



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

CÁTIA REGINA VIAL RIBEIRO

**O CONHECIMENTO ESCOLAR NAS POLÍTICAS CURRICULARES
PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS**

**ERECHIM
2014**

CÁTIA REGINA VIAL RIBEIRO

**O CONHECIMENTO ESCOLAR NAS POLÍTICAS CURRICULARES PARA O
ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS**

Trabalho de conclusão de curso de graduação
apresentado como requisito para obtenção de
grau em Licenciatura em Pedagogia da
Universidade Federal da Fronteira Sul.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Rafael Dias da
Silva.

**ERECHIM
2014**

DGI/DGCI - Divisão de Gestão de Conhecimento e Inovação

Ribeiro, Cátia Regina Vial

O conhecimento escolar nas políticas curriculares para o ensino fundamental de nove anos/ Cátia Regina Vial Ribeiro. -- 2014.

47 f.

Orientador: Roberto Rafael Dias da Silva.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de Pedagogia , , 2014.

1. Conhecimento escolar. 2. Ensino fundamental de nove anos. 3. Currículo. I. Silva, Roberto Rafael Dias da, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

Dedico este trabalho a todos os que apoiaram e
contribuíram para o seu desenvolvimento.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter me dado saúde e força para superar as dificuldades e realizar este trabalho. A esta universidade, seu corpo docente, reitoria e administração que oportunizaram a janela com que hoje vislumbro um horizonte superior.

Agradeço em especial à minha família, que esteve presente em todos os momentos, com apoio e carinho, ao meu marido Anderson pela compreensão, incentivo e companheirismo.

Agradeço as minhas amigas Jéssica, Emanuelle e Anna Luiza, que estiveram sempre ao meu lado, ajudando na escrita deste trabalho, e principalmente ao orientador, Prof. Dr. Roberto Rafael Dias da Silva, o qual foi muito importante e me orientou em todo o processo de desenvolvimento.

Meu agradecimento a todos que diretamente ou indiretamente fizeram parte da minha formação.

Portanto, minha resposta à pergunta 'Para que servem as escolas?' é que elas capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para adultos, em seus locais de trabalho. (YOUNG, 2007, p. 1294)

RESUMO

O Tema deste trabalho envolve as concepções de conhecimento escolar, que perpassam os textos curriculares, produzidos pelo Ministério da Educação, destinados ao Ensino Fundamental de Nove Anos, tendo como objetivo refletir sobre as concepções de conhecimento escolar, que perpassam os textos curriculares. A partir disso, apresenta-se primeiramente um pequeno aparato histórico do ensino fundamental no Brasil, envolvendo as legislações pertinentes. Em seguida, é realizada a reflexão sobre currículo e conhecimento escolar, baseando as colocações nos saberes de autores como Michael Young (2007), Antônio Flávio Moreira, Vera Candau (2008) e Alice Casimiro Lopes, Elizabeth Macedo (2011). Após isso, é abordado a metodologia utilizada nesta pesquisa e os resultados dos documentos analisados, enfatizando para o fato destes, orientarem com maior frequência a utilização da ludicidade e consideração da realidade do estudante nas escolas. Por fim, enfatiza-se o fato destas orientações dos documentos não tornarem-se a base do currículo, colaborando com a fragilidade do conhecimento escolar.

Palavras Chave: Conhecimento escolar. Ensino Fundamental de nove anos. Currículo.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| 1. INTRODUÇÃO..... | 09 |
| 2. O ENSINO FUNDAMENTAL NA HISTÓRIA BRASILEIRA..... | 11 |
| 2.1 CAMINHOS PERCORRIDOS PELA EDUCAÇÃO..... | 11 |
| 2.2 O ENSINO FUNDAMENTAL NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA..... | 15 |
| 2.3 O QUE REVELAM AS PESQUISAS SOBRE O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS..... | 20 |
| 3. CURRÍCULO E CONHECIMENTO ESCOLAR..... | 24 |
| 3.1 CURRÍCULO: REFLEXÃO SOBRE O CONCEITO..... | 24 |
| 3.2 CONCEPÇÕES DE CONHECIMENTO ESCOLAR..... | 27 |
| 4. CONHECIMENTO ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS ANALISADOS..... | 33 |
| 4.1 METODOLOGIA DA PESQUISA..... | 34 |
| 4.2 FOCO NA LUDICIDADE..... | 36 |
| 4.3 FOCO NA REALIDADE DO ESTUDANTE..... | 38 |
| 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 41 |
| 6. REFERÊNCIAS..... | 44 |

1. INTRODUÇÃO

O ensino fundamental brasileiro passou por mudanças significativas durante os últimos anos, a principal delas e foco desta pesquisa é a ampliação de um ano de duração no ensino fundamental, que ficou conhecido como ensino fundamental de nove anos. Devido a isso, muitos fatores tiveram que ser modificados no espaço escolar, e em meio a estas mudanças surgiram e ainda surgem dúvidas, pois este foi e está sendo o “momento para repensar todo o ensino fundamental” (BRASIL, 2007, p. 08) que está em busca de melhor qualidade na educação brasileira.

Essas mudanças, ocorridas no ensino fundamental, aborda o currículo com dois sentidos, como salienta Young (2014), “um deles refere-se às regras (ou normas), que orientam a elaboração e prática do currículo” (p. 194), esta característica normativa do currículo está interligada com a legislação, em que diz o que deve ser feito no ambiente escolar. O segundo sentido do currículo “refere-se ao fato de que a educação sempre implica valores morais sobre uma boa pessoa e uma boa sociedade” (YOUNG, 2014, p. 194), indo além do que está prescrito nas normas.

Então, a partir disso, esta pesquisa, procurou saber quais os conhecimentos escolares que são sugeridos pelos documentos do Ministério da Educação, para serem trabalhados nos anos iniciais do ensino fundamental, principalmente agora que houve a mudança curricular, sendo este, ampliado para nove anos de duração. Tal preocupação associa-se a uma perspectiva teórica que entende o conhecimento escolar como produto de uma seleção cultural, à qual precisa ser examinada permanentemente (YOUNG, 2014).

De acordo com Ludke e André (1986) para que uma pesquisa seja realizada “é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele.” (p. 1) Por isso, para que esse confronto exposto pelos autores aconteça, a pesquisa que este trabalho realizou foi uma pesquisa bibliográfica, à qual abrangeu a análise documental.

Entende-se, que uma pesquisa é considerada bibliográfica “quando elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de livros, artigos de periódicos e atualmente com material disponibilizado na Internet”. (SILVA; MENEZES, 2005, p. 21) Portanto, a partir desta definição, esta pesquisa pode ser denominada como pesquisa bibliográfica, pois foi realizada baseando suas análises nos textos curriculares desenvolvidos pelo Ministério da Educação referente ao Ensino Fundamental de Nove Anos.

No entendimento de Severino (2007), “a internet, rede mundial de computadores tornou-se uma indispensável fonte de pesquisa para os diversos campos de conhecimento” (p. 156), esta também foi de extrema importância para a coleta de materiais a serem analisados na pesquisa. Pois, os textos curriculares referentes ao Ensino Fundamental de Nove Anos foram selecionados no site do Ministério da Educação (MEC), com o auxílio da internet.

Sendo assim, o presente estudo desenvolveu uma análise documental baseado nos seguintes documentos: Ensino Fundamental de Nove Anos - Orientações Gerais (2004); Ensino Fundamental de Nove Anos - Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade (2007), Ensino Fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação (2009); Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino fundamental de nove anos e o Parecer CNB/CEB nº 11/2010 que possui como assunto as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos. Com base nesses comentários, acredita-se que, este trabalho possa servir como proposta para reflexão, sobre quais os conhecimentos que são sugeridos nos documentos do Ministério da Educação para serem trabalhados no espaço escolar nas séries iniciais do ensino fundamental.

O presente trabalho aborda na primeira seção alguns fatos históricos que compreendem a história da educação brasileira, sendo estes relacionados com o ensino fundamental no decorrer da história, pois a mudança curricular acontecida na última década é produto de acontecimentos anteriores a mesma. Na segunda seção deste texto, englobam-se algumas discussões relevantes sobre currículo e conhecimento escolar, trazendo contribuições de autores que possuem concepções diferenciadas a respeito destes dois termos. Então, seguem maiores esclarecimentos sobre a realização da coleta e análise dos dados, e por fim, as conclusões obtidas com a pesquisa realizada.

Ao final, na terceira e última seção, conclui-se que, os documentos referentes ao ensino fundamental de nove anos, propostos pelo Ministério da Educação, sugerem que o trabalho realizado nesta etapa de ensino, faça uso da ludicidade no espaço escolar. Além disso, sugere que os conhecimentos escolares sejam trabalhados baseando-se na realidade do estudante, abordando aspectos concretos.

2. O ENSINO FUNDAMENTAL NA HISTÓRIA BRASILEIRA

A educação no Brasil passou por muitas mudanças ao longo do tempo, e dessa forma, o ensino fundamental também foi alvo de modificações, estas ocorridas tanto no âmbito legal, quanto pedagógico. Como ressalta Sacristán (2000), “refletir sobre o presente é impossível sem se valer do passado” (p. 37), com isso, é importante retomarmos alguns aspectos relevantes que aconteceram durante a história da educação no Brasil, esta que não poderia deixar de envolver a história do ensino fundamental. Neste contexto, pensa-se na educação atual, e torna-se necessário um entendimento de como tudo começou, iniciando com a chegada dos portugueses ao Brasil.

2.1 CAMINHOS PERCORRIDOS PELA EDUCAÇÃO

De acordo com Trindade e Trindade (2007), as primeiras escolas no Brasil foram criadas devido à mudança da economia no país, que passou da exploração do pau-brasil para a plantação de cana-de-açúcar, fato que modificou o objetivo dos colonizadores, os quais passaram da ocupação para o povoamento do território brasileiro. Dessa forma, a educação no Brasil aconteceu do mesmo modo que acontecia em Portugal, a cargo dos jesuítas.

Logo que chegaram, os jesuítas fundaram um seminário, no qual eram ministradas aulas para o ensino médio, que “embora tivesse como pressuposto a formação de sacerdotes, se apresentava como a única opção para a formação da elite local preparando-a para o ingresso nas universidades europeias” (TRINDADE; TRINDADE, 2007, p. 1). Assim, nessa época o ensino era elitista, pois apenas essa classe tinha acesso, e também propedêutico por preparar os estudantes exclusivamente para cursarem o ensino superior em Portugal. Ainda segundo Trindade e Trindade (2007), os jesuítas catequizaram os indígenas e “a educação feminina restringia-se a boas maneiras e prendas domésticas” (p. 1), então pode-se perceber que, como aponta Cury (1997), a educação no Brasil “começou de cima para baixo” (p. 16), iniciando com o ensino médio e o ensino superior.

A Educação jesuítica influenciou não apenas a época em que atuaram, mas suas influências ainda repercutem muito na educação brasileira.

“Os jesuítas tornaram-se uma poderosa e eficiente congregação religiosa, principalmente, em função de seus princípios fundamentais: busca da perfeição humana por intermédio da palavra de Deus e a vontade dos homens; obediência absoluta e sem limites aos superiores; disciplina severa e rígida; hierarquia baseada

na estrutura militar; valorização da aptidão pessoal de seus membros”. (MACIEL; NETO, 2006, p. 467)

Neste sentido, Rosário e Silva (2008), afirmam que “os padres jesuítas foram os primeiros professores do Brasil, se a abordagem recair na chamada educação formal – escolarizada” (p. 4). Maciel e Neto (2006) colocam que “foram dois séculos de domínio do método educacional jesuítico, que termina no século XVIII, com a Reforma de Pombal, quando o ensino passa a ser responsabilidade da Coroa Portuguesa” (p. 469). Marquês de Pombal, durante o período que atuou como ministro, fez com que fosse atribuída a Companhia de Jesus a responsabilidade de todos os males da educação, inclusive de ter gerado uma decadência cultural (MACIEL; NETO, 2006).

