da população. Assim, como esclarece Carvalho, “no período que compreendeu a Colônia e o Império [...] apenas era dada educação [...] aos filhos dos colonos.

Estes, em geral iam realizar os seus estudos na Europa, ou nas escolas jesuítas” (Carvalho, p. 3).

Com a Independência do Brasil, em 1822, Carvalho afirma que com:

[...] o crescimento social, alguns filhos de fazendeiros e bacharéis, representantes no parlamento, começam a discutir sobre esta falta de política para a educação, mas somente em 1823, alguns destes elaboram um projeto de educação, que chega a ser reconhecido em lei, contudo, esta foi engavetada uma vez que outro setor do mesmo parlamento não reconhecia a necessidade de se empenhar neste projeto. Em 1923, o Congresso é fechado e a lei esquecida até 1926, quando o Congresso reabre e as discussões sobre a educação, voltam a acontecer (p. 4).

Todavia, é somente após a Revolução de 30 e a Nova República, com o fim do monopólio do poder das velhas oligarquias, e a oferta de condições para o desenvolvimento do capitalismo no Brasil, que a expansão do ensino se faz necessária. De acordo com Flach, “o processo de urbanização [...] foi a alavanca para a reivindicação de mudança na organização educacional vigente na época. Também contribuiu para essa nova realidade a exigência do setor produtivo por recursos humanos” (Flach, 2009, p. 504). A nova configuração social, necessita de pessoas capacitadas para o novo mercado de trabalho a se desenvolver. Portanto, interesses econômicos determinam o campo educacional.

O *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*<sup>20</sup>, de 1932, destinado ao povo e ao governo, reivindicava “uma escola pública assentada nos princípios de laicidade, obrigatoriedade, gratuidade e coeducação” (Flach, 2009, p. 505).

No governo de Getúlio Vargas, a Constituição de 1934, no que se refere a educação, determina a “necessidade de um plano nacional de educação, ensino gratuito e obrigatório, além de prever percentuais de receitas e impostos para a manutenção e desenvolvimento do ensino” (Flach, 2009, p. 505).

---

<sup>20</sup> O "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", de 1932, foi escrito durante o governo de Getúlio Vargas e consolidava a visão de um segmento da elite intelectual que, embora com diferentes posições ideológicas, vislumbrava a possibilidade de interferir na organização da sociedade brasileira do ponto de vista da educação. Redigido por Fernando de Azevedo, dentre vinte e seis intelectuais, entre os quais Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho, Antônio F. Almeida Junior, Roquette Pinto, Delgado de Carvalho, Hermes Lima e Cecília Meireles.

Porém, a situação política e social do país, não oferecia espaço para a efetivação das aspirações da legislação. Em 1935, como forma de combater o comunismo e o antifascismo, o governo instituiu o estado de sítio no Brasil.

Em 1937, o governo Vargas inaugurou o Estado Novo, a partir de um golpe político, que instituiu um sistema autoritário no país, e outorgou uma nova Constituição que, em seu artigo 15, determinava como função da União:

IX - fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude.

Esta Constituição é considerada um retrocesso em comparação a anterior, de 1932, especialmente no que diz respeito ao papel do Estado. O artigo 125, declarava que,

A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular.

Como nos alerta Flach (2009), o Estado considera a educação “como ‘dever e direito natural dos pais’ eximindo-se dessa responsabilidade ao prever que ‘não será estranho a esse dever’, sem objetivar a forma como isso ocorrerá” (p. 505). E, como nos destaca a autora, “a história nos mostra que, no emaranhado de acontecimentos econômicos, políticos e sociais pelos quais o país passava, a educação do povo foi relegada a segundo plano” (Flach, 2011, p. 506).

Getúlio Vargas é deposto do poder em 1945<sup>21</sup>, e um processo de redemocratização é inaugurado no Brasil. Com o fim da ditadura, como destaca Carvalho, “a constituição de 1946 é a primeira que apresenta a expressão ‘diretrizes e bases’, associadas à questão da educação nacional” (Carvalho, p. 6). Com relação ao direito a educação, o artigo 168, da Constituição de 1946, trouxe avanços com no que diz respeito ao ensino primário, quando

---

<sup>21</sup> Após oito anos de ditadura, em 1945, os brasileiros elegeram o general Eurico Gaspar Dutra, do Partido Social Democrático, como Presidente da República, em eleição direta.



determinava que, “I - o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional; II - o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos”.

Segundo a Lei Orgânica do Ensino Primário, de 1946, no artigo 2º, o ensino primário compreendia duas categorias de ensino: “a) o ensino primário fundamental, destinado às crianças de sete a doze anos; b) o ensino primário supletivo, destinado aos adolescentes e adultos”.

No ano de 1961, foi sancionada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 4.021. O ensino, segundo as diretrizes, seria organizado em três graus:

1. Grau Primário: dividido em Educação Pré-primária (para menores de sete anos) e Ensino Primário (obrigatório a partir dos sete anos e constituído de, no mínimo, quatro séries anuais);
2. Grau Médio: constituído pelo Ensino Médio, como prosseguimento do ensino primário, organizado em dois ciclos (Ginasial – quatro séries; Colegial – três séries, no mínimo); Ensino Técnico, com cursos nas áreas industrial, agrícola e comercial; e Ensino Normal, destinado a formação do magistério para o ensino primário e médio.
3. Grau Superior: formado pelo Ensino Superior que tem por objetivo a pesquisa, desenvolvimento das ciências, letras e artes, e formação do profissional de nível universitário.

A unificação do ensino no país e a obrigatoriedade do ensino primário, passo importante desta lei, não significaram proporcional avanço na realidade do sistema educacional brasileiro. Isso pode ser evidenciado em números como o índice de analfabetismo no país que, segundo dados do IBGE<sup>22</sup>, chegava aos 39,6% em 1960, 33,6% em 1970 e 25,5% em 1980.

Um golpe militar, no ano de 1964, instalou no Brasil uma nova ditadura que duraria vinte anos. Neste período, marcado por censura e repressão a qualquer manifestação contrária ao governo, em nome da ordem e do

---

<sup>22</sup> Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, é uma fundação pública da administração federal brasileira, criada em 1934.

desenvolvimento econômico do país, negligencia-se o direito à educação e concentrou-se em estabelecer diretrizes e bases para o ensino, com vista a atender os interesses do governo.

Conforme destaca Flach (2009):

[...] durante o período de ditadura militar e sob a égide da Constituição de 1967, reformulada pela Emenda Constitucional nº 1 de 17 de outubro de 1969, o direito à educação no Brasil não sofre mudanças substanciais, o que demonstra a desconsideração do novo regime pela instrução e formação intelectual da população (p. 507).

O regime militar, alterou a organização do ensino, com a Lei n. 5.540, de 1968, relativa ao Ensino Superior, e a Lei n. 5.692, de 1971, segunda LDB, que fixou novas diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus<sup>23</sup>, propondo uma reforma no ensino brasileiro.

O Ensino de primeiro grau, passou a ser constituído por oito anos letivos, com ingresso a partir dos sete anos de idade, mas com possibilidade de entrada para crianças com idade inferior. Um fator importante a destacar, especificamente pelo foco desta pesquisa, é que essa legislação amplia o tempo do ensino obrigatório, conforme artigo 20, o qual determina que “o ensino de 1º grau será obrigatório dos 7 aos 14 anos, cabendo aos Municípios promover, anualmente, o levantamento da população que alcance a idade escolar e proceder à sua chamada para matrícula”. O Ensino de segundo grau, que tem como pré-requisito a conclusão do primeiro grau, constitui-se de três ou quatro séries anuais, conforme habilitação.

Vale ressaltar, que essas mudanças na organização do ensino, de caráter legal, não corresponderam a mudanças na qualidade, acesso e permanência no ensino. Muitos autores, dedicados ao estudo desse período, destacam que a garantia legal de educação enquanto direito, não correspondeu a direito de permanência e aprendizagem na realidade das escolas.

Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista, citados por Flach (2009):

---

<sup>23</sup> Nesta lei, entende-se por ensino primário a educação correspondente ao ensino de primeiro grau e por ensino médio, o de segundo grau.

[...] em meados da década de 80, o quadro educacional brasileiro era dramático: 50% das crianças repetiam ou eram excluídas ao longo da 1ª série, 30% da população eram analfabetos, 23% dos professores eram leigos e 30% das crianças estavam fora da escola. Além disso, 8 milhões de crianças no 1º grau tinham mais de 14 anos, 60% de suas matrículas concentravam-se nas três primeiras séries que reuniam 73% das reprovações (Shiroma; Moraes & Evangelista, 2000, p. 44). (p. 508).

Diante desta realidade, a insatisfação social, favoreceu a organização de movimentos que reivindicavam mudanças no sistema de ensino, de modo a garantir uma educação pública e gratuita a cada pessoa. Com o fim da ditadura, em 1985, inaugurou-se uma nova fase na história do país e, conseqüentemente, da educação, fundamentada num Estado Democrático de Direito.

Em vigor até hoje, a nova Constituição do Brasil, promulgada em 05 de outubro de 1988, em seu artigo 6º, destaca a educação como Direito Social. A Constituição, em Capítulo III, que trata da educação, da cultura e do desporto, na seção I, dedicada a Educação, no artigo 205, determina que:

[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O artigo 208, determina que é dever do Estado garantir a obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Fundamental, inclusive para quem não teve acesso a este nível de ensino na idade própria. E reforça este direito quando afirma que:

[...] § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º Compete ao poder público recensear os educandos no Ensino Fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola.

Uma discussão mundial, concretizado pela *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*<sup>24</sup>, em 1990, destaca a educação enquanto essência para o exercício da democracia. Esta declaração, como outras ações, lideradas por instituições internacionais, são fortemente contestadas em seus interesses e finalidades. Os anos 90, são marcados, portanto, por uma produção teórica tomada por críticas ao ensino fundamentado pelo modelo capitalista neoliberal, que é apontado como o responsável pela desigualdade, exclusão e insucesso no processo de ensino-aprendizagem nas escolas regulares.

O MEC, em 1993, lança, em atendimento aos acordos firmados na *Conferência de Educação para Todos*, o *Plano Decenal de Educação para Todos*, “cujo objetivo mais amplo é assegurar, até o ano 2003, a crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam a necessidades elementares da vida contemporânea” (1993, pp. 12-13).

É neste cenário que é implantada a nova LDB, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que traz mudanças significativas às leis anteriores, com a inclusão da Educação Infantil como nível de ensino da Educação Básica, assim como a introdução do próprio conceito *educação básica*, como discutimos no início do capítulo.

Segundo Carvalho, “a principal medida política educacional decorrente da LDB é o Plano Nacional de Educação (PNE), de caráter global, operacional e que implica na definição de ações no prazo de dez anos” (p. 12). A nova LDB determina, portanto, como dever da União: “I – elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios” (artigo 9º). E institui, no artigo 87, a *Década da Educação*, definindo que,

§ 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de

---

<sup>24</sup> O Brasil participou, em março de 1990, da *Conferência de Educação para Todos*, em Jomtien, na Tailândia, convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial. Desta conferência resultaram posições consensuais, sintetizadas na *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, que deveriam constituir as bases dos planos decenais de educação, especialmente dos países de maior população no mundo, signatários desse documento.

Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

A conformidade ao acordo estabelecido com os órgãos internacionais está presente neste parágrafo da LDB. Esta e outras práticas desenvolvidas neste momento, oferecem matéria para profundas críticas às ações governamentais guiadas, predominantemente, por razões de ordem financeira e estatística, como esta elaborada por Arelaro, onde afirma ser:

[...] evidente que, nos últimos 15 anos, o empenho do governo federal, a partir dos compromissos internacionais assumidos com a assinatura da “Declaração Mundial da Educação para Todos”, em 1990, concentrou seus esforços para superar o “fosso” estatístico do atendimento educacional do Brasil, apontado como um dos sete piores do mundo, em qualquer nível ou modalidade de ensino. Esta febre estatística de alterar positivamente os resultados nacionais levou governos a implementar políticas que – para além do entendimento pedagógico da relação qualidade/quantidade educacional – significassem, em curto prazo, aumento do número de alunos matriculados em escolas, quaisquer que fossem suas condições de funcionamento (Arelaro, 2005, p. 1048).

O Plano Nacional de Educação (PNE), para o decênio 2001/2010, aprovado com a Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, teve como principais 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 democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

O Plano Nacional de Educação para os anos 2011 - 2020, segundo este estudo, quando comparado ao anterior, apresenta-se muito mais objetivo e com metas mais bem definidas, o que poderá garantir fiscalização e avaliação dos seus alcances. Porém, o plano ainda não foi aprovado, especialmente por conta da meta de número vinte, que amplia progressivamente o investimento público em educação, que hoje gira em torno de 5,3%, para 10% do Produto

Interno Bruto (PIB) do país. Mas, o MEC, conforme pode ser verificado em sua página oficial, na seção da Secretaria de Educação Básica (SEB), determina que este documento sirva de base para a educação básica nacional.

Aquela educação que, no Brasil Colônia e Império estava restrita aos filhos da elite da época e que, a cada nova configuração histórica e social do país, ganhava contornos mais democráticos, no que diz respeito a legislação, hoje, em um Estado Democrático de Direito, dá continuidade ao processo de ampliação de direitos com a implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos.

Em 6 de fevereiro de 2006, a Lei n. 11.274, altera a LDB/96, dispondo sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade, conforme define o artigo 32: “o Ensino Fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão”. E estabelece o prazo limite para sua implementação, ao definir no artigo 5º, que “os Municípios, os Estados e o Distrito Federal terão prazo até 2010 para implementar a obrigatoriedade para o Ensino Fundamental”.

Vale ressaltar, que a LDB, Lei n. 9.394, em 1996, já indicava a possibilidade de ampliação do Ensino Fundamental, no artigo 32, ao determinar o espaço de tempo de oito anos como a duração mínima, não sendo, portanto, a máxima. Além disso, o §3º, deste mesmo artigo, determina que “cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá: I – matricular todos os educandos a partir dos sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos, no Ensino Fundamental”.

No PNE - 2001/2010 “está prevista a extensão da escolaridade obrigatória para crianças de seis anos de idade, quer na educação infantil, quer no Ensino Fundamental”. E ainda, prevê “ampliar para nove anos a duração do Ensino Fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa de 7 a 14 anos”.

Borni (2007) alerta para o fato de a ampliação do Ensino Fundamental estar sinalizada nestes dois documentos, LDB (1996) e PNE (2001). Segundo o autor:

[...] tal proposição, em pleno desenvolvimento da reforma da educação brasileira iniciada nos anos 90, tanto pode significar uma tendência positiva de existência de um movimento de busca de aprimoramento do processo em desenvolvimento, quanto apenas a ocorrência de mais uma ação pontual de cunho político, com vistas a introduzir uma simples mudança estrutural que pouco ou nada vai interferir na qualidade da educação ofertada neste nível de ensino (Borni, 2007, p. 69).

No ano de 2005, a Lei n. 11.114, altera a LDB/96, tornando obrigatório o início do Ensino Fundamental aos seis anos, determinando no artigo 6º que “é dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no Ensino Fundamental”.

Ainda no mesmo ano, a Resolução n. 3, de 3 de agosto de 2005, define as normas para a ampliação do Ensino Fundamental, definindo no artigo 1º que “a antecipação da obrigatoriedade de matrícula no Ensino Fundamental aos seis anos de idade implica na ampliação da duração do Ensino Fundamental para nove anos”. E determina a nova organização do Ensino Fundamental e da Educação Infantil da seguinte forma: Educação Infantil (Creche – até 3 anos de idade / Pré-escola – 4 e 5 anos de idade) e Ensino Fundamental (Anos Iniciais – de 6 a 10 anos de idade / Anos Finais – de 11 a 14 anos de idade).

Há autores que defendem a ideia de que as reais razões que mobilizaram a ampliação do Ensino Fundamental são de ordem financeira, apesar da argumentação do MEC ser estabelecida sob princípios pedagógicos, de oportunizar maiores e melhores oportunidades de aprendizagem, e políticos, através da extensão dos direitos. Como argumenta Abramowicz (2006):

[...] a razão da ampliação da escola de nove anos é bem clara, explicitada nos documentos do MEC. Ela buscou normatizar algo que já havia em alguns municípios, a incorporação da criança de 6 anos no Ensino Fundamental, e em outros municípios esta incorporação só constava no papel, já que a quantidade de crianças atendidas aumentava o percentual de financiamento repassado aos municípios. Portanto, a ampliação de um ano da escolaridade é uma política educacional econômica, pois, por um lado, a ampliação da Educação

Infantil oneraria o Estado e, por outro, o Estado já estava pagando, na prática, em alguns municípios, por esta ampliação (p. 319).

O financiamento citado pela autora trata-se do *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério* (FUNDEF)<sup>25</sup>, que repassava recursos financeiros aos Estados e Municípios, distribuídos na proporção do número de alunos matriculados anualmente nas escolas de Ensino Fundamental. Assim, dados estatísticos acerca da idade das crianças matriculadas na primeira série do Ensino Fundamental de oito anos, demonstram que muitas redes de ensino já matriculavam crianças com idade inferior a sete anos nesta etapa da Educação Básica, quando deveriam frequentar a Educação Infantil. A justificativa mais aceitável é a de que este procedimento garantia maiores percentuais de repasse financeiro (do FUNDEF) ao Estado ou Município ao qual essas escolas estavam vinculadas.

Atualmente, o FUNDEF foi substituído pelo *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação* (FUNDEB)<sup>26</sup>, em que a distribuição dos recursos é realizada com base no número de alunos da Educação Básica pública, de acordo com o número de alunos matriculados nos respectivos âmbitos de atuação prioritária<sup>27</sup>. Ou seja, os Municípios recebem os recursos do FUNDEB com base no número de alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, e os Estados, com base no número de alunos do Ensino Fundamental e Médio. Assim, a argumentação de que a ampliação tem propósitos, apenas, financeiros, fica um tanto sem fundamento diante da nova configuração do repasse financeiro para a Educação Básica. Este novo contexto, pode justificar, sim, o processo de municipalização do Ensino Fundamental, diante da distribuição de verba levar em consideração as matrículas nos âmbitos de atuação prioritária definidos em Constituição Federal.

