

# RELATÓRIO FINAL

## **Currículos para os anos finais do ensino fundamental: concepções, modos de implantação e usos**

Cenpec

São Paulo, SP

Agosto, 2015

Realização:

FUNDAÇÃO  
VICTOR  
CIVITA 

Parcerias:

Itaú BBA

INSTITUTO  
UNIBANCO

Itaú Fundação Itaú  
Social

instituto  
pennsula

**Cenpec – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária**  
**Presidente do Conselho de Administração**

Maria Alice Setubal

**Superintendente**

Anna Helena Altenfelder

**Coordenador de Desenvolvimento de Pesquisas**

Antônio Augusto Gomes Batista

**Equipe de pesquisa**

**Coordenação**

Antônio Augusto Gomes Batista

Hivy Damasio Araújo Mello

Pâmela Félix Freitas

Vanda Mendes Ribeiro

**Apoio à coordenação**

Joana Buarque de Gusmão

Paula Reis Kasmirski

**Consultoria**

Elba Siqueira de Sá Barretto

**Equipe responsável pela análise integrativa dos dados**

Anna Helena Altenfelder

Antônio Augusto Gomes Batista

Hivy Damasio Araújo Mello

Joana Buarque de Gusmão

Luiz Carlos Novaes

Pâmela Félix Freitas

Rosário Silvana Genta Lugli

Vanda Mendes Ribeiro

### **Pesquisadores responsáveis pela análise documental**

Iasmin da Costa Marinho

Luiz Carlos Novaes

Maria Helena Bertolini Bezerra

Maria José Martins de Nóbrega

Marieta Gouveia Penna

### **Especialistas de área**

Dulce Satiko Onaga (Matemática)

Euler Sandeville Junior (Arte)

Marcos Garcia Neira (Educação Física)

Maria José Martins de Nóbrega (Língua Portuguesa)

Maria Nizete Azevedo (Ciências)

Silmar Leila dos Santos (História)

Sueli Angelo Furlan (Geografia)

Sueli Salles Fidalgo (Inglês)

### **Pesquisadores responsáveis pela investigação empírica nas secretarias de Educação**

Hivy Damasio Araújo Mello (Pernambuco)

Joana Buarque de Gusmão (Acre)

Luiz Carlos Novaes (São Paulo)

Maria Helena Bertolini Bezerra (São Paulo)

Maria José Martins de Nóbrega (Acre)

Pâmela Félix Freitas (Pernambuco)

### **Pesquisadores responsáveis pela investigação empírica nas escolas**

Ocimar Munhoz Alavarse (Coordenador da equipe de São Paulo)

Bruno Henrique Labriola Misse (Pesquisador São Paulo)  
Eliezer Pedroso da Rocha (Pesquisador São Paulo e analista de questionários dos professores)  
Mauro Pedro dos Santos (Pesquisador São Paulo)  
Raíssa de Oliveira Chappaz (Pesquisadora São Paulo)  
Ednacelí Abreu Damasceno (Coordenadora da equipe do Acre)  
Cristina Ferreira Enes (Pesquisadora Acre)  
Daphyne Araújo da Silva (Pesquisadora Acre)  
Vitória Oliveira de Souza (Pesquisadora Acre)  
Ruy de Deus e Mello Neto (Coordenador da equipe de Pernambuco)  
André Benedito Graciano (Pesquisador Pernambuco)  
Fábio da Silva Paiva (Pesquisador Pernambuco)  
Fernanda Maria Raimundo Valença Braga de Deus e Mello (Pesquisadora Pernambuco)  
Jessica Paiva de Campos (Pesquisadora Pernambuco)

#### **Pesquisadores responsáveis por tratamento estatístico**

Eliezer Pedroso da Rocha (Analista dos questionários aplicados aos professores)  
Paula Reis Kasmirski (Analista de itens dos questionários da Prova Brasil)

#### **Estagiários**

Beatriz Marquez Teodoro de Lima  
Guilherme Zanelato Correa  
Juliana Andrade  
Taila Carvalho Ebizero

#### **Revisão**

Hebe Ester Lucas

## Lista de abreviaturas e siglas

AAP	Avaliação de Aprendizagem em Processo
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ATPC	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
AVA	Ambientes Virtuais de Avaliação
BCC	Base Curricular Comum
BNC	Base Nacional Comum
CAD	Cadastro de Ações de Formação
Caed	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
Caesp	Centro de Atendimento Especializado
CAP	Comunidade de Atendimento Prioritário
Cape	Centro de Apoio Pedagógico Especializado
CAU	Comunidade de Atendimento Universal
CEE	Conselho Estadual de Educação
Cefet	Centro Federal de Educação e Tecnologia
CEL	Centro de Estudo e Línguas
Cenp	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
Cenpec	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação
Cima	Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação
CNE	Conselho Nacional de Educação
COP	Comunidades Polo
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DC-PR	Diretrizes Curriculares do Paraná
EF	Ensino Fundamental
EF I	Ensino Fundamental anos iniciais
EF II	Ensino Fundamental anos finais
Efap	Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
Encceja	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
GRs	Gerências Regionais de Educação
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Idepe	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco
Idesp	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de São Paulo
INDG	Instituto de Desenvolvimento Gerencial
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Infets	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MBC	Movimento Brasil Competitivo
MEC	Ministério da Educação
Ninc	Núcleo de Inclusão Educacional
NP	Núcleo Pedagógico
OC-MT	Orientações Curriculares de Mato Grosso
OCN	Orientações Curriculares Nacionais
OT	Orientações Técnicas
OTM	Orientações Teórico-Methodológicas
PCLP-2012	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNP	Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico
PDE/SE	Plano de Desenvolvimento de Educação do Estado de Sergipe
PIP	Programa de Intervenção Pedagógica
Pisa	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
Pnaic	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
Pnud	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
Pró-Acre	Programa de Inclusão Social e Desenvolvimento Econômico e Sustentável do Estado do Acre
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
Profa	Programa de Formação de Alfabetizadores
RCB	Referenciais Curriculares Básicos
Redefor	Rede São Paulo de Formação Docente
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Saems	Sistema de Avaliação da Educação da Rede Pública de Mato Grosso do Sul
Saep	Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná
Saepe	Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco
Saerj	Sistema de Avaliação da Educação Básica do Rio de Janeiro
Saero	Sistema de Avaliação da Educação Básica do Rondônia
Saers	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul
Sage	Sistema de Avaliação da Gestão da Escola
Sara	Sistema de Avaliação de Rendimento
Saresp	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
Seape	Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem
SEB/MEC	Secretaria de Educação Básica
Seduc	Secretaria de Estado da Educação
Seduc/MT	Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso
SEE/AC	Secretaria de Educação do Estado do Acre
SEE/SP	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
Seed/SE	Secretaria do Estado da Educação de Sergipe
Seed/PR	Secretaria do Estado da Educação do Paraná
Siepe	Sistema de Informações da Educação de Pernambuco
Simaed	Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação Educacional do Acre
Sintep	Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso

Spaece	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UF	Unidade Federativa
Ufac	Universidade Federal do Acre
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UnB	Universidade de Brasília
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
Unesp	Universidade Estadual Paulista
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

## Lista de siglas dos estados brasileiros e Distrito Federal

Acre	AC
Alagoas	AL
Amapá	AP
Amazonas	AM
Bahia	BA
Ceará	CE
Distrito Federal	DF
Espírito Santo	ES
Goiás	GO
Maranhão	MA
Mato Grosso	MT
Mato Grosso do Sul	MS
Minas Gerais	MG
Pará	PA
Paraíba	PB
Paraná	PR
Pernambuco	PE
Piauí	PI
Rio de Janeiro	RJ
Rio Grande do Norte	RN
Rio Grande do Sul	RS
Rondônia	RO
Roraima	RR
Santa Catarina	SC
São Paulo	SP
Sergipe	SE
Tocantins	TO

## Lista de tabelas

<b>Tabela 1</b> – Documentos curriculares: anos de vigência por UF, em 2009 e 2014.....	30
<b>Tabela 2</b> – Modelos de documentos por formas de progressão dos conteúdos.....	37
<b>Tabela 3</b> – Documentos baseados no modelo “matriz curricular” segundo o ano de formulação.....	46
<b>Tabela 4</b> – Propostas curriculares por estados, tipos de progressão e ano.....	51
<b>Tabela 5</b> – Fontes consultadas para selecionar conteúdos cobrados nas provas. ....	215
<b>Tabela 6</b> – Distribuição do percentual de cumprimento do conteúdo previsto para 2014 .	222
<b>Tabela 7</b> – Cumprimento do conteúdo previsto até a data de aplicação da Prova Brasil. ...	223

## Lista de figuras

<b>Figura 1</b> – Estudos que compõem a pesquisa “Currículos para os anos finais do ensino fundamental: concepções, modos de implantação e usos” .....	22
<b>Figura 2</b> – Ano de publicação dos documentos curriculares (em 2014). .....	33
<b>Figura 3</b> – Classes de documentos curriculares segundo o modelo gerador, por UF, em 2014. ....	36
<b>Figura 4</b> – Modelos de documentos e seus aspectos.....	38
<b>Figura 5</b> – Fontes usadas pelos professores para elaboração de atividades desenvolvidas em sala de aula. ....	215
<b>Figura 6</b> – Conteúdo previsto para 2014 desenvolvido pelo professor com seus alunos. ....	222

## Lista de quadros

<b>Quadro 1</b> – Intensidade dos aspectos que definem os modelos de documentos. ....	39
<b>Quadro 2</b> – Matriz de Língua Portuguesa, 6º ano (excerto) – Piauí.....	44
<b>Quadro 3</b> – Matriz de Língua Portuguesa, 6º ano (excerto) – Acre. ....	45
<b>Quadro 4</b> – Blocos de questões que guiaram os instrumentos de pesquisa do Estudo 2. ....	63
<b>Quadro 5</b> – Referências a outros documentos presentes nos documentos curriculares estaduais.....	65
<b>Quadro 6</b> – Progressão e princípios de integração curricular nos documentos, por unidade da federação e por modelo.....	70
<b>Quadro 7</b> – Temas da diversidade por estado*.....	83
<b>Quadro 8</b> – Documentos curriculares, avaliação da aprendizagem e avaliação externa, por unidade da federação. ....	92
<b>Quadro 9</b> – Exemplo de matriz curricular – excerto do documento do Maranhão (2013) (grifos do original).....	95
<b>Quadro 10</b> – Exemplo de matriz de Pernambuco, Matemática, 9º ano. ....	100
<b>Quadro 11</b> – Distinção dos conteúdos*: facetas diferentes dos objetos de ensino, conforme os PCN.....	109
<b>Quadro 12</b> – Exemplo de eixos articuladores e capacidades no 1º, 2º e 3º ciclos (MT). ....	126
<b>Quadro 13</b> – “Conteúdos estruturantes” de Matemática no Paraná. ....	142
<b>Quadro 14</b> – Entrevistados na Secretaria Estadual de Educação do Acre. ....	159
<b>Quadro 15</b> – Caracterização das escolas pesquisadas no Acre*. ....	160
<b>Quadro 16</b> – Entrevistados na Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco. ....	160
<b>Quadro 17</b> – Caracterização das escolas pesquisadas em Pernambuco. ....	160
<b>Quadro 18</b> – Entrevistados na Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. ....	160
<b>Quadro 19</b> – Caracterização das escolas pesquisadas em São Paulo.....	161

## Sumário

Introdução.....	14
Estudo 1 – Movimento de renovação curricular (2009-2014): novos documentos e alinhamento com políticas de avaliação.....	23
1.1 Apresentação.....	23
1.2 Metodologia.....	24
1.3 Um novo elemento nas políticas educacionais: processo de renovação, produção e vigência dos documentos curriculares nos estados e no Distrito Federal.....	27
1.4 Modelos de documentos curriculares e sua relação com a prática de ensino.....	34
1.4.1 Matriz curricular.....	41
1.4.2 Currículo.....	47
1.4.3 Proposta curricular.....	51
1.4.4 Diretriz curricular.....	53
1.5 Em síntese.....	54
Estudo 2 – Novos documentos curriculares e os temas do debate público sobre centralização e padronização curricular: chaves interpretativas.....	59
2.1 Apresentação.....	59
2.2 Análise dos documentos curriculares.....	64
2.2.1 Justificativas evocadas para a elaboração dos documentos curriculares.....	64
2.2.2 Princípios organizadores dos conteúdos: disciplinas, interdisciplinaridade, contextualização do ensino e competências.....	69
2.2.3 Articulações entre conteúdos universais e locais.....	76
2.2.4 A abordagem da questão da diversidade.....	80
2.2.5 As relações entre os documentos curriculares e a avaliação.....	92
2.2.6 Especificidades relativas aos documentos curriculares dos anos finais do ensino fundamental detectadas pela pesquisa.....	103
2.3 Análise dos componentes curriculares (disciplinas escolares).....	108
2.3.1 Análise de Ciências, Educação Física, História, Geografia, Arte e Inglês.....	108
2.3.1.1 Ciências.....	109
2.3.1.2 Educação Física.....	111
2.3.1.3 História.....	112
2.3.1.4 Geografia.....	114
2.3.1.5 Arte.....	116
2.3.1.6 Inglês.....	118
2.3.2 Análise de Língua Portuguesa e Matemática.....	121
2.3.2.1 Língua Portuguesa.....	121
2.3.2.2 Matemática.....	138
2.4. Em síntese.....	149
Estudo 3 – A implantação dos documentos curriculares em três estados.....	154
3.1 Apresentação.....	154
3.2 Metodologia.....	155
3.3. Processos de elaboração dos documentos curriculares.....	161
3.4 Razões de elaboração dos documentos curriculares.....	167
3.4.1. Uniformização do ensino na rede.....	167

3.4.2.	Alinhamento às políticas de avaliação externa.....	172
3.4.3.	Atendimento à diversidade e peculiaridades locais .....	176
3.5.	Implantação dos documentos curriculares na perspectiva das instâncias centrais	180
3.5.1.	Formação de professores .....	180
3.5.2.	Acompanhamento da implantação do documento curricular .....	192
3.5.3.	Relação com as especificidades locais .....	198
3.5.4.	Relação entre livros didáticos e os documentos curriculares.....	199
3.6.	Implantação dos documentos curriculares na perspectiva das equipes escolares	202
3.6.1.	Conhecimento do documento curricular .....	202
3.6.2.	Ações de monitoramento e acompanhamento da implantação .....	204
3.6.3.	O documento curricular e a autonomia docente: relação entre as políticas centrais e locais .....	212
3.6.4.	A questão da diversidade e o tratamento dos conteúdos locais .....	216
3.6.5.	Dificuldades nos processos de implantação .....	219
3.7.	Em síntese .....	225
	Considerações finais.....	231
	Referências.....	243
	<b>Documentos analisados e legislação consultada .....</b>	<b>250</b>

## Introdução

Este relatório apresenta os resultados da pesquisa “Currículos para os anos finais do ensino fundamental: concepções, modos de implantação<sup>1</sup> e usos”, que buscou descrever e analisar as políticas curriculares para os anos finais do ensino fundamental dos estados brasileiros e do Distrito Federal, por meio de três estudos independentes, mas articulados.

A escolha dos anos finais se deve ao caráter secundário que esse segmento vem assumindo no quadro das políticas educacionais do país (DAVIS et al., 2012). Em geral, são eleitos como alvos prioritários de políticas e programas os anos iniciais e, não sem frequência, a alfabetização e o letramento, bem como, mais recentemente, o ensino médio<sup>2</sup>. Fornecer elementos para o desenvolvimento de ações voltadas para o segundo segmento do ensino fundamental, por meio da compreensão das políticas curriculares que hoje lhe são dirigidas, foi a principal motivação deste trabalho.

Duas perguntas centrais de pesquisa foram formuladas: i) Como são concebidos, estruturados, elaborados e implantados os documentos curriculares para os anos finais do ensino fundamental dos estados brasileiros e do Distrito Federal? e ii) Como são abordados os conteúdos dos componentes curriculares?

Para desenvolver a investigação, foi necessário realizar um conjunto de delimitações: i) restrição do que seria, de fato, analisado como política curricular: os documentos curriculares; ii) definição de que a pesquisa estaria focada sobre os documentos curriculares de estados e do Distrito Federal; iii) análise de um movimento de renovação de documentos curriculares apontado por literatura recente e corroborado pelo levantamento de documentos realizado no início da pesquisa; iv) designação de chaves interpretativas para contribuir com as análises, com base em temas advindos do debate nacional sobre

---

<sup>1</sup> Estamos compreendendo implantação no sentido de implementação de políticas públicas segundo a concepção de Perez (2010). Trata-se de uma das fases da política pública: é basicamente um conjunto de processos, constituído por estratégias e ações definidas e executadas por autoridades governamentais e agentes implementadores.

<sup>2</sup> Esse padrão pode ser ilustrado pelo fato de que os principais programas da Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC), nos últimos anos, voltam-se ou para a alfabetização e o letramento nos anos iniciais (como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, Pnaic) ou para o ensino médio (como o Programa Ensino Médio Inovador, ProEMI).

padronização curricular; e v) definição do estudo da implantação de documentos curriculares em três estudos de casos.

A primeira delimitação foi a restrição do alcance do exame do que se denomina “currículo”. Em razão da polissemia do termo, que subjaz à política curricular, e dos diferentes sentidos que podem adquirir termos como “propostas”, “referenciais”, “diretrizes” e “parâmetros curriculares”, optamos pelo termo “documentos curriculares” para designar o conjunto de orientações e determinações dos órgãos centrais que definem, com maior ou menor de grau de detalhamento e obrigatoriedade, o que (e, em certos casos, como) se deve ensinar nas redes de ensino, assim como as finalidades mais gerais do processo educativo, e os fundamentos teóricos e políticos que enquadram suas diferentes dimensões<sup>3</sup>.

Sabemos, certamente, que uma política para o currículo não se restringe aos documentos produzidos deliberadamente para normatizar o que se deve ensinar e aprender, embora reconheçamos sua importância. Aquilo que é objeto de ensino e aprendizado na instituição escolar – e utilizamos os dois substantivos em seu sentido amplo, que não se limita à esfera cognitiva – é resultado de diferentes processos de embate, alguns deles na esfera escolar, outros relacionados a políticas educativas mais amplas, não necessariamente coerentes e articuladas, estabelecidas no quadro de relações de força entre os agentes e instituições que buscam definir as principais finalidades da escola.

Não é sem razão, por isso, que muitos estudos sobre o currículo no Brasil têm enfatizado a importância, no caso dessas políticas mais amplas, da análise, por exemplo, das formas de organização da escola (como os ciclos ou a seriação), de programas de avaliação e uso de livros didáticos, do emprego por redes de ensino de materiais estruturados ou

---

<sup>3</sup> Como apontam Eric Mangez e Georges Liénard (2011, p. 163, grifos nossos), dentro de algumas perspectivas da chamada Sociologia do Currículo, “de aplicação no âmbito de espaços de educação formal (p. ex., por oposição aos espaços de educação informal como a família), a *noção de currículo*, numa acepção restrita, designa o conteúdo de ensino (os conhecimentos, as competências, as aptidões etc.) e a ordem da sua progressão no decorrer do tempo. Numa definição mais ampla, geralmente aceita pelos sociólogos, o ‘currículo’ designa não somente o conteúdo de ensino, mas também as formas de seleção, organização (p. ex., divisão e subdivisão em diferentes disciplinas) e transmissão (métodos pedagógicos, organização do tempo e do espaço e das relações durante as atividades em sala de aula)”.

apostilados, bem como de políticas de avaliação e responsabilização e dos efeitos desse conjunto de medidas e programas sobre o que se ensina e aprende<sup>4</sup>.

Apesar desses pressupostos sobre currículo, sobre seu estabelecimento e sobre o que é de fato praticado pelas escolas, optamos por priorizar como fontes centrais para análise – mas não exclusivas – o que se convencionará aqui denominar documentos curriculares. Vale dizer que se trata daquelas diretrizes ou propostas produzidas por instâncias decisórias do campo do educacional, com o objetivo de servir como seu principal texto, em forma de documento escrito e oficial<sup>5</sup>, para orientar o que (e, em certos casos como) se deve ensinar nas redes de ensino.

Justificativas teórico-metodológicas amparadas na literatura que examina documentos curriculares orientaram essa opção. Uma delas decorre do pressuposto de que esses documentos tendem a assumir um papel expressivo na estruturação das políticas curriculares por constituírem um tipo de discurso de natureza performativa (BOURDIEU, 1981). São produzidos por agentes com autoridade para dizer e se fazer ouvir, como prefere Bourdieu, são porta-vozes legítimos de uma linguagem autorizada. Tal autoridade se origina do fato de que esse discurso é produzido pelo Estado e, muitas vezes, é reforçada pela capacidade científica e intelectual de um corpo de especialistas, tendendo a ser capaz de criar uma crença na verdade daquilo que prescreve e na realidade daquilo que anuncia e que busca fazer advir.