Então “inspirado nos ideais iluministas, Pombal empreende uma profunda reforma educacional, ao menos formalmente. A metodologia eclesiástica dos jesuítas é substituída pelo pensamento pedagógico da escola pública e laica” (MACIEL; NETO, 2006, p. 470). Com essa reforma, Pombal realizou várias ações, entre elas a expulsão dos jesuítas do país em 1759, porém sua reforma educacional não teve tanto sucesso, pois sofreu com falta de recursos e “o pequeno número de professores disponíveis que, formados pelo antigo método jesuítico, continuaram reproduzindo o ensino nos mesmos moldes” (TRINDADE; TRINDADE, 2007, p. 2). Entretanto, essa reforma iniciou o debate da existência de um sistema educacional público no Brasil.

Um fato interessante na história da educação brasileira é que “até o início do século XIX o ensino fundamental, destinado às camadas populares, foi tratado com descaso pela administração colonial. Só com a vinda da Família Real é que foram abertas duas escolas primárias públicas no Rio de Janeiro” (TRINDADE; TRINDADE, 2007, p. 2), além de cursos isolados de ensino superior em outras partes do Brasil, tudo foi criado para satisfazer as vontades da Corte que se instalava no país. Essas inovações não influenciaram no sistema de ensino existente, pois não havia uma organização sequencial no sistema educacional.

Em meio ao contexto de Independência do Brasil, houve um discurso que possuía a intenção de modernizar a educação, contudo, esta continuou com a mesma configuração anterior, dividida em três níveis, sendo eles: primário, secundário e superior.

O primário mantinha a condição de escola de primeiras letras. Este nível de ensino passou a ter maior destaque em função do número crescente de pessoas que passaram a perceber que, além do preparo para o secundário, poderia também ser importante para o ingresso em cargos burocráticos de menor importância. O ensino secundário, com poucas alterações, continuou com a função de preparar a elite local para o acesso aos níveis superiores, que passaram a atender os anseios dos grupos

dominantes com a criação dos cursos de Direito em São Paulo e Olinda. (TRINDADE; TRINDADE, 2007, p. 3)

No ano de 1827, “D. Pedro I sancionou uma lei, que criava as escolas de ‘primeiras letras’, as chamadas pedagogias, único nível ao qual as meninas tinham acesso” (TRINDADE; TRINDADE, 2007, p. 3). Segundo Vieira e Farias (2007) “é o primeiro instrumento legal importante para a educação” (p. 59), e esta abrangeu diversos aspectos educacionais, entre eles, a educação primária como gratuita, direito “regulamentado pela lei de 15/10/1827 e que pode ser considerada nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases. Ela regulava carreira, salários, currículos e métodos para o Império” (CURY, 2011, p. 20).

Além de determinar que “em todas as cidades, villas e logares mais populosos haveriam as escolas de primeiras letras que forem necessárias” (Art. 1º), esta Lei também regulamenta uma série de outras medidas. Contém dispositivos que definem desde o método de ensino a ser adotado – o ensino mútuo (Art. 4º) – até a previsão de formas de provimento de professores (Art. 7º, 8º e 14º), ordenados (Art.3º) e capacitação (Art. 5º). Também apresenta determinações sobre edifícios escolares (Art. 5º), assim como a criação de “escolas de meninas nas cidades e villas mais populosas” (Art. 11) e os respectivos conteúdos do ensino a ministrar em tais instituições (Art. 12). (VIEIRA; FARIAS, 2007, p. 59)

Como ressalta Trindade e Trindade (2007) “cabe lembrar que esta foi a única lei geral federal relativa ao ensino elementar até 1946. Às crianças negras, indígenas e mestiças eram negadas qualquer forma de escolarização, e sua presença não era permitida nas escolas públicas” (p. 3). Porém, esta Lei teve apenas oito anos de duração, pois “em 1834 era grande a sede das províncias em poder reter alguns dos impostos sistematicamente drenados para a Corte Imperial” (CURY, 1997, p. 16). Com isso, surgiu o Ato Adicional de 1834, o qual “descentraliza competências e com elas a educação primária é descentralizada para as províncias” (CURY, 1997, p. 16). No entanto, “não se tratou de apenas uma descentralização de competências, como também, as Províncias ficariam com os menores impostos ao contrário da Corte. A elas cabia a instrução primária” (CURY, 2011, p. 21).

Com o intuito de modificar a situação educacional existente na época, no ano de 1837 foi criada “uma escola oficial que deveria atender a uma nova proposta: o Colégio D. Pedro II, exclusivo para rapazes e considerado padrão em excelência, manteve-se, entretanto, nos antigos moldes de ensino propedêutico.” (TRINDADE; TRINDADE, 2007, p. 3). O Colégio D. Pedro II era tido como uma escola exemplar, sendo assim “os estatutos e o regimento do Pedro II funcionaram [...] como uma espécie de embrião de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (CURY, 1997, p. 17).

Uma nova constituição foi promulgada no ano de 1891, à qual “efetivou a descentralização do ensino proposta pelo Ato Adicional de 1834, reforçando a distância entre a educação para a classe dominante, concretizada nos níveis secundário e superior, e para o povo, restrita à educação primária e profissional” (TRINDADE; TRINDADE, 2007, p. 4). Seguindo o que estipulava a Constituição de 1891, a Reforma Benjamin Constant “visava a liberdade de ensino, sua laicidade e gratuidade, bem como a co-educação de gênero” (TRINDADE; TRINDADE, 2007, p. 4).

Além disso, essa reforma reorganizou o sistema de ensino brasileiro, dividindo a escola primária em duas categorias: “a de primeiro grau para crianças de 7 a 13 anos e de segundo grau para as de 13 a 15 anos. O secundário passou a ter sete anos de duração” (TRINDADE; TRINDADE, 2007, p. 4). Neste período houve também, a implantação de escolas primárias estaduais. Conforme apontam os autores Trindade e Trindade (2007), pode-se considerar que até 1920 as escolas secundárias eram, na maioria, particulares e atendiam os anseios da elite, e na década de 1930 o sistema educacional brasileiro continuava influenciado pela concepção jesuítica, no que se refere ao conteúdo intelectual, sem relação com a prática.

Contudo, a década de 1930 foi influenciada por diversas mudanças sociais que resultaram na criação de reformas, dentre as quais educacional, sendo o ministro Francisco Campos o responsável por essas modificações, pois criou o Ministério da Educação e Saúde Pública de caráter nacional, “cria o Conselho Nacional de Educação, que deveria ter uma Câmara de Ensino Primário; oficializa os currículos do ensino secundário e faz a famosa reforma do ensino superior de 1931” (CURY, 1997, p. 20).

No ano de 1932, um grupo de professores dirigiu à Nação o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova com o intuito de modificar a educação brasileira existente. De acordo com Trindade e Trindade (2007), o Manifesto almejava no documento que as escolas deveriam ser públicas e laicas, “que garantisse a educação comum para todos. Colocava homens e mulheres como iguais frente às possibilidades de aprendizagem e às oportunidades sociais, abolindo, assim, os privilégios de gênero e classe” (p. 6). Porém, o que era proposto pelo Manifesto dos Pioneiros “não se efetivou, no entanto, teve o mérito de trazer a primeira proposta concreta no sentido da integração dos diferentes níveis de ensino, e influenciar de maneira marcante o capítulo da educação na Constituição de 1934.” (TRINDADE; TRINDADE, 2007, p. 6). A partir desses fatos históricos, torna-se imprescindível abordar mais especificamente alguns aspectos que envolvam a legislação brasileira e o ensino fundamental.

2.2 O ENSINO FUNDAMENTAL NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

No que se refere à Constituição de 1934, a autora Sofia Vieira (2007) enfatiza que esta “é a primeira a dedicar espaço significativo à educação, com 17 artigos” (p. 296). De modo geral, segundo a autora, permanece na Constituição o que já era previsto na educação, cabendo à União traçar diretrizes da educação nacional, fixar o plano nacional de educação, manter o ensino secundário e superior no Distrito Federal, aos Estados e Distrito Federal fica a responsabilidade pela organização e manutenção dos sistemas educacionais. O documento também queria que as aulas de ensino religioso nas escolas fossem de frequência facultativa dos estudantes (VIEIRA, 2007). Porém, a novidade no texto dessa constituição foi referente ao financiamento da educação, o qual expressava que

Pela primeira vez são defendidas vinculações de receitas para a educação, cabendo à União e aos municípios aplicar “nunca menos de dez por cento e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento do sistema educativo” (art. 156). (VIEIRA, 2007, p. 297)

Segundo Cury (1997) a Constituição de 1934 incluiu “pela primeira vez, desde a Constituição do Império, mas com maior clareza, a educação como direito do cidadão” (p. 21). Porém, a Constituição de 1937 “retirou a vinculação de impostos para o financiamento da educação, restringiu a liberdade de pensamento, colocou o Estado como subsidiário da família e do segmento privado na oferta da educação escolar” (CURY, 2011, p. 23). Além, de estipular a educação gratuita em seu artigo 130, acrescentou que deveria haver solidariedade com “os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar” (VIEIRA, 2007, p. 298). Com isso, nota-se que apesar de gratuita, as pessoas com maior poder aquisitivo teriam que pagar pela educação recebida. Além disso, “a Constituição de 1937 implantou um ‘sistema dual’. Permanecia o ensino propedêutico, o único que possibilitava o acesso ao ensino superior e marcado pelas mesmas características, mas também foi criado o profissionalizante que se destinava às classes operárias.” (TRINDADE; TRINDADE, 2007, p. 6).

Vieira (2007) ressalta que, diferentemente da década de trinta, “o início dos anos quarenta responde por reformas educacionais desencadeadas pelo poder central, especificamente as chamadas Leis Orgânicas de Ensino” (p. 298). Cury (1997) acha curioso o fato da Lei Orgânica do Ensino Primário ter sido a última lei a ser implantada, pois a

“cronologia começa com as Leis Orgânicas no Ensino Secundário, depois vai para as outras do Ensino Comercial, Ensino Agrícola, Ensino Normal e termina com o ensino primário” (p. 22).

Foi nas reformas Capanema ou Leis Orgânicas, como ficou conhecida, que “o Ensino Primário foi desdobrado em Ensino Primário Fundamental, de quatro anos, destinados a crianças entre 7 e 12 anos, e Ensino Primário Supletivo, de dois anos, que se destinava a adolescentes e adultos” (SAVIANI, 2011, p. 32) que não haviam tido a oportunidade de frequentar a escola durante a idade certa. A Reforma Gustavo Capanema, também “manteve o ensino secundário com dois ciclos: o ginásial de 4 anos e o colegial de 3 anos, com as opções entre o curso clássico e o científico, formato que permaneceu quase que inalterado até 1971” (TRINDADE; TRINDADE, 2007, p. 6).

Segundo Trindade e Trindade (2007), no ano de 1954 foi assinada a segunda Lei Orgânica do Ensino Primário, à qual “passou para 4 anos, com uma quinta série, agora de caráter complementar” (p. 7). Em seu texto, Decreto-Lei n. 8.529, de 2 de janeiro de 1946, consta que o Ensino Primário teria que abranger duas categorias, sendo estes, o Ensino Primário Fundamental, que era destinado a crianças com idade entre sete e doze anos, e ministrado em dois cursos, denominados elementar e complementar, e o ensino primário supletivo destinado ao ensino de adolescentes e adultos (ARAÚJO, 2009).

É importante ressaltar que a maior parte das Leis Orgânicas do Ensino foi publicada durante o período da ditadura militar, sendo assim, após as lutas do povo brasileiro foi promulgada no dia dezoito de setembro a Constituição Federal de 1946. Nas palavras de Cury (2011) “essa Constituição retoma, em boa parte, princípios da Constituição de 1934, como a vinculação de impostos para o financiamento da educação como direito de todos, a distinção entre a rede pública e a privada, a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário” (p. 23), este que atendia na época crianças com idade entre sete e quatorze anos. Os autores Trindade e Trindade (2007) ainda ressaltam que, “como exigência da Constituição de 1946, em outubro de 1948 foi encaminhado à Câmara Federal o projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que só seria aprovado em 1961” (p. 7), assim sendo, depois de “longa e tumultuada tramitação, resultou na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 20/12/1961” (SAVIANI, 2011, p. 34).