---

<sup>25</sup> Instituído pela Lei nº 9424, de 24 de dezembro de 1996. Vigorou de 1998 a 2006.

<sup>26</sup> Criado pela Emenda Constitucional n. 53/2006 e regulamentado pela Lei n. 11.494/2007 e pelo Decreto n. 6.253/2007.

<sup>27</sup> Constituição Federal, artigo 211.



Após as determinações da Lei n. 11.274, de 2006, o MEC lança, em 2007, o documento “Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade”, que chega às secretarias de educação e às escolas para fundamentar as discussões pedagógicas, visando respeitar as crianças como sujeitos da aprendizagem.

Apenas em 2010, ano limite para a implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos, pelos Municípios, Distrito Federal e Estados, é apresentada a Resolução n. 1, de 14 de janeiro de 2010, que define diretrizes operacionais para esta implantação, determinando, no artigo 2º, que “para o ingresso no primeiro ano do Ensino Fundamental, a criança deverá ter 6 (seis) anos de idade completos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula”.

A Resolução CNE/CEB n. 7, de 14 de dezembro de 2010, fixa as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos*, em conformidade com a Portaria CNE/CEB n. 11, de 7 de julho de 2010, publicada em Diário Oficial da União (D.O.U.) em 9 de dezembro de 2010. Estes documentos fazem parte, atualmente, das *Diretrizes Curriculares Nacionais*, publicada no ano de 2013.

A Lei n. 12.796, de 04 de abril de 2013, altera a Lei n. 9.394, de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, com relação a formação dos profissionais da educação e a organização da Educação Básica, a partir das mudanças iniciadas pela Lei n. 11.274, de 2006, que amplia o Ensino Fundamental de oito para nove anos.

Paralelo a estas transformações realizadas a nível nacional, no que diz respeito à ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, as redes Estaduais e Municipais, trabalharam para atender esta determinação, a fim de cumprir os prazos e regularizar o seu sistema de ensino.

Na Rede Pública Estadual de Santa Catarina, universo no qual se insere os documentos que esta investigação se dedicará em analisar, o Decreto n. 4.804, de 25 de outubro de 2006, dispõe sobre a implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos nesta rede de ensino, e determina, no artigo 1º, que:

[...] a implantação do Ensino Fundamental com duração de 9 (nove) anos na rede pública estadual de Santa Catarina dar-se-á, de forma gradativa, a partir do ano de 2007, com ingresso na 1ª série, de crianças a partir dos 6 (seis) anos de idade completos.

Vale ressaltar que, a rede estadual, até o ano letivo de 2012, continua a utilizar a mesma nomenclatura para as etapas do Ensino Fundamental, mantendo na Rede Estadual o termo “Série”. Difere, portanto, das normas definidas na Resolução n. 3, de 2005, do MEC, que divide o Ensino Fundamental em “Anos”. A organização do Ensino Fundamental no Estado de Santa Catarina fica definida, segundo o artigo 2º, do Decreto n. 4.804, da seguinte forma: “5 (cinco) anos iniciais e 4 (quatro) finais, utilizando-se a nomenclatura de 1ª a 5ª série e de 6ª a 9ª série, respectivamente”.

Ainda neste Decreto, o Estado define, antes mesmo da determinação do MEC, que para a matrícula na 1ª série a criança deverá completar os seis anos de idade até 1º de março do ano de ingresso.

A Portaria n. 22, de 20 de novembro de 2006, confirma o que foi definido na Resolução, acrescentando no artigo 5º, que:

[...] a unidade escolar deverá rediscutir e adequar seu Projeto Político Pedagógico à nova reorganização do Ensino Fundamental, respeitando a concepção de educação, escola, infância e criança, materializada nos pressupostos da Proposta Curricular de Santa Catarina/1998, no documento Estudos Temáticos/2005 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais.

A Resolução n. 110, do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina (CEE/SC), de 12 de dezembro de 2006, além das determinações anteriores, estabelece no artigo 8º que, ao implantar o Ensino Fundamental de Nove Anos, o estabelecimento de ensino “deve manter o Ensino Fundamental de oito anos para as crianças que ingressaram em 2006 e nos anos anteriores”, e ainda acrescenta em parágrafo único que “este critério deve ser adotado até o ano de 2010, quando cessar o prazo de implantação do Ensino Fundamental de nove anos”. Entretanto, em 2013, a rede estadual ainda mantém as duas matrizes funcionando paralelamente. Neste ano, serão formados na oitava série do Ensino Fundamental, alunos das últimas turmas da matriz curricular de oito anos, que ingressaram no Ensino Fundamental no ano

letivo de 2006. Vale destacar que, por determinação da Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina (SED - SC), os alunos que, no decorrer desses anos, frequentaram essas turmas, não puderam ser retidos por falta de rendimento satisfatório das aprendizagens estabelecidas para a série frequentada, pois não podiam ser transferidos para a matriz curricular do Ensino Fundamental de Nove Anos.

Além disso, em suas orientações, durante o período de implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos (EF9), a Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina, adotou a política de “não retenção” nas primeiras, segundas e quartas séries do Ensino Fundamental de Nove Anos. Conforme documento encaminhado às escolas, em dezembro de 2010:

[...] na lógica do EF9, transcendendo a – aprovação/reprovação, o modelo aporta-se no – aprender, isto é, em processos educacionais centrados na aprendizagem produtiva e qualitativa de conhecimentos para a vida e para a cidadania, em que se envolvam, articuladamente, escola, professor, aluno, currículo e conceito/conteúdo.

Após, um processo de capacitação com profissionais das escolas, organizado pelas Gerências Regionais de Educação (GEREDs), foram elaborados em 2009/2010, os documentos preliminares de *Seleção e Organização Curricular* das diferentes disciplinas que compõem a matriz curricular do Ensino Fundamental. Esta pesquisa dedicar-se-á à análise dos documentos preliminares, da Gerência Regional de Educação da Grande Florianópolis, das disciplinas de Alfabetização/Língua Portuguesa e Matemática, das Séries Iniciais.

Mais que a ampliação e garantia de acesso ao Ensino Fundamental, o processo de implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos, encaminha para pensar em como garantir a permanência e a aprendizagem das crianças que a ele tiverem acesso. O objetivo declarado pelo Ministério da Educação, no documento *Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade* (2007), de “assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar com maiores oportunidades de aprendizagem” (p. 7) é legítimo. E a pergunta que pode-se fazer é: como garantir maiores oportunidades de

aprendizagem? E foi esta questão que impulsionou a organização deste estudo, concebendo o currículo como documento revelador de aspectos significativos da educação que é desenvolvida com e para os educandos.

Portanto, o próximo capítulo, dedica-se a discutir a relação Currículo e Ensino Fundamental, entendendo que alguns, talvez muitos, dos significados do processo de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, podem estar materializados no documento curricular proposto pelos órgãos oficiais.

## 2 CURRÍCULO NO ENSINO FUNDAMENTAL

As principais mudanças em educação incidem, especialmente, na organização curricular. A análise do currículo proposto em momentos como o da ampliação do Ensino Fundamental, é essencial, na medida em que pode esclarecer as concepções e intenções dos documentos que norteiam (ou deveriam nortear) a prática pedagógica nas escolas.

Como nos destaca Pacheco (1991), reformas educacionais, como é o caso da ampliação do Ensino Fundamental no Brasil, visam:

[...] a transformação da política educativa de um país a nível de estratégias, objectivos e prioridades, precisando Sack (1981) o que pode entender por reforma educativa: ‘uma reforma especial de mudança que implica uma estratégia planificada para a modificação de certos aspectos do sistema educativo de um país de acordo com um conjunto de necessidades, resultados específicos, meios e métodos adequados’ (Pacheco, 1991, p. 70).

Uma reforma como a que foi proposta no Brasil, com o acréscimo de mais um ano de escolaridade no Ensino Fundamental, altera a organização escolar. E determinar a obrigatoriedade da frequência das crianças aos seis anos de idade neste nível de ensino, exige discussões acerca da organização dos tempos e espaços escolares, de forma a pensá-los em favor das necessidades desta faixa etária. Como nos alerta Rapoport, Ferrari e Silva (2009), “a proposta pedagógica precisa ter como ponto de referência as peculiaridades infantis, as características de desenvolvimento e aprendizagem e a realidade do contexto socioeconômico e cultural no qual os educandos encontram-se inseridos” (p. 9).

Tendo em vista que crianças frequentam o Ensino Fundamental, pensar as especificidades da infância não deve ser exclusividade para o primeiro ano de escolaridade deste nível de ensino. Porém, há muitos estudos que denunciam a forma como a escola negligencia as especificidades da infância em sua organização.

Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990<sup>28</sup>, no artigo 2º, criança é “a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade”. Portanto, todas as séries da primeira etapa do Ensino Fundamental, denominada por *Séries Iniciais* (ou Anos Iniciais), foco deste estudo, atendem crianças e precisam estar atentas as especificidades desta etapa da vida.

Discussões sobre infância, processo de ensino-aprendizagem, avaliação, não podem estar ausentes no cotidiano das escolas. Repensar o Ensino Fundamental, é questionar a forma como a criança é reconhecida neste espaço. Como nos lembra Pacheco (1991), “sugerem González & Escudero Muñoz (1987) que as reformas estruturais deveriam incluir inovações das práticas e modos de pensar dos sujeitos e apontar para mudanças de dimensões particulares” (Pacheco, 1991, p. 70).

Que mudanças foram efetivadas com a implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos nas escolas da Rede Pública Estadual de Santa Catarina?

Acredita-se, assim como Pacheco (1991), que:

[...] uma reforma educativa supõe inovações curriculares ao nível dos planos curriculares nestas 4 dimensões:

- a) mudanças nas disciplinas, nos conteúdos programáticos e nos materiais curriculares;
- b) alterações estruturais na organização curricular;
- c) mudanças ao nível dos pensamento e acção dos actores educativos, principalmente para os professores, caso dos métodos de ensino, relação com os alunos, formas de planificação, etc.;
- d) uma compreensão por parte dos intervenientes na reforma da necessidade da mudança e inovação e um empenhamento positivo na consecução dos objectivos propostos (pp. 71-72).

Considerando que “o conhecimento curricular não é neutro, revelando interesses sociais explícitos e implícitos” (Pacheco, 2001, p. 133), quando se analisa o currículo pensado para o Ensino Fundamental, pode-se elucidar as concepções que estão nele materializadas. Visto que, “pelo seu significado simbólico e prático, o currículo nacional segundo Goodson (1997:20) ‘o

---

<sup>28</sup> Publicada no Diário Oficial da União de 16 de julho de 1990.

testemunho público e visível das racionalidades escolhidas e da retórica legitimadora das práticas escolares” (Pacheco, 1999, p. 62).

Acredita-se neste estudo que, o currículo, enquanto documento oficial, é um instrumento utilizado para unificar o ensino regular do país, no desejo de garantir uma base comum a todas as crianças. Como defendem Alves e Pacheco (2009):

[...] é preciso reconhecer que o controle exercido através dos princípios, fundamentos e parâmetros educacionais expressos nos documentos legais, invariavelmente, dizem respeito ao primeiro nível da planificação educacional e, conseqüentemente, afetam os níveis subsequentes (p. 50).

Porém, este processo é incerto, visto as diferentes leituras que podem ser realizadas deste documento na prática escolar. A análise do currículo prescrito, portanto, não pode estar alheia ao modo como este currículo é resignificado na prática dos professores em sala de aula. Como nos recorda Santos (2002):

[...] em seu livro *Currículo: teoria e história*, Ivor Goodson (1995), um dos estudiosos da história do currículo, destaca a necessidade de se discutir as propostas curriculares ou o que é chamado de currículo prescrito, advertindo que aquilo ‘que está prescrito não é necessariamente o que é aprendido, e o que se planeja não é necessariamente o que acontece’ (p. 78) (p. 4).

Talvez por isso, e não somente por isso, o governo lança mão de dispositivos de avaliação do desempenho escolar que, de certa forma, interferem no fazer pedagógico dos professores junto aos alunos. Seja simplesmente nos momentos que antecedem as avaliações ou por todo o ano letivo, seja apenas na forma de avaliar ou na própria metodologia, as avaliações externas não passam sem deixar as suas marcar nas escolas.

Como nos alerta Alves e Pacheco (2009):

[...] a implementação e a consolidação de novas práticas educativas, cuja finalidade é a execução das pretensões educacionais produzidas em caráter exógeno à escola (modelo característico do sistema estatalmente controlado), pressupõe controle, exercido não apenas pela via da normatização, dos dispositivos legais, mas, também, pela

regulação das concepções que norteiam as reflexões e os fazeres (p. 51).

A proposta de ampliação do Ensino Fundamental carrega um desejo declarado nos documentos oficiais, de uma mudança significativa na organização escolar, nas práticas pedagógicas, na qualidade do ensino, garantindo maiores e melhores oportunidades de aprendizagem para as crianças. Tais pretensões parecem um tanto audaciosas diante do engessamento denunciado por muitos estudos acerca da cultura escolar, como os estudos de Candau (1998), quando diz que:

[...] chama a atenção quando se convive com o cotidiano de diferentes escolas, como são homogêneos os rituais, os símbolos, a organização do espaço e dos tempos, as comemorações de datas cívicas, as festas as expressões corporais, etc. Mudam as culturas sociais de referência, mas a cultura da escola parece gozar de uma capacidade de se auto-construir independentemente e sem interagir com estes universos. É possível detectar um congelamento da cultura da escola que, na maioria dos casos, a torna estranha aos seus habitantes. (p.23).

Esta investigação não se dedica à análise das mudanças na ordem das práticas nas salas de aula, mas focaliza o seu olhar, de forma atenta e criteriosa, nas mudanças que se fazem presentes (ou não) nas propostas curriculares para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental de nove anos.

Para isso, a seguir, serão apresentados os documentos federais e estaduais que materializam a proposta curricular para o Ensino Fundamental, com o objetivo de situar sob quais documentos o currículo está fundamentado.

## 2.1 Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacional

Como se pode perceber, no percurso histórico da constituição da Educação Básica no Brasil, os dispositivos legais, fundamentados em pressupostos de uma educação para todos, como forma de garantir direitos



iguais à todos os cidadãos, justificam a necessidade de determinar os conteúdos mínimos a serem aprendidos por todos que frequentam a escola.

Para tanto, a Constituição Federal, no artigo 210, determina que “serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. Assim, como nos esclarece Bonamino e Martínez (2002):

[...] por meio desses artigos, a CF fixa conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental dentro dos princípios de igualdade e de diversidade, com vistas a assegurar uma formação básica comum e a coexistência de registros culturais diferenciados, em qualquer proposta curricular e nos diferentes níveis de governo e nas unidades escolares (p. 370).

E, em 1996, a nova LDB reafirma estes princípios, no seu artigo 9º, onde considera incumbência da União:

IV - 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, em 1997, o então Ministério da Educação e do Desporto, lança os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), uma coleção composta por vários volumes dedicados ao Ensino Fundamental e Ensino Médio, além de um Referencial Curricular Nacional (RCN) para a Educação Infantil. No que se refere às quatro primeiras séries do então Ensino Fundamental, foram elaborados dez volumes, organizados da seguinte forma:

Volume 1 - Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais

Volume 2 - Língua Portuguesa

Volume 3 - Matemática

Volume 4 - Ciências Naturais

Volume 5 - História e Geografia

Volume 6 - Arte

Volume 7 - Educação Física

Volume 8 - Apresentação dos Temas Transversais e Ética

Volume 9 - Meio Ambiente e Saúde

Volume 10 - Pluralidade Cultural e Orientação Sexual

A inserção desses documentos no contexto escolar, foi marcada por muitas críticas por parte dos professores e teóricos da educação. Como nos esclarece Macedo (2009):

[...] os anos de 1990, no Brasil, foram marcados pela centralização das políticas curriculares, aqui entendida não apenas como a proposição de currículos nacionais, mas como uma ação articulada que envolveu o controle da avaliação e dos livros didáticos. Como reação a essa centralização, o debate acadêmico ampliou-se, dominado por críticas aos princípios neoliberais aplicados na formulação das políticas” (p. 88).

Mas, a autora nos alerta que este modelo de crítica:

[...] tem empobrecido as análises das políticas de currículo, na medida em que o foco na estrutura dificulta a percepção das lutas hegemônicas travadas nas diferentes instâncias em que se dá a política como processo. A ação dos sujeitos é relegada ao segundo plano e professores, alunos e comunidade são vistos como meros destinatários de políticas centralizadas” (Macedo, 2009, p. 89).

A produção teórica desse período, em sua maioria, apresenta trabalhos que, como destaca Santos (2002), analisam:

[...] essas reformas, baseadas nas grandes mudanças ocorridas no terreno econômico, social e político e que incluem processos como a globalização, as transformações no mundo do trabalho e as mudanças sociais que configuram a realidade em todas as partes do mundo” (Santos, 2002, p. 1).

Com o processo de democratização, após um longo período de ditadura, o país necessita de novos referenciais que atendam às necessidades dessa nova sociedade. Segundo o MEC, a proposta apresentada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997):

[...] responde à necessidade de referenciais a partir dos quais o sistema educacional do País se organize, a fim de garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e

complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos. Essa igualdade implica necessariamente o acesso à totalidade dos bens públicos, entre os quais o conjunto dos conhecimentos socialmente relevantes (p. 13).

Mas, os críticos a esta proposta, destacam que esses referenciais não estão a serviço de uma sociedade democrática e justa, e sim aos interesses de uma classe econômica, que visa a garantia de sua hegemonia. Nesses estudos:

[...] são apresentadas evidências de como essas reformas se alinham com a reprodução ampliada do capital, em um processo de desenvolvimento que privilegia, cada vez mais, os interesses de grandes grupos econômicos em detrimento de grandes contingentes da população que permanecem marginalizados dos bens e serviços trazidos pelo desenvolvimento e pela riqueza material, vivendo em condições de pobreza e de privação no presente e de incerteza e de insegurança em relação ao futuro” (Santos, 2002, p. 2).