Ainda que os documentos sejam passíveis de contestações, de distintas interpretações e de diferentes respostas por parte daqueles que, na prática, vivenciam a política que esses textos buscam instituir, como se pode observar em análises sobre a implantação de currículos, sua natureza como discurso performativo os faz assumir – sob nosso ponto de vista – uma dimensão significativa na política curricular. É por essa razão que os tomamos como objeto central de análise.

---

<sup>4</sup> Ver, por exemplo, para uma análise das políticas curriculares de estados e municípios, bem como do MEC, feita sob essa perspectiva, o artigo de Barretto (2012). Estudos voltados especialmente para o exame de políticas de avaliação de livros didáticos e de avaliação de resultados de aprendizagem foram desenvolvidos, respectivamente, por Batista e Costa Val (2004) e Brooke e Cunha (2011).

<sup>5</sup> Os critérios para definir se os documentos selecionados em um estado eram documentos oficiais foram vários: estar no site da secretaria de Educação designado como o documento curricular em vigência para os anos finais do ensino fundamental; constar no documento logos e assinaturas de secretários e/ou governadores; validação dos documentos por meio de consulta por telefone às Secretarias Estaduais de Educação.

Outra razão da escolha dos documentos curriculares foi a ambição de fazer uma verificação que pudesse oferecer um quadro abrangente – em termos nacionais – do que se propõe que se ensine e se aprenda nas escolas. A escolha desses textos pareceu-nos adequada para tanto, pois permitiria – mantendo a amplitude nacional – limitar, de modo mais objetivo, o conjunto de dados a ser analisados.

A segunda delimitação decorre da corresponsabilidade dos entes da federação pela educação básica. Para um panorama nacional completo sobre os documentos curriculares para os anos finais do ensino fundamental seria necessário examinar documentos da União, dos estados e municípios. Em função da inexecutabilidade de uma tarefa como essa, face ao cronograma da pesquisa, foi necessário realizar outra delimitação. Nossa opção recaiu sobre a análise de documentos curriculares dos estados e do Distrito Federal por dois motivos. Mesmo reconhecendo que o número de matrículas municipais no ensino fundamental se aproxima do número de matrículas estaduais no país em seu conjunto, sabemos que são as redes estaduais as que possuem, em números absolutos, a maior quantidade de alunos nessa etapa da escolaridade. De acordo com a sinopse estatística da educação básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 2014, no Brasil, 44,66% dos alunos do segundo segmento do ensino fundamental estão matriculados nas redes estaduais, 41,09% estão matriculados nas redes municipais e 0,13% estão na rede federal. O restante das matrículas, 14,13%, está em escolas particulares. Além disso, a capacidade indutora das políticas dos estados em relação aos municípios é ainda grande em muitas unidades da federação, seja do ponto de vista simbólico, seja via ações articuladas por meio de instrumentos legais, de sorte que as orientações curriculares de muitas secretarias de estado da Educação continuam a ser adotadas por vários municípios em seu território<sup>6</sup>.

Nos anos recentes, depois de um relativo desinvestimento em políticas de currículo em seu sentido estrito, estados e Distrito Federal vivenciam um movimento de criação e renovação de seus documentos curriculares. Em meados dos anos 1980, momento em que a democratização da escola e a universalização do acesso eram o foco das políticas educacionais, as questões curriculares já eram percebidas como importantes para as

---

<sup>6</sup> As entrevistas com os técnicos das secretarias de estado da Educação nos estados em que foram realizadas as pesquisas de campo ratificaram essa percepção.

discussões acerca da gestão democrática de uma instituição que deveria garantir o acesso de todos. No entanto, conforme aponta Sousa (2009), é a partir dos anos 1990, no contexto da reestruturação do aparelho do Estado e da reconfiguração de seu papel, que a atenção se volta para a melhoria da qualidade da educação tendo reflexo nas políticas curriculares.

Assim, a terceira delimitação – agora organizada em torno de uma perspectiva de análise – trata do exame de um suposto movimento de renovação de documentos curriculares e, no quadro de análise de políticas curriculares mais amplas, de suas relações com políticas de avaliação.

Essa eleição é apoiada por indícios encontrados na literatura recente (BROOKE; CUNHA, 2010; GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011; BARRETTO, 2012) de que estaria em progresso um movimento, não observado em períodos anteriores, de elaboração e/ou alteração dos documentos curriculares vigentes em estados e municípios – especialmente naqueles dotados de sistemas próprios de avaliação. As escolhas feitas quanto ao objeto de estudo se ativeram também à possibilidade de comparação com pesquisa anterior, realizada por Mercês Sampaio e colaboradores em 2009, que examinou documentos curriculares dos diferentes estados e de um número expressivo de municípios que fazem parte do grupo dos 200 mais populosos do país (SAMPAIO, 2010a, 2010b).

Esse movimento, como sugerem tais estudos, expressaria um alinhamento das orientações curriculares com as políticas de avaliação e seria motivado pela busca de melhores resultados de aprendizagem nas escolas, uma linha de interpretação com a qual esta pesquisa pretende dialogar.

Uma quarta delimitação do objeto de estudo foi feita em decorrência de outra pesquisa, realizada concomitantemente a esta investigação e que analisou as tomadas de posição sobre a elaboração da Base Nacional Comum Curricular, prevista no Plano Nacional de Educação (PNE), do qual emergiu a discussão sobre processos de centralização e padronização curricular (BATISTA; LUGLI; RIBEIRO, 2015)<sup>7</sup>. A pesquisa entrevistou 103 agentes e representantes de instituições que integram a esfera do debate educacional – especialmente os campos da universidade, da sociedade civil organizada, da gestão pública e

---

<sup>7</sup> Trata-se de pesquisa demandada pela Fundação Lemann à Coordenação de Desenvolvimento de Pesquisas do Cenpec. Seu trabalho de campo foi realizado no final de 2013 e início de 2014, e os dados analisados ao longo de 2014.

dos sindicatos docentes – o que, nos termos de Bowe, Ball e Gold (1992), permite apreender o contexto de influência do processo de formulação de uma política.

As conclusões da pesquisa sobre as tomadas de posição da Base Nacional Comum Curricular evidenciam quatro temas centrais no atual contexto de influência no processo de formulação de documentos curriculares: (i) a relação entre currículo e avaliação<sup>8</sup>; (ii) a relação entre padronização curricular e a atenção à diversidade no país; (iii) as articulações entre conteúdos universais e locais; e (iv) a questão da autonomia dos entes federados e das escolas. Esses temas forneceram chaves interpretativas que contribuíram para o tratamento dos documentos curriculares. Uma quinta chave interpretativa foi por nós introduzida – dado o interesse pela compreensão do segundo segmento do ensino fundamental: (v) a busca de compreensão da especificidade construída pelos documentos curriculares para esse segmento.

A quinta e última delimitação teve o propósito de trazer para o primeiro plano uma dimensão fundamental da política curricular: o processo de “implantação” e “uso” dos documentos elaborados nos órgãos centrais. Como levam a pressupor, de modo mais geral, Pierre Bourdieu (1994) e, de modo específico, as sucessivas análises de Stephen Ball (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1993, 1994, 2006) sobre políticas – especialmente as educacionais e curriculares –, sua formulação, bem como a elaboração dos textos que as expressam, possuem uma ordem ou uma lógica muito distinta da lógica da prática que buscam dirigir: a prática que recebe esses textos oficiais o faz sob uma perspectiva própria, que é aquela de pessoas envolvidas na ação de ensinar e educar em contextos específicos e com uma determinada história. De modo que parte do processo de “implementar uma política” é feito sob o ponto de vista de quem as formula, não sob o ponto de vista de quem efetivamente vive as consequências de seu estabelecimento<sup>9</sup>.

A opção por analisar documentos oficiais permitiria, numa aproximação posterior, relacionar esses documentos que buscam estabelecer um determinado currículo de um lado, e as apropriações contextualizadas que docentes e demais atores da escola fazem

---

<sup>8</sup> Corroborando a delimitação da pesquisa já exposta acima, sobre a linha interpretativa que detecta atrelamento dos novos documentos curriculares no país à avaliação externa.

<sup>9</sup> Isto é, o documento escrito, resultado de um processo de concepção e elaboração de uma política curricular, precisa ser compreendido tendo em conta que a sua produção está bastante ligada à lógica de quem os formula.

desses documentos de outro. Mesmo porque, como constatam Gatti, Barretto e André (2011), sabe-se pouco sobre como os educadores têm se relacionado com as atuais propostas curriculares.

As delimitações do objeto de análise nos levaram a optar pela realização da investigação por meio de sucessivas aproximações, ordenadas em torno de três estudos que, embora independentes, dialogam na medida em que examinam documentos curriculares e sua implantação por meio de distintos pontos de vista e procedimentos metodológicos.

A metodologia da pesquisa é explanada na presente introdução em linhas gerais. Detalhes serão encontrados nas partes destinadas à apresentação/metodologia de cada um dos três estudos que compõem a investigação.

No **Estudo 1**, a pesquisa compara o levantamento de documentos curriculares de estados e municípios feito por Sampaio e colaboradores (SAMPAIO, 2010a) com o levantamento realizado por nós ao longo de 2014 (n=23). Foram feitas pesquisas nos sites de todas as secretarias estaduais de Educação e realizadas entrevistas com os responsáveis indicados por esses órgãos para validar e atualizar os dados obtidos, bem como para fornecer documentos, quando não disponíveis nos portais ou mesmo quando desatualizados<sup>10</sup>. Para esses procedimentos, foram elaborados instrumentos de apoio para padronizar a coleta de informações pelos pesquisadores envolvidos no processo.

Além de comparar os dados dos dois levantamentos para verificar a existência ou não de um maior investimento das redes de ensino na elaboração de documentos curriculares, o Estudo 1 buscou apreender características gerais que contribuíssem na percepção de existência ou não de padrões nesse processo de renovação curricular.

O **Estudo 2** analisa os documentos curriculares norteado por duas perguntas de pesquisa – i) Quais são as concepções que orientam os documentos curriculares para os anos finais do ensino fundamental dos estados brasileiros e do Distrito Federal? e ii) Como são abordados os conteúdos dos componentes curriculares? – e por parte das chaves interpretativas supracitadas (relação entre currículo e avaliação, abordagem da questão da

---

<sup>10</sup> Foram feitas buscas nos portais de todas as secretarias estaduais de Educação dos 26 estados e do Distrito Federal. Quando não encontrados em meio eletrônico, foram contatadas as respectivas secretarias, solicitando o envio. Na busca virtual obtivemos 21 documentos; por meio do contato via telefone e e-mail com as secretarias, foram obtidos mais dois documentos (Amazonas e Distrito Federal), chegando a 23 documentos/estados.

diversidade; articulações entre conteúdos universais e locais; e a especificidade dos anos finais do ensino fundamental) <sup>11</sup>.

Em um primeiro momento, contou-se com o apoio de pesquisadores estudiosos de currículos para a análise dos documentos curriculares – foram aí examinados documentos de 16 estados<sup>12</sup>. Em um segundo momento, para a análise dos componentes curriculares, recorreu-se à colaboração de especialistas na pesquisa e no ensino das disciplinas presentes no currículo dos anos finais do ensino fundamental. Seis documentos<sup>13</sup> foram selecionados para a análise dos componentes curriculares de Arte, Ciências, Educação Física, Geografia, História e Inglês, três documentos<sup>14</sup> para Língua Portuguesa e dois<sup>15</sup> para Matemática. Nos dois últimos componentes curriculares a análise foi mais focada nos conteúdos de ensino e coerência interna nos quadros curriculares, sobretudo para o 9º ano do ensino fundamental, enquanto os demais mereceram uma análise mais geral, que buscou identificar características sobre como os “conteúdos” são organizados e que tipo de conteúdo é focalizado, considerando a classificação entre conteúdos atitudinais, procedimentais e conceituais, baseada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

**O Estudo 3** descreve e analisa os casos de implantação da política curricular de três estados: Acre, Pernambuco e São Paulo, procurando apreender o modelo de regulação no qual essa política se insere. Foi realizada pesquisa de campo com entrevistas com gestores da secretaria de Educação envolvidos na concepção, elaboração e implantação do documento curricular da rede e entrevistas com diretores e coordenadores pedagógicos de 14 escolas (em 14 municípios diferentes). Aplicou-se ainda questionários para professores do 6º e 9º anos dos oito componentes curriculares mencionados no Estudo 2. Como complemento à pesquisa de campo, incluiu-se a análise de itens sobre currículo presentes nos questionários associados da Prova Brasil, para um panorama nacional.

Ao final do trabalho, procura-se tecer considerações visando contribuir com as políticas públicas.

---

<sup>11</sup> A chave interpretativa autonomia das escolas foi tratada no Estudo 3.

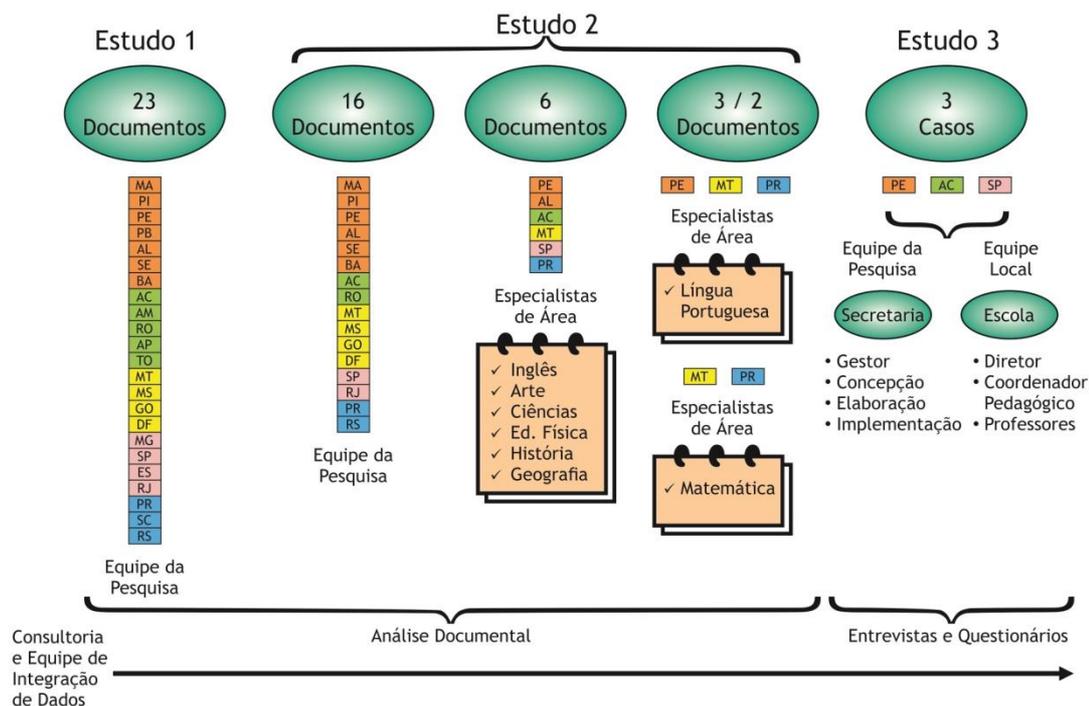
<sup>12</sup> Acre, Alagoas, Bahia, Distrito Federal, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Rondônia, São Paulo e Sergipe.

<sup>13</sup> Acre, Alagoas, Mato Grosso, Paraná, Pernambuco e São Paulo.

<sup>14</sup> Mato Grosso, Paraná e Pernambuco.

<sup>15</sup> Mato Grosso e Paraná.

A Figura 1 faz uma representação gráfica dos três estudos que compõem a pesquisa.



**Figura 1** – Estudos que compõem a pesquisa “Currículos para os anos finais do ensino fundamental: concepções, modos de implantação e usos”

**Fonte:** Cenpec (2015).

# Estudo 1 – Movimento de renovação curricular (2009-2014): novos documentos e alinhamento com políticas de avaliação

## 1.1 Apresentação

De tempos em tempos, vamos nos deparando com diferentes movimentos de (re)orientação curricular na perspectiva de atender às demandas feitas à escola, oriundas de diferentes frentes. No entanto, engana-se quem acredita que tais movimentos sejam uniformes e marcados por consensos. Pelo contrário, motivados por embates de naturezas e visões de mundo diversas, os movimentos de renovação curricular são resultados de uma construção histórica e, por isso, refletem, como afirma Thomas Popkewitz (1997), processos de regulação e poder, expressando conflitos e disputas em um dado contexto. Nos últimos anos, tem ocorrido um movimento de renovação e/ou reformulação de proposições curriculares em todo o país, desde a pesquisa realizada por Sampaio e colaboradores (2010a) acerca do estado da produção curricular no Brasil; dessa forma, é *objetivo geral* deste estudo examinar o processo de renovação dos documentos curriculares dos estados e do Distrito Federal ocorrido nos últimos anos. Para isso, o Estudo 1 pretendeu:

- (i) fazer uma descrição geral dos documentos curriculares segundo os entes federados, considerando: a existência de documento em vigor, os anos de vigência, fase da produção do documento (novo documento, reformulação), a organização do documento (incluindo seus desdobramentos em outros textos);
- (ii) estabelecer um paralelo entre esses dados e o estado da produção curricular descrito por Sampaio e colaboradores (2010a); e
- (iii) apreender e analisar os *modelos* que subjazem aos documentos curriculares examinados.

## 1.2 Metodologia

Os procedimentos metodológicos consistiram:

- (i) no levantamento e análise geral de documentos curriculares produzidos pelos estados e pelo Distrito Federal, para o que se construiu um instrumento com categorias descritivas e analíticas;
- (ii) em sua comparação com o mencionado levantamento e análise de documentos curriculares para a educação básica, realizado no ano de 2009 (SAMPAIO, 2010a); e
- (iii) na elaboração de questionários com vistas a confirmar a procedência dos documentos e permitir a coleta de informações complementares nas secretarias estaduais de Educação sobre sua produção e sua implantação.

O levantamento de Sampaio e colaboradores (SAMPAIO, 2010a, p. 4) foi realizado no âmbito do Programa Currículo em Movimento, do MEC, para apreender o que “[...] vem sendo conduzido no espaço de autonomia dos sistemas educativos no que se refere às orientações curriculares encaminhadas para as instituições de ensino”. Tendo o levantamento identificado 21 documentos curriculares de estados, ele forneceu um quadro capaz de servir de marco comparativo no período de 2009 a 2014. O intervalo que se examina, portanto, referente à renovação dos documentos, é de cinco anos.

Para realizar o levantamento foram feitas buscas nos portais de todas as secretarias estaduais de Educação dos 26 estados e do Distrito Federal no primeiro semestre de 2014. Quando não encontrados os documentos em meio eletrônico, as respectivas secretarias foram contatadas e foi solicitado o seu envio. Na busca virtual obtivemos 21 documentos: não foram localizados aqueles do Amazonas, Ceará, Distrito Federal, Pará, Rio Grande do Norte e Roraima. Por meio do contato direto com as secretarias, foram obtidos os documentos do Amazonas e do Distrito Federal em meio digital.

Foram, assim, levantados 23 documentos dos seguintes estados: Acre, Alagoas, Amapá, Amazonas, Bahia, Distrito Federal, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso,

Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Rondônia, Santa Catarina, São Paulo, Sergipe e Tocantins.

Não compuseram o *corpus* de análise os documentos do Ceará, Pará, Rio Grande do Norte e Roraima. Os estados do Ceará e de Roraima, segundo entrevistas com membros das secretarias, não possuem documentos curriculares para os anos finais do ensino fundamental (Roraima já não possuía em 2009, como verificou a pesquisa de então). Segundo a Secretaria de Educação do Ceará, seu último documento curricular para o ensino fundamental II é de 1982. Não foram obtidos dados sobre a vigência de documento em Roraima. Estão em fase de elaboração documentos curriculares nos estados do Pará e do Rio Grande do Norte; a previsão é que entrem em vigência em 2015.

Ainda sobre o levantamento das propostas curriculares, vale uma nota sobre a dificuldade de acesso a documentos de alguns estados, sendo necessário, em certos casos, acionar várias fontes e contatos para sua obtenção. Constatou-se um movimento de renovação dos documentos curriculares que, em alguns unidades da federação, chegou a interferir na coleta de dados, especialmente em Minas Gerais, Amapá e Santa Catarina. Em Minas Gerais, a reformulação estava sendo realizada no decorrer de 2014, em conjunto com o Programa de Intervenção Pedagógica do estado (PIP), que visa acrescentar elementos e melhorar o currículo na sua implantação em sala de aula. Mesmo havendo uma versão preliminar em uso no estado, a secretaria de Educação não permitiu que fosse consultada. No caso do Amapá, só foram disponibilizadas fichas de sistematização de contribuição de escolas ao documento curricular para o 4º e o 5º ano do ensino fundamental, pois o documento encontra-se em fase de elaboração. O documento de Santa Catarina analisado foi o de 1998<sup>16</sup>. No entanto, em 2013, o estado iniciou a elaboração de um novo currículo, cuja publicação está prevista para 2015<sup>17</sup>.