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional manteve o que já existia no sistema educacional brasileiro, e determinado pela Reforma Capanema, ficando o ensino primário com no mínimo “quatro anos; o ginásial também com quatro anos subdividido em comercial, industrial, agrícola e normal (formação de professores); o ensino colegial com três

anos subdividido em comercial, industrial, agrícola e normal (especialização) e o superior.” (TRINDADE; TRINDADE, 2007, p. 7). De acordo com Cury (1997) a primeira LDB dava atenção especial para o ensino fundamental, porém logo no seu início “já estava sendo escorraçado pelos fatos: movimento militar de 1964, um novo modelo econômico para o país, para o qual aquela educação posta em Lei 4.024 não era lá ‘muito consequente’” (CURY, 1997, p. 23). Apesar de um novo contexto existir, não houve mudanças nas legislações educacionais, “isso porque, dado que o golpe visava garantir a continuidade da ordem socioeconômica que havia sido considerada ameaçada no quadro político presidido por João Goulart, as diretrizes gerais da educação, em vigor, não precisavam ser alteradas” (SAVIANI, 2011, p. 34).

A LDB 4.024/61 estipulava em seu artigo dois que “a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola” (BRASIL, 1961), além de estabelecer no artigo vinte e três que a educação pré-primária seria ofertada para crianças com menores de sete anos de idade, sendo as aulas ministradas em escolas maternais ou jardins de infância. Em seu artigo vinte e seis, foi estipulado que o ensino primário teria duração de no mínimo quatro anos, podendo ser estendidos para seis anos de duração (BRASIL, 1961).

Durante o período de 1964 a 1985, o Brasil viveu sob o regime militar, no qual “as grandes reformas constituem o principal fato na educação” (VIEIRA; FARIAS, 2007, p. 131). Na época o sistema educacional foi regido por duas legislações a “Lei nº 5.540/1968, referente ao ensino superior, e Lei nº 5.692/1971, sobre as diretrizes e bases do ensino de primeiro e segundo graus – atualmente ensino fundamental e médio” (CORBUCCI; et. al., 2009, p. 18). Assim, nesse período foi determinado pela LDB 5.692/1971 que o ensino fundamental seria denominado ensino de primeiro grau, este teria duração de oito anos, sendo obrigatório para crianças com idade de sete a quatorze anos. Além disso, era exigido na legislação que os professores que atuavam no ensino de primeiro grau, compreendendo da primeira a quarta série, teriam que possuir a habilitação específica de 2º grau (BRASIL, 1971).

Vieira e Farias (2007) apontam para a principal inovação presente na LDB 5692/71, que foi a ideia de profissionalização, afirmando que “a intenção do legislador é que a qualificação para o trabalho viesse a permear todo o 2º Grau, imprimindo-lhe um sentido de ‘terminalidade’. Ou seja, qualquer jovem com ‘habilitação profissional’ de nível médio estaria apto a ingressar como técnico no mundo do trabalho” (VIEIRA; FARIAS, 2007, p. 136). Dessa forma, era exigida na legislação aos professores que atuavam no ensino de primeiro grau, a habilitação específica de 2º grau (BRASIL, 1971), como explicitado acima.

Entretanto, essa profissionalização ficou apenas na legislação, pois “poucas unidades escolares se mobilizaram para adaptar-se a esta perspectiva” (VIEIRA; FARIAS, 2007, p. 136) não preparando os adolescentes para o mercado de trabalho, sendo alterado na nova Lei nº 7.044/82, “que elimina a obrigatoriedade da oferta de ‘habilitações profissionais’ pelas escolas”. (VIEIRA; FARIAS, 2007, p. 136).

De acordo com Vieira (2009), “a legislação do regime militar foi de duração relativamente longa, projetando-se ao início da chamada ‘transição democrática’, ou seja, o período compreendido entre o final da ditadura e a retomada da democracia plena.” (p. 34) Então, no ano de 1988 foi aprovada a Constituição Federal, à qual “é a mais extensa de todas em matéria de educação, sendo detalhada em dez artigos específicos (arts. 205 a 214)” (VIERIA, 2007, p. 304).

A constituição Federal de 1988 entende que “a educação, tal como a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados, é um direito social assegurado a todos os brasileiros” (VIEIRA, 2009, p. 36). Aspecto muito importante na vida dos cidadãos brasileiros, que segundo Sacristán (2000) sem o direito à educação “não só a vida de cada um empobrece e limita seu horizonte, mas também, dificilmente podem ser realizados outros direitos, como a livre expressão, a participação política ou o direito ao trabalho nas sociedades avançadas” (p. 46). Vieira (2007) ressalta que a noção de educação como direito começou “a se materializar na Constituição de 1934 (art. 149) e é reafirmada em 1946 e 1967, e reeditada de forma ampla” (VIEIRA, 2007, p. 304) na Constituição Federal de 1988.

No ano de 1996 passou a existir uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com o número 9.394. Esta nova LDB “pouco acrescentou ao que havia sido estabelecido pela CF/88” (CORBUCCI; et. al., 2009, p. 31), à qual continuou instituindo em seu artigo trinta e dois “o ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública” (BRASIL, 1996), entretanto, este artigo foi alterado pela redação da Lei nº 11.274.

No ano de 2006, o currículo do ensino fundamental passou por uma mudança significativa que promoveu muito debate entre os pesquisadores e educadores. A promulgação da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, alterou a redação do artigo trinta e dois da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96). Este artigo passou a constar, “o ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos” (BRASIL, 2006).

De acordo com o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, o parágrafo primeiro do artigo oito estipula que “§ 1º É

obrigatória a matrícula no Ensino Fundamental de crianças com 6 (seis) anos completos ou a completar até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula” (BRASIL, 2010). Sendo assim, passou a ser obrigatória a matrícula das crianças com seis anos de idade no ensino fundamental, entretanto, as crianças que não atenderem os requisitos descritos acima, serão matriculadas na educação infantil.

É importante ressaltar que a mudança legal descrita acima, aconteceu devido a alterações nas legislações que passaram a vigorar no Brasil; entretanto, já vinha sendo proposta em legislações anteriores.

A Lei nº 4.024/1961 estabeleceu quatro anos de escolaridade obrigatória; com o Acordo de Punta Del Este e Santiago, de 1970, estendeu-se para seis anos o tempo do ensino obrigatório; a Lei nº 5.692/1971 determinou a extensão da obrigatoriedade para oito anos; já a Lei nº 9.394/1996 sinalizou para um ensino obrigatório de nove anos de duração, a iniciar-se aos seis anos de idade, o que, tornou-se meta da educação nacional pela Lei nº 10.172/2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação. Finalmente, em 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 11.274, instituiu o ensino fundamental de nove anos de duração com a inclusão das crianças de seis anos de idade. (BRASIL, 2007, p. 05)

A resolução número sete, de 14 de dezembro de 2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de nove anos, enfatiza a questão desta modalidade de ensino ser além de uma forma de garantia de acesso a todos, também ser ofertada uma educação de qualidade, propondo diversos conhecimentos relevantes a serem trabalhados nesta modalidade de ensino. Com isso, percebe-se que a lei nº 11.274 possui como objetivo “oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade” (BRASIL, 2004, p. 14).

Dessa forma, pode-se dizer que essas mudanças legais estão em busca de um ensino público de qualidade, assim como consta no parágrafo primeiro do artigo cinco das Diretrizes Curriculares Nacionais, “§ 1º O Ensino Fundamental deve comprometer-se com uma educação com qualidade social, igualmente entendida como direito humano.” (BRASIL, 2010).

Todavia, para que isso aconteça faz-se necessário pensar nessas mudanças, não apenas no âmbito legal, mas também em processos pedagógicos de ensino e aprendizagem, assim como colocam Santos e Vieira (2006). Nas palavras das pesquisadoras, “não se tratava tão somente de uma antecipação da escolaridade, mas de aumento da obrigatoriedade, fazendo-se acompanhar de uma reforma pedagógica” (p. 777). Essa reforma pedagógica, mencionada

pelas autoras, refere-se tanto a mudança de práticas pedagógicas, quanto a modificações no currículo escolar.

Entende-se que seja de extrema importância o papel do educador no espaço escolar, a existência de um educador disposto a continuar sempre aprendendo e se aperfeiçoando em seu campo profissional, acompanhando tais mudanças legais, pois “as significativas mudanças trazidas para o trabalho impõem novas demandas e afetam a natureza, a organização e as relações de trabalho docente” (NOGUEIRA, 2011, p. 177). Além disso, entende-se como necessária a existência de uma gestão escolar que saiba corretamente o que pretende a lei que amplia o ensino fundamental para nove anos de duração.

Durante a implantação da referida reforma no ensino fundamental brasileiro, notou-se que cada escola mobilizou-se de uma maneira diferente para que fosse implantado o ensino fundamental de nove anos, pois “a interpretação dos dispositivos legais não é unívoca” (SANTOS; VIEIRA, 2006, p. 779), fato que gera diferentes interpretações. Essa mudança na legislação exigiu das escolas um novo currículo, novos espaços e nova concepção de conhecimento a serem trabalhados com cada turma do ensino fundamental. Fatos como estes foram temas para pesquisas que abordaram o ensino fundamental de nove anos, por isso a importância de saber quais os principais focos das pesquisas realizadas a partir do ano de 2005 até atualmente.

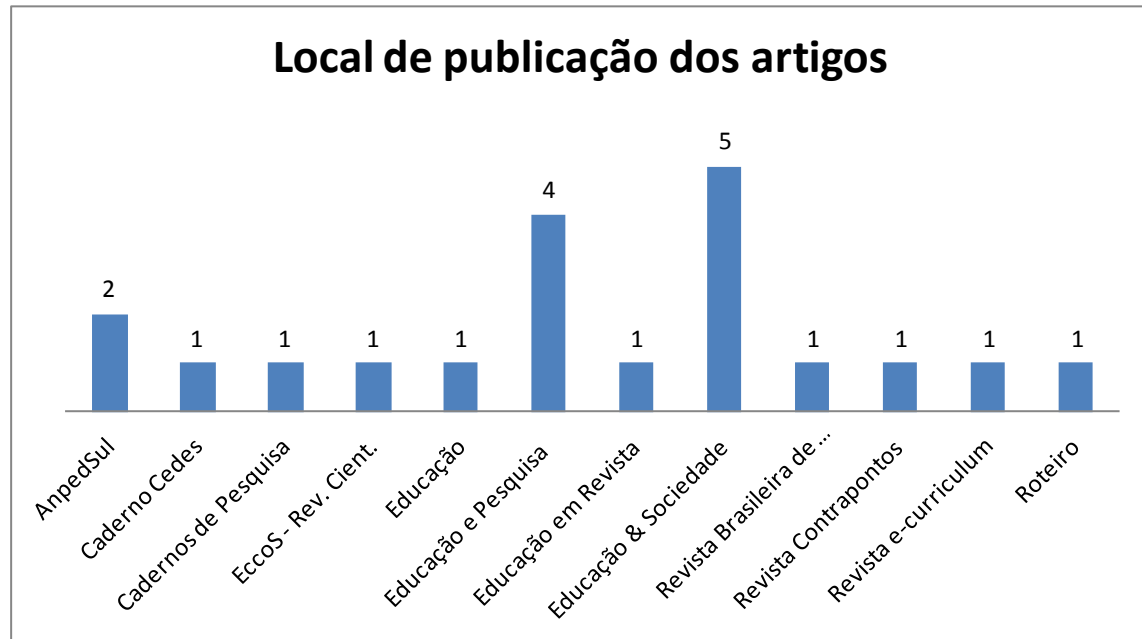
2.3 O QUE REVELAM AS PESQUISAS SOBRE O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

Durante a promulgação da Lei nº 11.274 foram realizadas muitas pesquisas sobre currículo e o ensino fundamental de nove anos. Então, com o objetivo de identificar quais os principais estudos publicados sobre esses temas, durante a escrita do projeto desse trabalho de conclusão de curso, foi realizada uma pesquisa documental de cunho bibliográfico. A pesquisa foi realizada em diversos sites de revistas científicas, dos quais foram selecionados um total de vinte artigos que apresentassem pesquisas que fossem específicas sobre o ensino fundamental de nove anos e seu currículo, sem focar-se em uma determinada disciplina.