Percebemos que esse período é marcado pelas teorias críticas do currículo, que apresentamos em capítulo anterior, muito marcada por uma análise marxista do processo educacional no país e, portanto, de crítica à política neoliberal exercida pelo governo do período.

Cada volume dos PCNs, além de conter uma exposição sobre os fundamentos e objetivos do Ensino Fundamental, contém uma caracterização de cada área do conhecimento, os objetivos das disciplinas, a organização dos conteúdos, bem como critérios de avaliação e orientações didáticas. Como alertam Bonamino e Martinez (2002):

[...] quem conhece os PCNs pode perceber a distância existente entre o que poderia ser um conjunto de conteúdos mínimos e obrigatórios para o Ensino Fundamental, ou uma proposta de diretrizes curriculares, e uma complexa proposta curricular, que contém diretrizes axiológicas, orientações metodológicas, critérios de avaliação, conteúdos específicos de todas as áreas de ensino e conteúdos a serem trabalhados de modo transversal na escola” (p. 371).

No volume 1, documento de introdução dos PCNs para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental, o MEC justifica que:

[...] na medida em que o princípio da equidade reconhece a diferença e a necessidade de haver condições diferenciadas para o processo educacional, tendo em vista a garantia de uma formação de qualidade para todos, o que se apresenta é a necessidade de um referencial comum para a formação escolar no Brasil, capaz de indicar aquilo que deve ser garantido a todos, numa realidade com características tão diferenciadas, sem promover uma uniformização que descaracterize e desvalorize peculiaridades culturais e regionais. É nesse sentido que o estabelecimento de uma referência curricular comum para todo o País, ao mesmo tempo que fortalece a unidade nacional e a responsabilidade do Governo Federal com a educação, busca garantir, também, o respeito à diversidade que é marca cultural do País, mediante a possibilidade de adaptações que integrem as diferentes dimensões da prática educacional (1997, p. 28).

Estudos questionam o significado do termo *equidade* presente em documentos oficiais, desde a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*. Nesses trabalhos, como afirma Santos (2002):

[...] tem sido problematizada a questão de uma educação voltada para os interesses e a lógica do mercado e as formas encontradas para conjugar ampliação do acesso com a redução de custos no setor educacional. [...] questão dos diferentes mecanismos de privatização da educação, que no ensino básico representa claramente a instalação de dois sistemas de ensino, com objetivos distintos, ou seja, a escola pública para o povo e o ensino privado para as elites” (p. 2).

Esses estudos questionam as reais pretensões do Governo com a publicação de documentos como os Parâmetros Curriculares e as consequências dessas políticas à população excluída pelas desigualdades sociais vividas no país.

O MEC, neste documento introdutório, reafirma ainda que, os PCNs:

[...] por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas. (1997, p. 13).

Porém, apesar deste discurso, observamos no documento uma estrutura extremamente organizada, com apresentação detalhada de conteúdos a serem

ensinados/aprendidos e propostas metodológicas pormenorizadas, bem como critérios de avaliação. Ao mesmo tempo que, determinar os conteúdos mínimos significa, ao menos no campo das ideias, igualdade de acesso ao conhecimento socialmente construído, a determinação de um Parâmetro Curricular Nacional, da forma como se apresenta, parece estabelecer uma unidade que não coontempla a diversidade territorial e cultural de um país de dimensões continental. O MEC, naquele momento estava muito mais preocupado em atender padrões e expectativas de organismos internacionais, como garantia do que se concebia por qualidade na educação, do que a qualidade propriamente dita, que, segundo nosso ponto de vista, é sinônimo de uma educação que emancipa os sujeitos, que está preocupada com o aprendizado e inclusão efetiva de todos.

Como define a Lei n. 9.131, de 24 de novembro de 1995, o Conselho Nacional de Educação (CNE), segundo o artigo 7º, “terá atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação e do Desporto, de forma a assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional”.

O Conselho Nacional de Educação é composto pelas Câmaras de Educação Básica e de Ensino Superior, e cabe a primeira, segundo o artigo 9º, “deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto”. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) são um conjunto de definições sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica, que estabelecem a base nacional, expressas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Estas diretrizes são responsáveis por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras.

No ano de 1998, ano seguinte à publicação dos PCNs, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental são aprovadas, através do Parecer CNE/CEB n. 4/98 e Resolução CNE/CEB n. 2/98.

Em análise do processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais no período de divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, Bonamino e Martínez (2002) concluem que:

[...] as tensões provocadas pelas diferentes perspectivas político-institucionais, sustentadas pelo MEC e pelo CNE a respeito do papel que cabe ao Estado em relação à elaboração curricular, levaram o CNE a afirmar o 'caráter não-obrigatório' dos PCNs. Essa tomada de posição dos atores políticos do CNE pode ser confirmada por meio da análise das DCNs, que evidenciou a exclusão dos PCNs das referências mediadoras da definição de princípios e diretrizes curriculares para o conjunto do Ensino Fundamental no âmbito da Câmara de Educação Básica (p. 377).

Os dois documentos, PCNs e DCNs, portanto, não estão sintonizados, e apenas ilustram a diversidade de pontos de vista e interesses dos diferentes setores no Ministério da Educação e Desporto, naquele período. Não encontramos, assim, qualquer referência às DCNs nos PCNs, e vice-versa, na relação da bibliografia de base utilizada para elaboração de ambos os documentos.

Mas, como essa política educacional interferiu no ambiente escolar? Que transformações promoveu? Como foram traduzidos esses parâmetros e diretrizes na prática, nas escolas?

Há perspectivas de análise, como já apresentamos no primeiro capítulo, que destacam a importância de levar em conta o protagonismo dos que estão no espaço escolar. A leitura que cada professor faz desses documentos, sua interpretação da proposta, bem como o crédito que atribui a ela, influenciam seu processo de implementação que podem atribuir diferenças significativas entre os documentos oficiais e as práticas desenvolvidas nas diferentes escolas de todo o país.

A ampliação do Ensino Fundamental está, portanto, ligada a este processo, e também inserida em um novo momento político no país. Novas perspectivas são inseridas no cenário educacional, porém, no que se refere a documentos curriculares, apesar da ampliação do Ensino Fundamental, até o ano em que foram elaborados e entregues às escolas, os documentos curriculares estaduais, 2009/2010, não foram apresentados por parte do MEC documentos que substituíssem os Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1997, e as Diretrizes Curriculares Nacionais, de 1998. Apenas, em 2010, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos.

## 2.2 Proposta Curricular de Santa Catarina

A Proposta Curricular de Santa Catarina teve a sua primeira publicação no ano de 1991, após um período de discussão e construção coletiva entre professores, iniciado em 1988, e apresenta os princípios filosóficos e os pressupostos teórico-metodológicos para a educação estadual.

No ano de 1998, é apresentada uma segunda edição da Proposta, como forma de revisar e ampliar a primeira publicação. Esta edição organiza-se em três volumes: Disciplinas Curriculares, Temas Multidisciplinares e Formação Docente. Os cadernos abordam questões teóricas e metodológicas das disciplinas curriculares e disponibilizam os fundamentos que deverão embasar a ação pedagógica dos professores nas escolas catarinenses.

Em 2001, foi publicado *Diretrizes 3*, documento que apresenta um conjunto de conceitos essenciais para cada disciplina curricular, conceitos estes que, ao longo das séries e etapas da Educação Básica, deverão ser apropriados pelos alunos.

No ano de 2005, foi publicado o documento *Proposta Curricular de Santa Catarina – Estudos Temáticos*, com a finalidade de:

[...] subsidiar os professores em seu fazer pedagógico, na elaboração de alternativas para (re)elaborar os conhecimentos sistematizados nas edições anteriores da Proposta Curricular de Santa Catarina, que ainda exigiam ampliação e encaminhamentos para a efetivação na prática pedagógica, efetivando o papel fundamental da Escola (2005, p. 15).

O documento, elaborado por diferentes Grupos de Trabalho, apresenta seis temáticas: *Alfabetização com letramento, Educação e infância, Educação de jovens, Educação de trabalhadores, Educação e trabalho e Ensino noturno.*

Do processo de discussão realizado entre os anos de 2006 a 2009, marcado pela implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos na Rede Pública Estadual de Santa Catarina, com a capacitação de professores efetivos na rede, foi elaborado e distribuído às escolas o *Documento Preliminar de “Seleção e Organização Curricular”* das disciplinas curriculares.

Vale ressaltar que, como documento preliminar, esta não é uma proposta definitiva, e defendemos que seria importante alimentar um processo de discussão e avaliação de suas possibilidades e limitações.

### 2.3 Currículo no Ensino Fundamental de 9 Anos

Como as instituições de ensino regular estão organizadas a partir das deliberações do Estado, que tem a função de deliberar as formas de organização do sistema de ensino nacional, a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos, exige por parte das escolas, estaduais no caso específico deste estudo, adequação às demandas da nova política educacional vigente no país. Assim, como nos destaca Pacheco (2001), ao analisar a realidade portuguesa, a prática curricular no Brasil, também, “é autónoma no discurso e nos textos curriculares mas é definida e regulada pela administração central através do estabelecimento de referenciais concretos” (Pacheco, 2001, p. 132). Segundo o autor, “as políticas curriculares são, deste modo, centradas na definição de um conjunto de competências e capacidades, centrado mais numa lógica de resultados que numa lógica de processos de aprendizagem” (Pacheco, 2001, p. 133).

Os documentos oficiais, deixam claro o desejo de uma mudança significativa nos sistema de ensino, com a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. Uma mudança que não se limita ao acréscimo de mais um ano de escolaridade, e sim estende-se à qualidade do ensino oferecido, aumentando as possibilidades de aprendizagem e sucesso escolar dos alunos.

E para tornar o alcance desses objetivos possível, o governo apresenta uma série de documentos, destinados a oferecer aos professores elementos para reflexões acerca de conceitos fundamentais na organização escolar, a fim de estimular mudanças de pensamento e posturas na escola.

Pretendemos, a seguir, apresentar os documentos, de caráter pedagógico e curricular, apresentados pelo governo federal e estadual, a fim



de, posteriormente, analisar se houve ou não mudanças significativas na proposta curricular para o novo Ensino Fundamental que se propõe desenvolver, com mais um ano de oportunidades de aprendizagem.

### 2.3.1 Orientações e Diretrizes Nacionais

No início do ano de 2004, a Secretaria de Educação Básica, do Ministério da Educação, realizou sete encontros regionais, com Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, diretores de escolas, e professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental, a fim de discutir como implementar a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. A partir das contribuições oferecidas pelos participantes destes encontros, foi elaborado o documento *Ensino Fundamental de nove anos – Orientações gerais*, de julho de 2004. Este documento trouxe orientações a nível pedagógico, administrativo e de avaliação do processo de inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Questionando a estrutura espacial das escolas, os currículos e programas escolares e o tempo escolar, o documento se propõe a pensar a escola sob outra perspectiva. Neste documento o MEC apresenta os objetivos destas orientações:

[...] construir políticas indutoras de transformações significativas na estrutura da escola, na reorganização dos tempos e dos espaços escolares, nas formas de ensinar e aprender, de avaliar, implicando a disseminação das novas concepções de currículo, conhecimento, desenvolvimento humano e aprendizagem (2004, p. 11).

E ainda alerta que a inclusão de mais uma série no Ensino Fundamental:

[...] não se trata de transferir para as crianças de seis anos os conteúdos e atividades da tradicional primeira série, mas de conceber uma nova estrutura de organização dos conteúdos em um Ensino Fundamental de nove anos, considerando o perfil de seus alunos (2004, p. 17).

No documento *Ensino Fundamental de nove anos: Passo a passo do processo de implantação*, de 2009, o MEC esclarece que:

[...] os objetivos da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração são:

- a) melhorar as condições de equidade e de qualidade da Educação Básica;
- b) estruturar um novo Ensino Fundamental para que as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade;
- c) assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças tenham um tempo mais longo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento (2009, p. 5).

No que diz respeito ao currículo, este documento afirma, ainda, que “o Ensino Fundamental ampliado para nove anos de duração é um novo Ensino Fundamental, que exige uma proposta pedagógica própria para ser desenvolvida em cada escola (Parecer CNE/CEB nº 4/2008)” (2009, p. 12).

Para orientar a construção desse novo currículo pretendido pelo MEC, são apresentados dois documentos teóricos, que objetivam, em sua essência, fundamentar as reflexões no interior das escolas de todo o Brasil: *Ensino Fundamental de nove anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade* (2007) e *Indagações sobre o Currículo* (2008).

O primeiro, *Ensino Fundamental de nove anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*, editado em 2007, traz orientações pedagógicas, apostando em uma nova proposta curricular, que atenda as características, potencialidades e necessidades específicas das crianças a partir dos seis anos de idade. Apresenta nove textos, escritos por estudiosos de diferentes áreas da educação, com as seguintes temáticas:

- A infância e sua singularidade
- A infância na escola e na vida: uma relação fundamental
- O brincar como um modo de ser e estar no mundo
- As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola
- As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento
- Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica

- A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores
- Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão
- Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade

Em *Indagações sobre o Currículo*, editado em 2008, e distribuído para todas as escolas em 2009, propõe-se reflexões em torno do currículo por meio do estudo coletivo nas escolas e nos sistemas de ensino. São cinco cadernos que estão organizados em cinco eixos, a saber: Currículo e Desenvolvimento Humano; Educandos e Educadores: seus Direitos e o Currículo; Currículo, Conhecimento e Cultura; Diversidade e Currículo; Currículo e Avaliação. Estes documentos tiveram como público alvo professores do Ensino Fundamental e Educação Infantil, gestores e todos os envolvidos com o processo educativo.

Cabe questionar, neste momento, o alcance destes documentos e até que ponto chegaram aos professores e estimularam reflexões e alterações na prática escolar. Assim como a legislação, documentos teóricos e qualquer outra iniciativa de governo, com o objetivo de modificar a organização escolar, bem como a prática pedagógica dos professores, não tem garantia de sucesso se não mexer com o pensamento daqueles que fazem a escola.

Como forma de avaliar e controlar os alcances de suas propostas, o MEC lança mão de ferramentas de verificação do aprendizado alcançado pelos alunos em um determinado momento da escolaridade. Assim, no Brasil, são utilizados, a nível nacional, dois instrumentos de avaliação, a Prova Brasil, para o quinto e nono anos do Ensino Fundamental, e a Provinha Brasil, para as crianças do segundo ano do Ensino Fundamental. Segundo o MEC, no documento *Ensino fundamental de nove anos: Passo a passo do processo de implantação* (2009):

[...] Prova Brasil: é o instrumento de medida das competências leitora e matemática, aplicado em praticamente todas as crianças e jovens matriculados na quarta e oitava séries (quinto e nono anos).

Provinha Brasil: é o instrumento elaborado para oferecer aos professores e aos gestores das escolas públicas e das redes de ensino um diagnóstico do nível de alfabetização dos alunos, ainda no

início do processo de aprendizagem, permitindo assim intervenções com vista à correção de possíveis insuficiências apresentadas nas áreas de leitura e escrita. Essa avaliação é um instrumento pedagógico sem finalidades classificatórias (2009, p. 17).

Apesar de não apresentar uma nova proposta curricular pensada e sistematizada para o Ensino Fundamental de Nove Anos, o MEC, por meio destas avaliações nacionais, apresenta às escolas o que espera ser aprendido pelos alunos ao final de cada etapa do Ensino Fundamental e durante o processo de alfabetização desta etapa da Educação Básica.

O propósito neste estudo não é discutir as vantagens e desvantagens deste processo unificado de avaliação, nem seus objetivos, muito menos se devemos ir contra ou a favor destes instrumentos. Entende-se pois que, “a ênfase nos instrumentos nacionais de avaliação, com a divulgação ou não dos resultados, é uma política curricular de prestação de contas que responde a propósitos bem demarcados” (Pacheco, 2001, p. 137). E que, a prática dessas avaliações, nos leva a pensar que “as políticas curriculares estão cada vez mais subordinadas à ideia da qualidade não dos processos de aprendizagem crítica dos alunos, mas dos seus resultados” (Pacheco, 2001, p. 138). Bem sabe-se que os professores passam a planejar suas aulas a favor de bons resultados dos alunos nestes testes. Assim, essas avaliações padronizadas, são determinantes para o currículo nas escolas, que devem prestar contas às instituições que as mantêm e regulam.

No ano de 2013, o MEC lança o programa *Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa*, que objetiva alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, ou seja, até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental.

Este programa consiste na capacitação dos professores que trabalham com as crianças do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental, efetivos ou não na rede pública de ensino. A formação terá como foco *Alfabetização na Língua Portuguesa*, neste primeiro ano de formação, e *Alfabetização Matemática*, para o segundo ano de capacitação. Além disso, o professor receberá uma bolsa para custos decorrentes da capacitação (alimentação e transporte) como incentivo à participação. Espera-se com isso, mudanças a nível da prática

pedagógica em sala de aula, levando em conta, no planejamento, os direitos da criança a nível de aprendizagem.

Esta iniciativa, apresenta como foco o currículo para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental, especificamente nos três primeiros anos de escolaridade. Um currículo que deve privilegiar o processo de alfabetização na Língua Portuguesa e na Matemática.

Em abril de 2013, são apresentadas as novas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica*. “São estas diretrizes que estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras” (2013, p. 4). O documento elaborado pelo CNE, entidade responsável por pensar as diretrizes da educação nacional, apresenta os seguintes textos:

Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de nível Médio, Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial, Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena, Diretrizes Curriculares Nacionais para oferta de EJA em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais e Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola. Contém ainda o reexame do parecer que institui diretrizes operacionais para Educação de Jovens e Adultos, Parecer que trata da proposta de fortalecimento e implementação do regime de colaboração mediante arranjos de desenvolvimento da educação, Revisão da Resolução CNE/CEB nº 3/97 que fixa diretrizes para os novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, Parecer que apreciou a Indicação CNE/CEB nº 3/2009 que propõe a elaboração de Diretrizes Nacionais para os planos de carreira e remuneração dos funcionários da Educação Básica Pública (2013, p. 5).