---

<sup>16</sup> Analisou-se o documento curricular de 1998 por estar em vigor, conforme informado pela secretaria de estado da Educação, quando da coleta de dados. A “Proposta Curricular de Santa Catarina” constitui-se de três volumes, um para as disciplinas curriculares, outro para os temas multidisciplinares e, por fim, formação docente (SANTA CATARINA, 1998a, 1998b, 1998c). Posteriores aos documentos de 1998, foram elaborados outros complementares em 2000, 2001 e 2005 (SANTA CATARINA, 2000, 2001, 2005). Entretanto, suas bases seguem fundamentadas nos documentos de 1998, considerados nesta análise.

<sup>17</sup> Como a nova documentação de Santa Catarina ainda estava em fase de elaboração quando da coleta de material, no segundo semestre de 2014, e foi divulgada apenas no início de 2015, ela não pôde ser contemplada na análise.

Mesmo em casos em que o documento não se encontra em fase de reformulação ou de renovação, ter acesso às secretarias, por vezes, mostrou-se bastante difícil. Em muitos estados, especialmente com a aproximação das eleições, a autorização para a realização de uma entrevista para levantamento de informações sobre o documento curricular teve de ser dada pela assessoria de comunicação do governo do estado, somente após o envio das perguntas que seriam feitas. Em várias ocasiões, o acesso ocorreu de maneira informal, por meio de conhecidos nas secretarias, em grupos universitários que realizam trabalhos em colaboração com as secretarias ou ainda por meio de participantes do processo de elaboração dos documentos. Nesse último caso, as entrevistas trouxeram informações mais ricas, permitindo a triangulação de dados. Nas três situações, as respostas foram também, em geral, mais proveitosas, pois se tratavam de pessoas que acompanharam o processo de elaboração dos documentos e que se sentiam mais à vontade para falar deles, dada a relação de confiança com o coordenador da pesquisa. Nas entrevistas com pessoas indicadas pelas secretarias, as respostas tendiam a assumir um tom mais burocrático e, com frequência, os informantes não possuíam dados sobre os documentos por não terem participado do processo de sua elaboração.

Após o levantamento realizado no primeiro semestre de 2014, foi necessário complementar a documentação originalmente coletada em alguns estados. Em geral isso ocorreu por perceber-se que faltava algum documento relevante para a análise, ou ainda por a secretaria de Educação enviar documentação adicional<sup>18</sup>. Esse procedimento foi realizado até meados do segundo semestre de 2014, quando definiu-se fechar o *corpus* da pesquisa diante da necessidade de início do processo de análise. Desse modo, outros documentos que surgiram mais tarde, quando já realizado o processo de análise do material levantado, não puderam ser incorporados devido aos avanços no estudo.

A análise documental foi o procedimento utilizado para essa etapa da pesquisa. Em posse dos 23 documentos, foi realizada uma pré-análise, na forma de “leitura flutuante”,

---

<sup>18</sup> Alguns exemplos de documentos coletados nessa fase: em São Paulo, os dos anos iniciais do ensino fundamental e os cadernos de professores e de alunos dos anos finais; em Pernambuco, coletaram-se os Padrões de Desempenho para Língua Portuguesa e Matemática; no Paraná, os Cadernos de Expectativas de Aprendizagem; Bahia, os complementos de páginas de um documento; em Santa Catarina, as Propostas Curriculares de 1991 e 2005 e os documentos complementares de 1999, 2000 e 2001; e Alagoas, a substituição dos cadernos LAP, cujo arquivo havia sido corrompido. Muitos dos documentos supracitados só puderam ser coletados com apoio de pesquisadores e parceiros das secretarias.

momento de se tomar contato com o material a fim de conhecer bem o seu conteúdo (BARDIN, 1995). Essa etapa apontou para um intenso movimento de renovação das propostas curriculares em relação às aquelas analisadas por Sampaio e colaboradores (SAMPAIO, 2010a), assim como registrou maior atenção nos documentos ao controle do currículo em sala de aula, por meio de um maior detalhamento dos conteúdos e de orientações didáticas.

O primeiro contato com os documentos auxiliou a elaboração de categorias de análise e o desenho dos dois *instrumentos* como suporte ao trabalho (ver Apêndices 1 e 2). O primeiro foi o questionário destinado a obter dados nas secretarias e o segundo visava orientar a análise dos documentos. Os dois instrumentos foram pré-testados. No caso do instrumento de análise, cinco pesquisadores examinaram os mesmos documentos até que se chegasse a um consenso sobre as categorias descritivas e analíticas, bem como a uma compreensão semelhante do seu significado. Essa etapa serviu ainda como formação para a equipe. Na fase de análise final dos dados, o instrumento de análise dos documentos mostrou-se ainda insatisfatório, o que resultou na alteração de algumas categorias.

Os instrumentos foram elaborados e organizados a partir de uma ferramenta *on-line*, o Google Drive, que permite a criação de formulários vinculados a uma base de dados que pode ser transposta para o Excel, além de possibilitar a alimentação simultânea de informações por outros pesquisadores e seu monitoramento. Em pesquisas dessas proporções, encontrou-se nessa ferramenta um bom apoio para armazenamento e sistematização dos dados de forma rápida e, principalmente, segura.

### **1.3 Um novo elemento nas políticas educacionais: processo de renovação, produção e vigência dos documentos curriculares nos estados e no Distrito Federal**

Na forma de propostas, referenciais, parâmetros ou com outra nomenclatura, os documentos curriculares dos estados e do Distrito Federal estão se renovando e essas unidades da federação passaram a investir na produção e implantação de documentos curriculares no conjunto de outras medidas, de maneira orgânica e articulada, como por

meio das avaliações externas (cf. GIMENES et al., 2013), da elaboração e distribuição de materiais didáticos (BATISTA; COSTA VAL, 2004) e de uma inicial, mas progressiva, implantação de medidas de responsabilização (BROOKE, 2013). Essa organicidade e articulação que liga a produção curricular a outras dimensões do processo educativo – como a avaliação e a produção de materiais didáticos– serão retomadas ao longo dos estudos que integram esta investigação.

Como era de se esperar, a organização dos documentos curriculares, produzidos nos diferentes estados brasileiros, apresentou formatos e modos de organização bem variados. Uma das maiores dificuldades, no entanto, e comum a vários documentos, se deu no acesso a informações básicas, como ano e local de publicação, equipe responsável pela elaboração, detalhamento do processo de produção, entre outras. Entre elas, a informação sobre o ano de publicação do documento, de suma importância para a análise do movimento de renovação curricular, demandou esforços no sentido de buscar o dado mais preciso possível. Na grande parte dos documentos curriculares analisados não há ficha catalográfica com informações completas. Em geral, esses dados estão apresentados nas capas ou contracapas, ou em outras partes do texto, mas por vezes eles não são fornecidos em nenhum local do documento. Nesses casos, sempre que possível, as informações foram obtidas em entrevistas com a secretaria estadual de Educação. Houve, contudo, situações em que foi preciso estimar a data em função dos demais elementos fornecidos pelos documentos e/ou pela própria pesquisa.

Em função dessas dificuldades, selecionamos como critérios para a definição das datas dos documentos, nessa ordem de prioridade: 1. Data informada na ficha catalográfica; 2. Data informada nas capas ou contracapas dos documentos, ou até *copyright* (quando há contradição entre as informações, deu-se prioridade para a data contida na ficha catalográfica); 3. Datas inferidas a partir de cartas de apresentação do documento, assinadas por algum gestor (em geral governador ou secretário da Educação); 4. Datas inferidas a partir das gestões dos governadores ou secretários de Educação indicadas nos documentos; 5. Datas inferidas a partir de entrevistas realizadas, por telefone, com as secretarias

estaduais de Educação<sup>19</sup>; 6. Datas inferidas a partir de informações de data citadas em alguma parte do texto (como apresentação, introdução e outros); 7. Por meio de uma combinação desses critérios. Estamos considerando como inferências os casos 3, 4, 5, 6 e 7. Todas essas datas estimadas estão assinaladas nas referências segundo as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e também, no caso das datas inferidas, sinalizadas na Tabela 1, abaixo. Vale destacar que essa ausência das datas de publicação dos documentos curriculares, e/ou falta de padronização no seu modo de apresentá-las, acaba por sinalizar algumas questões relevantes ligadas ao objeto dessa pesquisa, e que podem estar relacionadas: à frequente descontinuidade política, à rotatividade da equipe técnica, ao desconhecimento do documento curricular em vigor no estado por parte dos mesmos, à falta de uso de normatização na escrita dos documentos e/ou, ainda, sinalizar a falta de preservação da memória documental.

---

<sup>19</sup> Estamos considerando como data inferida, pois nas entrevistas telefônicas, embora tenhamos solicitado informantes envolvidos nos processos de elaboração ou implantação dos documentos curriculares, nem sempre isso foi possível. Algumas das dificuldades percebidas deveram-se: a rotatividade de pessoal, a alternância de funções ou mesmo ao desconhecimento da data precisa do documento, entre outros.

**Tabela 1 – Documentos curriculares: anos de vigência por UF, em 2009 e 2014.**

<b>Unidades Federativas</b>	<b>Anos de vigência em 2014</b>	<b>Anos de vigência em 2009</b>
Acre*	4	5
Alagoas*,**	4	7
Amapá <sup>□</sup> ,**	4	1
Amazonas <sup>□</sup>	9	4
Bahia	1	15
Ceará	Não há documento em vigência	27
Distrito Federal <sup>□</sup>	0	1
Espírito Santo	5	0
Goiás*, <sup>□</sup>	1	4
Maranhão <sup>+</sup>	4	Não enviado
Mato Grosso <sup>◊</sup>	4	Sem data
Mato Grosso do Sul	2	2
Minas Gerais*,**, <sup>□</sup>	7	2
Pará**	6	1
Paraíba	Documento de 2010 não implementado	Não enviado
Paraná	6	1
Pernambuco	2	1
Piauí	1	Não enviado
Rio de Janeiro	2	3
Rio Grande do Norte	Em fase de elaboração	Não enviado
Rio Grande do Sul	5	0
Rondônia	1	8
Roraima	Não possui	Não enviado
Santa Catarina*,**	16	11
São Paulo <sup>◊</sup>	4	1
Sergipe <sup>□</sup>	3	Não enviado
Tocantins	5	0
<b>Média de anos de vigência</b>	<b>4,2</b>	<b>4,7</b>
<b>Número de UF sem documento</b>	<b>4</b>	<b>6</b>

**Fonte:** elaborada pelo Cenpec a partir de Sampaio (2010a) e de material coletado pela pesquisa.

(\*) Documentos curriculares que foram reformulados após a primeira versão (como no Acre, Alagoas e Minas Gerais); que receberam sucessivos acréscimos pontuais (Santa Catarina) ou que foram produzidos em etapas (Goiás). Com exceção do documento de Goiás, para o cálculo dos anos de vigência foi considerada a data da primeira versão do documento curricular de concepção ou documentos específicos por componente curricular publicados.

(\*\*) Estados que desencadearam processos de elaboração de novos documentos curriculares.

(<sup>□</sup>) Documentos em que foi preciso inferir a data de publicação. Optamos por utilizar, aqui, como mencionado acima, a data da primeira versão do documento curricular de concepção ou documentos específicos por componente curricular publicados.

(<sup>◊</sup>) O ano de 2008 marca o início de produção dos documentos curriculares em São Paulo e tais propostas foram analisadas por Sampaio e colaboradores (2010a). No entanto, de acordo com a SEE/SP, conforme consta na apresentação de todos os volumes dos documentos curriculares, a versão definitiva desses documentos se dá no ano de 2010. As demais edições são atualizações que não modificam o cerne da proposta. A nova edição dos cadernos dos alunos, em 2014, por exemplo, não alterou os seus conteúdos e só ocorreu por causa da validade/renovação dos direitos autorais, o que levou à retirada de alguns textos e acréscimos de outros, sem, contudo, alteração da proposta.

(<sup>†</sup>) No caso do Maranhão, apesar de ter sido elaborado um documento em 2013 (MARANHÃO, [2013?]), com consultoria do Pnud, os documentos curriculares que detalham os conteúdos das disciplinas no estado são de 2010. Comparando-os, o documento de 2013 apresenta quadros de matrizes por ciclos (e não anos), e por áreas (e não disciplinas), de forma

bastante genérica. Não sendo possível obter informações precisas de se os dois documentos estão em vigor na rede e dialogam, de alguma forma, ou não, optou-se por analisar ambos e considerar a data do primeiro documento.

(<sup>o</sup>) No caso do Mato Grosso, como não foi possível saber a data de publicação do documento na pesquisa de Sampaio e colaboradores (2010a), ele não entrou no denominador do cálculo dessa média.

Comparando os documentos curriculares dos dois períodos (2009 e 2014), constata-se que diminui a média de seus anos de vigência nesse intervalo de tempo, o que indica a intensificação da produção de novos documentos ou a reformulação de antigos nesses cinco anos. Estados que supostamente não possuíam documentos em 2009 passam a tê-los (como Sergipe, Piauí e Maranhão) ou iniciaram seu processo de produção (como Rio Grande do Norte e Paraíba, embora este último não tenha ainda implementado as orientações produzidas em 2010)<sup>20</sup>. Contudo, o movimento de renovação fica mais evidente se considerarmos que um dos estados com documentos em vigor há mais tempo, Santa Catarina, elaborou em 2014 um novo documento com previsão de entrar em vigência em 2015. Na mesma linha, o período médio de vigência diminui ainda mais se também se leva em conta que está em fase de teste/versão preliminar um novo documento em Minas Gerais, a ser implementado em 2015, além dos documentos do Pará e do Rio Grande do Norte, com previsão de entrar em vigência em 2015, e de Alagoas, que começou a ser elaborado e implantado no final de 2014.

Dos documentos analisados em 2009 (SAMPAIO, 2010a), apenas cinco ainda se encontram em uso - sem terem passado por processos de reformulação ou revisão, ou ser substituídos -, são eles: os de Tocantins, do Espírito Santo, Paraná, Rio Grande do Sul e Amazonas<sup>21</sup>. Mesmo assim, no caso do Paraná, embora a proposta de 2008 ainda esteja em vigor, o estado elaborou e implementou um documento com expectativas de aprendizagem por ano, em 2012, para complementar a proposta.

---

<sup>20</sup> Na pesquisa de 2009 foram solicitados documentos curriculares aos estados, Distrito Federal e a municípios selecionados pelo MEC. Todos os estados e o Distrito Federal enviaram documentação. Por essa razão, quando não obtivemos, na pesquisa atual, documento relativo aos anos finais do ensino fundamental, foi feito contato telefônico com as secretarias para verificar se o ente federado não possuía proposta curricular em vigor para esse segmento. As entrevistas, em alguns casos, tenderam a confirmar essa suposição. Os entrevistados afirmavam que não havia documento em 2009 ou não sabiam dizer se o documento anterior estava em vigência em 2009. As datas dos documentos mais antigos coincidiam, em geral, com a década de 1990.

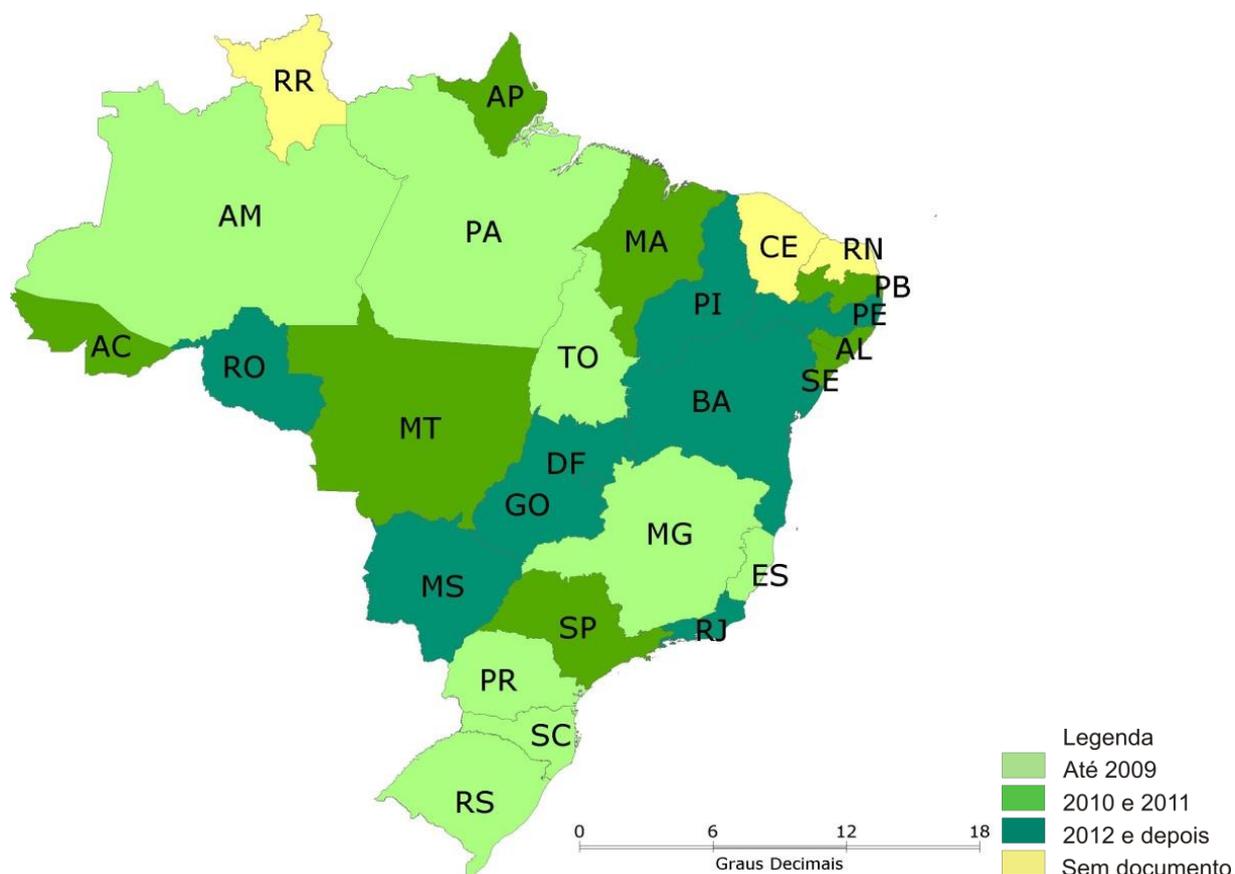
<sup>21</sup> No caso do Amazonas, segundo informações da secretaria estadual de Educação, o documento curricular começou a ser reestruturado em 2014, com previsão de conclusão para 2015, mas devido à proposta de construção de uma Base Nacional Comum o projeto foi interrompido pela equipe da Seduc, aguardando encaminhamentos do MEC.

Além disso, o investimento na produção de documentos curriculares é evidenciado pelo fato de que apenas dois estados não os possuem e, pelo que foi possível averiguar, nem estão, no momento, trabalhando em sua elaboração (Roraima e Ceará) – visto que o Rio Grande do Norte não possui documento curricular em vigência, mas o mesmo está em fase de produção. Segundo informações obtidas pelas entrevistas, cinco estados produziram ou estão em processo de produção de novos documentos (Alagoas, Pará, Paraíba, Rio Grande do Norte e Santa Catarina), ou de revisão de orientações anteriores, como Amapá e Minas Gerais. Alguns deles já iniciaram o processo de implantação (Alagoas, Amapá e Minas Gerais)<sup>22</sup>.

O forte investimento na produção de documentos curriculares fica mais claro, porém, quando se analisam as datas dos documentos levantados pela pesquisa, como ilustra a Figura 2, a seguir.

---

<sup>22</sup> Apesar disso, não tivemos acesso ao documento curricular do Amapá, mas apenas a um conjunto de documentos que sistematizam contribuições de docentes para uma proposta curricular para o 4º e o 5º ano do ensino fundamental. A proposta do Amapá, em março/2014, encontrava-se – nos termos adotados pela secretaria de Educação – em “reestruturação”. Essa reestruturação parecia dizer respeito à reorganização dos anos iniciais do ensino fundamental de nove anos; assim, as “fichas” apresentadas pela secretaria de estado da Educação diziam respeito, somente, à distribuição de conteúdo ao longo do 4º e 5º anos do EF. Não há evidência, ainda, na documentação para nós enviada, de que o restante da proposta tenha sido alterado.