Com isso constatou-se, que a maioria dos artigos analisados foram publicados em duas revistas, sendo a Revista Educação & Sociedade com cinco artigos publicados e a revista científica Educação e Pesquisa, onde encontram-se quatro artigos publicados. Duas publicações foram realizadas durante edições do Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – ANPEDSUL, no entanto, os demais artigos foram publicados em revistas que se

limitaram a um artigo sobre este tema. Esses dados podem ser melhor visualizados no gráfico a seguir.

Gráfico 1: Local de publicação dos artigos



Fonte: Arquivos do próprio autor

A pesquisa bibliográfica realizada constatou também que a maioria dos artigos analisados foram publicados no ano de 2011, totalizando sete artigos, como pode-se observar no gráfico.

Gráfico 2: Artigos publicados em cada ano



Fonte: Arquivos do próprio autor

Os dois artigos publicados no ano de 2005, compreenderam as revistas científicas *Cadernos de Pesquisa e Educação & Sociedade*, ambos limitaram-se a pesquisar como estava sendo realizada a implantação do ensino fundamental de nove anos em escolas específicas. As publicações realizadas no ano de 2006 limitaram-se a revista científica *Educação & Sociedade* sendo que um artigo relatou a pesquisa sobre a implantação do ensino fundamental de nove anos em Minas Gerais, e o segundo artigo abordou a educação infantil em relação ao ensino fundamental de nove anos.

No ano de 2008, a publicação foi realizada no VII Seminário de Pesquisa em Educação da região Sul - ANPESUL, e teve como tema principal a análise do ensino fundamental de nove anos enquanto política pública para a educação nacional. Porém, no ano de 2009, a publicação na revista científica *Roteiro*, primeiramente relatou o posicionamento de educadores e pesquisadores sobre a mudança no currículo do ensino fundamental, e após apontou os principais desafios enfrentados pelas instituições de ensino na elaboração de uma proposta curricular que promova a melhoria na qualidade de ensino.

Durante o ano de 2010 foram totalizadas três publicações, das quais uma foi publicada no VIII Seminário de Pesquisa em Educação da região Sul - ANPESUL, que buscou definir o que seria efetivamente o primeiro ano do ensino fundamental. As duas publicações restantes foram realizadas na revista científica *Educação & Sociedade*, das quais um artigo buscou refletir sobre a implantação do ensino fundamental de nove anos no Distrito Federal, e outro levantou dados que caracterizaram o processo de elaboração de alguns documentos desta modalidade de ensino.

No ano de 2011 houve o maior índice de publicações sobre o tema em questão, um total de sete artigos, sendo que destes a maioria (quatro artigos) foi publicada na revista científica *Educação e Pesquisa*. Destes quatro artigos, dois realizaram pesquisas sobre a implantação do ensino fundamental de nove anos: um no contexto do Estado de Rondônia, e outro nos municípios de São Paulo (SP) e Suzano (SP). O terceiro artigo pesquisou como a implantação do ensino fundamental de nove anos afetou as condições de trabalho dos educadores, e o quarto artigo buscou conhecer como no interior da sala de aula é realizada a definição sobre o desenvolvimento das atividades pedagógicas.

Ainda no ano de 2011, o artigo publicado na revista *Contrapontos* abordou o estudo realizado sobre as estratégias utilizadas pelo Estado para manter sob seu domínio as questões sobre o currículo. Entretanto, no artigo da revista *EccoS – Rev. Cient.*, foi abordado novamente a implantação e implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos. O artigo publicado na revista *Educação em Revista* abordou vários aspectos, sendo estes, os impactos

das avaliações nas práticas de alfabetização, as mudanças nos livros didáticos das séries iniciais, e os limites na formação dos professores do ensino fundamental.

Na pesquisa bibliográfica constatou-se a publicação de dois artigos no ano de 2012. O artigo da Revista E-curriculum estudou as mudanças provocadas pela Lei nº 11.274/2006, referente ao ensino fundamental de nove anos. E o artigo publicado na revista Educação buscou compreender os espaços e lugares destinados às crianças menores de sete anos de idade, e como isso vem produzindo o governo da infância.

Durante o ano de 2013 também foram encontradas duas publicações a respeito do tema, sendo que o artigo publicado no Caderno Cedes buscou compreender as orientações dos documentos do Ministério da Educação relativas à alfabetização infantil, e o artigo publicado na Revista Brasileira de Educação (RBE) descreveu e analisou o início do processo de escolarização de um grupo de crianças em sua entrada no ensino fundamental aos seis anos de idade.

A partir desta pesquisa documental, percebe-se que dos vinte artigos analisados, nenhum se voltou especificamente para as concepções de conhecimento que perpassam os documentos do Ministério da Educação relacionados ao ensino fundamental de nove anos, tema principal desta pesquisa.

Este capítulo esteve baseado na história da educação no Brasil, envolvendo e tendo como ênfase o aparato histórico do ensino fundamental no país, após foram abordadas as legislações que fundamentaram o ensino fundamental ao passar do tempo. Convém destacar que foram consideradas as Constituições Federais, as Reformas Educacionais, as Leis Orgânicas de Ensino, até chegar as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, para posteriormente discutir um pouco sobre a Lei nº 11.274/2006 que estipulou o ensino fundamental com duração de nove anos e o ingresso dos estudantes com seis anos de idade.

Posteriormente seguiu-se com o detalhamento do resultado da revisão de literatura, à qual foi possível perceber que as pesquisas realizadas com foco no ensino fundamental de nove anos, não possuem como principal tema as concepções de conhecimento presentes nos documentos do Ministério da Educação. A seguir, serão discutidos mais especificamente os conceitos de currículo e conhecimento escolar.

3. CURRÍCULO E CONHECIMENTO ESCOLAR

No entender de Michael Young (2014) “o currículo é o conceito mais importante que emergiu do campo dos estudos educacionais” (p. 197), pois nenhuma instituição, empresa ou governo possui um currículo com a definição que as escolas ou as universidades possuem. Referindo-se ao conhecimento escolar, Young (2014) ressalta que “o conhecimento no currículo, é basicamente um conhecimento especializado” (p. 198). A partir desta concepção é importante refletir sobre o conceito de currículo e conhecimento escolar presente no meio educacional, sobretudo porque a intenção desta investigação está em mapear as concepções de conhecimento escolar emergentes nas políticas para o ensino fundamental de nove anos.

3.1 CURRÍCULO: REFLEXÃO SOBRE O CONCEITO

A palavra currículo nem sempre teve o significado atual, pois “tempo e espaço diferentes produzem discursividades diferentes e, portanto, modos diferentes de entender e produzir currícula” (BERTICELLI, 2001, p. 160). Em diferentes épocas, o termo currículo teve diferentes significados, por isso é importante conhecer alguns significados que esse termo recebeu ao longo do tempo. De acordo com a concepção de Young (2014) “a teoria do currículo é muito parecida com música e arte: tem suas tradições, que são rompidas e transformadas” (p. 194), sendo modificadas em cada época de acordo com o contexto existente.

A palavra currículo é antiga. Lopes e Macedo (2011) relatam que “a primeira menção ao termo currículo data de 1633, quando ele aparece nos registros da Universidade de Glasgow referindo-se ao curso inteiro seguido pelos estudantes” (p. 20); entretanto, ressaltam que essa menção do termo currículo não significa a existência de um campo de estudos sobre o mesmo. Segundo as autoras, os estudos curriculares iniciaram “apenas na virada para os anos 1900, com o início da industrialização americana, e nos anos 1920, com o movimento da Escola Nova no Brasil” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 21) época em que a discussão sobre o que ensinar foi muito relevante.

Berticelli (2001) coloca que por volta do ano 1682 a palavra *curricle* era utilizada em inglês com referência ao sentido de cursinho. Foi só com o contexto da Segunda Guerra Mundial que a palavra currículo começou a ser relacionada com saberes educativos, “em Platão e Aristóteles, currículo era o termo que utilizavam quando queriam referir-se aos temas ensinados” (BERTICELLI, 2001, p. 163).

No ano de 1918, uma nova concepção de currículo era defendida por Bobbitt, currículo este “cuja função é preparar o aluno para a vida adulta economicamente ativa a partir de dois conjuntos de atividades que devem ser igualmente considerados pela escola – o que chama de currículo direto e as experiências indiretas” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 22). Entretanto, foi no ano de 1975 que William Pinar utilizou o conceito *currere* de forma ampla, fato que foi de suma importância para que o conceito de currículo fosse ampliado para além de conteúdos ou curso.

O currículo como *currere* é definido, pelo autor, como um processo, mais do que como uma coisa, como uma ação, como um sentido particular e uma esperança pública. O currículo é uma conversa complicada de cada indivíduo com o mundo e consigo mesmo. Considerando que a experiência educacional dos sujeitos é parte de sua situação biográfica, o currículo deve proporcionar ao sujeito entender a natureza dessa experiência. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 35)

Assim, o conceito restrito do termo currículo, em conteúdo ou curso, passou a receber diversas críticas, dentre as quais “teóricos de matriz fenomenológica argumentam em favor de um currículo aberto à experiência dos sujeitos e defendem uma definição de currículo para além do saber socialmente prescrito a ser dominado pelos estudantes” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 34). Michael Apple (2011) afirma que “currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos” (p. 71), ele faz parte de uma determinada realidade e é selecionado de acordo com a concepção de conhecimento existente em determinado grupo, sendo assim, o currículo “é produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo” (APPLE, 2011, p. 71).

Além disso, as autoras Lopes e Macedo (2011) chamam a atenção para “o quanto a noção de currículo formal é insuficiente para dar conta da multiplicidade de experiências – internas e externas aos sujeitos, individuais e coletivas – que compõem o currículo” (p. 36). Dessa forma, o conceito de currículo é muito amplo para ser escrito em uma frase e abranger tudo o que lhe é relativo, pois “o currículo é o proposto no nível formal, mas também o vivido no cotidiano” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 36) devido a isso, o termo currículo é entendido e escrito de diferentes formas, por diferentes autores.

Moreira e Candau (2008) entendem currículo “como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nosso/as estudantes” (p. 18). Da mesma forma, entende-se por currículo tudo o que acontece no meio escolar, inclusive “atitudes e valores transmitidos, subliminarmente, pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano escolar” (MOREIRA;

CANDAU, 2008, p. 18), que é chamado pelos autores de currículo oculto e ressaltado por Lopes e Macedo (2011), quando enfatizam que “aprende-se na escola não apenas o que é preciso saber para entrar no mundo produtivo, mas códigos a partir dos quais se deve agir em sociedade” (p. 26).

Na concepção de Lopes e Macedo (2011) o currículo deve ser visto como uma prática discursiva, “um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria” (p. 41). No entanto, na visão de Michael Young (2014), currículo sempre é “um sistema de relações sociais e de poder com uma história específica” (p. 201), além de “um corpo complexo de conhecimento especializado” (p. 201). Em outra perspectiva, Michael Apple (2011) afirma que o currículo definido por Young (2014) existe no Brasil como um currículo nacional, porém diferenciado do que existe em outros países, devido ao fato deste ser “determinado pela complicada inter-relação entre as políticas de adoção de livros didáticos do Estado e o mercado editorial que publica esses livros” (APPLE, 2011, p. 75).