Importante destacar que as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos*, apresentadas neste documento, foram aprovadas no ano de 2010. Vale ressaltar, então, que estas diretrizes não influenciaram as discussões de elaboração do documento preliminar que reorganiza o currículo do Estado de Santa Catarina, da Regional da Grande Florianópolis, visto que sua divulgação às escolas ocorre entre 2009 e 2010.

Segundo a Secretaria de Educação Básica, do Ministério da Educação, responsável por zelar pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, atualmente, a Educação Básica está norteada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e pelo Plano Nacional de Educação (2011 – 2020), que ainda está em discussão no Congresso Nacional, como já mencionamos anteriormente.

### 2.3.2 Reorganização Curricular Estadual

Na Rede Pública Estadual de Ensino de Santa Catarina, especificamente na Regional da Grande Florianópolis, o documento norteador das práticas pedagógicas nas escolas, é a Proposta Curricular de Santa Catarina, cuja história foi apresentada em capítulo anterior.

Após a implantação do Ensino Fundamental de nove anos na rede, discussões aprofundaram o debate sobre a organização curricular do Estado, em grupos distintos de professores dedicados às diferentes disciplinas do currículo. Assim, foram elaborados documentos preliminares, portanto não definitivos, de seleção e organização curricular para o novo Ensino Fundamental, agora com nove anos de escolaridade obrigatória. Neste estudo, analisaremos a Seleção e Organização Curricular das disciplinas de: Alfabetização/Língua Portuguesa e Matemática, para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

Participaram desses grupos de estudo, professores efetivos da rede e profissionais da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina, bem como da Gerência Regional da Grande Florianópolis. Não cabe a esta investigação avaliar a qualidade das discussões e do envolvimento dos profissionais participantes deste processo. Destacamos, porém, a importância da participação dos professores na construção do currículo, pois acreditamos que

o professor, enquanto mediador e agente curricular, torna-se um profissional que analisa criticamente o trabalho que desenvolve. O

seu papel não é o de um mero executor e consumidor curricular como lhe atribuem os modelos curriculares prescritos e fechados (Pacheco, 1991, p. 76).

Ficam abertas questões sobre como se efetivou este processo, o nível de envolvimento dos participantes e o grau de aprofundamento teórico para refletir acerca de questões essenciais para a construção de um documento desta natureza.

Estes questionamentos trazem à tona uma avaliação realizada por Pacheco (1991), sobre a mudança curricular em Portugal, que diz:

[...] a reforma curricular portuguesa não altera a estrutura do desenvolvimento do curriculum, centrando-se mais o debate nos novos programas, relegando-se para segundo plano, mesmo esquecendo-se, o posicionamento do professor perante a tomada de decisões curriculares e territorialização do programa, isto é, programação ou questionamento do programa e conteúdos face à formação do professor, aos recursos educativos existentes, ao contexto de desenvolvimento do curriculum e às necessidades e interesses dos alunos. As práticas que caracterizam o trabalho do professor são hoje em dia idênticas ao período que antecedeu esta reforma alterou-se o quadro normativo, seguiram-se novas formas de organização curricular mas ao nível da realização não se impuseram mudanças pelo que, a este nível, existe uma reforma sem uma inovação (p. 75).

Foi com olhar crítico e atento que os profissionais analisaram a Proposta Curricular de Santa Catarina e pensaram uma nova organização para um novo Ensino Fundamental? Compreendem estes profissionais o que é a ampliação do Ensino Fundamental? Tem clareza do ensino que desejam desenvolver nas escolas? O que este Documento Preliminar traz de novo em relação a Proposta Curricular até então em vigor?

Acredita-se, assim como Pacheco (1991), que

[...] a inovação curricular só se atinge na plenitude quando os intervenientes directos na reforma compreenderem os motivos e necessidades de reformar, se empenharem nessa mesma reforma e perante ela assumirem um papel de responsabilização crescente (p. 77).

### 3 METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Diante das ações e deliberações desenvolvidas pelos órgãos oficiais, bem como pelas instituições de ensino, em resposta a medida política, de cunho educacional, de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, surgiu a questão maior da qual se ocupou esta pesquisa: *Quais as mudanças de natureza curricular, nas Séries Iniciais da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, decorrentes das alterações estabelecidas pela Lei n. 11.274?*

Este estudo caracteriza-se por uma pesquisa documental, de abordagem histórica e qualitativa, cujo método de investigação é a técnica de análise de conteúdo, conforme fundamentando no início deste trabalho.

Ressalta-se ainda que, no que diz respeito as propostas curriculares de âmbito estadual, esta investigação dedicou-se à análise dos documentos, com foco nas disciplinas de *Alfabetização/Língua Portuguesa e Matemática*. A seleção de apenas duas disciplinas justifica-se pelo limite de tempo disponível para a investigação e, portanto, a necessidade de delimitar o campo de exploração. Dedicou-se, assim, um olhar mais atento e criterioso, na tentativa de realizar uma análise mais profunda, porém com limitações em sua abrangência. Diante disso, optou-se por estas duas disciplinas, especificamente, pelo fato de a elas ser atribuída a maior carga horária no total da matriz curricular e, além disso, são as disciplinas, tradicionalmente, com maior valorização frente as outras, especialmente nas Séries Iniciais. Isso pode ser exemplificado com as formações oferecidas aos professores deste nível de ensino pelo próprio governo federal, como o *Pró-Letramento – Mobilização pela qualidade da educação*<sup>29</sup> e, atualmente, o *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*, que privilegiam a capacitação dos professores apenas nessas disciplinas.

Isto posto, procedeu-se, primeiramente, a análise do cenário nacional, para identificar possíveis mudanças no que diz respeito a organização

---

<sup>29</sup> Programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental, coordenado pelo MEC.



curricular para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental de Nove Anos, bem como apresentar as orientações curriculares e pedagógicas do MEC para a nova configuração deste nível de ensino.

Para isso, selecionamos os documentos curriculares que orientavam o Ensino fundamental de oito anos (PCNs - 1997 e DCNs - 1998) e os documentos apresentados até o ano de 2009, ano de divulgação dos Documentos preliminares na Rede Estadual de Santa Catarina. Como o MEC não apresentou, até esta data, qualquer documento que substituísse os anteriormente citados, optamos por analisar o Documento orientador *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade* (2007). Procedemos uma leitura exaustiva deste documento, na busca de apontar perspectivas que cada artigo apresentava quanto ao Ensino Fundamental de Nove Anos.

Posteriormente, seguiu-se à análise comparativa entre a *Proposta Curricular de Santa Catarina* (para o Ensino Fundamental de 8 anos) e os *Documentos Preliminares de Seleção e Organização Curricular* para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental de Nove Anos, elaborados pela Gerência Regional de Educação da Grande Florianópolis, com o intuito de identificar mudanças e permanências.

Após a leitura atenta de cada documento, procedemos a análise de cada texto para chegarmos a codificação e categorização dos mesmo. Para podermos identificar as categorias de análise, a partir do momento que íamos nos apropriando do conteúdo dos documentos, íamos nos fazendo questionamentos que nos permitissem identificar aspectos recorrentes. Os questionamentos, que foram sendo lapidados e delimitados a medida que o estudo dos documentos se aprofundava, foram os apresentados abaixo:

1. O documento está fundamentado em quais pressupostos teóricos?
2. Como o documento concebe a organização do ensino?
3. O que o documento apresenta como conhecimento a ser ensinado/aprendido?
4. Quais as orientações oferecidas pelo documento quanto à forma de ensinar o conhecimento proposto?

De nossa análise, surgiram, portanto, quatro categorias, a saber: eixos norteadores, organização curricular, conceitos e conteúdos e metodologia de ensino. Cada uma delas, permitiu-nos analisar e comparar os documentos em cada aspecto em questão:

1. Eixos Norteadores: esta categoria envolve os fundamentos teóricos das propostas curriculares, no que diz respeito a concepção de homem e sociedade e que determinam, portanto, a concepção de ensino e aprendizagem.
2. Organização Curricular: refere-se a forma como o ensino está organizado.
3. Conceitos e Conteúdos: nesta categoria, identifica-se os conceitos e os conteúdos apresentados na proposta curricular.
4. Metodologia de Ensino: esta categoria foca as orientações metodológicas apresentadas na proposta curricular para o ensino dos conceitos e conteúdos relacionados.

## 4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE INFORMAÇÃO

Neste capítulo, está sistematizada uma análise criteriosa dos referenciais curriculares para o Ensino Fundamental de Nove Anos, destacando mudanças e permanências no âmbito nacional e, especialmente, estadual no que diz respeito a organização curricular.

Diante das ações e deliberações desenvolvidas pelos órgãos oficiais, bem como pelas instituições de ensino, em resposta a medida política, de cunho educacional, de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, surgiu a questão maior da qual se ocupou esta pesquisa: *Quais as mudanças de natureza curricular, nas Séries Iniciais da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, decorrentes das alterações estabelecidas pela Lei n. 11.274?*

Esta questão encaminhou para algumas metas a serem atingidas, que nortearam este estudo, delineando possíveis respostas para a problemática central. Assim, para esta investigação, foram delimitados os seguintes objetivos a serem alcançados:

1. Identificar eventuais alterações nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) decorrentes de orientações de natureza legislativa ou pedagógica;
2. Caracterizar a Matriz Curricular das Séries Iniciais da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina antes e após a implantação da Lei n. 11.274;
3. Avaliar eventuais alterações na Matriz Curricular das Séries Iniciais da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina decorrentes da implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos.

A síntese da análise de conteúdo pretende discutir, portanto, as implicações da ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos na organização curricular, especificamente, no que diz respeito ao currículo prescrito oficialmente às escolas da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, na Grande Florianópolis.

Sistematizaremos, a seguir, os destaques referentes aos documentos apresentados em âmbito nacional e a análise fruto da comparação entre a

Proposta Curricular para o Ensino Fundamental de oito anos e para o de nove anos na Rede Pública Estadual de Santa Catarina.

### 3.1 Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais

No que se refere à Parâmetros e Diretrizes Curriculares, o MEC não publicou qualquer documento que alterasse oficialmente os já existentes<sup>30</sup>, até a aprovação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos, em 2010.

Como os *Documentos Preliminares de Seleção e Organização Curricular* da Rede Estadual de Santa Catarina, que serão analisados posteriormente, foram elaborados anteriormente a publicação destas novas Diretrizes, optou-se por analisar o documento elaborado pelo MEC, que propôs-se servir de orientação e divulgação dos principais objetivos do Ministério ao implantar o Ensino Fundamental de Nove Anos.

Este quadro leva-nos a questionar com que proposta curricular foram orientadas as práticas em sala de aula desde a ampliação do Ensino Fundamental, no caso de Santa Catarina, em 2007, se a proposta curricular pensada para a nova configuração deste nível de ensino foi apresentada somente anos depois.

O documento, *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*, publicado no ano de 2007, já citado em capítulo anterior, é um importante documento que materializa as intenções pedagógicas e curriculares do MEC no processo de ampliação do Ensino Fundamental.

O Ministério da Educação, neste documento de orientação, justifica que a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos objetiva “assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar com maiores

---

<sup>30</sup> PCNs, publicados em 1997 e DCNs, Parecer CNE/CEB nº 4/98 e Resolução CNE/CEB nº 2/98.

oportunidades de aprendizagem” (2007, p. 7). Destaca ainda que, quanto à reorganização curricular:

[...] não se trata de compilar conteúdos de duas etapas da Educação Básica, trata-se de construirmos uma proposta pedagógica coerente com as especificidades da segunda infância e que atenda, também, às necessidades de desenvolvimento da adolescência (2007, p. 8).

Fica claro, neste trecho, que o MEC não deseja que os conteúdos da primeira série do Ensino Fundamental de oito anos sejam reorganizados entre o primeiro e segundo ano no Ensino Fundamental de Nove Anos. Atender às especificidades de cada faixa etária deve estar em concordância com o direito garantido na LDB, artigo 32, à formação básica para o Ensino Fundamental de Nove Anos, mediante:

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

Oportuno sublinhar que, para o MEC, conforme o documento de orientações (2007) “a mudança na estrutura do ensino fundamental não deve se restringir a o que fazer exclusivamente nos primeiros anos: este é o momento para repensar todo o ensino fundamental – tanto os cinco anos iniciais quanto os quatro anos finais” (p. 8). Enfatiza, também, que não se deve restringir os primeiros anos de ensino à alfabetização, negligenciando outras áreas do conhecimento e limitando as possibilidades de aprendizagem das crianças.

Para estimular discussões que orientem ações que caminhem ao encontro dos seus propósitos, o MEC organiza, portanto, este material, composto por nove textos que se propõem refletir acerca de conceitos essenciais que delineiam uma proposta de concepção de educação.

No primeiro texto do documento, *A infância e sua singularidade*, é proposta uma reflexão sobre as singularidades da infância, e a importância de compreender esta fase da vida para melhor lidar com esta população, e levar em conta, portanto, a cultura infantil no planejamento do trabalho escolar e implementação do currículo. Defende-se a ideia de um diálogo entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, destacando que em ambos os níveis “temos grandes desafios: o de pensar a creche, a pré-escola e a escola como instâncias de formação cultural; o de ver as crianças como sujeitos de cultura e história, sujeitos sociais” (Kramer, 2007, p. 20). Ainda sobre o currículo, o texto destaca que “as crianças têm o direito de estar numa escola estruturada de acordo com uma das muitas possibilidades de organização curricular que favoreçam a sua inserção crítica na cultura” (Kramer, 2007, p. 21). Reafirmando a necessidade de:

[...] uma educação baseada no reconhecimento do outro e suas diferenças de cultura, etnia, religião, gênero, classe social, idade e combater a desigualdade; viver uma ética e implementar uma formação cultural que assegure sua dimensão de experiência crítica (Kramer, 2007, P. 21).

O texto, *A infância na escola e na vida: uma relação fundamental*, em continuidade às discussões propostas pelo primeiro, objetiva desmistificar um único conceito de infância, e chama a atenção para *as infâncias* presentes na sociedade e, conseqüentemente, a diversidade de infâncias que frequentam nas escolas. A autora traz para a discussão os tempos e espaços escolares, afirmando que:

[...] a estética dos espaços e as relações que se estabelecem revelam o que pensamos sobre criança e educação. Essas concepções estão presentes em todas as práticas existentes no interior da escola, deixando mais ou menos explícitos os valores e conceitos dessa instituição (Nascimento, 2007, p. 28).

O texto destaca, ainda, que o primeiro ano do Ensino Fundamental deve oferecer oportunidades de aprendizagens “que não devem se resumir a uma repetição da pré-escola, nem uma transferência dos conteúdos e do trabalho pedagógico desenvolvido na primeira série do ensino fundamental de oito

anos” (Nascimento, 2007, p. 31). Reforçando o que o MEC defende na apresentação desta obra, como princípio da implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos.

*O brincar como um modo de ser e estar no mundo*, terceiro texto da obra, trata da experiência do brincar, fazendo um convite a reflexão sobre:

[...] a singularidade da criança nas suas formas próprias de ser e de se relacionar com o mundo; a função humanizadora do brincar e o papel do diálogo entre adultos e crianças; e a compreensão de que a escola não se constitui apenas de alunos e professores, mas de sujeitos plenos, crianças e adultos, autores de seus processos de constituição de conhecimentos, culturas e subjetividades (Borba, 2007, p. 34).

Sugere que abandonemos a visão que opõe brincadeira e trabalho, pensando o brincar de forma mais positiva, como “um importante processo psicológico, fonte de desenvolvimento e aprendizagem” (Borba, 2007, p. 35) e que se pode, portanto, trabalhar brincando e brincar trabalhando. Assim, o brincar é incorporado no cotidiano escolar, não restringindo-o apenas ao recreio e aos espaços, tradicionalmente, dedicados à ele (pátio, quadra, parque). Levando-o, também, para a sala de aula, “por meio da intervenção de diferentes formas de brincar com os conhecimentos, nos remetendo, portanto, às metodologias de ensino” (Borba, 2007, p. 35). E acrescenta que, “o eixo principal em torno do qual o brincar deve ser incorporado em nossas práticas é o seu significado como experiência de cultura” (Borba, 2007, p. 35).

Em *As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola*, Borba e Goulart tratam da dimensão artístico-cultural e sua importância na formação das crianças. O texto destaca que “a apropriação pelas crianças dos conhecimentos produzidos pela arte contribui para alargar o seu entendimento da realidade e para abrir caminhos para a sua participação no mundo” (Borba & Goulart, 2007, p. 52). Os autores salientam que, “aprender a ler imagens, sons, objetos amplia nossas possibilidades de sentir e refletir sobre novas ações que criem outras formas de vida no sentido de uma sociedade justa e feliz” (Borba & Goulart, 2007, p. 55).

No texto, *As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento*, discute-se sobre o *que e como* ensinar nas diferentes áreas do conhecimento constituintes do currículo escolar. Alerta para o fato de que, em algumas escolas:

[...] embora os objetivos a serem alcançados digam respeito às crianças, o foco está no conteúdo a ser ensinado, no livro didático, no tempo e no espaço imposto pela rotina escolar, na organização dos adultos e até mesmo nas suposições, nas idealizações e nos preconceitos sobre quem são as crianças e como deveriam aprender e se desenvolver (Corsino, 2007, pp. 57-58).

Oposto a este papel de subordinação atribuído à criança, o texto atenta para as experiências educacionais que estão subordinadas às vontades das crianças, secundarizando o papel do adulto. E propõe uma associação entre essas duas experiências extremas, em defesa de um “trabalho focado na criança sem perder o compromisso com a sua inserção sociocultural” (Corsino, 2007, p. 58).

O texto aborda as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, do Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação, Resolução CEB n. 2, 1998, e as define como o “documento legal que traça uma direção para que as escolas reflitam sobre suas propostas pedagógicas” (Corsino, 2007, p. 59). Destaca que os princípios definidos pelas Diretrizes devem nortear o trabalho pedagógico no sentido de um estudo articulado das áreas do conhecimento presentes no currículo.