**Figura 2** – Ano de publicação dos documentos curriculares (em 2014).

**Fonte:** Cenpec (2015).

Como vemos na Figura 2, um dado relevante para evidenciar o investimento recente no campo do currículo é que surgiram, após o levantamento de 2009 (SAMPAIO, 2010a), 16 novos documentos curriculares – Acre, Alagoas, Amapá, Bahia, Distrito Federal, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Rondônia, São Paulo e Sergipe<sup>23</sup> –, sendo que como mencionado dois deles já se encontram em processo de revisão ou de substituição (Amapá e Alagoas, respectivamente). Desse modo, temos um movimento de renovação bastante expressivo.

Destaca-se também o pequeno lapso de tempo que, em alguns estados, caracteriza a edição de um documento e sua revisão, reformulação ou edição de novo documento. Ainda comparando os documentos analisados por Sampaio e colaboradores (2010a) com o levantamento realizado por esta pesquisa, esse lapso é de dois anos em São Paulo, dois anos

<sup>23</sup> Desses, 15 entraram em vigência, sendo que apenas a Paraíba também produziu um documento curricular (em 2010) que não foi implantado.

no Amapá (entre 2008 e 2010) e, em 2014, de quatro anos (2010-2014), de quatro anos em Pernambuco, cinco anos no Mato Grosso do Sul, e de um ano em Minas Gerais (entre 2006 e 2007)<sup>24</sup> e, agora, de oito (entre 2007 e 2015). O fenômeno pode revelar maior atenção à implantação da política curricular nos estados, mormente quando se trata de alterações em pequenos intervalos de tempo, ou pode ainda indicar a descontinuidade de orientação nos processos sucessórios de governo. Entretanto, é provável, sobretudo quando há intervalos maiores de tempo entre as mudanças, que elas estejam relacionadas a reorientações da política dos estados cujas motivações merecem ser explicitadas, como a necessidade de maior articulação com as várias políticas e normativas do governo federal.

O fenômeno pode ainda sugerir – é outra direção possível a ser investigada – que a produção de documentos oficiais de currículo nas instâncias federadas vem assumindo maior dinamismo e não se esgota com a sua publicação. Sabe-se que o processo de produção desses documentos é marcado por tensas relações de força, mas é provável que essas tensões continuem presentes durante a sua implantação, ameaçando a legitimidade dos currículos, seja no campo das práticas pedagógicas das escolas e das respostas dos docentes e estudantes às medidas preconizadas, seja no campo dos paradigmas de currículo a ser adotados diante das pressões do próprio sistema educacional e de amplos segmentos da sociedade para a melhoria da qualidade da educação.

#### **1.4 Modelos de documentos curriculares e sua relação com a prática de ensino**

Ao que tudo indica, o investimento na reformulação e na produção de novos currículos tem como primeira característica a busca de maior definição e detalhamento do que se deve ensinar e aprender ao longo do anos finais do ensino fundamental.

Recebendo nomes como “proposta”, “referenciais”, “parâmetros”, “diretrizes”, “orientações”, “matrizes”, os documentos curriculares analisados procuram, de modo geral,

---

<sup>24</sup> Uma das responsáveis pela elaboração do documento de Língua Portuguesa afirmou, em entrevista, que as mudanças feitas no documento de 2006 foram “significativas” e que se trata de dois documentos “bastante diferentes”.

atenuar a sua natureza prescritiva<sup>25</sup>. A diversa nomenclatura utilizada para designá-los não é suficiente, no mais das vezes, para diferenciar os modelos que definem o seu desenho. São poucos os documentos recentes que mantêm a forma usual de apresentação das chamadas “propostas curriculares” de décadas passadas<sup>26</sup>, ou mesmo dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Essa forma se caracteriza pela apresentação dos pressupostos teórico-filosóficos do currículo, seus objetivos, competências ou habilidades que se espera que os alunos construam ou adquiram mediante “conteúdos”<sup>27</sup> organizados em áreas, disciplinas, temas. Traz também sugestões de abordagem e, por vezes, inclusive, orientações para a avaliação da aprendizagem.

Sem nos ater aos títulos que os identificam, buscou-se depreender *modelos* de documentos de acordo com os seguintes aspectos:

- (i) grau de especificação de “metas” ou “objetivos”;
- (ii) grau de explicitação de fundamentos e princípios;
- (iii) maior ou menor ênfase em produtos ou em processos;
- (iv) maior ou menor possibilidade de articulação com as avaliações externas;
- (v) grau de abertura à iniciativa de órgãos intermediários, bem como da escola e de seus agentes na construção do currículo; e
- (vi) grau de detalhamento da progressão e do compassamento<sup>28</sup> (ou do ritmo) das aprendizagens.

---

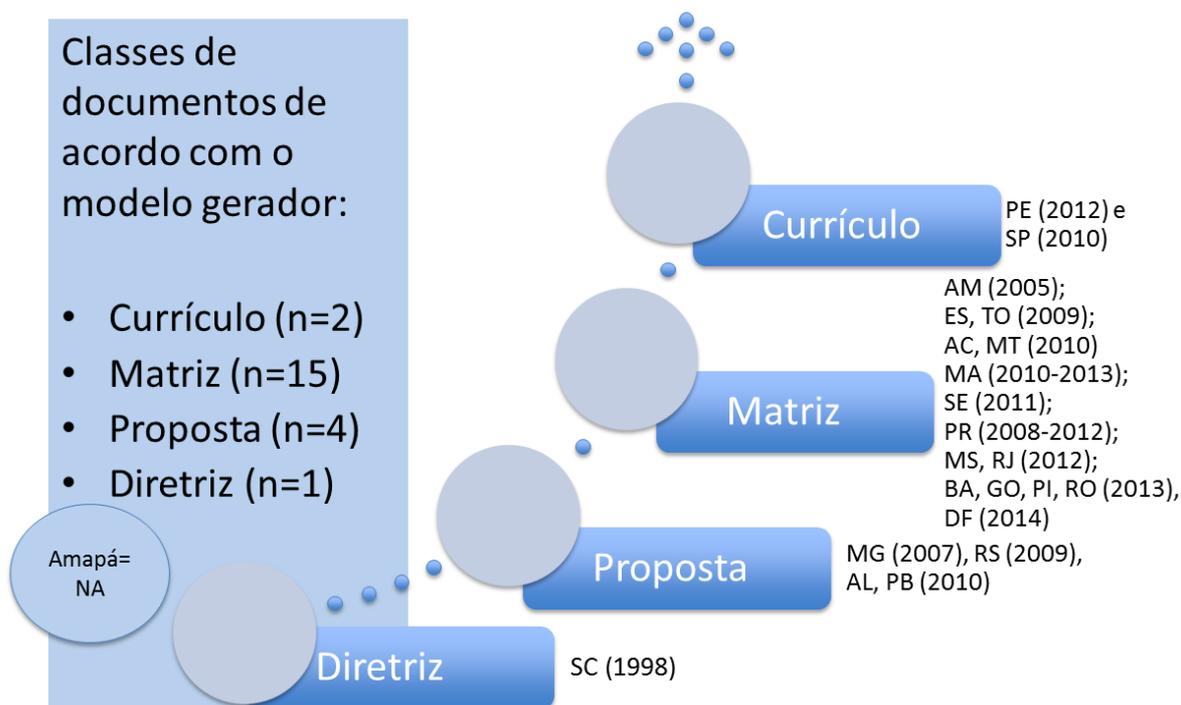
<sup>25</sup> De acordo com a discussão feita mais acima, baseada em Bourdieu (1985), assume-se, aqui, que documentos curriculares possuem sempre uma natureza prescritiva, independentemente de seu grau de abertura ao estabelecimento, em sua produção, de consensos com a sociedade e do grau de autonomia atribuído à ação da escola e dos professores em sua implantação.

<sup>26</sup> As chamadas “propostas curriculares” foram originalmente elaboradas nos estados por determinação do Conselho Federal de Educação, quando da promulgação da Lei nº 5692/1971, que procedeu à junção do antigo ensino primário ao primeiro ciclo do ensino médio para constituir o ensino de 1º grau de oito anos, com vistas a assegurar a continuidade horizontal e vertical do currículo nessa etapa da escolaridade.

<sup>27</sup> Diante da multiplicidade de termos utilizados nos documentos curriculares pesquisados (i.e. competências, habilidades, capacidades, conhecimento, expectativas de aprendizagem), e da falta de homogeneidade dos significados a eles atribuídos, optou-se por utilizar “conteúdos” no seu sentido amplo, para contemplar, de modo genérico, o que é indicado nos documentos como o que deve ser ensinado aos alunos ou por eles aprendido, a depender do caso.

<sup>28</sup> O conceito de compassamento remete ao ritmo do aprendizado: quando o aluno deve iniciar, explorar sistematicamente ou consolidar o aprendizado das capacidades ou “conteúdos” determinados para cada ano (Cf. BERNSTEIN, 1996a).

Analisando os documentos com base nesses aspectos, chegamos aos modelos “matriz curricular”, “currículo”, “proposta curricular” e “diretrizes curriculares”, conforme ilustrado na Figura 3.



**Figura 3** – Classes de documentos curriculares segundo o modelo gerador, por UF, em 2014.

**Fonte:** Cenpec (2015).

Nota: Com o material levantado, não foi possível caracterizar o estado do Amapá.

Um modelo é, portanto, um modo de articulação desse conjunto de categorias ou princípios, com base no qual um documento é produzido ou gerado. Como se trata de *modelos*, um determinado documento pode apresentar traços conflitantes, pertencentes a mais de um modelo. Na categorização, buscou-se apreender aquele que se expressa de modo *preponderante*, embora tenham sido encontrados documentos híbridos, fenômeno esperado tendo em vista a dimensão política da construção de currículos, marcada por relações de força e conflito<sup>29</sup>.

<sup>29</sup> Não desconhecemos o amplo debate acerca da ideia de culturas híbridas, como apresentada pelo antropólogo Nestor Garcia Canclini (2003), bem como as discussões que tratam do hibridismo no campo do currículo, como as empreendidas por Inés Dussel (2002) ao destacar o caráter híbrido que marca os discursos curriculares, combinando tradições e movimentos distintos. No entanto, o termo *híbrido* é tomado aqui apenas

Voltando aos nomes utilizados nos documentos, e analisando-os sob o ponto de vista de desenho curricular (observando, por exemplo, as formas de progressão dos conteúdos por eles sugeridas), pode-se dizer que os documentos analisados atualmente estão mais próximos dos títulos recebidos por um número menor de documentos: “Currículo Básico Comum”, “Base Curricular Comum”, “Conteúdos Básicos Comuns”, “Currículo Mínimo”, sendo os modelos “matriz curricular” (n=15) e “currículo” (n=2) os que mais detalham a progressão do conteúdo, em anos ou bimestres. É o que revela a Tabela 2.

**Tabela 2** – Modelos de documentos por formas de progressão dos conteúdos.

Modelo de documento	Progressão	Número de UF
Diretriz Curricular	Sem especificação	1
Proposta Curricular	Sem especificação	2
	Etapas/níveis	1
	Variável	1
Matriz Curricular	Ano	10
	Bimestre	4
	Etapas/níveis	1
Currículo	Bimestre	2

**Fonte:** Cenpec (2015).

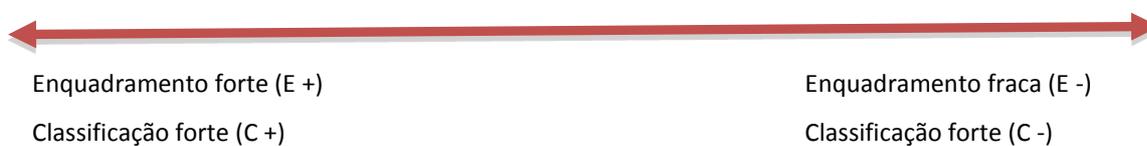
Nota: Não inclui o estado do Amapá, pois não foi possível caracterizá-lo.

Na Figura 4 e no Quadro 1 pode-se visualizar os modelos de acordo com os aspectos que permitiram a classificação dos documentos, percebendo-se, inclusive, como suas características se distinguem no trânsito de um modelo para o outro.

---

para expressar a presença, em um dado modelo, de características comuns aos diferentes modelos indicados, a partir dos aspectos levados em conta.

Currículo	Matriz curricular	Proposta curricular	Diretriz curricular
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Maior especificação de metas</li> <li>- Maior intervenção no processo didático</li> <li>- Maior articulação com avaliações externas</li> <li>- Maior detalhamento de progressão e do compassamento das aprendizagens.</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Maior explicitação de fundamentos e princípios</li> <li>- Maior abertura à iniciativa de órgãos intermediários e à escola na construção do currículo.</li> </ul>



**Figura 4** – Modelos de documentos e seus aspectos.

**Fonte:** Cenpec (2015).

Observa-se um movimento mais horizontal, estando o modelo “currículo” em uma ponta, com maior grau de especificação de metas e objetivos, maior detalhamento da progressão e compassamento dos conteúdos e maior intervenção no processo didático, além da articulação com as avaliações externas, e o modelo “diretrizes curriculares” em outra. Nele há maior explicitação de fundamentos e princípios e maior abertura à iniciativa de órgãos intermediários, bem como da escola e seus agentes na construção do currículo. Pode haver, ainda, variações dentro de um mesmo modelo: há documentos curriculares de alguns estados que possuem certos aspectos mais presentes do que outros, colocando-os em uma espécie de “extremos opostos” dentro do mesmo modelo, como analisaremos mais à frente.

Aspecto	Muito alto	Alto	Baixo	Muito baixo/ Inexistente
Grau de especificação de “metas” ou “objetivos”	Currículo	Matriz Curricular	Proposta Curricular	Diretriz Curricular
Grau de explicitação de fundamentos e princípios	Diretriz Curricular	Proposta Curricular	Matriz Curricular	Currículo
Ênfase em produtos ou em processos	Currículo	Matriz Curricular	Proposta Curricular	Diretriz Curricular
Possibilidade de articulação com as avaliações externas	Currículo	Matriz Curricular	Proposta Curricular	Diretriz Curricular
Grau de abertura à iniciativa de órgãos intermediários, bem como da escola e de seus agentes na construção do currículo	Diretriz Curricular	Proposta Curricular	Matriz Curricular	Currículo
Grau de detalhamento da progressão e do compassamento (ou do ritmo) das aprendizagens	Currículo	Matriz Curricular	Proposta Curricular	Diretriz Curricular

**Quadro 1** – Intensidade dos aspectos que definem os modelos de documentos.

**Fonte:** Cenpec (2015).

Tanto a Figura 4 quanto o Quadro 1 expressam características predominantes dos modelos, que se aplicam à maioria dos documentos classificados. Porém, vale ressaltar que os documentos curriculares são marcados por hibridismo e por vezes transitam entre os modelos, apresentando características de um e de outro.

Apropriando-se das teorizações de Bernstein (1996a, 1998), com destaque para os conceitos de *classificação* e *enquadramento*, em que a ideia de classificação está relacionada às relações de poder e controle do que é ensinado e aprendido, e enquadramento às relações de poder e controle que influenciam como o processo de ensino/aprendizagem é conduzido, e tendo em vista a categorização aqui proposta, podemos pensar a ideia de classificação, por exemplo, a partir de como os conteúdos de ensino são apresentados nos documentos curriculares, ora por área de conhecimento, ora como uma lista de conteúdos geral, ou, ainda, como uma lista de conteúdos organizada dentro de uma lógica temporal preestabelecida (bimestre, trimestre, ano, por exemplo).

Nesse sentido, quando há uma definição bem marcada de conteúdos (listagem, por exemplo), dizemos que há uma classificação forte (+C) e, ao contrário, quando a separação

entre conteúdos e áreas de conhecimento é tênue (os conteúdos não são listados, mas apresentados, sem uma delimitação temporal, por áreas de conhecimento), dizemos que se trata de uma classificação fraca (C-)<sup>30</sup>. Assim, no trânsito entre os modelos que se pode apreender na Figura 4, quanto mais próximo do modelo “currículo”, maior será a classificação, o que denota maior controle sobre a “distribuição” dos conteúdos, maior detalhamento da progressão, com fronteiras bem delineadas acerca dos domínios dos campos disciplinares. No outro extremo, o modelo “diretriz” é caracterizado por uma classificação fraca, marcado por uma redução das fronteiras de separação dos conteúdos.

Em relação ao enquadramento, o chamamos de forte (E+) quando o transmissor (que pode ser o sistema educacional, por exemplo) regula explicitamente o conteúdo, sequenciamento, forma, compassamento e discurso que constituem o contexto de aprendizagem; caso contrário, o enquadramento será fraco (E-) se tal controle sobre a prática pedagógica não for efetivo. Geralmente, o enquadramento tende a ser igualmente forte para classificação forte e fraco para classificação fraca, já que o enquadramento está relacionado à condução do processo de ensino e aprendizagem. Quando a classificação é forte, como no modelo “currículo”, percebemos maior intervenção no processo didático e maior articulação com avaliações externas, por exemplo, que são evidências de enquadramento também forte, não restando grandes margens de autonomia ao professor e à unidade escolar. No outro extremo, no modelo “diretriz”, as fronteiras dos campos curriculares não estão bem delimitadas, em nome da integração, possibilitando, por exemplo, maior abertura à iniciativa de órgãos intermediários e à escola na construção do currículo. No entanto, vale lembrar que, nas análises de Bernstein (1996a, 1998), pode ocorrer uma mudança de classificação forte para classificação fraca como sinal de mudança na forma de controle, não necessariamente nas formas de poder.

---

<sup>30</sup> Classificação e enquadramento – *forte e fraco* – são conceitos apresentados e discutidos detalhadamente em Bernstein (1996a).

### 1.4.1 Matriz curricular

A análise mostrou que a maior parte dos documentos apresenta características do modelo “matriz curricular” (n=15). Emprega-se aqui a expressão “matriz curricular” com liberdade em relação a seu uso na literatura pedagógica. A justificativa para utilizá-la encontra respaldo em seu uso mais recente em certos contextos, em que se contrapõe a matriz de referência de avaliação (relativa aos saberes a ser avaliados) à matriz curricular (relativa aos saberes a ser aprendidos)<sup>31</sup>.

A expressão é utilizada aqui para designar um modo de organização do currículo que enfatiza o detalhamento de uma matriz que faz decorrer, de um elemento considerado central, um conjunto de outros elementos, dos quais, por sua vez, decorrem outros, com um grau cada vez maior de especificação. Geralmente dispostos num quadro, de um “eixo temático”<sup>32</sup>, por exemplo, decorrem “objetivos”, deles podem decorrer “expectativas de aprendizagem”, das quais decorrem “conteúdos”, e assim por diante.

O que se percebe é uma busca de discretização ou discriminação do que deve ser aprendido, que vai do elenco de “metas” mais genéricas a mais específicas, independentemente de a progressão dos conteúdos ser definida por bimestres (n=4), anos (n=10) ou por segmentos ou etapas da educação básica (n=1). Como se pode observar, essa busca de discretização é acompanhada de sua distribuição ao longo do tempo escolar, de modo a criar uma progressão. Como se verá, os documentos baseados nesse modelo são predominantemente mais recentes.

O caso de Mato Grosso é justamente um dos modelos híbridos que possui características predominantes do modelo “matriz curricular”, mas que é especialmente interessante pela sua natureza ambígua, que o aproxima do modelo “proposta curricular”. Explicita os seus fundamentos e princípios (realiza uma discussão extensa do processo de

---

<sup>31</sup> Ver, por exemplo, esse uso na Matriz Curricular de Ensino e os Referenciais Curriculares Básicos (RCB) da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (Seduc), no Portal do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaece) (Cf. SPAECE, 2015).