Ball (2010), em uma perspectiva política, ressalta o fato de o currículo ter se tornado “uma oportunidade de lucro” (p. 485). A educação pública está cada vez mais sendo privatizada, o setor privado está se inserindo nas escolas com programas que proporcionam uma suposta qualidade na educação, mas que vem carregado de muitos interesses e propagandas comerciais. As empresas que prestam serviços educacionais estão, cada vez mais, se mostrando como a solução “para os problemas relativos a padrões mais altos e melhorias educacionais” (BALL, 2010, p. 494), gerando interesse por parte das escolas e do poder público para a utilização de seus serviços.

Apple (2011) ressalta que há no Brasil “um sentimento crescente de que um conjunto padronizado de diretrizes e metas curriculares nacionais é indispensável para “elevar o nível” (APPLE, 2011, p. 76) da educação brasileira, reforçando o surgimento de um currículo nacional. De acordo com o autor, na visão positivista de Smith, O’Day e Cohen o currículo nacional “envolveria a criação de novos exames, tarefa essa técnica, conceitual e politicamente difícil. Requereria o ensino de um conteúdo mais rigoroso e, portanto, demandaria o engajamento dos professores em um trabalho mais exigente e mais estimulante” (APPLE, 2011, p. 77). Entretanto, na concepção de Apple, os estudiosos Smith, O’Day e Cohen não remetem a atenção requerida na ligação entre um currículo nacional e os sistemas de avaliações nacionais.

Segundo o autor, um currículo nacional poderá ser entendido “como um instrumento para prestação de contas” (APPLE, 2011, p. 88), o qual auxiliará no estabelecimento de

parâmetros em que as escolas poderão ser avaliadas com o intuito de melhorar a educação brasileira, porém “também aciona um sistema em que as próprias crianças serão classificadas e categorizadas como nunca foram antes” (APPLE, 2011, p. 89). Com isso, o currículo nacional poderá colaborar com o surgimento de “diferenças ainda mais acentuadas, socialmente produzidas, entre ‘nós’ e ‘outros’, agravando os antagonismos sociais e esfacelamento cultural e econômico delas resultantes” (APPLE, 2011, p. 89).

Deve-se reconhecer que cada parte do planeta possui uma cultura com certas particularidades, que serão diferentes dos costumes e entendimentos que outras culturas possuem. Baseado nesses argumentos, Apple (2011) afirma que “um currículo e uma pedagogia democráticos devem começar pelo reconhecimento dos ‘diferentes posicionamentos sociais e repertórios culturais nas salas de aula, bem como das relações de poder entre eles’”. (APPLE, 2011, p. 90)

Um currículo nacional significa um currículo monocultural, e para que este exista “são fundamentais a manutenção das noções hierárquicas vigentes acerca do que é importante como conhecimento oficial, a restauração dos tradicionais padrões e valores ‘ocidentais’, o retorno a uma pedagogia ‘disciplinada’” (APPLE, 2011, p. 92). Ao mesmo tempo, faz-se importante saber quais as concepções de conhecimento escolar que perpassam o sistema educativo, pois de acordo com Apple (2011) “o currículo nacional é um mecanismo para o controle político do conhecimento” (APPLE, 2011, p. 94). Reiterando estas afirmativas, após ter refletido sobre o currículo, abordando as concepções de diferentes autores, deve-se continuar refletindo sobre as concepções de conhecimento escolar.

3.2 CONCEPÇÕES DE CONHECIMENTO ESCOLAR

De acordo com Fabris e Traversini (2013), o entendimento que hoje tem-se sobre o conhecimento escolar, passa atualmente por grandes transformações, “uma dessas grandes mudanças tem ocorrido no deslocamento da disciplina para o controle” (p. 36). As autoras relatam o fato de que até a metade do século XX as escolas buscavam a ordem, a disciplina dos corpos, a formação de indivíduos que seguiam a ordem e eram capacitados para atuar em fábricas, isso baseado no processo de industrialização da época. Após a metade do século XX, o foco mudou para o controle, no qual o corpo é flexível, cada indivíduo age da forma que avaliar melhor e os conhecimentos passam a ser incertos, mas avaliados constantemente pelo denominado "Estado-empresa". De acordo com as pesquisadoras, “parece que o núcleo de

atuação do governo do outro passa do corpo para a mente” (FABRIS; TRAVERSINI, 2013, p. 37).

Dessa forma, o Estado passa a operar e deixar com que as próprias escolas (e os próprios indivíduos) escolham as formas de realização de sua formação.

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem 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. (BRASIL, 1996)

Porém, através dos processos de avaliações, o Estado controla e molda os indivíduos do modo que deseja. Pode-se perceber isso, no resultado das avaliações nacionais realizadas pelo Estado, essas avaliações geralmente classificam as escolas em melhores ou piores, o que faz com que apesar da autonomia das escolas, garantida pela Lei de Diretrizes e Bases, haja uma preocupação em trabalhar o que será cobrado nas avaliações nacionais, garantindo uma boa colocação para a escola. Como crítica a esse novo modelo de educação, Fabris e Traversini (2013) ressaltam “queremos politicamente nos posicionar ao que cabe a escola ensinar e reivindicamos um espaço de profissionalização da docência, ou seja, o ensino dos conhecimentos escolares” (p. 37).

Michael Young (2014), em elaboração recente, traz a reflexão de que a aprendizagem acontece em qualquer lugar, inclusive no cotidiano, o chamado “aprendizado de todo dia”. Este aprendizado é baseado no conhecimento provido do senso comum que, segundo o autor, “é um conhecimento útil, e até necessário, para levar nossas vidas adiante, mas não é suficiente nas sociedades modernas” (YOUNG, 2014, p. 198). Neste contexto surge a escola e o currículo, que tem como função “armazenar e disponibilizar o conhecimento especializado de que nossos ancestrais não precisavam e que não tinham descoberto” (YOUNG, 2014, p. 198). Da mesma forma, Young (2014) resalta que “o conhecimento presente no currículo sempre será um conhecimento especializado, denominado por ele também como conhecimento poderoso” (YOUNG, 2007).

As autoras Lopes e Macedo (2011), de outra perspectiva teórica, apresentam os diferentes significados que o termo conhecimento recebe em quatro importantes vertentes do currículo. Na perspectiva acadêmica, o conhecimento é entendido como “um conjunto de concepções, ideias, teorias, fatos e conceitos submetidos à regras e aos métodos consensuais de comunidades intelectuais específicas” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 71), sendo assim, esta perspectiva utiliza a lógica dos conhecimentos disciplinares acadêmicos que “são

selecionados para garantir a transmissão, às gerações mais novas, da lógica do conhecimento produzido pela humanidade” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 72).

A perspectiva instrumental, igualmente a perspectiva acadêmica entende conhecimento como um produto de regras e métodos rigorosos do âmbito acadêmico. Entretanto, esta perspectiva acredita que o conhecimento propício a ser trabalhado no âmbito escolar deve ser o “conhecimento capaz de ser traduzido em competências, habilidades” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 74), sendo assim, um conhecimento com utilidade nos contextos existentes na sociedade.

Na concepção da perspectiva progressivista, conhecimento tem que ser “centralmente embasado na experiência das pessoas, visando determinados fins” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 75), estes que contribuam para o bem-estar da humanidade, deixando a escola com o compromisso de “ser capaz de contribuir para mudanças sociais formando os alunos para serem cidadãos em uma sociedade democrática” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 75). De acordo com as autoras a perspectiva crítica “problematiza o que se entende por conhecimento e lança as bases para que seja questionado o que conta como conhecimento escolar” (p. 77). Dessa maneira, é considerado que o conhecimento só deixa de ser um dado neutro no momento em que passa por discussões críticas que enfatizam não apenas o que selecionar, mas os critérios que serão utilizados na seleção dos conhecimentos, o modo de produção deste e o motivo em que alguns conhecimentos são selecionados em detrimento de outros (LOPES; MACEDO, 2011).

Vitor Paro (2011), em outra perspectiva teórica, alerta para o fato de que “nos últimos anos, tanto as políticas públicas quanto boa parte da academia parecem dar pouca importância do currículo para a efetiva qualidade do ensino, preferindo pautar suas iniciativas e análises quase exclusivamente nos resultados das avaliações em massa” (p. 487). Para o pesquisador, a escola de ensino fundamental “tem permanecido com a mesma configuração há muitas décadas, mantendo sua forma verbalista e restringindo seu conteúdo às disciplinas tradicionais, adstritas a conhecimentos e informações” (PARO, 2011, p. 487). Porém, Paro ressalta que conteúdos tradicionais, construídos historicamente pela sociedade e trabalhados nas escolas já há muito tempo, são imprescindíveis para a formação humana. O autor adverte, que em meio a estes conteúdos devem também existir nas escolas conteúdos que expressam a manifestação da cultura, tais como danças, teatros e artes plásticas. Caso contrário, a escola será vista como se fosse somente um espaço de transmissão de conhecimento.

Reconhece-se que com as mudanças legais o currículo das escolas precisou ser reformulado pela comunidade escolar, pois no ano de 2006, foi aprovada a Lei nº 11.274 que

instituiu o ensino fundamental com nove anos de duração. Contudo, pesquisas indicam que permanecem nas escolas “práticas que desconsideram tanto os preceitos legais quanto a importância da participação dos envolvidos no processo educativo para a realização de uma educação de qualidade” (ARELARO; JACOMINI; KLEIN, 2011, p. 35), concordando com os indicativos de Paro (2011) quando coloca que a escola de ensino fundamental continua com a mesma configuração de tempos antigos.

De acordo com a concepção de Paro (2011), ao referir-se ao currículo “convém nunca deixar de associar conteúdo e forma de ensinar” (p. 488). Em direção semelhante, Arelaro; Jacomini e Klein (2011) ressaltam o fato de sua pesquisa ter concluído que “o currículo do primeiro ano reflete somente uma adaptação simplista do antigo currículo da primeira série, com pequenas adequações metodológicas que não incorporam o lúdico como específico da infância” (ARELARO; JACOMINI; KLEIN, 2011, p. 35). Essas mudanças que deveriam ocorrer, mas não foram constatadas pela pesquisa de Arelaro (2011), remetem ao tipo de conhecimento que a escola de ensino fundamental está desenvolvendo em seus processos de ensino e de aprendizagem.

Na concepção de Young (2007), existem dois tipos de conhecimentos, o chamado conhecimento dos poderosos e o conhecimento poderoso, o primeiro é considerado o conhecimento que “aqueles com maior poder na sociedade são os que têm acesso” (YOUNG, 2007, p. 1294). Nessa perspectiva, deve-se considerar que há diferenciação no conhecimento que é trabalhado nas escolas particulares e nas escolas públicas. Enquanto que o estudante que detém o poder na sociedade está evoluindo em seus estudos, com material didático de qualidade, recursos financeiros para participar de programas culturais, viajar, conhecer diferentes culturas, os estudantes que não possuem poder aquisitivo estão vivendo outra realidade. Estes não possuem condições para vivenciar tantas experiências culturais com aprendizagens significativas, e nem recursos para qualificar seu material de estudo, portanto não terá as mesmas oportunidades, nem os mesmos conhecimentos que aquele estudante que detém o poder possuirá.

O outro conhecimento é denominado por Young (2007) como "conhecimento poderoso", sendo este o conhecimento especializado, que oferece informações confiáveis, e “que não é disponível em casa” (YOUNG, 2007, p. 1294). Segundo o autor, é este o conhecimento que a escola deveria proporcionar aos estudantes, pois “a escolaridade envolve o fornecimento de acesso a conhecimento especializado incluído em diferentes domínios” (YOUNG, 2007, p. 1295).