No que diz respeito as duas áreas das disciplinas que serão foco de nossas análises, *Noções Lógico-Matemáticas* e *Linguagens*, o texto aborda alguns objetivos e conteúdos que devem ser trabalhos nos anos iniciais do Ensino Fundamental de Nove Anos, e que merecem destaque neste momento. Para tanto, organizamos o quadro abaixo, onde apresentamos, para cada uma dessas áreas, os objetivos, os conteúdos e as possibilidades metodológicas propostas pela autora.



**Tabela 3 – Objetivos, Conteúdos e Metodologia para as áreas de Noções Lógico-Matemáticas e Linguagens nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Nove Anos.**

<b>ÁREAS</b>	<b>Noções Lógico-Matemáticas</b>	<b>Linguagens</b>
<b>OBJETIVOS</b>	Colocar todos os tipos de objetos, eventos e ações em todas as espécies de relações.	Educação estética, sensibilizando a criança para apreciar uma pintura, uma escultura, assistir a um filme, ouvir uma música. Possibilitar a socialização e a memória das práticas esportivas e de outras práticas corporais. Práticas discursivas de diferentes gêneros textuais, orais e escritos, de usos, finalidades e intenções diversas.
<b>CONTEÚDOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar semelhanças e diferenças entre diferentes elementos, classificando, ordenando e seriando;</li> <li>• Fazer correspondências e agrupamentos;</li> <li>• Comparar conjuntos;</li> <li>• Pensar sobre números e quantidades de objetos significativos, operando com quantidades e registrando as situações-problema;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer as produções artísticas de diferentes épocas e grupos sociais – cultura popular e erudita;</li> <li>• Produção e recepção de textos orais e escritos;</li> <li>• Leitura e escrita espontânea de textos diversos;</li> </ul>
<b>METODOLOGIAS</b>	Jogos, situações-problema, promovendo a troca de ideias.	Jogos e brincadeiras com a linguagem; pensar, discutir, conversar e raciocinar sobre a escrita alfabética.

A autora destaca, ainda, o papel da linguagem (Vygotsky, 1993; 2000) no cotidiano escolar, por considerá-la “um dos instrumentos básicos inventados pelo homem cujas funções fundamentais são o intercâmbio social [...] e o pensamento generalizado” (Corsino, 2007, p. 62). Fundamentada em Vygotsky (2000), a autora destaca que “o elo central do processo de aprendizagem é a

formação de conceitos” (Corsino, 2007, p. 62). Para a promoção dos conceitos do plano da ação para o do pensamento, a autora apresenta algumas possibilidades de ação aos dos professores:

1. “Propor atividades que favoreçam as ações da criança sobre o mundo social e natural” (Corsino, 2007, p. 63), como: manipulação de objetos, saídas de estudo, entrevistas, etc.
2. Propor planos de representação, nas mais diversas expressões: corporal, gráfica, plástica, oral, registros escritos (Corsino, 2007, p. 64).

A autora destaca o trabalho pedagógico organizado por projetos como uma possibilidade de “desenvolver as diferentes áreas do currículo de forma criativa e interdisciplinar, que vá ao encontro dos interesses das crianças e ao mesmo tempo possibilite a ampliação de suas experiências e a sua inserção cultural” (Corsino, 2007, p. 65).

Posteriormente, o texto, *Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica*, defende a premissa de que “para reduzir as diferenças sociais, a escola precisa assegurar a todos os estudantes – diariamente – a vivência de práticas reais de leitura e produção de textos diversificados” (Leal, Albuquerque & Morais, 2007, p. 70). Porém, essa vivência, segundo os autores, deve fundamentar-se de modo a garantir a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética. Para isso, os autores, baseados nos estudos de Magda Soares (1998), distinguem dois conceitos essenciais para esse entendimento: o de *alfabetização* e o de *letramento*. O primeiro diz respeito ao processo de aquisição de uma tecnologia, neste caso “a escrita alfabética e as habilidades de utilizá-la para ler e para escrever” (Leal, Albuquerque & Morais, 2007, p. 70). Já letramento “relaciona-se ao exercício efetivo e competente daquela tecnologia da escrita, nas situações em que precisamos ler e produzir textos reais” (Leal, Albuquerque & Morais, 2007, p. 70). Portanto, essas duas ações, alfabetizar e letrar, são complementares e inseparáveis.

O texto destaca que é preciso garantir na escola, no processo de alfabetização e letramento, que ler e escrever cumpram finalidades diversas e reais. Para isso, propõe ações que considera fundamentais e que deveriam ser contempladas nas escolas, como: interação mediada pela escrita de textos que

pretendam causar algum efeito nos interlocutores; situações que busquem a construção e sistematização de conhecimentos; situações de auto avaliação e expressão de sentimentos, desejos e angústias “para si próprio”; uso da escrita para auto monitoração de suas ações. Leal, Albuquerque e Morais (2007), defendem, fundamentados em Dolz e Schneuwly (2004), que em todos os anos do Ensino Fundamental, os alunos devam ter contato com textos das seguintes ordens: *do narrar, do relatar, do descrever ações, do expor e do argumentar*. E para ilustrar o que se propuseram discutir, os autores apresentam o relato de três experiências nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na tentativa de desenvolver uma discussão acerca das possibilidades de estratégias didáticas para *alfabetizar letrando*.

Em *A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores*, discute-se a forma de organizar o trabalho pedagógico pelos professores, e o quanto esta organização reflete a sua concepção de educação. A autora destaca, ainda, o Projeto Político-pedagógico como “eixo organizador da ação de todos que fazem parte da comunidade escolar” (Goulart, 2007, p. 88). E destaca que “a organização do trabalho pedagógico caracteriza-se como uma dimensão muito importante para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico” (Goulart, 2007, p. 88). A importância da linguagem volta à tona neste texto, enfatizando que todo professor, independente da área em que trabalha, é um professor de linguagem, seja do primeiro ao último ano do Ensino Fundamental. E salienta, ainda, a importância de o espaço escolar estar organizado para a formação de leitores.

Os autores de *Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão*, diante dos desafios pedagógicos apresentados ao professor, destacam que “para superar dificuldades, é necessário avaliar sistematicamente o ensino e a aprendizagem” (Leal, Albuquerque & Morais, 2007, p. 97). Defendendo uma concepção de avaliação que ultrapassa a ideia de medir, pura e simplesmente, a aprendizagem do aluno para, assim, classificá-lo, os autores propõem uma avaliação que perpassa por todos os espaços e abrange todos os sujeitos da escola. Assim,

os resultados do não atendimento das metas escolares esperadas em determinado período do tempo são vistos como decorrentes de diferentes fatores sobre os quais é necessário refletir. A responsabilidade, então, de tomar as decisões para a melhoria do ensino, passa a ser de toda a comunidade. Ou seja, o baixo rendimento do estudante deve ser analisado e as estratégias para que ele aprenda devem ser pensadas pelo professor, juntamente com a direção da escola, a coordenação pedagógica e a família (Leal, Albuquerque & Morais, 2007, p. 100-1).

Importante salientar que “a clareza sobre o que vamos ensinar permitirá, em cada etapa ou nível de ensino, delimitar as expectativas de aprendizagem, das quais dependem tanto nossos critérios de avaliação quanto o nível de exigência” (Leal, Albuquerque & Morais, 2007, p. 102).

O texto esclarece, ainda, que independente do instrumento utilizado para avaliar, e que sejam os mais variados possíveis, a prática de registro escrito qualitativo das aprendizagens dos alunos é a mais apropriada para o acompanhamento do seu percurso de aprendizagem. E enfatizam que o papel da avaliação, não é punir e classificar, e sim melhorar a aprendizagem das crianças.

O último texto do documento, *Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade*, apresenta alternativas de trabalho pedagógico coerentes com as concepções e conceitos desenvolvidos nos textos anteriores. Segundo a autora, o “texto não tem a intenção de propor atividades que devem ser seguidas pelo(a)s professore(a)s. O que desenvolvemos aqui são processos de organização do trabalho pedagógico” (Nery, 2007, p. 109).

Apresenta-se, assim, uma discussão sucinta acerca da prática e dos princípios do *planejamento* e expõe-se quatro possibilidades de organização do trabalho pedagógico, no sentido de articular e integrar as diferentes áreas do conhecimento, a saber: *atividades permanentes*, *sequências didáticas*, *projeto* e *atividades de sistematização*. Para todas essas modalidades, é apresentado o seu significado e oferecidas sugestões de desenvolvimento destas nas escolas, pelos professores.

Vale ressaltar que o documento que acabamos de apresentar, não consta nas referências bibliográficas dos documentos de *Seleção* e

*Organização Curricular* das disciplinas de Matemática e Alfabetização/Língua Portuguesa, que analisaremos posteriormente.

Importante destacar que, no site do MEC, a Secretaria de Educação Básica, sustenta que os documentos que norteiam a educação básica nacional são as Diretrizes Curriculares Nacionais e o Plano Nacional de Educação para os anos 2011-2020, que se encontra atualmente em discussão no Congresso Nacional.

Diretrizes Curriculares definidas em norma nacional pelo Conselho Nacional de Educação são orientações que devem ser necessariamente observadas na elaboração dos currículos e dos projetos político-pedagógicos das escolas. Essa elaboração é, contudo, de responsabilidade das escolas, seus professores, dirigentes e funcionários, com a indispensável participação das famílias e dos estudantes. É, também, responsabilidade dos gestores e órgãos normativos das redes e dos sistemas de ensino, consideradas a autonomia e a responsabilidade conferidas pela legislação brasileira a cada instância (2013, p. 104).

As atuais Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de Nove Anos, aprovadas em 2010, foram publicadas em 2013, no documento *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica*.

É, portanto, um documento que justifica-se pela necessidade de atualização das diretrizes vigentes desde 1998. Esta necessidade “surgiu da constatação de que as várias modificações – como o Ensino Fundamental de nove anos e a obrigatoriedade do ensino gratuito dos quatro aos 17 anos de idade – deixaram as anteriores defasadas” (2013, p. 4).

Segundo o MEC,

Estas mudanças ampliaram consideravelmente os direitos à educação das nossas crianças e adolescentes e também de todos aqueles que não tiveram oportunidade de estudar quando estavam nessa fase da vida. Diante dessa nova realidade e em busca de subsídios para a formulação de Novas Diretrizes Curriculares Nacionais, a Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação promoveu uma série de estudos, debates e audiências públicas, com a anuência e participação das entidades representativas dos dirigentes estaduais e municipais, professores e demais profissionais da educação, instituições de formação de professores, mantenedoras do ensino privado e de pesquisadores da área (2013, p. 4).

As Diretrizes para o Ensino Fundamental de Nove Anos (Resolução n. 7, de 14 de dezembro de 2010), devem ser observadas na organização curricular dos sistemas de ensino e de suas unidades escolares.

Numa breve comparação entre a atual e a anterior (1998), podemos destacar a organização das áreas de conhecimento constituintes do currículo. Em 1998, eram delimitadas as seguintes áreas: Língua Portuguesa; Língua Materna, para populações indígenas e migrantes; Matemática; Ciências; Geografia; História; Língua Estrangeira; Educação Artística; Educação Física e Educação Religiosa. Já em 2010, as diretrizes definem no artigo 13 que “os conteúdos a que se refere o art. 12 são constituídos por componentes curriculares que, por sua vez, se articulam com as áreas de conhecimento, a saber: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas”. E acrescenta, no artigo 15, que

Os componentes curriculares obrigatórios do Ensino Fundamental serão assim organizados em relação às áreas de conhecimento: I – Linguagens: a) Língua Portuguesa; b) Língua Materna, para populações indígenas; c) Língua Estrangeira moderna; d) Arte; e e) Educação Física; II – Matemática; III – Ciências da Natureza; IV – Ciências Humanas: a) História; b) Geografia; V – Ensino Religioso.

O que antes, era especificado como uma grande área, em grande parte, tornou-se sub-área, no que diz respeito a organização dos componentes curriculares.

Vale ressaltar que o documento de 2010 é muito mais extenso, oferecendo mais informação acerca das concepções de currículo, projeto político-pedagógico, gestão do ensino, conteúdos, avaliação, educação nas suas diferentes modalidades, enfim. Currículo é entendido, portanto, nesta nova diretriz, conforme o artigo 9º:

como constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes. § 1º O foco nas experiências escolares significa que as orientações e as propostas curriculares que provêm das diversas instâncias só terão concretude por meio das ações educativas que envolvem os alunos. § 2º As experiências escolares abrangem todos os aspectos do ambiente escolar: aqueles que

compõem a parte explícita do currículo, bem como os que também contribuem, de forma implícita, para a aquisição de conhecimentos socialmente relevantes.

O texto destaca ainda, a obrigatoriedade do trabalho, em todo o currículo escolar, com conteúdos relativos a história e as culturas indígenas e afro-brasileira, assim como a História da África e, ainda, a Música como conteúdo obrigatório em Arte.

No que diz respeito ao *Plano Nacional de Educação 2011 – 2020*, importante destacar que este documento ainda não foi aprovado, mas, segundo informações no site do MEC, já devem nortear a educação básica do país, juntamente como as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2010. Especificamente em relação ao Ensino Fundamental, vale ressaltar a *Meta 2*, “universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda população de 6 a 14 anos”.

Aqui vale salientar que, universalizar não depende apenas de oferecer acesso e sim garantir a permanência das crianças e adolescentes neste nível de ensino, bem como as aprendizagens definidas por direito. Vão ao encontro deste pensamento as estratégias definidas para o alcance desta meta.

Destacamos aqui a estratégia 2.12, que interessa a essa investigação quando pretende

definir, até dezembro de 2012, expectativas de aprendizagem para todos os anos do ensino fundamental de maneira a assegurar a formação básica comum, reconhecendo a especificidade da infância e da adolescência, os novos saberes e os tempos escolares.

Porém, estas expectativas não foram apresentadas em documento oficial, a não ser de forma implícita em avaliações externas (como a Provinha Brasil e a Prova Brasil) e explícitas em propostas de formação de professores, como o programa *Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa*. Em seus documentos norteadores para o primeiro ano de formação, são apresentadas as expectativas de aprendizagem para as três primeiras séries do Ensino Fundamental, onde se justifica que, “para atender às exigências previstas nas

Diretrizes<sup>31</sup>, torna-se necessário delimitar os diferentes conhecimentos e as capacidades básicas que estão subjacentes aos direitos” (2012, p. 31). Assim, o documento apresenta quadros onde,

alguns conhecimentos e capacidades estão descritos e podem ser postos como pontos de partida para o estabelecimento do debate. São descritos direitos de aprendizagem gerais, que permeiam toda a ação pedagógica e depois são expostos quadros com conhecimentos e capacidades específicos organizados por eixo de ensino da Língua Portuguesa: Leitura, Produção de textos Escritos, Oralidade, Análise Linguística (2012, p. 31).

Voltando ao *Plano Nacional de Educação 2011/2020*, a Meta 5 está em sintonia com este programa de formação ao objetivar “alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade”.

A Meta 7, que define as médias que se pretende atingir nacionalmente no IDEB<sup>32</sup>, no que se refere à currículo, objetiva: “7.12) Estabelecer diretrizes pedagógicas para a educação básica e parâmetros curriculares nacionais comuns, respeitada a diversidade regional, estadual e local” e também, “7.16) Garantir o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, nos termos da Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e da Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008”.

O que é importante afirmar, novamente, é que estes documentos, *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos e Plano Nacional de Educação 2011/2020*, não estão presentes na discussão dos documentos de Seleção e Organização Curricular que são o foco de nossas análises posteriormente. Os apresentamos, no sentido de localizar as ações mais recentes do MEC, que trazem consequências para o Ensino Fundamental de Nove Anos, na perspectiva de reestruturação dos documentos estaduais, visto que estes se caracterizam como documentos preliminares.

Consideramos de fundamental importância que os profissionais da educação e toda a comunidade escolar, estejam atentos a estas ações e, na

---

<sup>31</sup> A Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, do Conselho Nacional de Educação, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

<sup>32</sup> O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é um indicador criado pelo governo federal para medir a qualidade do ensino nas escolas públicas.



medida do possível, estejam atuantes neste processo de mudanças curriculares, para que as alterações não se convertam em, exclusivamente, determinações oficiais, não influenciando mudanças positivas no chão das escolas.

### 3.2 Seleção e Organização Curricular em Santa Catarina

No que se refere aos encaminhamentos curriculares da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, esta pesquisa dedicar-se-á à análise dos documentos preliminares, da Gerência Regional de Educação da Grande Florianópolis, das disciplinas de Alfabetização/Língua Portuguesa e Matemática para as Séries Iniciais, apresentados às escolas no ano letivo de 2009/2010.

Como justificado na introdução deste capítulo, a seleção de apenas duas disciplinas origina-se no limite de tempo disponível para a investigação. Assim, dedicaremos um olhar mais atento e criterioso, na tentativa de realizar uma análise mais profunda, porém com limitação em sua abrangência.

A análise objetiva identificar se estes Documentos Preliminares de Seleção e Organização Curricular propõem mudanças significativas na Proposta Curricular de Santa Catarina. Para efetivar esta análise, compararemos os Documentos Preliminares de Seleção e Organização Curricular com a Proposta Curricular catarinense, que está materializada em três documentos que se complementam entre si, a saber: *Proposta Curricular de Santa Catarina – Disciplinas Curriculares*, de 1998; *Diretrizes 3 – Organização da prática escolar na Educação Básica*, de 2001; e *Proposta Curricular de Santa Catarina – Estudos Temáticos*, de 2005.

Conforme explicitado anteriormente, a análise desses documentos em algumas categorias que tratam de alguns aspectos constitutivos dos currículos propostos nesses documentos, a saber: *eixos norteadores, organização curricular, conceitos e conteúdos* e, por último, *metodologia de ensino*.

a) Eixos norteadores:

Na tabela 4, abaixo, apresentamos os eixos norteadores apresentados na proposta curricular para o Ensino Fundamental de oito anos e os propostos nos documentos preliminares para o Ensino Fundamental de nove anos<sup>33</sup>.