<sup>32</sup> Os eixos estão em geral relacionados aos conteúdos da própria disciplina. No documento de Rondônia, por exemplo, a maior parte dos eixos – denominados “Eixos temáticos” – de Língua Portuguesa mantém relação direta com a disciplina: “Linguagem e interação”, “Práticas sociais”, “Múltiplas linguagens” e “Estética das múltiplas linguagens”. Um dos temas, porém, extrapola essa relação, indicando a abordagem do “Meio ambiente e diversidade cultural”. Esses eixos são mantidos ao longo de todo o ensino fundamental (RONDÔNIA, 2013a).

produção e apropriação do conhecimento), inova ao trabalhar com áreas e não com componentes curriculares (disciplinas) em boa parte dos seus ciclos do ensino fundamental, mas possui um “quadro de matrizes”. Com relação à busca de discretização, ilustrando, a matriz do 3º Ciclo de Formação Humana, equivalente aos anos finais do ensino fundamental, organiza-se em Eixos Articuladores, Capacidades e Descritores<sup>33</sup>. Na área de Linguagens, em que estão articulados conteúdos de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira Moderna, a fim de alcançar a interdisciplinaridade, os descritores tendem a assumir maior grau de generalidade, supondo que, em outras instâncias de construção do discurso pedagógico – superintendências regionais, escolas de formação, unidades de ensino –, eles sejam especificados. Alguns exemplos de descritores mais gerais do documento:

- Reconhece o corpo em todas as suas dimensões;
- Conscientiza-se do corpo e de suas possibilidades de movimento;
- Reconhece as manifestações corporais sistematizadas;
- Produz significado por meio das manifestações corporais;

---

<sup>33</sup> Em geral, de acordo com Frade, Val e Bregunci (2014, p. 85, grifo dos autores), “denomina-se *descriptor*, no campo da avaliação, o detalhamento, em uma Matriz de Referência, de uma *competência* ou das *habilidades* que a compõem. No entanto, esses termos têm significações conceituais diversas, dependendo da área, do lugar de interlocução, da amplitude de objetivos ou das opções ideológicas e metodológicas adotadas pelos diferentes atores educacionais”. O conceito de competência, segundo Banadusi (2011, p. 133), possui caráter “polimorfo”, tornando-o “fecundo, adaptável e polissêmico”. Desde os anos 1950, quando estava ligado à “pedagogia por objetivos”, foi utilizado por diferentes correntes teóricas – em contextos e para objetivos diferentes – que contribuíram para a sua evolução. No Brasil, esse conceito foi amplamente disseminado pela divulgação dos escritos de Philippe Perrenoud. Numa primeira abordagem, o autor o define como “sendo *uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles*” (PERRENOUD, 1999, p. 7, grifos do autor). O autor traz a ideia de mobilização de conhecimentos de acordo com as situações: “para enfrentar uma situação da melhor maneira possível, deve-se, via de regra, pôr em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos” (PERRENOUD, 1999, p. 7). Mais à frente, Perrenoud também relata que “o reconhecimento de uma competência não passa apenas pela identificação de situações a serem controladas, de problemas a serem resolvidos, de decisões a serem tomadas, mas também pela explicitação dos saberes, das capacidades, dos esquemas de pensamento e das orientações éticas necessárias. Atualmente, define uma competência como a aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio” (PERRENOUD, 2002, p. 19) – passagem na qual é possível perceber mais claramente seu diálogo com as ideias de Bourdieu. As apropriações do termo nos documentos curriculares, no entanto, podem “ganhar contornos próprios”. Segundo Frade, Val e Bregunci (2014, p. 86), “os conceitos de habilidade e competência têm a mesma natureza teórica, diferindo apenas no escopo”. Ainda, “como o número de tarefas que definem qualquer competência é muito grande, é usual agregar tarefas similares em conjuntos e denominá-los habilidades. [...] uma competência envolve o uso harmônico, a mobilização, de várias habilidades. As habilidades que compõem uma competência cognitiva são descritas pela especificação dos conhecimentos e dos processos mentais necessários para a realização da tarefa. Os conhecimentos são especificados com a linguagem de cada área. Em educação, em geral, são referenciados como conteúdo” (FRADE; VAL; BREGUNCI, 2014, p. 86).

- Respeita e ressignifica as práticas corporais;
- Compreende a linguagem como meio privilegiado de ter acesso aos conhecimentos indispensáveis para sua formação, bem como para produzi-los sempre que necessário;
- Articula informações textuais e conhecimentos prévios;
- Reconhece-se como sujeito leitor e produtor de textos;
- Faz uso proficiente da língua escrita e falada;
- Usa os conhecimentos adquiridos por meio da prática de reflexão sobre a língua para expandirem as possibilidades de uso da linguagem e a capacidade de análise crítica;
- Relaciona a produção cultural local e universal em sua produção histórica, contextualizando-as nas diferentes culturas (MATO GROSSO, 2011, p. 54-55).

Embora a explicitação de fundamentação teórica e filosófica possa estar presente – como também ocorre no caso do documento de Mato Grosso –, nos documentos em que o modelo “matriz curricular” se apresenta de modo mais puro, na maior parte das vezes, essa fundamentação é elidida ou apresentada sumariamente. O foco dos documentos – e do modelo que os sustenta – recai sobre a seleção daquilo que se deve ensinar e aprender, das metas que se devem alcançar, bem como, em alguns casos, de indicações sumárias de como se deve ensinar e avaliar.

Se o documento do Mato Grosso parece estar em um dos extremos ao observarmos as características do modelo “matriz curricular”, em razão de um menor grau de especificação e de um alto grau de explicitação da fundamentação teórico-filosófica e didática, os documentos do Piauí e do Acre, por exemplo, encontram-se no extremo oposto dentro do mesmo modelo. Suas matrizes apresentam maior grau de especificação, tratando daquilo que se deve aprender, ensinar, avaliar e da maneira que se deve ensinar, como se pode observar a seguir<sup>34</sup>:

---

<sup>34</sup> A matriz do Piauí é utilizada igualmente pelo Maranhão. Esses dois estados e também o de Alagoas contaram, para a elaboração de seus documentos, com o apoio da mesma consultora técnica do Pnud. Entretanto, o documento de Alagoas é mais antigo, de 2010, e nele foram definidos os objetivos de aprendizado que deveriam ser alcançados ao fim de cada etapa ou segmento da escolarização. Os documentos do Maranhão e do Piauí são de 2013. O documento de Alagoas encontra-se atualmente em reformulação e a Secretaria de Educação do Maranhão também informou que está revendo seu documento. Não se acrescentou esse dado à Tabela 1 porque a informação foi contraditória nas entrevistas realizadas.

ETAPAS DE ENSINO	O QUE DEVERÁ SER APRENDIDO	O QUE DEVERÁ SER ENSINADO	COMO DEVERÁ SER ENSINADO	O QUE DEVERÁ SER AVALIADO
ENSINO FUNDAMENTAL 6º ANO	<p>Ler expressivamente textos, adequando entonação, ritmo e expressões faciais e corporais na atribuição de sentido.</p> <p>Reconstruir oralmente textos lidos ou ouvidos, considerando as características discursivas do texto fonte.</p> <p>Relatar com clareza e sequência lógica, fatos e experiências vivenciados.</p> <p>Participar de conversações, expondo idéias e defendendo pontos de vista com objetivos e propósitos definidos.</p> <p>Adequar a linguagem na transposição escrita/ fala, reconhecendo expressões faciais e corporais, como manifestação significativa da oralidade.</p> <p>Compreender textos orais, articulando elementos linguísticos a outros de natureza não-verbal.</p> <p>Identificar marcas discursivas para reconhecer intenções, valores e preconceitos veiculados no discurso</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecimentos prévios sobre os gêneros: capa de livro, conto, relato, poema.</li> <li>• Expressão com clareza de ideias.</li> <li>• Registro formal e informal da língua.</li> <li>• Adequação da linguagem ao momento de fala.</li> <li>• Recursos expressivos da fala (gestos, expressões faciais, ritmo, entonação).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura e interpretação de textos, capa de livro, conto, relato, poema.</li> <li>• Condições de produção: interlocutores (autor/leitor), linguagem, finalidade, intencionalidade, assunto, características suporte.</li> <li>• Relação entre imagem e texto verbal.</li> <li>• Vocabulário.</li> <li>• Elementos de coesão presentes nos textos: sinônimos, pronomes (referentes), advérbios (causalidade/temporalidade).</li> <li>• Coerência textual.</li> <li>• Produção escrita: capa de livro, conto, relato, poema etc.</li> <li>- Condições de produção do gênero proposto: intencionalidade, assunto, tipo de linguagem, características do gênero, objetivos da enunciação, suporte;</li> <li>• Estratégias de escrita.</li> <li>- Estabelecimento do tema.</li> <li>- Levantamento de ideias.</li> <li>• Emprego de mecanismos de coesão (sinônimos pronomes e advérbios).</li> <li>• Coerência textual (lógica interna, revolução do tema, não contradição de ideias).</li> <li>• Marcas de segmentação em função do gênero (título e subtítulo, paragrafação, pontuação, acentuação de palavras, domínio ortográfico de palavras mais usuais).</li> </ul>	<p>Lê e interpreta com base nos textos lidos.</p> <p>Reconhece a unidade temática dos textos.</p> <p>Produz texto, envolvendo diversos gêneros trabalhados.</p> <p>Utiliza os aspectos linguísticos ao elaborar o texto solicitado.</p> <p>Produz os mais variados tipos de textos, levando em consideração a tipologia textual.</p> <p>Lê e compreende os mais diversos textos.</p> <p>Compreende os aspectos linguísticos contidos nos diversos gêneros textuais.</p>

Quadro 2 – Matriz de Língua Portuguesa, 6º ano (excerto) – Piauí.

Fonte: Piauí (2013c).

## Referências Curriculares para o 6º ano

Objetivos [Capacidades]	Conteúdos [O que é preciso ensinar explicitamente ou criar condições para que os alunos aprendam e desenvolvam as capacidades que são objetivos]	Propostas de atividade [Situações de ensino e aprendizagem para trabalhar com os conteúdos]	Formas de avaliação [Situações mais adequadas para avaliar]
Utilizar a linguagem oral de forma adequada, em diferentes situações comunicativas, respeitando os diferentes modos de falar.	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Identificação das diferentes formas de linguagem: o texto verbal - oral ou escrito - e o não verbal.</li> <li>◦ Reconhecimento da importância de cada uma das linguagens nas diferentes situações de comunicação.</li> <li>◦ Estabelecimento de relações entre características da fala e contexto comunicativo (com ajuda do professor).</li> <li>◦ Reunião de informações sobre variações linguísticas que caracterizam as diferentes regiões do Brasil.</li> <li>◦ Reconhecimento do valor que as diferentes variações linguísticas têm para os respectivos grupos sociais.</li> <li>◦ Reelaboração de conceitos acerca de linguagem oral e adequação: as diferentes situações comunicativas.</li> <li>◦ Observação do papel dos elementos não linguísticos e prosódicos nas situações de interlocução (com ajuda do professor).</li> <li>◦ Distinção entre conotação e denotação na literatura oral.</li> <li>◦ Identificação de especificidades do uso da linguagem oral na Internet.</li> <li>◦ Reelaboração de conceitos acerca da subjetividade do discurso em primeira pessoa: a interlocução como elemento-chave do discurso</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Troca de impressões sobre textos não verbais (não híbridos) como fotografias, pinturas, esculturas, músicas instrumentais, pantomimas: foco, detalhamento, leitura subjetiva.</li> <li>◦ Levantamento de textos não verbais que circulam na escola e outros ambientes frequentados pelos alunos.</li> <li>◦ Leitura conjunta de revistas em quadrinhos: discussão sobre relações entre o verbal e o não verbal - observação dos símbolos cinéticos; dos formatos dos balões; do gestual dos personagens e das características da fala de cada um.</li> <li>◦ Produção de diálogo para HQ sem texto verbal.</li> <li>◦ Montagem de HQ, seja a partir de narrativa criada pelos alunos, seja com base em texto já existente e compartilhado no ambiente escolar.</li> <li>◦ Atividades sequenciadas, desenvolvidas no âmbito ou não de projetos, que incluam: <ul style="list-style-type: none"> <li>- escuta de depoimentos de pessoas convidadas pelos próprios alunos (sobre histórias ouvidas na infância, por exemplo);</li> <li>- comentários posteriores, sob a orientação do professor, quanto a variações linguísticas (relacionadas com naturalidade, idade, gênero, profissão etc.);</li> <li>- debate sobre visões preconceituosas que, por vezes, perpassam a análise discursiva da fala de determinadas regiões brasileiras;</li> <li>- comparação, de um modo bastante pragmático, entre usos coloquiais e mais formais da fala.</li> </ul> </li> </ul>	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Situações de levantamento dos conhecimentos prévios do aluno em relação aos conteúdos propostos.</li> <li>◦ Situações que permitam identificar e registrar, ao longo do ano, como o aluno: <ul style="list-style-type: none"> <li>- demonstra compreender textos orais (literatura oral, inclusive);</li> <li>- utiliza a fala espontânea e a fala planejada;</li> <li>- ajusta a sua fala às situações comunicativas (diversos graus de formalismo);</li> <li>- participa de situações de intercâmbio oral (em especial, autoconfiança e pertinência das intervenções);</li> <li>- posiciona-se diante da fala do outro;</li> <li>- contribui nas situações avaliativas.</li> </ul> </li> </ul>

Quadro 3 – Matriz de Língua Portuguesa, 6º ano (excerto) – Acre.

Fonte: Acre (2010h, p. 28).

Tudo indica que o modelo de matriz busca mais explicitamente articular currículo e avaliação: a articulação reside na possibilidade de se utilizar parte da própria matriz de currículo como matriz de avaliação de resultados de aprendizagem, como quando se definem “expectativas de aprendizagem” ou o que “deve ser aprendido”, ou quando se possibilita gerar, com base nela, uma matriz de avaliação. São essas evidências que sugerem que os documentos curriculares podem estar relacionados, de algum modo, com o processo de avaliação, temas, no entanto, que serão aprofundados nos Estudos 2 e 3 .

A Tabela 3 mostra que a maior parte dos documentos organizados com base no modelo “matriz curricular” foi produzida entre 2011 e 2014 (n=8), três deles em 2010 e dois documentos, os do Espírito Santo e de Tocantins, em 2009. Isso reafirma a constatação de que se trata de uma tendência recente na elaboração de documentos curriculares. Outro dado que reforça esse achado é a complementação da proposta do Paraná, em 2012, com uma matriz contendo expectativas de aprendizagem.

**Tabela 3** – Documentos baseados no modelo “matriz curricular” segundo o ano de formulação.

Ano	Unidades federativas	Número de UFs
2005	Amazonas	1
2008	Paraná	1
2009	Espírito Santo	2
	Tocantins	
2010	Acre	3
	Mato Grosso	
	Maranhão	
2011	Sergipe	1
2012	Mato Grosso do Sul	2
	Rio de Janeiro	
2013	Bahia	4
	Goiás	
	Piauí	
	Rondônia	
2014	Distrito Federal	1

**Fonte:** Cenpec (2015).

Outro aspecto a ser ressaltado é que parte expressiva dos estados que não tinham documentos em vigor ou possuíam documentos muito antigos, conforme o levantamento de Sampaio e colaboradores (SAMPAIO, 2010a), elaboraram seus documentos de acordo com o modelo: é o caso da Bahia, Maranhão, Piauí, Rondônia e

Sergipe.

Mato Grosso não deixa de ser um caso interessante: desde 2000 vinha, segundo entrevistas, construindo sua proposta, baseada nos ciclos de formação humana e produzindo distintos documentos, entre eles o analisado em 2009, intitulado “Gestão das Orientações Curriculares da Educação Básica do Estado de Mato Grosso”. Esse documento deixou de integrar os documentos curriculares do estado, embora parte de sua fundamentação se mantenha na atual proposta. Ao mesmo tempo, tensionando essa fundamentação, foram inseridos em 2012 os quadros com matrizes, até então inexistentes.

#### **1.4.2 Currículo**

O segundo modelo apreendido foi denominado “currículo”, dada a sua pretensão de abarcar de modo amplo distintas dimensões do *processo* curricular. Apenas dois documentos se organizam com base no modelo. Ambos são recentes: o de Pernambuco, de 2012<sup>35</sup>, e com alguns textos ainda em fase de conclusão, e o de São Paulo, de 2010.

Enquanto o modelo “matriz curricular” tende a se limitar a fornecer os elementos de “entrada” e, em parte, os de “saída” do processo de ensino-aprendizagem, bem como seus limites temporais, na forma de progressão e compassamento, o modelo “currículo” procura também orientar os próprios processos de ensino-aprendizagem ou que para ele convergem. Ainda que o modelo da “matriz curricular” possa, em certos casos, fornecer alguns elementos desse processo, o faz sumariamente, sem o grau de detalhamento do modelo “currículo”. Além disso, o modelo currículo tende a:

- (i) maior grau de especificação de “metas”;
- (ii) maior articulação com a avaliação de resultados de aprendizagem dos alunos;
- (iii) menor grau de abertura à iniciativa da escola e de seus agentes na construção do currículo; e
- (iv) maior grau de detalhamento da progressão e do compassamento.

---

<sup>35</sup> Os documentos de Pernambuco também possuem certo hibridismo e algumas características do modelo “matriz curricular”.

O documento – ou conjunto de documentos – de Pernambuco foi elaborado por equipe do Centro de Avaliação Educacional da Universidade Federal de Juiz de Fora (Caed), embora tenha tido como ponto de partida uma preexistente Base Curricular Comum, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática (PERNAMBUCO, 2008a, 2008b), acordada entre o estado e municípios e elaborada por professores universitários pernambucanos.

Uma parte do conjunto de documentos é composto de “Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental e Médio”, em diferentes volumes. O primeiro trata de “Concepções” gerais que orientam o currículo (PERNAMBUCO, 2012a) e os demais focalizam as disciplinas (i.e. PERNAMBUCO, 2012b, 2012c, 2013b). Esses volumes apresentam os fundamentos do ensino-aprendizado da disciplina, bem como (e sobretudo), a partir do modelo de matrizes, as expectativas de aprendizagem, sua progressão por ano, mas também seu compassamento, vale dizer, o ritmo que deve presidir o aprendizado: quando o aluno deve iniciar, explorar sistematicamente ou consolidar o aprendizado das capacidades ou “conteúdos” determinados para cada componente disciplinar.

Aos “Parâmetros” são acrescidos, ainda, em Pernambuco, documentos que foram denominados de “Currículos”: versões mais simplificadas dos primeiros, em que as expectativas de aprendizado são retomadas, agora numa progressão por bimestre, e apenas para Matemática e Língua Portuguesa (PERNAMBUCO, [20--a], [20--b]). Em diálogo direto com os “Parâmetros Curriculares” (PERNAMBUCO, 2012a), o conjunto de documentos é completado com os “Parâmetros na sala de aula”, também composto de um volume que explicita as concepções gerais de educação e de currículo (PERNAMBUCO, 2013a) e volumes organizados por disciplinas (i.e. PERNAMBUCO, 2013i, 2013j, 2013k), que incluem uma coletânea de atividades-modelo com estrutura semelhante. Publicados a partir de 2013, retomam os “Parâmetros” e suas expectativas, trazem a proposta de atividade didática e as expectativas a que visam atingir e apresentam a forma de avaliação. Se os “Parâmetros” enfatizam “o que ensinar”, os “Parâmetros para sala de aula” investem no “como ensinar”, sendo concebidos como o modo de implantação do currículo na sala de aula.

Ainda estão disponíveis no site da secretaria de Educação os cadernos de reforço escolar<sup>36</sup> para Língua Portuguesa e Matemática, elaborados também a partir de 2013 (PERNAMBUCO, [2013?], [2013 ou 2014]). Tais documentos oferecem subsídios aos professores, com sugestões de atividades relacionadas aos conteúdos (expectativas) previstos para cada ano e a partir dos descritores – presentes nas matrizes curriculares – para o desenvolvimento de habilidades, competências e expectativas de aprendizagem a ser aferidas pelas avaliações externas.

Embora não disponível no site da secretaria, já foi distribuído nas redes estadual e municipal outro documento, no final de 2014: trata-se dos “Padrões de desempenho dos alunos” para as áreas de Língua Portuguesa e Matemática (PERNAMBUCO, 2014a, 2014b). De acordo com membro da equipe responsável pela coordenação do processo de elaboração da proposta, e com documento por ela produzido, os “Padrões” têm por objetivo retroalimentar o currículo: as expectativas curriculares, sua progressão e compassamento, bem como a formação de docentes. Isso é feito por meio de metodologia em que se confrontam as expectativas que os professores possuem do desempenho dos estudantes na execução de tarefas que supõem o desenvolvimento de competências (“expectativas de aprendizagem”) previstas no currículo, de um lado, com o efetivo desenvolvimento dessas competências, medidas em teste padronizado, de outro.

A formação continuada de professores é objeto do último documento que compõe o conjunto de volumes dedicados ao currículo em Pernambuco, os “Parâmetros Curriculares para a Formação Docente” (PERNAMBUCO, 2014c, 2014d, 2014e), que se propõe a orientar a formação em todos os componentes curriculares.

Como se pode observar, o processo de elaboração do currículo e sua implantação se encontram, no caso de Pernambuco, interligados pelos padrões de desempenho e da formação continuada de docentes. A intenção é trabalhar de forma conjunta currículo, avaliação dos alunos e formação docente. Da mesma maneira que realimentam o currículo e as expectativas de aprendizagem, os padrões de desempenho podem reunir subsídios para modificar crenças, concepções e atitudes de

---

<sup>36</sup> Em entrevista com os gestores da Secretaria de Educação de Pernambuco, constatou-se que, embora não disponíveis no site, há quatro cadernos de reforço de Língua Portuguesa e três já elaborados para Matemática. As primeiras versões foram produzidas pela equipe central da Secretaria de Educação de Pernambuco, e as seguintes, por técnicos das suas gerências regionais de ensino.

professores, por meio de sua formação continuada, que passa a ser baseada no currículo, mas também nos descritores de avaliação. Assim, estão unidos, no projeto pernambucano, o *processo curricular* – em seu sentido estrito –, avaliação e formação continuada de professores<sup>37</sup>.