O acesso ao conhecimento especializado não significa que não será considerado o que o estudante já conhece. Young (2007) relata que existe o conhecimento dependente do contexto, este “se desenvolve ao se resolver problemas específicos no cotidiano” (YOUNG, 2007, p. 1296). Porém, existe também o conhecimento independente do contexto, “desenvolvido para fazer generalizações e busca a universalidade” (YOUNG, 2007, p. 1296). Dessa forma, o que é ensinado nas escolas até pode independe do contexto, no entanto, o modo de ensino depende do mesmo, pois um professor não irá utilizar o mesmo modo de ensinar em uma escola situada na periferia da cidade, e em uma escola de caráter privado, pois não terá acesso aos mesmos recursos que possibilitariam uma aula igualitária.

Vitor Paro (2011) ressalta ainda, que o conhecimento escolar deve ser crítico, “se com este termo estivermos entendendo a superação de uma visão ingênua do mundo” (PARO, 2011, p. 492). Assim, o autor considera como crítico “todo conhecimento que esteja comprometido com a verdade” (PARO, 2011, p. 492), sendo que esta criticidade não deve estar apenas veiculada aos conhecimentos trabalhados nas disciplinas, mas em todo o currículo escolar. Da mesma forma, no âmbito curricular, Pacheco (2013) acredita que o pensamento crítico reconhece que a mudança “não é tarefa de um só sujeito, mas de sujeitos comprometidos com a construção do presente histórico” (PACHECO, 2013, p. 9). Então, pode-se inferir desta argumentação que não é apenas um sujeito com o pensamento crítico que será capaz de sozinho mudar a realidade e sim, vários sujeitos, bem como toda a comunidade escolar e não somente um professor.

Paro (2011) ainda faz uma crítica aos professores do ensino fundamental, afirmando que estes não são neutros, pois, todas as pessoas recebem durante a vida influências externas em sua formação, estas referentes tanto ao meio social existente em cada época vivida, quanto referente às vivências particulares de cada pessoa. Dessa forma, durante a atuação profissional, mesmo que inconscientemente, são realizadas ações provenientes dessas influências. Devido a isso Paro (2011) critica os professores afirmando que estes deixam suas experiências e crenças influenciarem suas práticas pedagógicas muito mais do que os conhecimentos que obtiveram durante sua formação acadêmica.

O professor de ensino fundamental de hoje, em geral, é muito mais um replicador das relações pelas quais ele passou no ensino fundamental do que aplicador dos conhecimentos, princípios e métodos com que teve contato em sua formação docente. (PARO, 2011, p. 491)

Com essa crítica, deve-se considerar que o currículo não é neutro, bem como as práticas dos professores e os conhecimentos transmitidos pela escola. Tudo é influenciado

pelo contexto em que está situado, pelas experiências de quem está envolvido e pelas decisões políticas. Segundo Pacheco (2013), “é possível identificar forças e poderes relacionados com a ação dos sujeitos, mergulhados em normas instituídas por grupos dominantes” (p. 10). Assim, tanto as pesquisas, quanto a maneira com que cada escola se organizou para a ampliação do ensino fundamental, para nove anos de duração, por exemplo, também não foram neutras, “o currículo, construído na diversidade de contextos, atores e propósitos diferenciados, contém relações de poder e não pode ser considerado como algo neutro” (PACHECO, 2013, p. 11).

Atualmente, a concepção de aproximar o que é ensinado nas escolas com o que o estudante vive em seu cotidiano é uma formulação metodológica que tem predominado nas instituições escolares do país. Entretanto para Charlot (2009), esta visão necessita ser problematizada, pois “muitas vezes, o objeto de pensamento da escola não tem referente no meio de vida do aluno” (p.93). Em outras palavras, nem tudo o que é ensinado na escola é possível transferir para o contexto de vivência social do aluno. Nesse aspecto, aproximamos da abordagem de Michael Young (2007), especificamente quando o autor expõe que o currículo escolar deve considerar a relação dos conhecimentos trabalhados em sala de aula com o que existe no cotidiano dos estudantes, porém esses saberes experienciais não deveriam ser a base do currículo, a escola deveria oferecer aos estudantes mais do que eles já conhecem.

Assim sendo, considerando que na primeira seção deste texto foi realizada uma revisão histórica da educação brasileira, envolvendo aspectos referentes ao ensino fundamental e sua legislação, na presente seção foi realizada uma reflexão sobre os termos currículo e conhecimento escolar. A seguir, na terceira e última seção, serão apresentados alguns resultados da pesquisa realizada. Esta seção abrangerá as concepções de conhecimento escolar presentes nos documentos do Ministério da Educação para o ensino fundamental de nove anos, além de ressaltar a metodologia utilizada nesta pesquisa e contrapor os resultados com a concepção de autores renomados na área do currículo.

4. CONHECIMENTO ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS ANALISADOS

Em fevereiro do ano de 2006, foi promulgada a lei federal de número 11.274 que estipulou o ensino fundamental com nove anos de duração e com isso a inclusão das crianças com seis anos de idade nesta etapa de ensino. Entretanto, no ano de 2004, Minas Gerais já havia implementado essas regras no funcionamento de suas escolas. Essa decisão foi tomada devido a duas razões, explicitadas por Santos e Vieira (2006). As pesquisadoras conversaram com o secretário adjunto da educação João Saraiva, que argumentou sobre elas, afirmando que implantou o ensino fundamental de nove anos em Minas Gerais, primeiramente por haver a necessidade de melhorar o aproveitamento escolar dos estudantes, e ter percebido na literatura que “o desempenho escolar das crianças das classes médias pode ser atribuído, dentre outros fatores, à precocidade da idade de ingresso no sistema escolar” (SANTOS; VIEIRA, 2006, p. 777).

O segundo motivo, vislumbrado na investigação das autoras, foi as salas de aulas vazias e professores sem turmas para atuar na rede estadual de ensino, isso devido a queda na taxa de fecundidade do estado, bem como a municipalização da educação infantil. Ainda de acordo com Saraiva, as crianças que ingressaram no ano de 2004 com seis anos de idade no ensino fundamental, foram avaliadas no ano de 2005, e essa avaliação mostrou que 67% das crianças sabiam ler e escrever com seis anos de idade (SANTOS; VIEIRA, 2006).

A inclusão das crianças com seis anos de idade no ensino fundamental gerou algumas mudanças significativas nas escolas, entre elas “a construção de espaços de recreação, como os chamados parquinhos infantis, que terminam sendo utilizados por crianças de diferentes faixas etárias” (SANTOS; VIEIRA, 2006, p. 777). Ainda segundo Santos e Vieira (2006) “é preciso tratar o ingresso de criança com seis anos no ensino fundamental ampliado como objeto de pesquisa, como fenômeno a ser interrogado” (2006, p. 189). Dessa forma, a presente pesquisa sobre as concepções de conhecimentos nos documentos do Ministério da Educação para o Ensino Fundamental de nove anos teve essa inovação educacional como objeto de pesquisa. Assim sendo, a próxima seção, terá o objetivo de melhor especificar os processos que compreenderam a pesquisa realizada.

4.1 METODOLOGIA DA PESQUISA

De acordo com Ludke e André (1986) para que uma pesquisa seja realizada “é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele” (p. 1). Por isso, para que esse confronto exposto pelos autores aconteça, a pesquisa realizada para este trabalho de conclusão de curso se propôs a realizar uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, a qual abrangeu a análise documental.

Entende-se que uma pesquisa é considerada bibliográfica “quando elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de livros, artigos de periódicos e atualmente com material disponibilizado na Internet”. (SILVA; MENEZES, 2005, p. 21) Portanto, a partir desta definição, esta pesquisa pode ser denominada como pesquisa bibliográfica, pois foi realizada baseando suas análises nos textos curriculares desenvolvidos pelo Ministério da Educação referente ao Ensino Fundamental de Nove Anos.

De acordo com Severino (2007) “a internet, rede mundial de computadores tornou-se uma indispensável fonte de pesquisa para os diversos campos de conhecimento” (p. 136), esta também foi de extrema importância para a coleta de materiais a serem analisados na pesquisa. Pois, os textos curriculares referentes ao Ensino Fundamental de Nove Anos foram pesquisados no site do Ministério da Educação com o auxílio da internet.

Sendo assim, o presente estudo desenvolveu uma análise documental. Laurence Bardin (2010) define análise documental como “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original” (p. 47). Entende-se também, que essa abordagem “busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse” (LUDKE, ANDRÉ, 1986, p. 38).

Ludke e André (1986) relatam algumas vantagens da realização da análise documental, considerando que a pesquisa documental aborda documentos que “constituem uma fonte estável e rica” (p. 39), além de seu custo de aquisição ser baixo ou até mesmo gratuito. Outra vantagem é que os documentos “não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

Como salientou Laurence Bardin (2010) a análise de conteúdo possui basicamente três fases, sendo estas a pré-análise, a exploração do material, e o tratamento dos resultados, este inclui a inferência e a interpretação dos mesmos (p. 121). Sendo que, na pré-análise desta pesquisa foram selecionados os seguintes documentos:

Tabela 1: Documentos selecionados

| DOCUMENTO | ANO |
|--|------------|
| Ensino Fundamental de Nove Anos - Orientações Gerais | 2004 |
| Ensino Fundamental de Nove Anos - Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade | 2007 |
| Ensino Fundamental de Nove Anos: Passo a passo do processo de implantação | 2009 |
| Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos | 2010 |
| Parecer CNE/CEB nº: 11/2010 | 2010 |

Fonte: Arquivos do próprio autor

Após a organização e a sistematização do material empírico, realizou-se uma leitura flutuante, que “consiste em estabelecer contacto com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações” (BARDIN, 2010, p. 122). A partir desse procedimento, foram selecionadas as categorias que orientaram a análise. Esse processo, presente na segunda fase da análise de conteúdo, exploração do material, implicou em categorizar cada elemento encontrado nos documentos do Ministério da Educação referentes ao Ensino Fundamental de Nove Anos, para então, realizar a identificação de quais são os conhecimentos propostos nos documentos para serem trabalhados nesta etapa de ensino.

Primeiramente, foram identificadas todas as concepções de conhecimentos existentes nos documentos, estas foram organizadas em tabelas. Na concepção de Bardin (2010) esta fase, “consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração” (p. 127). Para esta seleção foi feito uso da decodificação, recortado dos documentos do ensino fundamental de nove anos todos os excertos que possuíam alguma concepção de conhecimento, após foi utilizado a enumeração, para descobrir qual a frequência de aparição das concepções de conhecimento, obtendo, dessa forma, as quatro concepções mais frequentes nos documentos. Destas, foram selecionadas para a análise da pesquisa as duas concepções que apareceram com maior frequência, sendo estas o foco na utilização da ludicidade e a consideração da realidade dos estudantes nas aulas do ensino fundamental de nove anos.

É importante ressaltar que o método utilizado para selecionar as concepções de conhecimentos existentes nos documentos, sendo este de frequência, não reduz esta pesquisa

a uma pesquisa quantitativa. De acordo com Bardin (2010) “a análise qualitativa não rejeita toda e qualquer forma de quantificação” (p. 142), dessa forma a pesquisa realizada é considerada uma pesquisa qualitativa.

Após especificar a metodologia utilizada na pesquisa, segue-se a reflexão sobre as duas concepções de conhecimentos que apareceram com mais frequência nos documentos do Ministério da Educação para o ensino fundamental de nove anos. Abordou-se primeiramente o foco na ludicidade e após, na realidade do estudante.

4.2 FOCO NA LUDICIDADE

Com a promulgação da lei federal de número 11.274/2006, as crianças ingressaram mais cedo no ensino fundamental, agora com seis anos de idade. Este fato gerou muito debate entre educadores e toda a sociedade em geral, além de ser motivo de readequação curricular pelos sistemas de ensino. De acordo com Azevedo e Betti (2014) sempre houve dificuldades na passagem da criança da educação infantil para o ensino fundamental, no que se refere ao uso da ludicidade na prática pedagógica. Com isso, as autoras afirmam “que a abrupta ruptura entre os modelos de educação infantil e o ensino fundamental, que já se constituía antes como um problema pedagógico sério no Brasil, acirrou-se com a antecipação do ingresso no primeiro ano para seis anos” (AZEVEDO; BETTI, 2014, p. 259).