**Tabela 4 – Comparativo entre os Eixos Norteadores das Propostas Curriculares.**

<b>Proposta Curricular para o EF8</b>	<b>Proposta Curricular para o EF9</b>
Ser humano visto como ser social e histórico	Perspectiva histórico-cultural
Concepção histórico-cultural	

No que diz respeito a primeira categoria, *eixos norteadores*, podemos constatar, conforme dados da tabela 4, que não houve alterações quanto as concepções de homem e aprendizagem que fundamentam a Proposta Curricular de Santa Catarina. Nos dois documentos preliminares, tanto de Matemática como de Alfabetização/Língua Portuguesa, afirmar-se que as discussões foram orientadas pelos princípios da Proposta Curricular construída desde 1991, como podemos confirmar nos trechos abaixo:

*“[...] tomando por base o pressuposto da Proposta Curricular de Santa Catarina, elaborada e reelaborada de 1991 a 2006” (Alfabetização/Língua Portuguesa).*

*“O ponto de partida foram os princípios da Proposta Curricular de SC” (Matemática).*

No documento de 1998, *Proposta Curricular de Santa Catarina – Educação Infantil e Ensino Fundamental - Disciplinas Curriculares*, defende-se que “o ser humano é entendido como social e histórico” (p. 15). Enfatiza-se,

<sup>33</sup> Para melhor apresentar os quadros comparativos, quando nos referirmos à Proposta Curricular anterior a ampliação do Ensino Fundamental, a identificaremos como **Proposta Curricular para o EF8**. Quando nos referirmos ao documento curricular preliminar, para o Ensino Fundamental de Nove Anos, o identificaremos como **Proposta Curricular para o EF9**.

ainda que, “a Proposta Curricular de Santa Catarina faz a opção pela concepção **histórico-cultural** de aprendizagem, também chamada sócio-histórica ou sociointeracionista” (1998, p. 16).

Em 2005, o documento, *Proposta Curricular de Santa Catarina – Estudos Temáticos*, reafirma as concepções defendidas no documento anterior, “[...] buscando um eixo norteador de referência para o processo metodológico da proposta, optando pela coerência dos princípios e pressupostos, e pelo enfoque histórico-cultural” (p. 11).

Orientando-se, portanto, nesses pressupostos, o documento preliminar para o Ensino Fundamental de Nove Anos (2009/2010), da disciplina de Matemática afirma que a “*concepção de matemática é histórico cultural*”. Nesta mesma direção, ao apresentar o quadro conceitual, o documento da disciplina de Alfabetização/Língua Portuguesa, pretende que os conceitos que devem ser trabalhados em sala de aula orientem-se, “*a partir da proposta curricular do Estado de Santa Catarina, na perspectiva Histórico-Cultural*”.

Consideramos que esta perspectiva está relacionada com uma concepção crítica de currículo. Fundamenta-se nos princípios democráticos e emancipatórios dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Pensado, desde o final dos anos 80, durante o processo de democratização do país e do repensar do fazer escolar, essa perspectiva apresenta-se como um distanciamento frente a escola tradicional e excludente. Com o propósito de materialização da política de ampliação de direitos sociais e de, portanto, educação para todos.

Podemos analisar, a partir da história da educação, que essa ampliação de direitos esteve muito mais associada ao acesso à escola, garantia de matrícula, do que ao conhecimento propriamente dito. Como bem apresentamos no capítulo referente ao Ensino Fundamental do Brasil, a garantia de acesso à escola, não significa proporcional garantia de sucesso e inclusão no processo de ensino-aprendizagem.

Pensar um currículo e apresentá-lo oficialmente, como o faz, neste caso, a secretaria de estado da educação, é um dos pontos do desenvolvimento

curricular. Além, das determinações emanadas pelos documentos oficiais, há as leituras e práticas que se efetivam no interior das escolas.

Os princípios que norteiam as propostas, ao nosso entender, entram em conflito com a organização curricular apresentada em ambas as propostas, como poderemos analisar a seguir.

b) Organização curricular:

A análise das propostas permitiu-nos organizar a comparação que se apresenta na tabela 5.

**Tabela 5 – Comparativo entre a organização curricular das Propostas Curriculares.**

<b>Proposta Curricular para o EF8</b>		<b>Proposta Curricular para o EF9</b>	
8 séries: 1 <sup>a</sup> à 4 <sup>a</sup> séries (séries iniciais) 5 <sup>a</sup> à 8 <sup>a</sup> séries (séries finais)		9 séries: 1 <sup>a</sup> à 5 <sup>a</sup> séries (séries iniciais) 6 <sup>a</sup> à 9 <sup>a</sup> séries (séries finais)	
<b>Disciplinas Séries Iniciais</b>	<b>Disciplinas Séries Finais</b>	<b>Disciplinas Séries Iniciais</b>	<b>Disciplinas Séries Finais</b>
1. Língua Portuguesa 2. Matemática 3. Ciências 4. História 5. Geografia 6. Educação Física 7. Arte 8. Ensino Religioso	1. Língua Portuguesa 2. Matemática 3. Ciências 4. História 5. Geografia 6. Educação Física 7. Arte 8. Ensino Religioso 9. Língua Estrangeira	1. Língua Portuguesa 2. Matemática 3. Ciências 4. História 5. Geografia 6. Educação Física 7. Arte 8. Ensino Religioso	1. Língua Portuguesa 2. Matemática 3. Ciências 4. História 5. Geografia 6. Educação Física 7. Arte 8. Ensino Religioso 9. Língua Estrangeira

No que diz respeito a categoria *organização curricular*, observamos que o currículo mantém a mesma organização seriada, com o acréscimo de uma série nos anos iniciais, por consequência da implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos, condicionada pela antecipação da idade obrigatória de ingresso no Ensino Fundamental para seis anos.

Mantém-se, portanto, uma forma tradicional de organização dos conhecimentos que devem ser aprendidos pelas crianças. O ensino, continua

organizado de forma linear (séries subsequentes) e fragmentada (disciplinas especializadas).

Essa perspectiva, entra em conflito com uma proposta crítica, como a que fundamenta a proposta estadual, pois organiza-se da forma tradicionalmente praticada de currículo que dificulta a integração do saber, compartimentando o conhecimento em disciplinas que pouco se relacionam, contrariando a complexidade do saber produzido socialmente.

As tabelas 6 e 7, permitem que analisemos a forma como o conhecimento está organizado na proposta curricular para o Ensino Fundamental de Nove Anos em cada disciplina analisada.

### **Tabela 6 – Conceito de número para a primeira série do Ensino Fundamental de 9 anos.**

Fonte: Seleção e Organização Curricular da Disciplina de Matemática Séries Iniciais do Ensino Fundamental (2009/2010).

<b>1.1 PRIMEIRA SÉRIE</b>	
<b>CAMPOS NUMÉRICOS</b>	
Conceito de número	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Número, como quantidade em situações problemas cotidianos de contagem e medida.</li> <li>- Quantificação por comparação – correspondência um a um.</li> <li>- Contagem um a um.</li> <li>- Escrita numérica.</li> <li>- Decomposição aditiva de onze a dezenove: <math>10+1</math>, <math>10+2</math>, etc.</li> <li>- Leitura dos numerais.</li> <li>- Contagem de dois em dois, cinco em cinco, etc.</li> </ul>

**Tabela 7 – Conceitos de linguagem, fala e escuta para a quinta série do Ensino Fundamental de 9 anos.**

Fonte: Seleção e Organização Curricular da Disciplina de Alfabetização/Língua Portuguesa (2009/2010)

1.2.5 5ª SÉRIE	
CONCEITOS	CONTEÚDOS
LINGUAGEM FALA ESCUA	<p><b>ORALIDADE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Relato de histórias ouvidas ou vivenciadas, casos, poemas e representação oral de textos diversos (informativos, publicitários, científicos e poéticos).</li> <li>- Adequação da linguagem ao outro e as circunstâncias de comunicação.</li> <li>- Clareza na exposição de ideias.</li> <li>- Objetividade.</li> <li>- Adequação vocabular (linguagem padrão).</li> <li>- Sequência lógica na narrativa.</li> <li>- Seleção de recursos linguísticos e pronúncia com acentuação.</li> </ul>

A apresentação dos conceitos e conteúdos é muito semelhante em ambas as disciplinas: tabelas distintas para cada uma das cinco séries iniciais do Ensino Fundamental, com uma linha para cada conceito ou grupo de conceitos, e para estes uma lista de conteúdos.

Quando comparado com os documentos curriculares para o Ensino Fundamental de Oito Anos, percebemos as semelhanças. Observemos a tabela 8.

**Tabela 8 – Campos numéricos – Números naturais - para Pré, primeira e segunda séries do Ensino Fundamental de 8 anos.**

Fonte: Proposta Curricular de Santa Catarina – Educação infantil; Ensino Fundamental – Disciplinas curriculares, 1998.

CAMPOS NUMÉRICOS	ENSINO FUNDAMENTAL		
	Pré	1a	2a
1. NÚMEROS NATURAIS			
• Produção histórico-cultural			
• Conceito			
• Sistema de numeração decimal			
• Operações			

Mantém-se o estabelecimento dos conceitos essenciais que devem ser desenvolvidos em cada disciplina. A diferença que destacamos é que na nova proposta os conteúdos são apresentados de forma mais estanque e linear, na medida em que foram organizados separadamente por séries, junto a cada conceito a ser desenvolvido.

Quando retomamos o documento da Proposta Curricular de Santa Catarina, de 1998, tabela 8, especificamente sobre a disciplina de Matemática, observamos que a diferença principal está, realmente, na divisão mais acentuada dos conteúdos entre as séries. Neste documento são apresentados quatro quadros, um para cada campo do conhecimento: Campos Numéricos, Campos Algébricos, Campos Geométricos e Estatística e Probabilidade, que são mantidos na nova proposta, apenas com uma alteração: a união dos campos numéricos e algébricos em, apenas, campos numéricos.

O documento de 1998 esclarece que,

a passagem gradativa da cor branca para a cor preta, em cada conteúdo, corresponde a uma também gradativa passagem de um tratamento assistemático para sistemático. Tratar assistematicamente um conteúdo significa abordá-lo enquanto noção ou significação social, sem preocupação em defini-lo simbólica ou formalmente. [...] Tratar sistematicamente um conteúdo matemático significa dizer que ele será trabalhado conceitualmente (1998, pp. 107-108).

Se olharmos o documento de 2001, Diretrizes 3, o quadro de ênfase dos conceitos científicos essenciais, são muito idênticos aos da proposta de 1998. Em 2001, são apresentados cinco quadros: *número*, *álgebra*, *geometria*, *medidas* e *estatística*. O recorte abaixo, pretende mostrar as semelhanças presentes neste documento com o de 1998.

**Tabela 9 – Comparativo entre conceitos e conteúdos das propostas curriculares de 1998 e 2001.**

Fonte: Proposta Curricular de Santa Catarina – Educação infantil; Ensino Fundamental – Disciplinas curriculares, 1998, e Diretrizes 3 – Organização da prática escolar na educação básica – Conceitos científicos essenciais, competências e habilidades, 2001.

Proposta 1998	ENSINO FUNDAMENTAL		
CAMPOS NUMÉRICOS	Pré	1a	2a
<b>1. NÚMEROS NATURAIS</b>			
• Produção histórico-cultural			
• Conceito			
• Sistema de numeração decimal			
• Operações			
Proposta 2001	<b>E.I.</b>	<b>ENSINO FUNDAMENTAL</b>	
<b>NÚMERO</b>	<b>PRÉ</b>	<b>1ª</b>	<b>2ª</b>
• <b>NÚMEROS NATURAIS</b>			
- Produção histórico-cultural			
- Sistema de numeração decimal			
- Operações			

Com relação a disciplina de Língua Portuguesa, o documento de 1998, não apresenta conceitos e conteúdos como na Matemática. O grupo de trabalho de Língua Portuguesa defende a ideia de que, “nesta proposta não se pretende separar e classificar conteúdos da área. Pode-se mesmo dizer que os conteúdos, de modo geral, já foram estabelecidos: são as práticas com linguagem – seu uso e reflexões sobre ela” (1998, p. 75). Assim sendo, o texto apresenta possibilidades de conteúdos em que, segundo essa proposta, “a dimensão de análise linguística substitui o ensino gramatical centrado em conceitos, ou melhor, que parte de conceitos” (1998, p. 77). A título de ilustração desta perspectiva, apresentaremos alguns pontos dos eixos de trabalho proposto no documento:



- Interação verbal: imagens e representações do outro no texto.
- Prática de argumentação no uso oral; análise dos procedimentos.
- Leitura de gêneros variados: relações dos textos literários com outras formas discursivas – condições de produção; tipos de estrutura textual encontrados nos gêneros (1998, p. 76).

Na *Proposta Curricular de Santa Catarina – Eixos Temático*, de 2005, um capítulo dedicado a Alfabetização na perspectiva do Letramento, é reafirmada a concepção de que “o conteúdo da prática pedagógica é a própria língua em uso” (2005, p. 37). Neste sentido, não são apresentados conteúdos e sim aspectos específicos dos eixos oralidade, leitura e escrita, conforme trechos abaixo:

**“Quanto à oralidade: [...]**

- Reconhecimento das intenções e objetivos da fala do outro” (2005, p. 37).

**“Quanto à leitura: [...]**

- Atribuição de sentido aos enunciados [...]
- Reconhecimento das marcas expressivas do texto” (2005, p. 37-8).

**“Quanto à escrita: [...]**

- Diferentes funções sociais da escrita [...]
- Desenvolvimento da autoria” (2005, p. 38).

No documento de 2001, porém, encontramos, no capítulo dedicado à organização curricular específica do Ensino Fundamental, um mapa conceitual, o apresentado na nova proposta para Alfabetização/Língua Portuguesa e o quadro de ênfase dos conceitos científicos essenciais, nos mesmo moldes da disciplina de Matemática. Ao estabelecermos, portanto, uma comparação do documento atual (2009/2010) com este documento de 2001, as propostas se

aproximam na forma de conceber a organização do currículo para esta disciplina.

A perspectiva de enfatizar os conteúdos que devem ser trabalhos, nos faz analisar que, o Estado preocupa-se muito mais em elencar o que deve ser transmitido ao aluno. Elencar conteúdos está muito mais associado a uma concepção tradicional do currículo, muito mais preocupada com o desenvolvimento do currículo do que com o processo de ensino-aprendizagem.

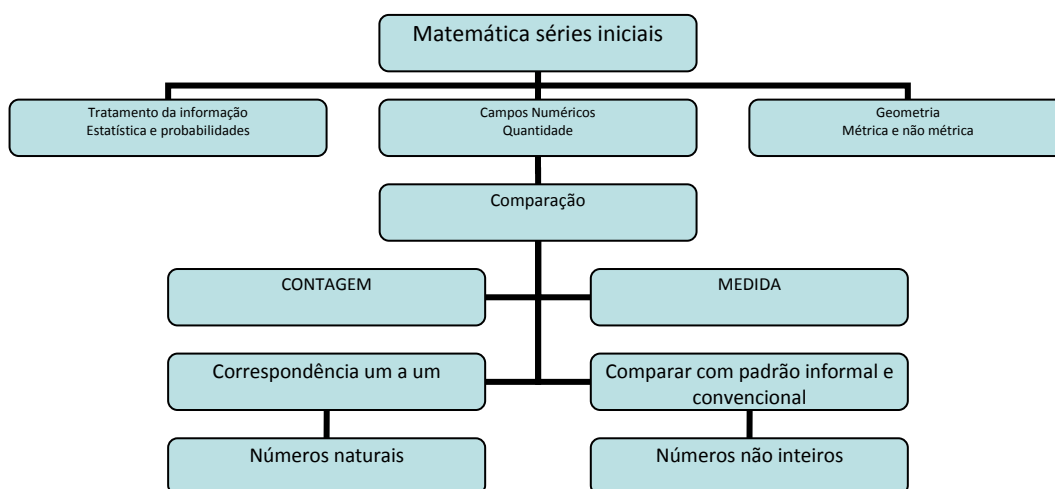
Quando eu elenco um conteúdo como “operações”, por exemplo, parece-nos que transferir esse conteúdo significa muito mais se o aluno domina mecanicamente esse saber do que o uso social que o mesmo faz desse saber.

Uma perspectiva crítica ou pós-crítica, em nossa análise, não compartilha com esta forma de organização curricular, estando muito mais interessada nas relações e nos processos de um ensino mais complexo e abrangente.

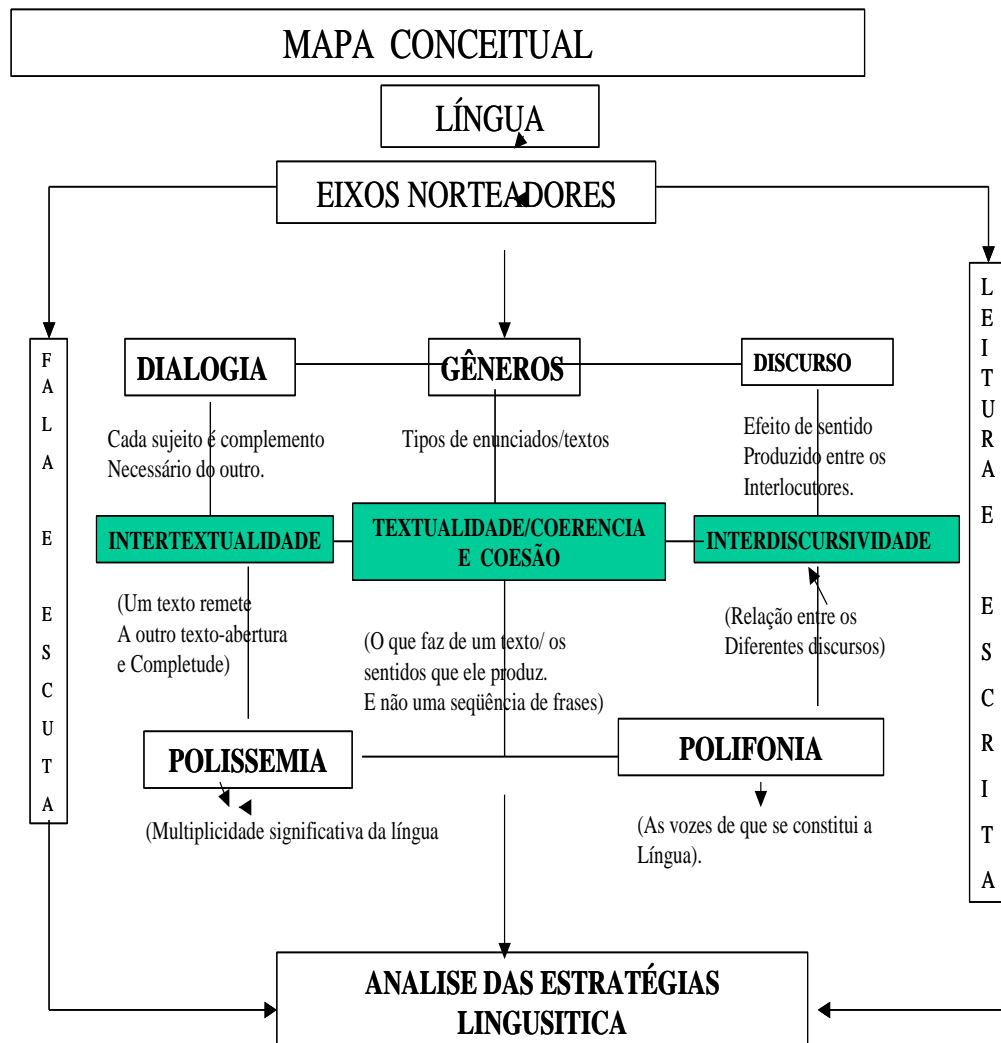
### c) Conceitos e conteúdos:

As figuras 2 e 3 referem-se aos quadros conceituais que estão propostos tanto no currículo do EF8 e para o EF9.