Os documentos de São Paulo também se caracterizam por atuar tanto sobre resultados como sobre processos. Apresentam conteúdos e habilidades organizados por bimestres no “modelo de matriz” (i.e., SÃO PAULO, 2012b, 2012c, 2012d), além de cadernos dirigidos ao professor e aos alunos, organizados em oito unidades, e apresentados separadamente por ano/série (i.e., SÃO PAULO, [2013 ou 2014a], [2013 ou 2014g]). Para o professor, é sugerida a duração de cada unidade em termos de semanas. Os cadernos desenvolvem os conteúdos e habilidades apresentados no documento, de acordo com o modelo “matriz curricular” e identificados, no volume em que são discriminados, como “Quadro de conteúdos e habilidades”.

O modelo “currículo”, ao incidir sobre o processo de ensino-aprendizagem e em um conjunto de instrumentos organizadores da ação do professor, em geral possui menor grau de abertura à participação dos órgãos intermediários, das escolas e dos docentes acerca do que deve ser efetivamente ensinado nas escolas. As atividades didáticas, a articulação entre períodos menores de tempo (bimestres e, no caso de São Paulo, também semanas), o estabelecimento de padrões de desempenho com base empírica e os programas de ensino neles baseados tendem a limitar a tomada de decisões curriculares pelos diferentes agentes, sobretudo se tais instrumentos são acompanhados de formas de supervisão e controle. Há, nesses documentos, instrumentos para isso, de forma a centralizar e padronizar a gestão do processo curricular. As matrizes, associadas a expectativas de aprendizado e, no caso pernambucano, a padrões de desempenho, proporcionam um alinhamento entre os documentos e as avaliações externas. Em Pernambuco, esse alinhamento é ainda mais forte, pois as expectativas e padrões de desempenho orientam tanto o reforço escolar quanto a formação continuada de docentes.

---

<sup>37</sup> A metodologia utilizada para o estabelecimento de padrões de desempenho baseia-se no método Angoff e numa variante do método desenvolvido por Jaeger e Mills (1998). Sobre o método de Angoff, ver Leyva Barajas (2011).

### 1.4.3 Proposta curricular

Quatro documentos se organizam predominantemente segundo o modelo “Proposta curricular”.

**Tabela 4** – Propostas curriculares por estados, tipos de progressão e ano.

Unidade da Federação	Ano	Tipo de progressão
Alagoas	2010	Etapa/Níveis
Minas Gerais	2007	Sem especificação
Paraíba	2010	Variável
Rio Grande do Sul	2009	Variável

Fonte: Cenpec (2015).

Como se pode observar, em relação aos modelos apresentados anteriormente, o da “proposta curricular” tende a se manifestar em documentos um pouco mais antigos: nenhum deles é posterior a 2010, e dois foram analisados pela pesquisa realizada por Sampaio e colaboradores (2010a): o de Minas Gerais e o do Rio Grande do Sul.

A principal característica do modelo – quando contém uma listagem ou matriz de conteúdos – é de não atribuir a esses conteúdos uma progressão – como no caso de Minas Gerais, ou de apresentá-la para períodos de tempo escolar mais longos, em que as expectativas ou objetivos deverão ser alcançados ao término dos anos iniciais e finais do ensino, como no caso de Alagoas. As propostas podem também não indicar a progressão das aprendizagens de forma padronizada, demarcando-a em algumas disciplinas, mas não em outras, e com distintos recortes temporais, como nos documentos da Paraíba e do Rio Grande do Sul.

Outra característica é que nem sempre ele está associado ao modelo “matriz curricular”. Mesmo que haja uma matriz – é o que ocorre com o documento de Minas Gerais –, a sugestão de que a progressão seja feita pelo professor e pela escola, “em espiral”, abre o documento à iniciativa das instâncias intermediárias, às unidades escolares e aos docentes, que adquirem autonomia para definir quando os conteúdos deverão ser retomados e em que grau de profundidade. Algo semelhante ocorre com o documento de Alagoas, que apresenta apenas os objetivos finais de etapa ou do segmento de ensino. No Rio Grande do Sul e na Paraíba, esse grau de pressuposição da iniciativa de outras instâncias no detalhamento do currículo pode ser ainda maior,

dependendo da disciplina. No primeiro estado, na área de Língua Portuguesa, a apresentação das “competências” e “habilidades” é pouco detalhada, embora elas sejam *explicadas* num nível maior de profundidade do que na maior parte dos documentos. São fornecidos, contudo, exemplos de como fazer a progressão dessas “competências” e “habilidades” em ilustrações de “Planejamento de unidades didáticas: alguns cruzamentos possíveis a partir dos Quadros de conteúdos por etapas e dos Quadros das competências e habilidades”. Entretanto, nesses quadros que servem como modelo para professores e escolas, tanto conteúdos quanto competências e habilidades possuem um grau bem menor de detalhamento que aqueles anteriormente tratados, o que significa que os professores devem não apenas planejar as unidades didáticas, mas também selecionar e discretizar conteúdos, competências e habilidades. Mesmo em outras áreas de ensino, em que os quadros de conteúdos são exaustivos, os exemplos de encaminhamento didático são mais gerais e se abrem à iniciativa dos professores.

O documento da Paraíba tampouco apresenta uma padronização. Ora apresenta matrizes, ora listagens. Ora as distribui por anos, ora não faz referências à progressão. Sua ênfase, entretanto, recai na apresentação dos fundamentos do ensino-aprendizado das disciplinas, bem como de princípios teórico-metodológicos que devem orientar o uso da proposta no planejamento docente e em sua ação na sala de aula. Já os documentos de Minas Gerais e do Rio Grande do Sul, que propõem uma apropriação de princípios teórico-metodológicos do ensino-aprendizado das disciplinas da grade curricular, buscam conciliar essa apropriação com uma definição às vezes mais, às vezes menos exaustiva da seleção dos saberes a ensinar, com uma definição relativamente vaga das formas de progressão.

Desse modo, o modelo parece se voltar predominantemente para a formação dos agentes que colocarão o currículo em ação: os documentos fornecem uma base, mas não os elementos centrais que, associados (discretização; progressão, compassamento, intervenção no processo de ensino, articulação com avaliação de resultados de aprendizagem), podem organizar o processo de transformação do documento em ação em sala de aula mediante um formato bastante específico.

#### 1.4.4 Diretriz curricular

Apenas um documento, o de Santa Catarina, de 1998, organiza-se segundo o modelo “Diretriz curricular”. Posteriormente, como já se indicou, tivemos acesso aos documentos de 2001 e 2005, que não puderam ser incorporados à análise devido ao estágio avançado da pesquisa.

Ao contrário dos demais, o modelo não especifica conteúdos a ser ensinados, padrões de desempenho a ser atingidos, metas a ser alcançadas, tampouco procura intervir diretamente no processo de ensino-aprendizagem. No extremo oposto do modelo “currículo”, trata-se, conforme Bernstein (1996a), de uma proposição de fraca classificação e fraco enquadramento.

O foco desse modelo são as concepções teóricas que devem orientar o processo educacional como um todo, bem como – a elas articuladas – as concepções que devem guiar o ensino das diferentes disciplinas. Ainda que faça decorrer dessas concepções objetivos, conteúdos e diretrizes metodológicas, estes assumem um caráter genérico; são “princípios”, “pontos de partida” que orientarão a ação da escola e dos docentes. A concepção de ação docente que dá base ao modelo é a de que a prática do professor resulta fundamentalmente de suas assunções teóricas:

A exemplo da primeira edição, a presente não se constitui num ementário de conteúdos por disciplina. [...] O importante é o enfoque que é dado para as disciplinas, visto que é através deste que os professores poderão efetivamente melhorar a qualidade da relação pedagógica estabelecida com seus alunos. Aos professores, portanto, interessa o todo desta proposta, uma vez que, recorrendo apenas aos conteúdos explicitados, sem o recurso aos textos que tratam da abordagem teórica acerca desses conteúdos, o professor nada encontrará de novo que lhe auxilie a melhorar a qualidade do seu trabalho. Um esforço intelectual, porém, de compreender os fundamentos teórico-práticos que esta proposta traz em termos de compreensão de mundo, de homem e de aprendizagem, sem dúvida, é compensado com resultados melhores na ação pedagógica de todos e de cada um (SANTA CATARINA, 1998a, p. 8).

Assim, se no modelo “currículo” o processo curricular é visto, em geral, com maior intervenção no processo didático, uma maior especificação de metas e um maior detalhamento da progressão e do compassamento das aprendizagens, aqui se

está no extremo oposto; a partir de uma maior explicitação de fundamentos e princípios do que dos processos de ensino-aprendizagem, o modelo diretriz parece sugerir uma maior abertura à iniciativa de órgãos intermediários e à escola na construção do currículo. Sendo pouco prescritivo sobre o que ou como ensinar, o processo curricular aparece como remetido fundamentalmente à prática de ensino, na relação pedagógica entre professores e alunos, espaço em que se dará efetivamente a seleção de conteúdos, sua progressão e seu compassamento, a partir das concepções teóricas assumidas conjuntamente pela rede de ensino.

### **1.5 Em síntese**

A pesquisa apontou a existência de um forte movimento de renovação dos documentos curriculares pelos estados e pelo Distrito Federal que se acentua sobremaneira em relação aos achados da pesquisa de Sampaio e colaboradores (SAMPAIO, 2010a). Essa renovação se realiza também com a adoção de novos princípios na construção dos documentos. Se, em anos anteriores, os modelos subjacentes a essa construção davam origem a documentos de natureza mais geral, que apresentavam fundamentos, princípios, bem como “competências” e “conteúdos” de modo mais amplo, os modelos ora postos em prática conduzem a uma apresentação mais explícita e pormenorizada de conteúdos, seja na forma de matriz, que evoca, em certos casos, o formato da matriz de avaliação do Saeb, seja na forma de grade curricular, que sinaliza uma progressão de conteúdos que pode ir do ano ao bimestre, neste caso, especialmente quando se trata de Língua Portuguesa e Matemática. Tal percepção nos levou a identificar aspectos comuns aos documentos curriculares e estabelecer uma tipologia de modelos – “currículo”, “matriz curricular”, “proposta curricular” e “diretriz curricular” –, como descrevemos ao longo deste estudo. Tais modelos dialogam com os conceitos de classificação e enquadramento de Bernstein (1996a, 1998).

Em alguns casos, esses modelos geram ainda indicações explícitas e mais ou menos pormenorizadas de processos de didatização<sup>38</sup>, pois, no caso de “currículo” e “matriz curricular”, marcados por uma forte classificação e enquadramento, tendem, além da progressão, a indicarem o compassamento dos tempos de aprendizado – quer dizer, quanto deve durar um determinado ciclo de ensino-aprendizado (a familiarização com um conteúdo, seu domínio, sua aplicação, por exemplo). Podem, ainda, gerar a indicação de padrões de desempenho ou expectativas de aprendizado, entrando no campo da avaliação, especialmente quando se trata de Língua Portuguesa e Matemática.

A análise dos dados evidencia – em razão da predominância de documentos produzidos com base nos modelos “matriz curricular” e “currículo” – o esforço recente das redes estaduais e distrital de *centralização e padronização* dos processos curriculares, na busca por alcançar padrões de qualidade. Percebe-se que o conceito de qualidade, em muitos casos, está atrelado às medidas de desempenho dos alunos advindas das avaliações externas. Como bem expressa o documento de Alagoas, esse esforço marca uma inflexão nas políticas curriculares das unidades da federação:

Alagoas é, hoje, um dos poucos estados brasileiros que ainda não possui seus próprios padrões de qualidade e as diretrizes para a educação pública. Isto não significa a inexistência de iniciativas nesse sentido, pois há diversos documentos relacionados à organização do processo pedagógico nas escolas estaduais. No entanto, o que se constata é que, historicamente, essas iniciativas foram pontuais e realizadas de forma isolada, desarticulada e sem a visão da totalidade da gestão educacional, dessa maneira, também não atingiram o objetivo de *organizar o processo de ensino-aprendizagem* da rede estadual. [...] em Alagoas, apesar das inúmeras tentativas de construção de um currículo básico para as escolas públicas do estado, essa intenção até o momento não se efetivou. [...] [Este] referencial curricular se propõe a atuar como elemento *aglutinador* das intenções político-pedagógicas da comunidade interna e externa das escolas, no sentido de construir uma *unidade* na educação das crianças, jovens e adultos do estado de Alagoas (ALAGOAS, 2010, p. 19-20).

---

<sup>38</sup> O termo “didatização” é utilizado na literatura educacional para designar o processo de tornar os saberes passíveis de serem ensinados nas condições dadas pela instituição escolar, tal como ela se organizou a partir do final do século XIX. Essas condições envolvem necessidades como discretização, seriação, progressão, compassamento, dentre outros.

Essa busca da unidade de resultados realiza-se, ao que tudo indica, com maior grau de intervenção no currículo por meio de uma ação – como se pode observar no trecho citado – sobre a *organização do processo de ensino-aprendizagem*. Há aqui um ponto de inflexão em relação aos documentos curriculares de períodos anteriores: não se trata, primeiramente, de se voltar para a criação de uma unidade baseada em um sistema mais geral de crenças, valores e concepções compartilhados sobre as *finalidades da educação*, e sobre os debates contemporâneos das áreas de referência dos conteúdos curriculares. Trata-se, antes, de atuar sobre os elementos do *processo de ensino-aprendizagem*. Além disso, mais do que transmitir concepções que orientariam a ação docente – organização de sua prática –, os documentos mais recentes pretendem, eles mesmos, *organizar* a prática dos professores, seja elencando um conjunto de temas, conteúdos, competências, habilidades e expectativas de aprendizagem, seja indicando modos de ensiná-los e avaliá-los, seja imprimindo a progressão que devem seguir e determinando externamente o ritmo de aprendizagem que os alunos devem seguir.

Trata-se, assim, de uma outra concepção de ação docente que subjaz a esses documentos: entre concepções de ensino-aprendizado e finalidades gerais da educação (embora em alguns documentos estas estejam elididas) são necessários elementos que realizem uma mediação para que o currículo formal possa se transformar em ação. Há, portanto, além da ênfase na busca de uniformização do currículo, uma mudança de foco: de um maior investimento na explicitação dos fundamentos e concepções de educação, os documentos curriculares atuais parecem se dedicar mais a descrever, e de modo relativamente detalhado, os processos de ensino-aprendizado. Há, ainda, uma mudança de concepção de ação docente: do professor que age segundo concepções gerais para o professor que age segundo uma estrutura explícita fornecida pelo currículo. Essa estrutura, como se viu, avança sobre o processo de ensino-aprendizagem quanto mais os documentos se aproximam do modelo “currículo”.

Apesar da força prescritiva e performativa de todo documento curricular – tomado aqui como ato performativo, no sentido de Austin (1965) e a partir da discussão que, com base no conceito, Bourdieu (1981) faz do discurso político –, muitos dos documentos não se assumem como documentos compulsórios ou

obrigatórios, mesmo que busquem, explicitamente, criar a unidade dos processos de ensino-aprendizagem e atribuam às escolas o papel de formular os próprios currículos. Ainda assim, a natureza obrigatória fica evidente na fala dos entrevistados, técnicos das secretarias, por meio de entrevista realizada por telefone, que muitas vezes fica subentendida<sup>39</sup>:

É um documento que deve ser seguido, mas se trata de uma referência, uma sugestão, pois as escolas têm autonomia para adaptar a proposta.

É o currículo oficial, por isso é norteador; trata-se da diretriz mais detalhada da rede.

Contudo, traz uma concepção de currículo integrado, que considera não só o prescrito mas também as peculiaridades locais e leva em conta o projeto da escola.

Possui obrigatoriedade visto que, nos termos do que se deve ensinar, é a referência. A rede também conta com uma avaliação diagnóstica bimestral que atua em conjunto com o currículo. Possui também acompanhamento por parte da secretaria de como está sendo aplicado, atendendo também às especificidades de cada escola e rede.

A proposta tem caráter obrigatório, mas que não podemos garantir que as práticas pedagógicas corroboram a proposta, pois não é possível controlar as pessoas que estão na ponta.

O mínimo a ser aplicado.

O trabalho do programa de intervenção pedagógica é de fazer a implementação do documento acontecer. Este programa acontece em prol do bom funcionamento do currículo nas escolas. É por meio dele que as propostas e sugestões dos professores estão sendo admitidas no processo de reformulação curricular.

Utilizamos a caderneta virtual para monitoramento da implementação do currículo, em que os professores registram os conteúdos trabalhados e a célula de avaliação faz a gerência dessas informações. Esta proposta é tanto para a rede estadual como para a municipal.

O documento possui natureza obrigatória; no entanto, a implementação ainda é pouco eficiente.

---

<sup>39</sup> A identidade dos técnicos das secretarias de Educação foi preservada.

Obrigatório no sentido de que é um documento orientador, mas que ressalta a autonomia das escolas.

Por um lado, verificamos, de fato, um movimento de renovação dos documentos curriculares no curto período de cinco anos. Esse movimento, por outro lado, é feito com base em dois modelos geradores de documentos: os modelos “matriz curricular” e “currículo”, que tendem a orientar uma produção que, como se evidenciou ao longo da análise, promove um estreito alinhamento entre política curricular e política de avaliação. Esse alinhamento se organiza em torno de:

- (i) uma busca de padronização do processo curricular tirando de órgãos intermediários e das escolas a prerrogativa de definição sobre o que e, em alguns casos, como se deve aprender;
- (ii) um foco maior no controle do processo de ensino-aprendizagem;
- (iii) em atrelamento entre avaliação e currículo, tornando-o passível – por meio de matrizes curriculares – de extrair, do que deve ser ensinado, um conjunto de conteúdos que podem ser avaliados por meio da aplicação de testes padronizados em larga escala.

Assim, ao que parece, o investimento mais recente em políticas curriculares se caracteriza não apenas por um maior grau de intervenção no currículo, com foco no processo de ensino-aprendizagem, mas também – é necessário supor tendo em vista os depoimentos – por um maior grau de obrigatoriedade e – como indicam alguns elementos averiguados nas próximas análises – de controle de sua implantação.

## **Estudo 2 – Novos documentos curriculares e os temas do debate público sobre centralização e padronização curricular: chaves interpretativas**

### **2.1 Apresentação**

Este estudo tem como objetivo analisar um conjunto de documentos curriculares norteado por duas perguntas de pesquisa – 1. Quais as concepções que orientam os documentos curriculares para os anos finais do ensino fundamental dos estados brasileiros e do Distrito Federal? e 2. Como são abordados os conteúdos dos componentes curriculares?<sup>40</sup> – à luz de parte das chaves interpretativas que estão sendo examinadas nesta investigação, a saber:

- (i) a relação entre currículo e avaliação;
- (ii) a relação entre padronização curricular e a atenção à diversidade no país;
- (iii) as articulações entre conteúdos universais e locais;
- (iv) a especificidade construída pelos documentos curriculares para os anos finais do ensino fundamental<sup>41</sup>.

Como pano de fundo, temos em conta o movimento de renovação curricular e os modelos geradores que subjazem os documentos curriculares – analisados no Estudo 1, apontados aqui na medida do possível.

O Estudo 2 consistiu especialmente em dois processos realizados de forma concomitante, por pesquisadores estudiosos da área de currículos e por especialistas nas áreas de conhecimento de disciplinas, acompanhados pela equipe responsável

---

<sup>40</sup> Lembramos, aqui, que optou-se por utilizar o termo “conteúdos” no seu sentido amplo para contemplar o que é indicado nos documentos curriculares como o que deve ser ensinado aos alunos ou por eles aprendido (a depender do caso), para dar conta da variedade de termos encontrados (i.e. competências, habilidades, capacidades, conhecimento, expectativas de aprendizagem) diante da falta de homogeneidade dos significados a eles atribuídos.

<sup>41</sup> A chave interpretativa autonomia das escolas é tratada no Estudo 3. As chaves interpretativas da pesquisa foram apresentadas na Introdução deste relatório, derivadas de outra pesquisa sobre as tomadas de posição em relação ao processo de centralização e padronização curricular (BATISTA; LUGLI; RIBEIRO, 2015), e acrescidas do interesse em compreender as especificidades dos anos finais do ensino fundamental.

pela análise integrativa dos dados<sup>42</sup>: a) análise dos documentos de 16 estados de acordo com as chaves interpretativas, tendo em mente as justificativas evocadas para a elaboração dos documentos curriculares e também dos princípios organizadores dos conteúdos por eles apresentados; e b) análise de documentos de seis estados para os componentes curriculares Ciências, Educação Física, História, Geografia, Arte, Inglês – foi necessário eleger uma opção no caso de Língua Estrangeira Moderna<sup>43</sup> –, documentos de três estados para Língua Portuguesa, e dois para Matemática.