Ao analisar os documentos do Ministério da Educação destinados ao ensino fundamental de nove anos, foi possível constatar que uma das principais preocupações é a falta de ludicidade nas escolas de ensino fundamental. Percebe-se isso, no fragmento retirado do documento Ensino Fundamental de nove anos - Orientações Gerais (2004) no qual consta que “as estratégias pedagógicas devem evitar a monotonia, o exagero de atividades ‘acadêmicas’ ou de disciplinamento estéril” (p. 16). Fragmentos como esse, mostram com clareza que os textos dos documentos analisados possuem a preocupação de continuação do aprender brincando, presente também na educação infantil, devido ao fato das crianças estarem ingressando no ensino fundamental mais cedo.

Azevedo e Betti (2014) entendem ludicidade “como uma atitude (uma predisposição para a ação), um ambiente que permite a realização das dimensões de prazer e divertimento do jogo e da brincadeira” (261). Convém destacar que os documentos analisados ressaltaram diversas vezes o jogo e a brincadeira como as metodologias que fará com que as crianças sintam prazer em ir para a escola, e o quanto temem a monotonia no ensino fundamental. Assim como percebe-se na citação retirada do documento Ensino Fundamental de nove anos -

Orientações Gerais (2004), na qual consta que “pensar sobre a infância na escola e na sala de aula é um grande desafio para o ensino fundamental que, ao longo de sua história, não tem considerado o corpo, o universo lúdico, os jogos e as brincadeiras como prioridade” (p. 30).

Nas Orientações para a Inclusão da criança com seis anos de idade no ensino fundamental de nove anos (2007), a ludicidade assume um espaço relevante tanto na sala de aula quanto na formação dos professores.

Se assim entendermos, estaremos convencidos de que este é o momento de recolocarmos no currículo dessa etapa da educação básica *O brincar como um modo de ser e estar no mundo*; o brincar como uma das prioridades de estudo nos espaços de debates pedagógicos, nos programas de formação continuada, nos tempos de planejamento; o brincar como uma expressão legítima e única da infância; o lúdico como um dos princípios para a prática pedagógica; a brincadeira nos tempos e espaços da escola e das salas de aula; a brincadeira como possibilidade para conhecer mais as crianças e as infâncias que constituem os anos/séries iniciais do ensino fundamental de nove anos. (BRASIL, 2007, p. 10)

Com esse fragmento retirado do documento citado acima, percebe-se que segundo as orientações deste, a ludicidade deve estar inclusa nas práticas pedagógicas do ensino fundamental, e é preciso abordar o brincar como parte do planejamento nesta etapa de ensino, isso devido à idade em que as crianças estão sendo matriculadas no ensino fundamental após a lei nº 11.274/2006. Pereira e Bonfim (2009), bem como as Orientações para a Inclusão da criança com seis anos de idade no ensino fundamental de nove anos (2007), defendem o uso da ludicidade nesta etapa de ensino. As autoras argumentam que “através da atividade lúdica, a criança aprende brincando, de uma maneira agradável, pois ao realizá-la sente prazer em participar, ao mesmo tempo em que desenvolve os aspectos cognitivo, afetivo e motor” (PEREIRA; BORFIN, 2009, p. 298).

A preocupação da não utilização da ludicidade no ensino fundamental de nove anos está muito presente no documento Orientações para a Inclusão da criança com seis anos de idade no ensino fundamental de nove anos (2007), este traz explicitamente a sua opinião sobre a ludicidade, afirmando que “infelizmente, quando as crianças chegam a essa etapa de ensino, é comum ouvir a frase ‘Agora a brincadeira acabou!’” (p. 30). Assim pode-se perceber o quanto o documento em questão está propondo que o ensino fundamental não torne-se algo chato para os estudantes, sugerindo que as escolas utilizem a brincadeira, a ludicidade como uma metodologia de ensino.

O documento analisado Ensino Fundamental de nove anos: Passo a passo do processo de implantação (2009), também traz em seu texto a importância da ludicidade no ensino fundamental afirmando que “os alunos de 6 anos ainda estão em um momento da vida em que

o brincar é parte inerente de seu desenvolvimento e, portanto, é preciso uma readequação da escola para acolher essas crianças no ensino fundamental” (p. 27). Eis aqui que o ensino fundamental de nove anos não foi apenas uma mudança legal, mas exige dos ambientes escolares a readequação de vários aspectos, sendo estes tanto curricular quanto de infraestrutura, bem como dos materiais didáticos.

De acordo com os documentos analisados o brincar precisa de espaço, de parquinhos, de materiais didáticos adequados para que as aulas não se tornem monótonas. Ficou salientado no Parecer CNE/CEB nº 11/2010, que com o ingresso das crianças com seis anos de idade no ensino fundamental, esta etapa de ensino terá que absorver muitas dicas de metodologias que são utilizadas na educação infantil.

Na perspectiva da continuidade do processo educativo proporcionada pelo alargamento da Educação Básica, o Ensino Fundamental terá muito a ganhar se absorver da Educação Infantil a necessidade de recuperar o caráter lúdico da aprendizagem, particularmente entre as crianças de 6 (seis) a 10 (dez) anos que frequentam as suas classes, tornando as aulas menos repetitivas, mais prazerosas e desafiadoras e levando à participação ativa dos alunos. (2010, p. 21)

Essa citação retirada do Parecer CNE/CEB nº 11/2010, que possui como assunto as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, resume o que os documentos analisados do Ministério da Educação sugerem para o ensino fundamental. Nota-se que todos os documentos curriculares analisados ressaltaram diversas vezes a importância da utilização da ludicidade como forma de metodologia e aprendizado, temendo que as aulas tornem-se monótonas. Além disso, os documentos ressaltam a utilização da realidade do estudante no espaço escolar.

4.3 FOCO NA REALIDADE DO ESTUDANTE

Os documentos analisados referentes ao ensino fundamental de nove anos demonstraram para as escolas que atendem esta etapa de ensino a importância da utilização da ludicidade nas aulas, porém também ressaltaram a importância de considerar a realidade em que os estudantes vivem. Isso pode ser percebido nos excertos retirados dos mesmos.

O documento Ensino Fundamental de nove anos - Orientações Gerais (2004) ressalta que é preciso uma readequação curricular após a promulgação da Lei nº 11.274. Este especifica que “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” (p. 17). Assim sendo, de acordo com o documento a readequação curricular deve levar em conta o perfil dos estudantes que estão ingressando mais cedo no ensino fundamental, pois de acordo com este “às vezes, preocupadas em demasia com os conteúdos de ensino, não paramos para conhecer nossos alunos, para ouvir os conteúdos tão significativos de suas vidas” (BRASIL, 2004, p. 86).

Esse aspecto de considerar o perfil dos estudantes é, além disso, “buscar a interação entre as diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã como conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores” (BRASIL, 2004, p. 16). Com base nesse excerto, é possível perceber que segundo a concepção do documento Ensino Fundamental de nove anos - Orientações Gerais (2004) é preciso que as escolas sejam capazes de articular aspectos da vida do estudante com os conhecimentos construídos historicamente.

Na busca desse foco, pensamos que um ponto de partida seria conhecer as crianças, saber quais são os seus interesses e preferências, suas formas de aprender, suas facilidades e dificuldades, como é seu grupo familiar e social, sua vida dentro e fora da escola. Conhecer, por sua vez, implica sensibilidade, conhecimentos e disponibilidade para observar, indagar, devolver respostas para articular o que as crianças sabem com os objetivos das diferentes áreas do currículo. (BRASIL, 2004, p. 58).

Observando, conhecendo as crianças é facilitada a relação, sugerida pelos documentos do Ministério da Educação, entre as áreas de conhecimento e o contexto dos estudantes, tornando a aprendizagem mais concreta, significativa para os mesmos, pois “nesse período, é importante a criança vivenciar atividades em que possa ver, reconhecer, sentir, experienciar, imaginar” (BRASIL, 2004, p. 60). Neste enfoque o documento Ensino Fundamental de nove anos - Orientações Gerais (2004) ressalta que,

os planejamentos das atividades, sejam elas de Matemática, Ciências, História, Geografia ou Língua Portuguesa, precisam contemplar inicialmente a ação, ou seja, a própria movimentação da criança e manipulação de objetos e materiais, aulas-passeio, estudos do meio, visitas, entrevistas, etc. Como ação e simbolização estão juntas, cabem também a leitura de histórias e poemas, a recepção de sons e imagens (músicas, filmes, documentários, etc.) etc. Nesse processo, a criança vai tendo a oportunidade de experimentar, analisar, inferir, levantar hipóteses, etc (BRASIL, 2004, p. 63).

Reiterando essas afirmativas, os documentos do Ministério da Educação para o ensino fundamental de nove anos, sugerem que os planejamentos dos educadores devem envolver a ação da criança, deixá-las experimentar, vivenciar o máximo possível, tornando as aulas significativas, que relacionem o contexto do educando com as áreas de conhecimento. Por

isso, é ressaltada ao longo dos documentos analisados a importância de que “os projetos de trabalho partam de questões do grupo, estejam diretamente ligados aos interesses das crianças, possibilitem um contato com práticas sociais reais e permitam o estabelecimento de múltiplas relações” (BRASIL, 2004, p. 66).

Assim sendo, conforme o documento Ensino Fundamental de nove anos - Orientações Gerais (2004), o trabalho pedagógico deve ser pensado e organizado “em função do que as crianças sabem dos seus universos de conhecimentos, em relação aos conhecimentos e conteúdos que consideramos importantes que elas aprendam” (2004, p. 89). De acordo com o mesmo, é proposto aos educadores que no momento de planejamento das aulas, cada um reflita sobre seus estudantes “considerando o desenvolvimento integral deles, contemplando as características culturais dos grupos a que pertencem e as características individuais, tanto no que se refere aos modos como interagem na escola, quanto às bagagens de saberes de que dispõem” (BRASIL, 2004, p. 98).

Neste mesmo sentido, no que tange a reflexão sobre os estudantes e envolvimento do que eles já sabem nas atividades pedagógicas desenvolvidas nas escolas, o currículo é entendido pela Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, da mesma forma. Este entende o currículo desta etapa de ensino, em seu artigo nove, como “constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular as vivências e os saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados (...)” (BRASIL, 2010, p. 03).

Assim, mais uma vez é ressaltada a articulação das vivências dos estudantes com as áreas de conhecimento. A Resolução nº 7 acrescenta ainda, que é necessário “considerar a relevância dos conteúdos selecionados para a vida dos alunos e para a continuidade de sua trajetória escolar, bem como a pertinência do que é abordado em face da diversidade dos estudantes, buscando a contextualização dos conteúdos e o seu tratamento flexível” (BRASIL, 2010, p. 18).

Após esta demonstração das duas concepções de conhecimentos que perpassam os documentos do Ministério da Educação para o ensino fundamental de nove anos, é preciso contrapô-las com a concepção de autores renomados em Estudos Curriculares. Deste modo, na próxima seção deste texto serão abordados os resultados finais da pesquisa fundamentando-os com autores relevantes.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Primeiramente, importa destacar que este texto investigativo abordou os principais aspectos teóricos da educação brasileira, no que tange ao ensino fundamental, para então contextualizarmos as legislações pertinentes que contribuíram com a legislação atual que estipula o ensino fundamental de nove anos. Posteriormente, foi realizada a reflexão sobre currículo e conhecimento escolar, especificando a concepção de cada autor estudado a respeito desses dois termos conceituais, para então realizarmos a pesquisa de análise dos documentos do ensino fundamental de nove anos.