**Figura 2 - Mapa Conceitual Disciplina de Matemática**



**Figura 3 - Mapa Conceitual Disciplina de Língua Portuguesa/Alfabetização**



Quanto a categoria *conceitos e conteúdo*, o mapa conceitual das duas disciplinas mantém-se o mesmo, bem como a apresentação de conteúdos para cada conceito a ser desenvolvido, como podemos analisar na tabela 10.

**Tabela 10 – Campos numéricos – comparativo entre Proposta Curricular 1998 e Documento Preliminar 2009/2010.**

Proposta Curricular 1998		Documento Preliminar 2009/2010	
CAMPOS NUMÉRICOS	1ª série	CAMPOS NUMÉRICOS	1ª série
1. NÚMEROS NATURAIS		Conceito de número	- Número, como quantidade em situações problemas cotidianos de contagem e medida.
• Produção histórico-cultural			- Quantificação por comparação – correspondência um a um.
• Conceito			- Contagem um a um.
• Sistema de numeração decimal			- Escrita numérica.
• Operações			- Decomposição aditiva de onze a dezenove: 10+1, 10+2, etc.
			- Leitura dos numerais.
			- Contagem de dois em dois, cinco em cinco, etc.

A maioria dos conteúdos trabalhados na primeira série do Ensino Fundamental de oito anos, foram transplantados para a primeira série do Ensino Fundamental de nove anos. Nas outras séries observamos permanências e trocas entre si, caracterizando uma simples redistribuição dos conteúdos trabalhados em anos anteriores em cada disciplina. Apesar da diferença na apresentação, é possível perceber nesta parte, bem como em todas as outras tabelas dos documentos, semelhanças quanto aos conceitos e conteúdos selecionados para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

Nesta perspectiva, a proposta de Santa Catarina, para o novo Ensino Fundamental, concretiza o que os documentos do MEC não desejavam. Houve, apenas uma reorganização curricular. O que era organizado para o Ensino Fundamental de oito anos foi redistribuído para contemplar mais um ano de escolaridade.

O que percebemos nos documentos atuais é uma especificação maior dos conteúdos. Não cabe a este estudo discutir se as concepções do que seja conceito, bem como conteúdo, estejam corretas ou não, nossa proposta é apenas buscar semelhanças e mudanças na nova documentação proposta para a atual configuração do Ensino Fundamental.

Com relação ao documento preliminar para a disciplina de Alfabetização/Língua Portuguesa, analisamos que, ao ser levado em conta o mesmo mapa conceitual da Alfabetização das Séries Iniciais do Ensino

Fundamental de oito anos, fica evidenciada uma transferência explícita do que era trabalhado naquele Ensino Fundamental para o com nove anos de duração.

d) Metodologia de ensino:

No que diz respeito a categoria *metodologia de ensino*, destacamos nos documentos da disciplina de Matemática, dois pontos. Primeiro, no documento atual, enfatiza-se a *resolução de problemas* como metodologia central no processo de ensino-aprendizagem da matemática. Conforme este documento,

*“a resolução de problema está colocada pelas tendências atuais do ensino aprendizagem da matemática escolar. É o ponto de partida do ensino aprendizagem da matemática, ou seja, a resolução de problemas permeia todo o processo na formação de conceitos”.*

Este princípio metodológico é novo na Proposta Curricular de Santa Catarina, não estando presente em nenhum dos documentos anteriores.

Um segundo aspecto a destacar, são os pontos de encontro entre as propostas no que diz respeito a relacionar os conteúdos matemáticos com a realidade do estudante, talvez pela base histórico-cultural que fundamenta todas as propostas. Dessa forma, encontramos no documento de 1998 a seguinte afirmação:

É fundamental, na abordagem dos conteúdos, que se conheça a natureza e os significados sócio-culturais e científicos das ideias matemáticas. Este conhecimento permite ao professor vislumbrar a função social de cada conteúdo matemático, o que é essencial para pensar e produzir a ação pedagógica em sala de aula (1998, p. 109).

E nos documentos preliminares de 2009/2010, destaca-se:

*“A concepção histórico-cultural tem seus fundamentos no materialismo histórico. Para essa concepção, a vida social, os problemas colocados pela*

*natureza, pela sociedade e pela cultura exercem uma influência sobre a Ciência”.*

O enfoque nos documentos preliminares 2009/2010 de Alfabetização/Língua Portuguesa, no que diz respeito a encaminhamentos metodológicos, está no planejamento a partir dos fundamentos da *atividade de aprendizagem*, ou seja, “o professor planejará com objetividade e clareza de quais atividades de aprendizagem são necessárias para a apropriação dos conceitos, vindos dos conteúdos ensinados”. Por conta disso, são apresentados quadros, organizados por série, que listam objetivos de ensino e indicativos de avaliação para saber se o aluno atingiu aquele objetivo, conforme exemplo apresentado na tabela 11.

**Tabela 11 – Objetivos de ensino e Avaliação – Alfabetização/Língua Portuguesa.**

OBJETIVO/ENSINO	AVALIAÇÃO
Desenvolver a capacidade de expor ideias, oralmente, de modo a integrar-se em situações clara e correta.	Produz textos orais com objetividade e adequando às diferentes situações de comunicação.
Valorizar a leitura como fonte de informação e de fruição estética, bem como fonte de ampliação do horizonte cultural.	Transmite recados.

A Proposta Curricular – Estudos Temáticos, de 2005, destaca a Teoria da Atividade<sup>34</sup> como orientadora do planejamento na alfabetização, o que nos deixa claro que não se trata de uma mudança na proposta. Não é possível analisar se as atividades de aprendizagem citadas na nova proposta estão fundamentadas no mesmo princípio da Teoria da Atividade, pois não há fundamentação suficiente no documento, nem mesmo referências bibliográficas que favoreçam a análise.

---

<sup>34</sup> Fundamentada nos princípios teóricos de Alexis Leontiev (1903 – 1979).

Observamos no documento atual que o campo dedicado a discutir metodologias de ensino, em ambas as disciplinas, é muito reduzido. Isso nos indica que, a preocupação centrou-se em redistribuir os conteúdos antes trabalhados nas quatro séries iniciais do Ensino Fundamental para as atuais cinco.

Nesta perspectiva, as discussões a nível de práticas ficam fundamentadas muito mais nos documentos anteriores à ampliação do Ensino Fundamental, bem como às práticas já desenvolvidas pelos professores. Isso, mais uma vez, remete-nos a buscar as orientações do MEC, especialmente quanto a necessidade de mudanças, de construção de um novo Ensino Fundamental. O que nos indica, infelizmente o estudo não permite-nos analisar como isso se efetivou na prática, é que perante os documentos oficiais da Rede Pública Estadual de Santa Catarina o Ensino Fundamental de Nove Anos não resultou em mudanças significativas na Proposta Curricular para as Séries Iniciais.

### 3.3 Síntese

Os textos presentes no documento do MEC, *Ensino Fundamental de nove anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*, expressam expectativas de melhorias significativas na qualidade do ensino oferecido às crianças nas escolas de Ensino Fundamental do país.

O acréscimo de mais um ano de escolaridade, antecipando a entrada das crianças no ensino fundamental, foi argumentado com pressupostos pedagógicos, como a oportunidade de aumentar as experiências de aprendizagens, ampliando o direito social à educação e, conseqüentemente, garantindo maiores possibilidades de sucesso na vida escolar para cada estudante.

A garantia dessas maiores e melhores oportunidades de aprendizagem dependem, isso está latente nas palavras escritas em cada texto, por cada

autor, substancialmente de uma mudança nas práticas desenvolvidas pelos professores em sala de aula. Apesar de o MEC reconhecer que as mudanças dependem, também, de adequações físicas, de transformações na organização escolar e, portanto, curricular, bem como melhorias nas condições de trabalho e valorização dos profissionais em educação, os textos deste documento em análise evidenciam uma carga de responsabilidade significativa nas mãos dos professores, a partir do momento que enfatizam a necessidade de mudanças quanto a concepção de educação e as práticas pedagógicas.

Os textos oferecem reflexões pertinentes acerca da necessidade de no Ensino Fundamental ser atendida as especificidades da infância, da valorização do brincar, da mudança na organização do ensino, mas, deixa lacunas quanto o como isso pode ser vivenciado na realidade das escolas, a partir do momento em que enfatiza muito mais o processo de alfabetização próximo ao que já era defendido para a antiga configuração do Ensino Fundamental.

Os textos estimulam a necessidade de diálogo entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, na tentativa de atenuar rupturas, destaca a urgência de transformações na escola, através de novas práticas, em um processo de repensar a escola como um todo, considerando a criança como sujeito ativo e o reconhecimento das infâncias que convivem neste espaço.

Embora não apresente um documento que substitua os Parâmetros Curriculares Nacionais, o MEC discute os fundamentos para a revisão dos princípios norteadores da educação nacional.

A análise dos documentos preliminares de seleção e organização curricular do Estado de Santa Catarina, permite-nos inferir que não houve mudanças significativas na organização curricular proposta para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental de Nove Anos, quando comparada com a Proposta Curricular de Santa Catarina (1998; 2001; 2005).

Manteve-se a mesma organização seriada, o mesmo quadro de disciplinas, os mesmos conceitos e conteúdos das propostas anteriores. Consideramos que a nova proposta se apresenta ainda mais estanque e linear quando comparada as outras. A distribuição dos conteúdos por séries remete a



um modelo curricular tradicional, com poucas possibilidades de diálogo com a realidade na qual as escolas estão inseridas. Apesar dos mapas conceituais sugerirem relações através das conexões entre os conceitos, os quadros desfavorecem a dinâmica e o movimento proposta pelo mapa. Limita-se, portanto, o papel da escola e de seus atores (professores e alunos) de construir, de serem protagonistas, de um currículo sintonizado com a sua realidade.

Enquanto primeiro documento pensado para a organização curricular para o Ensino Fundamental de Nove Anos, não são apresentadas quaisquer referência a infância, ao brincar, ao lúdico nestes documentos preliminares. O documento está ausente, também, de qualquer referência aos princípios norteadores da Educação Infantil presentes no documento Diretrizes 3, que poderiam, talvez, alimentar estas discussões.

Nas discussões metodológicas, a base é muito semelhante ao que era fundamentado nas propostas anteriores, não fazendo qualquer referência às mudanças que a entrada das crianças mais jovens pode oferecer à dinâmica da escola e das salas de aula, em especial.

No texto, bem como nas referências bibliográficas, não aparece qualquer referência ao documento *Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*, ou qualquer outro documento que trate desse processo de ampliação do Ensino Fundamental e da frequência das crianças de seis anos nas escolas deste nível de ensino.

Isso nos remete a concluir que o documento nada oferece de novo ao novo Ensino Fundamental anunciado e almejado pelo MEC. Os documentos preliminares cumprem o simples papel de reorganizar o que era feito em quatro anos para cinco anos de escolaridade.

## CONCLUSÕES

Diante das considerações e análises apresentadas por esta investigação, algumas reflexões ganham significado para serem desenvolvidas. Distante do objetivo de classificar as intenções e deliberações oficiais, seja do Governo Federal ou Estadual, em “boas” ou “ruins”, podemos delinear algumas considerações acerca do processo de implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos.

Sendo a educação um direito social, garantido por lei, a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos corresponde, portanto, a ampliação de direitos e uma medida de inclusão social daquelas crianças que anteriormente poderiam estar a margem, sem acesso a uma instituição de ensino, naquele caso, a Educação Infantil, não obrigatória.

Neste cenário de ampliação do tempo de escolaridade e de garantia de matrícula no Ensino Fundamental às crianças a partir dos seis anos de idade, cabe ressaltar que assegurar o acesso não significa, automaticamente, garantir a frequência, permanência e apropriação das aprendizagens que estão definidas como direito constitucional.

No que diz respeito às aprendizagens, a história da educação brasileira evidencia uma grande dívida da escola para com os cidadãos. Grandes índices de analfabetismo, de reprovação, de evasão, baixo desempenho em avaliações nacionais e internacionais, são realidades que foram e são foco de estudos acadêmicos e alvo de ações governamentais na perspectiva de mudanças. A ampliação do Ensino Fundamental, é mais uma dessas medidas políticas, que alimenta o debate acerca da qualidade da educação no Brasil.

O estudo do processo de implementação desta política, deixa questionamentos acerca das suas reais intenções. Há indícios, como destacamos em nosso estudo, de que o que motivou esta ampliação foram razões financeiras, vinculadas a acordos internacionais. O Ministério da Educação, em seus documentos de normatização e organização, argumenta com pressupostos de ordem política, de ampliação de direitos dos cidadãos, e

educacional, de maiores e melhores oportunidades de aprendizagens aos estudantes.

Os documentos de orientação do Ministério da Educação, enfatizam a necessidade de mudanças na organização do Ensino Fundamental, a fim de rever suas concepções no sentido de atender as infâncias em suas especificidades e garantir a qualidade no ensino desenvolvido com as crianças nas escolas.

Sabemos que tais mudanças demandam discussões profundas acerca dos encaminhamentos pedagógicos, com a finalidade de mudar o pensamento e as concepções historicamente consolidadas na cultura escolar. Tratando-se de uma medida que objetiva, declaradamente, a qualidade da educação, mudanças exclusivamente de cunho estrutural e política, não são garantia para a resolução dos problemas de qualidade da educação do país.

É ingênuo pensar que ampliar o tempo de frequência no Ensino Fundamental e propor, em documentos de orientações, a mudança de concepções e da organização escolar, levariam necessariamente a um movimento de reflexões acerca da escola como um todo e, conseqüentemente, mudanças significativas em sua organização no interior das escolas.

Mudanças em educação, e isso a história deixa evidente, não se realizam por decreto. Mudanças em educação dependem de mudanças de pensamento. Bons resultados nesse processo de implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos dependem de como este debate ocorre dentro das escolas. E a pergunta que fazemos é como a ampliação do Ensino Fundamental foi e é discutida no interior das escolas do país? Não é de se surpreender que em uma investigação constatou-se que as escolas que estão recebendo as crianças de seis anos não sofreram nenhuma alteração com relação a escola fundamental de oito anos, e continuam com as mesmas propostas de atividade, com o mesmo currículo, com a mesma avaliação.

Esta investigação nos oferece indícios de que, pelo menos no que diz respeito a Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, isso pode ter ocorrido. A análise do currículo preliminar, proposto para as cinco séries do Ensino Fundamental, não apresenta mudanças significativas com relação a Proposta

Curricular anterior. Sabemos que há uma distância entre o currículo proposto e o currículo desenvolvido no cotidiano das escolas. Mas, a maneira como foi encaminhada a implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos, deixa dúvidas sobre a qualidade e os alcances das discussões acerca das mudanças pedagógicas propostas pelo Ministério da Educação.

Respondendo ao primeiro objetivo desta investigação, o Parâmetro Curricular não sofreu alteração, mas os documentos orientadores da ampliação do Ensino Fundamental, caminham para um novo olhar para o currículo, indicando uma nova visão acerca do que é o Ensino Fundamental e o que deve ser priorizado em seu currículo.

A fragilidade do processo de implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos começa pelas dimensões do sistema educacional brasileiro, que apresentamos neste estudo, que podem dificultar a passagem do nível das proposição para o das ações, do idealizar para o realizar. E a pergunta que se coloca é como as discussões acerca das mudanças, por exemplo curriculares, chegaram às escolas.

A reorganização curricular é sempre imposta como necessária em momentos de mudanças da política educacional. Não podemos, porém, considerá-la a panaceia para os problemas que a Educação Básica enfrenta no país. “Sem uma nova mentalidade curricular, sem uma formação do professor, perspectivada nas suas mais variadas vertentes mas sempre subordinadas à formação contínua, não pode, de facto, existir uma reforma educativa” (Pacheco, 1991, p. 75).

Impunha-se, portanto, a necessidade de discutir, no interior das escolas as transformações necessárias para o Ensino Fundamental cumprir a sua função, respeitando a criança e suas possibilidades de necessidades.

O segundo objetivo desta pesquisa seria analisar a Proposta Curricular de Santa Catarina antes e após a ampliação do Ensino Fundamental. Para este ponto, percebemos em nossas análises que o que houve foi uma transferência do que era trabalhado na Pré escola para o primeiro ano do Ensino Fundamental, com algumas transferências do que era parte do currículo da antiga primeira série.

A análise do processo de implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos no Estado de Santa Catarina, permite-nos inferir que a preocupação centrou-se muito mais em aspectos administrativos, para garantir a rápida implantação da nova organização do Ensino Fundamental. Concluímos isso por algumas razões que merecem destaque.