Para a seleção dos 16 conjuntos de documentos curriculares entre os 23 que foram objeto do Estudo 1, foram utilizados os seguintes critérios:

- (i) propostas produzidas mais recentemente pelos entes federados;
- (ii) propostas em processo de implantação;
- (iii) propostas que não foram analisadas em Sampaio e colaboradores (2010a);
- (iv) propostas sem previsão de substituição até 2015;
- (v) propostas que contemplassem a diversidade regional do país;
- (vi) consideração à variedade de modelos de documentos curriculares apresentados no Estudo 1<sup>44</sup>;

Tendo em vista a combinação dos critérios acima, foram selecionados para análise os documentos curriculares dos seguintes estados: 1. Acre; 2. Alagoas; 3. Bahia; 4. Distrito Federal; 5. Goiás; 6. Maranhão; 7. Mato Grosso; 8. Mato Grosso do Sul; 9.

---

<sup>42</sup> Pesquisadores estudiosos da área de currículos foram, nesse estudo, os profissionais responsáveis pela análise dos documentos dos 16 estados; pesquisadores especialistas em áreas de conhecimento – aqui chamados normalmente de especialistas, mas que também possuem experiência em currículo na sua disciplina – foram os responsáveis pela análise dos oito componentes curriculares contemplados por esta pesquisa. Esses profissionais contratados são, em sua maioria, professores universitários que estudam a área de currículo ou, mais raramente, consultores na área de elaboração de currículo e formação de professores. No início do relatório, é apresentada toda a equipe que contribuiu para a realização deste estudo, e na Introdução há uma figura ilustrativa da atuação dos pesquisadores.

<sup>43</sup> O Inglês foi a língua estrangeira escolhida pois é a disciplina estudada por 94% dos alunos das redes públicas de todo o país, de acordo com dados do Censo Escolar 2013 (Inep). O espanhol, por exemplo, é estudado por somente 5% dos alunos.

<sup>44</sup> Exceções foram a manutenção do estado de Alagoas e Rio Grande do Sul. Ambos foram mantidos, apesar de Alagoas ter um novo documento curricular em processo de produção quando da coleta de material, e o Rio Grande do Sul não estar entre as propostas mais recentes – para que pudéssemos contemplar, ao menos, dois estados do modelo “proposta curricular”, visto que, entre as opções desse modelo, o documento de Minas Gerais era ainda mais antigo (2007) e em fase de substituição, e o da Paraíba (2010) não chegou a ser implantado. No caso do Amapá, como não foi possível caracterizá-lo de acordo os modelos do Estudo 1, como já mencionado, ele foi também excluído.

Paraná; 10. Pernambuco; 11. Piauí; 12. Rio de Janeiro; 13. Rio Grande do Sul; 14. Rondônia; 15. São Paulo; 16. Sergipe.

Para fins deste relatório, a análise dos componentes curriculares (disciplinas) foi subdividido em duas partes com características distintas e diferentes graus de aprofundamento: inicialmente, realizamos uma análise dos documentos de seis componentes curriculares (Ciências, Educação Física, História, Geografia, Inglês e Arte) identificando neles, em especial, características sobre como os “conteúdos” são organizados e também sobre que tipo de conteúdo é focalizado, considerando a classificação entre conteúdos atitudinais, procedimentais e conceituais, baseada nos PCN, em seis estados (Acre, Alagoas, Mato Grosso, Pernambuco, Paraná e São Paulo); a seguir, optamos por uma análise mais detida nos documentos de Língua Portuguesa e Matemática – considerando os conteúdos de ensino e a coerência interna nos quadros curriculares, sobretudo para o 9º ano do ensino fundamental. Em Língua Portuguesa, a análise foi feita em três desses estados (Mato Grosso, Pernambuco e Paraná), e em Matemática, em dois (Mato Grosso e Paraná)<sup>45</sup>.

Os critérios de seleção dos seis estados que tiveram seus documentos analisados pelos componentes curriculares foram: consideração à variedade de modelos de documentos curriculares apresentados no Estudo 1 (exceto diretriz, que foi excluído)<sup>46</sup>, e cobertura e abrangência geográfica. Selecionou-se, por fim, currículos das cinco regiões do país. Dois estados da Região Nordeste foram selecionados para incluir os documentos curriculares de Pernambuco – mantendo os de Alagoas, que têm características mais tradicionais e foram classificados no modelo “proposta curricular”. Ao lado dos documentos de São Paulo, os de Pernambuco são os que mais se diferenciam dos demais, estabelecendo relações mais estreitas com as avaliações externas. Para a análise de Língua Portuguesa e Matemática foi necessário fazer um recorte para tornar exequível, nos prazos da pesquisa, a análise aprofundada dos “conteúdos”. Como critério para essa análise foram escolhidos, entre os seis estados, documentos bastante distintos entre si que pudessem nos dar elementos das

---

<sup>45</sup> Esses estados foram escolhidos por terem produzido documentos curriculares bastante distintos entre si, e assim podem nos sugerir as diferentes formas de tratamento que os “conteúdos”, em um dado componente (disciplina), podem receber a depender do caso.

<sup>46</sup> O modelo “diretriz curricular” foi identificado apenas em Santa Catarina, mas o estado já vem trabalhando na elaboração de um novo documento curricular.

diferentes formas de tratamento que os “conteúdos” de um dado componente (disciplina) pode receber, a depender da característica e opções do documento curricular.

Optou-se por analisar em maior profundidade as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática pois esses são os componentes curriculares que têm recebido maior atenção e adquirido maior visibilidade nas redes de ensino em virtude da ênfase atribuída às políticas de currículo e avaliação. A partir da análise dos “conteúdos” desses componentes, pode-se sair de uma afirmação mais genérica e analisar mais de perto algumas influências do alinhamento das políticas curriculares e políticas de avaliação dentro do próprio documento curricular.

Os arquivos eletrônicos dos documentos selecionados para a investigação foram compartilhados por meio de uma ferramenta denominada Google Drive<sup>47</sup>. Para a análise aprofundada dos documentos curriculares, realizada pelos pesquisadores estudiosos da área de currículo, foi disponibilizado todo o conjunto de documentos referente a cada um dos 16 estados para uma análise pelas chaves interpretativas. Para a análise de oito dos componentes curriculares (disciplinas), os documentos foram organizados por estado e dentro de cada unidade da federação foram distribuídos os materiais referentes a cada área específica<sup>48</sup>.

Para apoiar o trabalho de análise – e também para conciliar as análises que ocorriam concomitantemente –, foram elaborados dois instrumentos: um roteiro para análise em profundidade dos documentos (realizada pela equipe de pesquisadores estudiosos de currículos) e outro para análise dos documentos das disciplinas (realizada pelos especialistas em cada componente) (ver Apêndices 3 e 4)<sup>49</sup>. Os blocos de questões que guiaram os instrumentos, em diálogo com as chaves interpretativas já mencionadas, seguem os temas identificados no Quadro 4.

---

<sup>47</sup> Google Drive é um serviço de armazenamento e sincronização de arquivos que possibilita compartilhamento e edição de documentos, pois se baseia no conceito de “computação em nuvem”.

<sup>48</sup> Cada componente curricular teve suas pastas com duas subdivisões: 1) principais documentos; 2) outros documentos. Os *principais documentos* referem-se aos documentos de concepção, documentos referentes a cada área específica e EJA, todos voltados diretamente para o ensino fundamental II (EF II). Na pasta *outros documentos* encontram-se os documentos referentes ao ensino fundamental I (EF I) e ao ensino médio (EM), além de materiais extras para a pesquisa.

<sup>49</sup> Os instrumentos foram pré-testados com análise realizada sobre os documentos de Pernambuco e aprimorados para sua aplicação aos demais estados.

Análise em profundidade dos documentos curriculares (pesquisadores)	Análise dos documentos das disciplinas (especialistas)
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Descrição do documento analisado</li> <li>2. Articulação entre o universal e o local</li> <li>3. Abordagem da questão da diversidade</li> <li>4. Abordagem da avaliação e possíveis relações com avaliações externas</li> <li>5. Relações entre ensino fundamental I, II e ensino médio</li> <li>6. Implantação</li> <li>7. Síntese da análise de cada estado</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. “Conteúdos” de ensino e aprendizagem</li> <li>2. Fundamentos teóricos</li> <li>3. Didatização e implantação</li> <li>4. Articulação entre o universal e o local</li> <li>5. Abordagem da questão da diversidade</li> <li>6. Abordagem da avaliação e possíveis relações com avaliações externas</li> <li>7. Relações entre os documentos de ensino fundamental I, II e ensino médio</li> <li>8. Complementos (opcional)</li> <li>9. Síntese da análise de cada disciplina por estado</li> </ol>

**Quadro 4** – Blocos de questões que guiaram os instrumentos de pesquisa do Estudo 2.

**Fonte:** Cenpec (2015).

A partir desses roteiros, procederam-se as análises iniciais. No caso da análise de cada um dos 16 documentos curriculares dos estados pelos pesquisadores estudiosos da área de currículo, ela considerou, inicialmente, as justificativas apresentadas para a sua elaboração pelos estados e as chaves interpretativas. Na análise final, usamos dados dos diferentes estados para realizar a análise pelas chaves interpretativas, buscando elementos que amparassem as conclusões da pesquisa, em cada uma delas. A análise desse material é apresentada sobretudo na primeira parte do Estudo 2 (item 2.2. Análise dos documentos curriculares).

Para a análise dos componentes curriculares pelos especialistas em áreas de conhecimento foi produzido um roteiro com perguntas que dialogam com o roteiro dos pesquisadores da área de currículo. As chaves interpretativas foram essenciais na garantia desse diálogo entre os roteiros. Questões específicas relativas a cada uma das disciplinas foram também contempladas neste instrumento dos especialistas. Sínteses analíticas das oito disciplinas analisadas de seis estados foram também por eles elaboradas e subsidiaram a análise deste estudo (síntese analítica por componente). A análise desse material é apresentada, em especial, na sequência da dos documentos curriculares (no item 2.3. Análise dos componentes curriculares – disciplinas curriculares), mas por vezes também na análise dos documentos curriculares, contribuindo para o diálogo entre essas perspectivas.

De modo geral, procurou-se apreender como cada currículo se posiciona em relação ao conjunto próprio de perspectivas teórico-metodológicas passíveis de ser

adotadas sobre o ensino dentro dos componentes curriculares, quanto os documentos devem a tradições do ensino em cada disciplina escolar e, quando possível, se o processo de explicitação do que deve ser ensinado afeta a natureza e o alcance dos conhecimentos que precisam ser ensinados/aprendidos, além do tratamento com relação a algumas das chaves interpretativas da pesquisa.

É importante mencionar, por fim, alguma das dificuldades metodológicas vivenciadas ao longo dessa parte da pesquisa. Neste estudo, foi grande o desafio para a integração analítica dos dados levantados pela equipe de pesquisadores especialistas na área de currículos e pesquisadores especialistas nas áreas ligadas às disciplinas<sup>50</sup>, sobretudo na consolidação dos textos de modo a garantir uma linguagem relativamente comum no relatório. Pesquisadores e especialistas, como mencionado, contaram com roteiros pré-estruturados, com base nas perguntas de pesquisa e chaves interpretativas. Mas, nem sempre isso garantiu os mesmos entendimentos, apesar do esforço expresso em diálogos, retornos sobre os produtos elaborados (relatórios e sínteses) e oficinas de trabalho. Trata-se aqui da complexidade dos processos de comunicação, orais e escritos.

## **2.2 Análise dos documentos curriculares**

### **2.2.1 Justificativas evocadas para a elaboração dos documentos curriculares**

Supõe-se que a natureza das disputas internas em cada estado – e das disputas entre estados e governo central – em torno da concepção de conhecimento e de currículo que deve pautar a formação das crianças e adolescentes nas escolas deixa marcas nos documentos curriculares, diferenciando-os nas suas concepções e demais definições apresentadas. Não obstante, todos os documentos declaram seguir as normas legais, mencionando particularmente as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), bem como os documentos produzidos pelo MEC, em especial os PCN, como referências básicas, conforme se pode constatar no Quadro 5.

---

<sup>50</sup> Como mencionado, para a análise dos “contéudos” dos componentes curriculares – disciplinas – foram contratados oito especialistas de área com experiência em currículo. Estratégias foram implementadas para garantir uma unidade, tanto em termos de linguagem quanto em termos de compreensão do material produzido, como um roteiro pré-estruturado com chaves interpretativas comuns a todas as áreas, diálogos durante o processo de análise e oficinas de trabalho.

Unidades da Federação	DCN	DCN EF 9 anos	DCN Ens. Med.	PCN	PCN+	LDB	OCN	PNLD	PNE	Cadernos indagações sobre o currículo (MEC)	Ideb	Prova Brasil	Saeb	Enem	Pisa	Aval. Inst. estadual	Legislação/documento estadual	Modelos de outros estados	Modelos estrangeiros
Acre				X	X												X	X	X
Alagoas	X									X	X			X			X	X	
Bahia	X	X		X		X				X									
Distrito Federal	X															X			
Goiás	X			X	X								X	X		X	X		
Maranhão	X			X			X				X		X				X		
Mato Grosso			X	X															
Mato Grosso do Sul	X			X			X									X			
Paraná				X								X							
Pernambuco	X			X		X										X	X		
Piauí	X			X		X					X	X							
Rio de Janeiro	X			X	X	X	X	X					X	X	X	X			
Rio Grande do Sul	X			X	X	X						X	X	X		X			
Rondônia	X	X		X		X			X				X			X			
São Paulo	X			X		X										X	X		
Sergipe	X	X		X		X					X			X					

**Quadro 5** – Referências a outros documentos presentes nos documentos curriculares estaduais.

Fonte: Cenpec (2015).

Quanto às justificativas apresentadas para a sua produção, em dez dos 16 estados analisados (AL, BA, GO, MA, PE, PI, RO, RS, SE, SP), os próprios documentos curriculares as remetem à necessidade de melhoria do ensino nos estados. Para tratar dessa necessidade, costumam mencionar o fraco desempenho dos alunos nos testes padronizados, nacionais ou estaduais. Esse modo de justificar a elaboração de um novo currículo reforça achados de recentes pesquisas que evidenciam o crescimento da importância das avaliações de resultados externas para os currículos no país (SOUSA; ARCAS, 2010; BONAMINO; SOUSA, 2012; SILVA; CARVALHO, 2014). Situação que contribui para formulação da hipótese de que o recente movimento de renovação dos documentos curriculares detectado por esta pesquisa esteja também vinculado ao fortalecimento das políticas de avaliação externa. Apenas a Bahia, entre os 16 estados, não menciona o desempenho dos alunos em testes padronizados ou indicadores deles decorrentes em sua justificativa de renovação do seu documento curricular.

Em quatro estados e no Distrito Federal a razão assinalada para a produção do novo documento curricular é a necessidade de atualização de documentos anteriores (AC, DF, MS, PR e RJ), em decorrência de mudanças na legislação ou de consultas a escolas e professores no estado.

Quatro unidades federativas (AL, GO, PE e SE) indicam como propósito do documento curricular a uniformização do ensino em seus territórios. Destaca-se Sergipe, cuja justificativa parece indicar uma ampla reformulação do ensino no estado a partir do próprio documento curricular. Informa-se, no início do documento, que o governo do estado de Sergipe conduziu, a partir de janeiro de 2007, amplo estudo no sentido de elaborar um diagnóstico sobre a rede de ensino, o que levou ao Plano de Desenvolvimento de Educação do Estado de Sergipe (PDE/SE) e que orientou a ação da secretaria de Educação (SERGIPE, [2011?], p. 7). De acordo com o documento, o estudo revelou uma situação alarmante no estado, como, o isolamento das unidades de ensino, entre outros aspectos, “[...] pela ausência de um currículo mínimo de referência, indicador de conteúdos, programas, e diretrizes teórico-metodológicas a serem construídas e aplicadas em sala de aula” (SERGIPE, [2011?], p. 8). Outra justificativa, para além do combate ao isolamento das escolas e do necessário fortalecimento dos conteúdos escolares com vistas à superação de problemas impostos pela contemporaneidade, diz respeito à consolidação dos “[...] instrumentos

de avaliação e informações sobre o fluxo dos sistemas de ensino, que alimentam o Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), o qual funciona como indicador de qualidade”. Ainda segundo o documento, “[...] é quase consenso a noção de que a melhoria do Ideb está atrelada ao resgate dos referenciais curriculares” (SERGIPE, [2011?], p. 9).

Neste documento aparece também uma justificativa que equaciona “melhoria da educação” à “melhoria do Ideb”. Essa equação é apontada no documento como “quase” consensual. O trecho mostra estreito vínculo entre o conceito de qualidade da educação, avaliação externa (expressa por meio do Ideb) e renovação curricular. A inserção no ensino superior é também justificativa apresentada por esse estado para sua renovação curricular.

Um aspecto [...] incontornável, mas não primordial, de nossa proposta curricular é a apropriação e o desenvolvimento das competências e habilidades exigidas pelo ENEM, não só para garantir a democratização do acesso ao ensino superior, mas, também, com o objetivo de melhor qualificar a educação pública (SERGIPE, [2011?], p. 10).

No documento do estado do Paraná, o texto expõe, nas justificativas de renovação curricular, preocupação em reorientar a formação dos professores de modo que essa passe a contemplar as especificidades do ensino de cada disciplina. Nota-se, no caso desse estado, a explicitação de divergências entre distintas gestões. Na apresentação do documento atual há críticas ao anterior, apontando a ausência de reflexão sistematizada sobre a prática educativa, bem como são feitos reparos sobre a formação continuada de professores, que – a juízo da administração vigente – detinha-se predominantemente em programas motivacionais e de sensibilização:

Tais políticas educacionais, estabelecidas no final da década de 1990, alteraram a função da escola ao negligenciar a formação específica do professor e esvaziar as disciplinas de seus conteúdos de ensino, de modo que o acesso à cultura formal ficou mais limitado, principalmente para as camadas socialmente marginalizadas (PARANÁ, 2008h, p. 7).

A elaboração das novas Diretrizes Curriculares do estado apresenta-se como uma resposta a essas críticas:

Assumir um currículo disciplinar significa dar ênfase à escola como lugar de socialização do conhecimento, pois essa função da instituição escolar é especialmente importante para os estudantes das classes menos favorecidas, que têm nela uma oportunidade, algumas vezes a única, de acesso ao mundo letrado, do conhecimento científico, da reflexão filosófica e do contato com a arte (PARANÁ, 2008h, p. 14).

Esse estado, ao contrapor as Diretrizes Curriculares atuais ao documento anterior, argumenta ainda que:

Não se trata de uma ideia nova, já que, num passado não muito distante, fortes discussões pedagógicas se concretizaram num documento curricular que se tornou bastante conhecido, denominado Currículo Básico. Esse documento foi resultado de um intenso processo de discussão coletiva que envolveu professores da rede estadual de ensino e de instituições de ensino superior. Vinculava-se ao materialismo histórico dialético, matriz teórica que fundamentava a proposta de ensino-aprendizagem de todas as disciplinas do currículo. Chegou à escola em 1990 e vigorou, como proposição curricular oficial no Paraná, até quase o final daquela década. Estas Diretrizes Curriculares, por sua vez, se apresentam como frutos daquela matriz curricular, porém, duas décadas se passaram e o documento atual tem as marcas de outra metodologia de construção, por meio da qual a discussão contou com a participação maciça dos professores da rede. Buscou-se manter o vínculo com o campo das teorias críticas da educação e com as metodologias que priorizem diferentes formas de ensinar, de aprender e de avaliar. Além disso, nestas diretrizes a concepção de conhecimento considera suas dimensões científica, filosófica e artística, enfatizando-se a importância de todas as disciplinas (PARANÁ, 2008h, p. 19).

O estado do Paraná, embora faça críticas ao que identifica como neoliberalismo das políticas educacionais promovido nos anos 1990 (e difundido sobretudo nos PCN), acata, de modo geral, as orientações centrais, explicitando os aspectos sobre os quais diverge.