Após a análise dos documentos curriculares que orientam esta etapa da educação básica, constatou-se a predominância de duas grandes ênfases, a saber: a ludicidade e a realidade do aluno, estas já problematizadas neste texto de acordo com as concepções mais recorrentes nos documentos analisados. Porém, de acordo com o referencial teórico estudado, que abrange autores diversos como Michael Young, Bernard Charlot, Beatriz Sarlo, Inés Dussel, José Augusto Pacheco, Carmem Teresa Gabriel, dentre outros, o currículo evidenciado pelos documentos analisados pode apresentar-se com alguma fragilidade, na medida em que não demonstraram possuir uma concepção de conhecimento poderoso, assim chamado por Michael Young (2007).

Como assinala-se ao longo deste texto, Young (2007) deixa claro que o conhecimento poderoso não se refere ao acesso do mesmo, porém o conhecimento é poderoso em relação ao que ele pode fazer. Para o autor, um conhecimento é poderoso no momento em que “fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo” (YOUNG, 2007, p. 1294). Neste sentido, Young (2007) acredita que o acesso ao conhecimento poderoso é esperado pelos pais “mesmo que às vezes inconscientemente, ao fazerem sacrifícios para manter seus filhos na escola” (p. 1294), pois segundo o autor esse conhecimento não é disponível em casa.

Partindo desta afirmativa, é possível perceber que o conhecimento apenas centrado no que o estudante já conhece, acaba não sendo um conhecimento poderoso, pois não oferta ao estudante algo novo, para que possa conhecer além da sua realidade. É nesse âmbito, que o enfoque na realidade do estudante e na ludicidade, como apresentado nos documentos do Ministério da Educação, pode sugerir uma redução conceitual para a composição dos currículos para o ensino fundamental de nove anos.

Entretanto, é essencial esclarecer o fato de que essas colocações não significam que as instituições escolares devem desconsiderar todo e qualquer conhecimento prévio trazido pelos

estudantes. Mas, antes disso, para que o conhecimento poderoso seja trabalhado nas escolas é preciso entender que “alguns tipos de relação de autoridade são intrínsecos à pedagogia e às escolas” (YOUNG, 2007, 1295). Reiterando essas afirmativas, Michael Young (2007) ressalta que “a escolaridade envolve o fornecimento de acesso ao conhecimento especializado” (p. 1295) e esses conhecimentos especializados nem sempre são dependentes do contexto.

Para o autor, o conhecimento dependente do contexto, é algo desenvolvido para resolver problemas do cotidiano, este pode ser entendido de duas maneiras, como prático e procedimental. “Ele pode ser prático, como saber reparar um defeito mecânico ou elétrico, ou encontrar um caminho num mapa. Pode ser também procedimental, como um manual ou conjunto de regras de saúde e segurança” (YOUNG, 2007, p. 1296). Assim entende-se por conhecimento dependente do contexto, quando é dito aos estudantes como fazer coisas específicas, diferentemente do conhecimento independente de contexto ou também denominado por Young (2007) como conhecimento teórico.

É esse conhecimento teórico que Young (2007) chama também de conhecimento poderoso, e acredita que é este conhecimento que deve ser ensinado nas escolas, pois “é desenvolvido para fornecer generalizações e busca a universalidade. Ele fornece uma base para fazer julgamentos” (YOUNG, 2007, p. 1296). Assim, essa base para fazer julgamentos, tem como ponto de partida a realidade do estudante, e vai além do que ele já conhece, fornecendo conhecimentos independentes do contexto, para que dessa forma, após conhecer todas as dimensões existentes o estudante possa fazer julgamentos, pensando sobre tudo o que foi aprendido.

As escolas devem perguntar: “Este currículo é um meio para que os alunos possam adquirir conhecimento poderoso?”. Para crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares. Não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno da sua experiência, para que este currículo possa ser validade e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição. (YOUNG, 2007, p. 1297)

Tem sido postulado neste texto, que “o conceito de diferenciação do conhecimento implica que muito do conhecimento que é importante que os alunos adquiram não será local e será contrário à sua experiência” (YOUNG, 2007, p. 1299). Porém, é de extrema importância ressaltar, nas palavras de Michael Young (2007) que “o currículo tem que levar em consideração o conhecimento local e cotidiano que os alunos trazem para a escola, mas esse conhecimento nunca poderá ser uma base para o currículo” (p. 1299).

Esta ênfase que coloca a experiência do estudante apenas como ponto de partida pode ser percebida também em Gabriel e Castro (2013), quando colocam que não é raro nos depararmos com discursos curriculares que reivindicam um lugar “para as ‘diferentes culturas’ presentes na escola, considerando, muitas vezes, as leituras de mundo e experiências dos alunos não apenas como ‘ponto de partida’ do processo de ensino-aprendizagem, mas também ponto de chegada de um percurso formativo” (GABRIEL; CASTRO, 2013, p. 89). Dessa forma, os focos apenas na realidade do estudante e na metodologia que envolva a ludicidade, como constatado nos documentos analisados, indicam uma lacuna quanto ao conhecimento poderoso que poderia ser trabalhado nas instituições escolares (e que os estudantes não possuem acesso em casa).

Beatriz Sarlo (2005), de outra perspectiva teórica, traz contribuições relevantes a respeito deste assunto. Para a autora, no momento em que a escola passar a considerar apenas o interesse das crianças como base do currículo, tende a trabalhar apenas o que é interessante para elas, o que geralmente é extraído “da televisão, da própria experiência ou de suas descobertas implica acreditar numa espécie de auto abastecimento infantil que é de todo improvável. E, logicamente, reforça as desigualdades sociais originais” (SARLO, 2005, p. 103). Ressalto a utilização do termo auto abastecimento infantil, o qual se refere ao foco no que as crianças ou estudantes querem aprender, os assuntos relevantes para eles, assim a criança se auto abastece com seus interesses, no entanto deixará de aprender assuntos que vão além do que os interessa e que também são importantes para a vida em sociedade.

De acordo com Sarlo (2005), “nossa escola corteja o mundo dos jovens, em vez de lhe oferecer a alternativa de conhecer outros mundos” (p. 107). Com isso, este texto é concluído deixando a reflexão ressaltada por Sarlo (2005) ao colocar que as crianças não são tabulas rasas, como pensavam as filosofias empiristas, e que estas conhecem muitas coisas, porém, mesmo que esse conhecimento da vida seja muito pertinente, também é limitado. Aposta-se em uma escola de ensino fundamental capaz de dialogar com as demandas advindas de seus estudantes, mas que também coloque o imperativo curricular a ampliação de seus repertórios culturais.

6. REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael Whitman. **A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?** In: MOREIRA, Antonio Flávio; TADEU, Tomaz. Currículo, cultura e sociedade. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ARAÚJO, Marta Maria de. **Decreto-Lei n. 8.529 de 2 de janeiro de 1946: Lei Orgânica do Ensino Primário.** Revista Educação em Questão. Natal, v. 34, n. 20, p. 244-255, jan./abr. 2009.
- ARELARO, Lisete Regina Gomes; JACOMINI, Márcia Aparecida; KLEIN, Sylvie Bonifácio. **O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 35-51, jan./abr. 2011
- AZEVEDO, Nair Correia Salgado; BETTI, Mauro. **Escola de tempo integral e ludicidade: os pontos de vista de alunos do 1º ano do ensino fundamental.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 95, n. 240, p. 255-275, maio/ago. 2014.
- BALL, Stephen J. **Vozes/Redes políticas e um currículo neoliberal global.** Espaço do currículo, v. 3, n. 1, p. 485-498, mar./set. 2010.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2010. p. 277.
- BERTICELLI, Ireno Antonio. **Currículo: tendências e filosofia.** In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). O currículo nos limiões do contemporâneo. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 159-176.
- BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm>. Acesso em: 29 jul. 2014.
- BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm>. Acesso em: 29 jul. 2014.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 29 jun. 2014.
- BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº9.394, 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. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 05 jul. 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos – orientações gerais.** 2004.

BRASIL, Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação.** Brasília: 2 ed. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB 11/2010.** Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 09 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 28. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=866&id=15074&option=com_content>. Acesso em: 31 jul. 2014.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 7/2010.** Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2014.

CHARLOT, Bernard. **A escola e o trabalho dos alunos.** Revista da Ciência da Educação, n. 10, p. 89-96, set./dez. 2009.

CORBUCCI, Paulo Roberto; et. al. Vinte anos da Constituição Federal de 1988: avanços e desafios na educação brasileira. In.: IPEA. **Políticas Sociais: acompanhamento e análise – Vinte anos da Constituição Federal.** v. 2, n. 17, Brasília: Ipea, 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **LDB: histórico e perspectivas.** In.: SILVA, Vera Lúcia Gaspar da. (Org.) *Leitura e imagem: Florianópolis*, 1997.

_____. **A educação nas constituições brasileiras.** In.: STEFHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.) *Histórias e memórias da educação no Brasil.* 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FABRIS, Elí Terezinha Henn; TRAVERSINI, Clarice Salete. Conhecimentos escolares sob outras configurações: efeitos das movimentações disciplinares e de controle? In.: **Currículo e inclusão na escola de ensino fundamental.** (Org.) Clarice Salete Traversini; et. al. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013.

GABRIEL, Teresa Carmem. CASTRO, Marcela Moraes de. **Conhecimento escolar: objeto incontornável da agenda política educacional contemporânea.** Revista Educação em Questão, Natal, v. 45, n. 31, p. 82-110, jan./abr. 2013.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura. NETO, Alexandre Shigunov. **A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.3, p. 465-476, set./dez. 2006.

MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera. **Indagações sobre currículo: Currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: MEC/SEB, 2008.

NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta. CATANANTE, Ingrid Thais. **Trabalho docente e desenvolvimento das atividades simbólicas: considerações para o ensino fundamental de nove anos**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 175-190, jan./abr. 2011.

PACHECO, José Augusto. **Teoria (pós) crítica: passado, presente e futuro a partir de uma análise dos estudos curriculares**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 11, n. 01, abr. 2013.

PARO, Vitor Henrique. **O currículo do ensino fundamental como tema de política pública: a cultura como conteúdo central**. Educação, Rio de Janeiro, v. 19, n. 72, p. 485-508, jul./set. 2011.

PEREIRA, Lucia Helena Pena; BONFIN, Patrícia Vieira. **Brincar e aprender: um novo olhar para o lúdico no primeiro ano do Ensino Fundamental**. Revista Educação, Santa Maria, v. 34, n. 2, p. 295-310, maio/ago. 2009.

ROSÁRIO, Maria José Aviz do; SILVA, José Carlos da. **A educação jesuítica no Brasil colônia**. Mneme – Revista de Humanidades. UFRN. Caicó (RN), v. 9, n. 24, set/out. 2008.

SACRISTÁN, José Gimeno. A educação que temos, a educação que queremos. In.: **A Educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. (Org.) Francisco Imbernón, 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **“Agora seu filho entra mais cedo na escola”: a criança de seis anos no ensino fundamental de nove anos em Minas Gerais**. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 775-796, out. 2006.

SARLO, Beatriz. **Tempo presente: notas sobre a mudança de uma cultura**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **A política educacional no Brasil**. In.: STEFHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.) Histórias e memórias da educação no Brasil. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Edna Lúcia da. MENEZES, Eстера Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005. Disponível em: <https://projetos.inf.ufsc.br/arquivos/Metodologia_de_pesquisa_e_elaboracao_de_teses_e_dissertacoes_4ed.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2014.

TRINDADE, Diamantino Fernandes; TRINDADE, Lais dos Santos Pinto. **Os caminhos da educação brasileira**. 2007. Disponível em: <http://www.planetaeducacao.com.br/portal/gepi/os_caminhos_da_educacao.pdf> Acesso em: 31 jul. 2014.

VIEIRA, Sofia Lerche. **A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago. 2007.

_____. **Educação básica: política e gestão da escola**. Brasília: Liber Livro Editora, 2009.

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Política Educacional no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

YOUNG, Michael. **Para que servem as escolas?** Educação & Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

_____. **Teoria do currículo: o que é e por que é importante**. Cadernos de pesquisa, v. 44, n. 151, p. 190-202, jan./mar. 2014.