Primeiramente, o Estado implanta o Ensino Fundamental de Nove Anos em 2007, no ano seguinte a aprovação da lei federal que delibera tal implantação, quando teria prazo até o ano de 2010 para tal decisão. Porque o Estado optou por ampliar o Ensino Fundamental antes mesmo de discutir, por exemplo, uma nova proposta curricular para esta nova configuração? O tempo de um ano parece-nos insignificante para a demanda de discussões e reflexões propostas pelo MEC. Arriscamos dizer que tal espaço de tempo não permite que uma ação deste porte seja deliberada e planejada com qualidade.

Questões para futuras investigações podem dar respostas a questões que surgem deste contexto, como: quais as discussões desenvolvidas no interior das escolas neste período? Como foram recebidas as crianças da primeira série do Ensino Fundamental de Nove Anos? Quais as mudanças na estrutura física, no mobiliário, na organização do tempo, no material didático, na prática pedagógica, na organização curricular? O que mudou para garantir as maiores e melhores oportunidades de aprendizagem defendidas pelo MEC?

Na análise dos documentos emanados pela Secretaria de Estado da Educação, surge uma segunda reflexão. A preocupação estava muito mais centrada em aspectos que garantissem a implantação da forma mais rápida e menos onerosa ao Estado. Diante da opção por manter as duas matrizes curriculares, a de oito e a de nove anos, o Estado determina que as crianças que frequentassem a última turma da matriz de oito anos, não repetissem de ano, pois não poderiam ser transferidas para a matriz de nove anos. Tal decisão é até justa para o aluno, pois caso isso ocorresse ele perderia dois anos da vida escolar e não apenas um. Mas, como fica este aluno com relação às suas necessidades de aprendizagens? Não queremos aqui defender que a reprovação seja a solução mais adequada para solucionar seus problemas de aprendizagem. Pelo contrário, acreditamos que muitas das dificuldades de

aprendizagem estão relacionadas com a prática pedagógica, como o currículo está organizado, com as concepções e práticas avaliativas. Assim, diante do fato discutido primeiramente, e supondo que a escola fundamental de nove anos é a mesma escola de oito anos, optar por não reter esses alunos não é garantia de suas aprendizagens. Esta realidade leva-nos a mais questões, como: que tipo de acompanhamento foi oferecido a estes alunos que apresentaram dificuldades de aprendizagem e tiveram que avançar seus estudos? A Secretaria de Estado de Educação se preocupou em discutir com as escolas formas de melhorar o desempenho desses alunos? Foi ofertada as condições necessárias para a garantia desse direito de aprendizagem?

Outra proposta foi a da não retenção das crianças das primeiras, segundas e quartas séries do Ensino Fundamental de Nove Anos, com argumentos pedagógicos de que a aprendizagem é um processo, e que aprendizagens não consolidadas na primeira séries poderiam ser na segunda e assim por diante. Argumenta-se, portanto, que a não retenção respeitaria este processo, garantindo o sucesso escolar dessas crianças. As reflexões que realizamos no ponto anterior valem para este. Quais as ações desenvolvidas para garantir a qualidade das aprendizagens dessas crianças? O currículo escolar está construído a favor das necessidades e especificidades da infância? As metodologias permitem a participação ativa das crianças no processo de ensino-aprendizagem ou privilegiam a ação do professor sobre as crianças?

A análise dos documentos preliminares da seleção e organização curricular ao deixar claro que não houve mudanças em relação a Proposta Curricular anterior a implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos, nos deixa questionamento acerca de como este currículo vem sendo desenvolvido nas escolas. Houve mudanças na prática mesmo orientando-se por uma organização escolar e curricular que mantém a mesma estrutura seriada, com um modelo de currículo baseado em conceitos e conteúdos linearmente organizados?

Esta investigação permitiu concluir que não houve mudanças significativas na organização curricular oficial da Rede Estadual de Ensino de

Santa Catarina, na Região da Grande Florianópolis. Esta conclusão não pode ser estendida ao Brasil como um todo, mas já aparecem estudos que denunciam a ausência de mudanças em outras redes de ensino. Não podemos estender nossas conclusões nem mesmo para as práticas nas escolas, pois nos limitamos a analisar os documentos oficiais. Assim, esta investigação apresenta uma série de questionamentos que abrem caminhos para outras investigações com o objetivo de compreender os efeitos da ampliação do Ensino Fundamental de Nove Anos no cotidiano escolar.

Com relação a organização curricular que analisamos, vale ainda destacar que trata-se de um documento preliminar, portanto, não definitivo. Isto demanda, no nosso entender, um processo planejado, organizado e sistematizado de avaliações e assessoramentos às escolas com o objetivo de avaliação seus alcances e limitações. Desse processo coletivo de reflexão poderiam resultar mudanças significativas na organização curricular numa perspectiva mais crítica de currículo, que leve em conta, verdadeiramente, as demandas das infâncias, as aprendizagens que se tem direito, os aspectos culturais, sociais, étnicos, de gênero, no sentido de um ensino mais significativo, que ultrapasse a clássica divisão por disciplinas e sua listagem de conteúdos que devem ser ensinados e aprendidos.

## REFERÊNCIAS

- Abramowicz, A. (2006). Educação Infantil e a escola fundamental de nove anos. *Olhar de professor*, 2(9), 317-325.
- Althusser, L. (1980). *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado* (3a ed.). Lisboa: Presença.
- Alves, C. & Pacheco, S. (2009). Planejamento do ensino e alfabetização. In A. Rapoport, D. F. Sarmiento, M. Nörnberg & S. M. Pacheco (Orgs.). *A criança de 6 anos no ensino fundamental*. Porto Alegre: Editora Mediação
- Arelaro, L. (2005). O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. *Educação e Sociedade*, 26(92), 1039-1066. Recuperado em 07 de janeiro, 2013, de <http://www.cedes.unicamp.br>.
- Azevedo, F. (2010). *Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana. Recuperado em 02 de fevereiro, 2013, de <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>.
- Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trad.) Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1977).
- Bonamino, A. & Martínez, S. (2002). Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: a participação das instâncias políticas do estado. *Educação e Sociedade*, 23(80), 368-385. Recuperado em 10 de janeiro, 2013, de <http://www.cedes.unicamp.br>.
- Borba, A. (2007). O brincar como modo de ser e estar no mundo. In Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: MEC, SEB.
- Borba, A. & Goulart, C. (2007). As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola. In Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: MEC, SEB.
- Borni, D. (2007). Ensino fundamental de nove anos: estamos preparados para implantá-lo? *Ensaio: avaliação de políticas públicas Educacionais*. 15(54), 67-80.
- Candau, V. (1998). Mudanças culturais e redefinição do escolar. *Revista Contemporaneidade e Educação*. 3(3), 14-26.
- Canen, A. & Oliveira, A. (2002). Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação*, 21.



- Carvalho, R. (2003). *As transformações do ensino fundamental no Brasil: análise das reformas*. Recuperado em 04 de janeiro, 2013, de [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos\\_pdf/Rita\\_Carvalho\\_Artigo.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Rita_Carvalho_Artigo.pdf).
- Comenius, I. (2001). *Didactica Magna*. (J. F. Gomes, Trad.). Recuperado em 10 de janeiro, 2013, de [Ebooksbrasil.com](http://Ebooksbrasil.com). (Obra original publicada em 1649).
- Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1937* (1937). Rio de Janeiro. Recuperado em 11 de março, 2013, de <http://bd.camara.gov.br>.
- Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1946* (1946). Rio de Janeiro. Recuperado em 11 de março, 2013, de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao46.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao46.htm).
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988* (1988). Brasília. Recuperado em 11 de março, 2013, de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm).
- Corsino, P. (2007). As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. In Ministério da Educação. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: MEC, SEB.
- Cury, C. (2008). A educação básica como direito. *Cadernos de pesquisa*, 38(134), 293-303.
- Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. (1990). Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Conferência de Jomtien, 1990. Recuperado em 13 de maio, 2013, de [http://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10230.htm](http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm).
- Faria, E. (Org.). (1962). *Dicionário Escolar Latino-Português* (3a ed.). Brasília: Ministério da Educação e Cultura – Departamento Nacional de Educação – Campanha Nacional de Material de Ensino.
- Flach, S. (2009). O direito à educação e sua relação com a ampliação da escolaridade obrigatória no Brasil. *Ensaio: aval. pol. públ.* 17(64), 495-520.
- Geiger, P. (Org.). (2011). *Novíssimo Aulete. Dicionário contemporâneo da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Lexikon.
- Goulart, C. (2007). A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores. In Ministério da Educação. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: MEC, SEB.

- Hamilton, D. (1993). Orígenes de los términos educativos "clase" y "currículum". *Revista Iberoamericana de Educación*, (1). Recuperado em 19 de junho, 2013, de <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie01a06.htm>.
- Kramer, S. (2007). A infância e sua singularidade. In Ministério da Educação. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: MEC, SEB.
- Leal, T., Albuquerque, E. & Morais, A. (2007a). Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão. In Ministério da Educação. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: MEC, SEB.
- Leal, T., Albuquerque, E. & Morais, A. (2007b). Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica. In Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: MEC, SEB.
- Louro, G. (2007). Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. *Educação em Revista*. (46), 201-218.
- Louro, G. (2004). *O corpo estranho. Ensaio sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Macedo, E. (2009). Como a diferença passa do centro à margem nos currículos: o exemplo dos PCNs. *Educação e Sociedade*, 30(106), 87–109. Recuperado em 05 de janeiro, 2013, de <http://www.cedes.unicamp.br>.
- Michaelis (2009). *Dicionário prático Língua Portuguesa* (2a ed.). São Paulo: Editora Melhoramentos.
- Minayo, M. & Sanches, O. (1993). Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? *Cadernos de Saúde Pública*, 9(3), 239-262.
- Ministério da Educação (1993). *Plano Decenal de Educação para Todos*. Brasília: MEC. Recuperado em 10 de maio, 2013, de <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>.
- Ministério da Educação (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF.
- Ministério da Educação (2004). *Ensino Fundamental de nove anos – Orientações Gerais*. Brasília: MEC, SEB.
- Ministério da Educação (2007). *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: MEC, SEB.
- Ministério da Educação (2008a). *Indagações sobre currículo. Currículo, Conhecimento e Cultura*. Brasília: MEC, SEB.

- Ministério da Educação (2008b). *Indagações sobre currículo. Currículo e Avaliação*. Brasília: MEC, SEB.
- Ministério da Educação (2008c). *Indagações sobre currículo. Currículo e Desenvolvimento Humano*. Brasília: MEC, SEB.
- Ministério da Educação (2008d). *Indagações sobre currículo. Diversidade e Currículo*. Brasília: MEC, SEB.
- Ministério da Educação (2008e). *Indagações sobre currículo. Educandos e Educadores: seus Direitos e o Currículo*. Brasília: MEC, SEB.
- Ministério da Educação (2009). *Ensino fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação*. Brasília: MEC, SEB.
- Ministério da Educação (2012). *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1: unidade 1*. Brasília: MEC, SEB.
- Ministério da Educação (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI.
- Moreira, A. (1990). *Currículos e Programas no Brasil* (4a ed.). Campinas: Papirus.
- Moreira, A. (1999a). Currículo, utopia e pós-modernidade. In A. F. B., Moreira, (Org.). *Currículo: questões atuais* (3a ed.). Campinas: Papirus.
- Moreira, A. (1999b). *Currículo e programas no Brasil* (4a ed.). Campinas: Papirus.
- Moreira, A. (2001). A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. *Revista Brasileira de Educação*, (18).
- Moreira, A. & Candau, V. (2008). Currículo, conhecimento e cultura. In J. Beauchamp, S. D. Pagel, & A. R. do Nascimento (Orgs.). *Indagações sobre o Currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.
- Nascimento, A. (2007) A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. In Ministério da Educação. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: MEC, SEB.
- Nery, A. (2007). Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. In Ministério da Educação. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: MEC, SEB.

- Pacheco, J. (1991). A reforma do sistema educativo: Alguns aspectos da reorganização dos planos curriculares dos ensinos básico e secundário em Portugal e Espanha. *Revista Portuguesa de Educação*, 4(2), 69-83.
- Pacheco, J. (1999). Políticas curriculares: a decisão (re)centralizada. *Actas do Seminário A territorialização das políticas educativas*, Guimarães, 59-63.
- Pacheco, J. (2001). Políticas curriculares em Portugal e tendências em alguns países europeus. *Elo*, 9, 131-8.
- Pacheco, J. (2008). Currículo: entre teoria e métodos. *Anais do IV Colóquio luso-brasileiro sobre questões curriculares / VII Colóquio sobre questões curriculares*, Florianópolis, SC, Brasil.
- Paraíso, M. (2004). Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. *Cadernos de Pesquisa*, 34(122), 283-303.
- Rapoport, A., Ferrari, A. & Silva, J. (2009). A criança de seis anos e o primeiro ano do ensino fundamental. In A. Rapoport, D. F. Sarmiento, M. Nörnberg & S. M. Pacheco (Orgs.). *A criança de 6 anos no ensino fundamental*. Porto Alegre: Editora Mediação.
- Sacristán, J. (2000). *O currículo. Uma reflexão sobre a prática* (3a ed). Porto Alegre: Artmed.
- Santos, L. (2002). Políticas públicas para o ensino fundamental: parâmetros curriculares nacionais e sistema nacional de avaliação (SAEB). *Educação e Sociedade*, 23(80).
- Sá-Silva, J., Almeida, C. & Guindani, J. (2009). Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira De História & Ciências Sociais*, 1(1). Recuperado em 05 de janeiro, 2013, de [www.rbhcs.com](http://www.rbhcs.com).
- Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. (1998). *Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Disciplinas curriculares*. Florianópolis: COGEN.
- Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. (2001). *Diretrizes 3: organização da prática escolar na educação básica: conceitos científicos essenciais, competências e habilidades*. Florianópolis: Diretoria de Ensino Fundamental / Diretoria de Ensino Médio.
- Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. (2005). *Proposta Curricular de Santa Catarina: Estudos Temáticos*. Florianópolis: IOESC.
- Secretaria de Estado de Desenvolvimento Regional da Grande Florianópolis. (2009/2010a). *Seleção e organização curricular da disciplina de alfabetização/língua portuguesa*. São José – SC: Supervisão de Educação Básica e Profissional.

- Secretaria de Estado de Desenvolvimento Regional da Grande Florianópolis. (2009/2010b). *Seleção e organização curricular da disciplina de matemática*. São José – SC: Supervisão de Educação Básica e Profissional.
- Silva, L., Damaceno, A., Martins, M., Sobral, K. & Farias, I. (2009). Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. In *Anais do IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia*. Curitiba, PR, Brasil.
- Silva, T. (2011). *Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo* (3a ed.). Belo Horizonte: Autêntica.
- Thiesen, J. (2007). Vinte anos de discussão e implantação da Proposta Curricular de Santa Catarina na Rede de Ensino: desafios para um currículo de base histórico-cultural. *PerCursos*, 8(2), 41-54.
- Vasconcellos, M. (2003). A sociologia da educação na França: um percurso produtivo. *Educação & Sociedade*, 24(83), 553-573.

## LEGISLAÇÃO CONSULTADA

- Lei n. 8529, de janeiro de 1946* (1946). Lei orgânica do Ensino Primário. Rio de Janeiro. Recuperado em 13 de junho, 2013, de [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/6\\_Nacional\\_Desenvolvimento/lei%20org%C2nica%20do%20ensino%20prim%C1rio%201946.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Desenvolvimento/lei%20org%C2nica%20do%20ensino%20prim%C1rio%201946.htm).
- Lei n. 4021, de dezembro de 1961* (1961). Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília. Recuperado em 07 de junho, 2012, de <http://wwwp.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>.
- Lei n. 5540, de novembro de 1968* (1968). Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília. Recuperado em 08 de junho, 2012, de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm).
- Lei n. 5692, de agosto de 1971* (1971). Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília. Recuperado em 07 de junho, 2012, de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm).
- Lei n. 8069, de julho de 1990* (1990). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília. Recuperado em 29 de janeiro, 2013, de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm).

- Lei n. 9131, de novembro de 1995* (1995). Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Brasília. Recuperado em 05 de maio, 2013, de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9131.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9131.htm).
- Lei n. 9394, de dezembro de 1996* (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. Recuperado em 07 de junho, 2012, de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm).
- Lei n. 10.172, de janeiro de 2001* (2001). Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília. Recuperado em 13 de abril, 2013, de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm).
- Lei n. 11.114, de maio de 2005* (2005). Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília. Recuperado em 11 de fevereiro, 2012, de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm).
- Lei n. 11.274, de fevereiro de 2006* (2006). Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 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. Recuperado em 07 de junho, 2012, de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm).
- Lei n. 12.796, de abril de 2013* (2013). Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília. Recuperado em 23 de maio, 2013, de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm).
- Parecer CNE/CEB n. 4, de janeiro de 1998* (1998). Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília. Recuperado em 09 de maio, 2013, de [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb004\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb004_98.pdf).
- Resolução CEB n. 2, de abril de 1998* (1998). Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília. Recuperado em 05 de junho, 2011, de [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao\\_ceb\\_0298.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0298.pdf).
- Resolução n. 3, de agosto de 2005* (2005). Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Brasília. Recuperado em 05 de junho, 2011, de [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb003\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb003_05.pdf).

*Resolução n. 110, de dezembro de 2006 (2006).* Dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade, amparado pelas Leis Federais nº 11.114, de 16 de maio de 2005, e nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006. Florianópolis: CEE/SC. Recuperado em 03 de junho, 2011, de [http://www.cee.sc.gov.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=56&Itemid=68](http://www.cee.sc.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=56&Itemid=68).

*Resolução n. 1, de janeiro de 2010 (2010).* Define Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília. Recuperado em 05 de junho, 2011, de [portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task).

*Resolução n. 7, de dezembro de 2010 (2010).* Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, DF. Recuperado em 05 de junho, 2011, de [http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/BibliPed/Documentos/concurso2012/RESOLU%C3%87%C3%83O\\_CNE\\_CEB\\_07\\_2010.pdf](http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/BibliPed/Documentos/concurso2012/RESOLU%C3%87%C3%83O_CNE_CEB_07_2010.pdf).