No Maranhão, coexistem dois documentos curriculares: Referenciais Curriculares por disciplinas, elaborados por administração anterior (e publicados em 2010), e o documento, posterior, Diretrizes Curriculares<sup>51</sup>, formulado com consultoria

---

<sup>51</sup> Pelas informações do próprio documento Diretrizes Curriculares e entrevista telefônica com a secretaria estadual de Educação, inferiu-se que a data provável de publicação é 2013.

do Pnud e do MEC. Embora seja possível verificar convergências, há também alguns pontos conflitantes, tanto no que se refere a concepções e princípios quanto ao tratamento de aspectos do currículo. Os Referenciais apresentam um tom menos prescritivo, enquanto as Diretrizes se voltam explicitamente para a melhoria dos resultados educacionais. Os Referenciais trazem as concepções e princípios do currículo, que se vinculam a uma perspectiva mais crítica do campo curricular do que as Diretrizes. Estas estão tecnicamente focadas na solução de problemas da educação do estado, expressos nos documentos, pelos baixos índices alcançados nas avaliações externas.

Observa-se, portanto, que o movimento de renovação curricular está sendo justificado nos documentos, sobretudo, pelos baixos desempenhos dos alunos nas avaliações externas advindas de medidas de testes padronizados e pela busca de melhoria da qualidade da educação, cujo conceito apresenta estreita relação com tais desempenhos. Há ainda a justificativa de que as escolas encontram-se isoladas, com ações díspares em função da falta de orientação unificada para todo o estado. Aparece também a necessidade de reorientar a formação dos professores, de recolocar o papel da escola como socializadora de conhecimentos e de fortalecer a relação entre os conteúdos ensinados na educação básica e as exigências do Enem, considerando-se aí a entrada dos alunos no ensino superior.

### **2.2.2 Princípios organizadores dos conteúdos: disciplinas, interdisciplinaridade, contextualização do ensino e competências**

As dificuldades de produzir um currículo integrado de caráter interdisciplinar são de fato consideráveis e esbarram, inclusive do ponto de vista da sua concepção, na presunção de relações muito imediatas entre o conhecimento científico e o conhecimento escolar. Como bem argumenta Chervel (1999), as disciplinas escolares não são a mera reprodução empobrecida das disciplinas das áreas científicas a que se reportam; elas têm propósitos distintos e são produtos originais criados pelos próprios sistemas escolares. Conforme adverte Lopes (2006), enquanto as disciplinas científicas procuram produzir novos conhecimentos, buscando dar conta da solução de

problemas complexos postos pela sociedade, as disciplinas escolares têm o objetivo de formar as novas gerações de acordo com uma determinada visão de mundo.

No que se refere à organização do conhecimento assumida pelas unidades federativas, há três possibilidades: disciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar. O Quadro 6 permite visualizar a relação entre o modelo de documento curricular de cada um dos estados analisados, o princípio assumido no que tange à organização do conhecimento e o modo de prescrever a progressão.

Tipo / modelo	Princípio assumido na organização do conhecimento	Unidade da Federação	Progressão
Currículo	Disciplinar	São Paulo	Bimestre, ano e ciclo.
		Pernambuco	Bimestre e ano.
Proposta Curricular	Interdisciplinar	Alagoas	Ao final da etapa (Educação Infantil e Ensino Médio) e ao final de ciclos – 3º, 5º e 9º – (Ensino Fundamental)
		Rio Grande do Sul	Variável, de acordo com a disciplina. Etapas agrupando dois anos ou por ano.
Matriz Curricular	Interdisciplinar	Bahia	Ano
		Piauí	Ano. Os três primeiros anos do EF são progressão continuada
		Distrito Federal	Ano e ciclos
		Maranhão	Ano e ciclos
		Rio de Janeiro	Bimestre, ano e nível de ensino (tema/eixo anual e conteúdos bimestrais)
		Mato Grosso do Sul	Bimestre.
	Disciplinar	Sergipe	Ano.
		Goiás	Bimestre.
		Acre	Ano.
	Disciplinar, por eixos	Paraná	Ano.
		Rondônia	Ano.
Transdisciplinar	Mato Grosso	Ciclos de desenvolvimento humano.	

**Quadro 6** – Progressão e princípios de integração curricular nos documentos, por unidade da federação e por modelo.

**Fonte:** Cenpec (2015).

Nota-se, se pode visualizar acima, que a maior parte dos documentos curriculares analisados assume o princípio da interdisciplinaridade: dez, se somarmos o que se apresenta como transdisciplinar, que é Mato Grosso, e que, como foi exposto acima, faz uma discussão sobre a relevância de se demarcar a interdisciplinaridade,

com orientações para sua operacionalização. A maior parte dos documentos organiza os conteúdos por ano, num total de 12. Alguns desses também fazem essa organização por ciclo. Os dois documentos classificados como “currículo” (São Paulo e Pernambuco) assumem o princípio disciplinar, com progressão que organiza o conteúdo disciplinar por bimestre. Os dois documentos classificados como “proposta curricular” assumem a interdisciplinaridade, com distintas formas de ordenar a progressão, organizando os conteúdos por ciclos/etapas ou de modo (bi)anual. Oito dos documentos classificados como “matriz curricular” assumem o princípio da interdisciplinaridade/transdisciplinaridade e quatro o princípio disciplinar, havendo, portanto, uma tendência nos documentos desse modelo de adotar a interdisciplinaridade. Há também predominância de organização da progressão por ano.

Em São Paulo há um enfoque assumidamente disciplinar. Encontra-se uma organização preponderantemente disciplinar também nos estados de Goiás, Pernambuco, Acre, Rondônia e Paraná. Nos dois primeiros estados esse caráter é assumido com menor ênfase, em relação a São Paulo. Nota-se também que em Pernambuco, Acre e Rondônia há ainda alguns elementos de interdisciplinaridade.

Todos os demais documentos assumem a interdisciplinaridade como princípio, em sua fundamentação e diretrizes gerais, exceto Paraná e Mato Grosso, tidos como disciplinar e transdisciplinar, respectivamente. Entretanto, na análise geral dos documentos, observa-se que esse princípio frequentemente não se realiza quando é preciso determinar os objetivos/expectativas/direitos de aprendizagem, pois estes costumam se circunscrever apenas às especificidades das respectivas disciplinas. Uma exceção é o documento de Mato Grosso, que organiza os objetivos pelas áreas de conhecimento que abrangem várias disciplinas.

A recorrente menção à interdisciplinaridade – sem que, entretanto, haja propostas que orientem sua efetivação nos documentos – parece ser uma forma de atender às normativas oficiais das diversas instâncias reguladoras dos documentos curriculares. Particularmente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica emanadas do Conselho Nacional de Educação.

O documento do Rio Grande do Sul, por exemplo, apresenta uma breve justificativa para o emprego da organização disciplinar em um currículo que se afirma

como interdisciplinar: afiança ser a interdisciplinaridade um processo inevitável de uma prática pedagógica que consolida a aprendizagem dos conteúdos das disciplinas.

Ao tratarmos da interdisciplinaridade é fundamental levar em conta que, como o próprio nome indica, ela implica a existência de disciplinas. Sem domínios disciplinares não há relações a estabelecer. Por esta razão, é conveniente lembrar que a melhor interdisciplinaridade é a que se dá por transbordamento, ou seja, é o domínio profundo e consolidado de uma disciplina que torna claras suas fronteiras e suas “incurções” nas fronteiras de outras disciplinas ou saberes. Dessa forma, o trabalho interdisciplinar não impede e, ao contrário, pode requerer que uma vez tratado o objeto de perspectivas disciplinares distintas, se promova o movimento ao contrário, sistematizando em nível disciplinar os conhecimentos constituídos interdisciplinarmente (RIO GRANDE DO SUL, 2009a, p. 24).

O documento produzido pelo estado de Mato Grosso é um caso em que é realizado uma discussão extensa do processo de produção e apropriação do conhecimento, para estabelecer relações que justificam a organização de sua matriz, que orienta a transdisciplinaridade:

O conhecimento de fatos ou fenômenos é o conhecimento do lugar que eles ocupam na totalidade concreta. Se, para conhecer, é preciso operar uma cisão no todo, isolando temporariamente os fatos, este processo só ganha sentido enquanto momento que antecede a reunificação do todo a partir de uma compreensão mais ampliada das relações entre parte e totalidade. Pela análise da parte, atinge-se uma síntese qualitativamente superior do todo; parte e totalidade, análise e síntese são momentos entrelaçados na construção dos conhecimentos. Essa categoria mostra a falácia da autonomização das partes em que foi dividida a ciência, a serem ensinadas apenas lógico-formalmente, através de sua apresentação, memorização e repetição, segundo uma sequência rigidamente estabelecida; ao contrário, **indica a necessidade de articulação entre os diversos campos através da inter e da transdisciplinaridade, ao mesmo tempo em que ocorrem aprofundamentos em campos específicos do conhecimento.** Melhor explicando, organizar o processo pedagógico escolar e, em decorrência, organizar a própria escola, de modo a articular momentos disciplinares, absolutamente necessários enquanto resposta à necessidade de formalização, a momentos inter ou transdisciplinares, enquanto espaços de articulação com as práticas sociais, culturais, políticas e produtivas (MATO GROSSO, 2010a, p. 33, grifo nosso).

É esclarecedor o que o próximo excerto apresenta acerca da compreensão da Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso sobre o tratamento da organização do conhecimento:

A primeira tarefa que se faz necessária diz respeito à elucidação dos diferentes significados que têm sido atribuídos aos termos interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade, que invadiram o cenário do debate sobre as possíveis formas de organização do trabalho escolar. [...]

A [inter ou] multidisciplinaridade trata os objetos a partir de múltiplos pontos de vista que não perdem sua identidade disciplinar. A interdisciplinaridade implica na contribuição de diferentes disciplinas para a análise de um objeto, que, no entanto, mantém seu ponto de vista, seus métodos, seus objetos, sua autonomia.

A transdisciplinaridade implica na construção de um novo objeto, com metodologia peculiar, a partir da integração de diferentes disciplinas, que se descaracterizam como tais, perdem seus pontos de vista particulares e sua autonomia para constituir um novo campo do conhecimento (MATO GROSSO, 2010a, p. 35 e 36).

Após a discussão sobre o significado desses termos, o documento de Mato Grosso admite que “[...] do ponto de vista metodológico, a categoria transdisciplinaridade desempenha papel fundamental para os projetos político-pedagógicos que se propõem a superar a fragmentação e a rigidez disciplinar do taylorismo/fordismo” (MATO GROSSO, 2010a, p. 35). Defendida como um dos princípios organizadores das orientações curriculares, ao tratar da relação entre as abordagens disciplinar e transdisciplinar, no entanto, o documento diz que

[...] esses eixos são complementares, e não excludentes. Isso significa que o currículo contemplará uma organização vertical e horizontal composta por **disciplinas nas séries e em uma mesma série**, complementada por um eixo transversal de natureza transdisciplinar que tomará questões que mobilizem o interesse dos alunos, por eles indicadas, que serão abordadas de modo a integrar conteúdos, professores e alunos de diferentes turmas, em projetos, seminários e pesquisas ou outras modalidades de trabalho. [...] não é possível trabalhar de forma transdisciplinar caso não haja tratamento disciplinar rigoroso, que forneça categorias de análise, referencial teórico e sistemas simbólicos que viabilizem novas sínteses; isso leva o professor a assumir a responsabilidade com um tratamento disciplinar competente e rigoroso, o que remete a discussão à sua própria capacitação. Se o professor não é competente em sua área específica, dificilmente se integrará a trabalhos transdisciplinares; da

mesma forma, se o aluno não dominar conhecimentos básicos fundamentais, não participará adequadamente, pois só é possível integrar sem confundir aquilo que foi diferenciado previamente (MATO GROSSO, 2010a, p. 36, grifo nosso).

De acordo com o documento de Mato Grosso, o ponto de partida para as práticas disciplinares é a lógica da disciplina; e o ponto de partida para as práticas transdisciplinares são as relações sociais e o mundo do trabalho, o que torna não só possível como necessária a articulação entre tais abordagens, já que o trabalho transdisciplinar exige uma sólida base disciplinar.

Em relação ao uso dos termos “competências” e “habilidades” – isoladamente ou combinados –, nove dentre os estados utilizam quando explicitam o que os alunos devem aprender (AC, BA, MS, PI, RJ, RO, RS, SE e SP). O ensino por competências aparece mais claramente derivado dos PCN porque eles são o primeiro documento nacional no país que explicita e detalha as competências (desdobradas em habilidades) a ser adquiridas pelos alunos em todas as áreas de conhecimento. O emprego do termo competência, ou a adoção da concepção do ensino por competência, é certamente – entre os princípios do currículo que se fixaram na virada do século como elementos da mudança de paradigmas das políticas educacionais – o menos consensual e mais problematizado. Especialistas em educação têm afirmado que esse termo historicamente remete a uma concepção instrumental de ensino ou à tendência tecnicista que predominou na educação nos anos 1970 no Brasil que, tendo se alinhado à ênfase nas abordagens psicopedagógicas da aprendizagem, preteriu a discussão do significado social dos conteúdos das disciplinas escolares<sup>52</sup>.

A adoção de “saber/conteúdo” ou “competências e habilidades” na organização de documentos curriculares é assunto polêmico. Beatriz Rey (2011) buscou retratar essa polêmica em seu artigo publicado na revista *Educação*, para o qual entrevistou especialistas relevantes para esse debate. Bernadetti Gatti, uma das entrevistadas, argumentou no artigo que um dos problemas é que se disseminou uma compreensão equivocada de que trabalhar com competências e habilidades

---

<sup>52</sup> Como mencionado no Estudo 1, o conceito de competência é polissêmico e, desde os anos 1950, quando estava ligado à “pedagogia por objetivos”, vem sendo utilizado por diferentes correntes teóricas. Foi amplamente disseminado, no Brasil, por meio da divulgação dos escritos de Philippe Perrenoud.

significaria “operacionalizar” ou “objetivar” o ensino. Gatti afirma que “a habilidade não existe em si, no espaço. Ela é decorrência de uma ação da pessoa sobre o mundo”, não havendo, assim, competências e habilidades sem conteúdos (REY, 2011). Ou seja, a oposição entre conteúdos *versus* habilidades e competências seria, para essa autora, decorrente de interpretação equivocada. Esta pesquisa detectou que a querela está presente nos documentos curriculares. A partir da visão de que adotar competências e habilidades como forma de organizar seus documentos curriculares seria incompatível com uma abordagem crítica dos conteúdos do ponto de vista de sua relevância política e social, algumas redes de ensino declaram, em seus documentos curriculares atuais, a sua objeção ou rejeição ao uso de competências ou habilidades.

Já no Distrito Federal utiliza-se competências e habilidades em algumas disciplinas, mas esse uso não é padronizado no seu documento; entretanto, na justificativa do documento curricular, ressalta a sua opção por uma perspectiva histórico-crítica. Essa perspectiva é assumida também em Alagoas e Paraná. Os dois últimos estados não fazem menção a competências e habilidades em suas matrizes, e o documento do Paraná, particularmente, posiciona-se abertamente contra os PCN – como mencionado, primeiro documento nacional no país que explicita e detalha as competências –, entendido por ele como difusor de políticas educacionais neoliberais<sup>53</sup>.

Os estados de Goiás e Pernambuco utilizam a expressão “expectativas de aprendizagem”; Mato Grosso refere-se a “capacidades”; e o Maranhão optou por uma fórmula pretensamente neutra: “o que os alunos devem aprender” e “o que deve ser ensinado”.

Discutido os princípios organizadores dos conteúdos dos documentos curriculares e contextualizado o ensino e competências, é fundamental verificar outra questão relacionada às articulações entre conteúdos universais e locais, o que se faz no tópico a seguir.

---

<sup>53</sup> O documento do Paraná assume-se contra a “psicologização” da escola com base em uma concepção crítica e, em razão disso, não menciona autores do campo da psicopedagogia.

### 2.2.3 Articulações entre conteúdos universais e locais

A dinâmica de mudanças curriculares que acompanha as alterações na legislação e nas políticas nacionais e estaduais de monitoramento do ensino, verificada entre 2009 e 2014, sugere um movimento de centralização e uniformização. Como, então, são estabelecidas as relações entre o conhecimento dito universal, veiculado pelo currículo, e as especificidades regionais e locais? Apreendidas em meio às tradições históricas e de organização próprias de cada rede de ensino e permeadas pelo caldo cultural e pelas condições sociais e econômicas de cada unidade da federação, as tensões entre o local e o universal traduzem nos documentos curriculares as diferentes leituras de cada unidade da federação, expressando-se numa diversidade de interpretações, ações e dispositivos.

Na tentativa de captar a dinâmica interna aos estados que dá origem a essa variabilidade, a análise voltou-se para o modo como os documentos abordam as peculiaridades regionais e locais, compreendendo tanto o modo como o estado trata a parte diversificada que está prevista na LDB<sup>54</sup> quanto a identificação de como se dá a presença das orientações dos documentos nacionais nas propostas.

Mato Grosso é o único estado que justifica a elaboração de um documento próprio a partir da constatação de que os documentos federais disponíveis não atendem adequadamente às suas características locais. A Seduc/MT destaca que os documentos curriculares produzidos em âmbito federal, ainda que importantes, não

---

<sup>54</sup> BRASIL. Lei nº 9394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Art. 26. Os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. § 1º Os currículos a que se refere o *caput* devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil. § 2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. § 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno: I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; II – maior de trinta anos de idade; III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; IV – amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969; [...] VI – que tenha prole. § 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia. § 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. § 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.

atendem às especificidades mato-grossenses, o que exigiu do estado um investimento nesse sentido. Diz o documento:

O governo do Estado, através da Secretaria de Educação, estabelece diálogo franco e direto com o Ministério da Educação e Cultura (MEC), construindo plano de ação articulada com todos os 141 municípios de Mato Grosso. Constrói com as universidades públicas, SINTEP, Conselho Estadual de Educação (CEE), Centro de Educação Federal Técnica (CEFETs/INFETs), entre outras entidades, plano de formação de professores e avança na organização das Orientações Curriculares para a Educação Básica, uma histórica solicitação das escolas, pois **os documentos produzidos na esfera nacional, apesar de bem fundamentados, não respondem ao cotidiano da escola mato-grossense**, não se constituindo como referência suficiente para a elaboração da proposta curricular da Educação Básica no Estado (MATO GROSSO, 2010a, p. 9, grifo nosso).

A Seduc/MT afirma, ainda, a intenção de organizar no estado um sistema de ensino pautado “[...] na defesa de educação básica democrática, integrada, unitária e orgânica” (MATO GROSSO, 2010a, p. 4), numa clara alusão ao referencial teórico adotado (Gramsci) no que tange à relação educação e trabalho. Assim, as peculiaridades das escolas do estado não dizem respeito a características específicas da rede de ensino, de suas escolas, educadores e alunos, ou de um território, mas às concepções pedagógicas assumidas pela secretaria.

Evidentemente, nenhuma perspectiva sobre o currículo é unânime – os documentos que os estados produziram para orientar suas políticas nesse sentido representam a “perspectiva vencedora”.

Devido à relevância da temática “tensão entre o local e universal na seleção dos conteúdos dos componentes curriculares”, detectada entre especialistas e gestores por Batista, Lugli e Ribeiro (2015), na pesquisa que buscou compreender o debate sobre padronização curricular no país, era de se esperar que essa questão estivesse bastante presente nos documentos curriculares, de modo que o conhecimento local fosse de algum modo contemplado. Essa incorporação nos conteúdos das disciplinas é, no entanto, bastante limitada. A maior parte dos documentos contenta-se em fazer menções genéricas a temas transversais e ao papel da escola e dos professores na contextualização dos conhecimentos previstos no documento. Mesmo quando se recorre aos eixos temáticos para organizar as relações

entre as disciplinas, isso não resulta em maior destaque para as dimensões sociais, econômicas, naturais ou culturais do estado. São poucas as unidades federadas que, de algum modo, contemplam nos conteúdos algum conhecimento específico referente ao estado: Maranhão, Mato Grosso, Pernambuco e Roraima.

Observa-se nos estados uma tendência a estabelecer uma “base comum” com conteúdos mínimos e universais, ao qual escolas e professores são chamados a acrescentar as particularidades de cada local, sem que haja detalhamento relativo a tais particularidades. Essa característica é muito acentuada na disciplina Língua Estrangeira Moderna, a única prevista como obrigatória na parte diversificada; os currículos examinados raramente trazem elementos de contexto local ou global. Somente em alguns exemplos para os professores certa intenção desse tipo aparece, marcadamente em São Paulo e Pernambuco<sup>55</sup>.

No documento da Bahia, os anos finais do ensino fundamental possuem uma organização específica, em que há uma parte diversificada concebida mediante “eixos temáticos” e “focos”, em substituição à liberdade da escola para determinar, livremente, a sua parte diversificada. Segundo o documento, havia em 2009

[...] um grande número de disciplinas oferecidas na parte diversificada do currículo em cada unidade escolar. Além da fragmentação entre a base nacional comum e a parte diversificada do currículo, os componentes curriculares definidos pelas escolas não contribuíam para a formação integral dos estudantes e tampouco atendiam às suas necessidades e das suas comunidades (BAHIA, 2013, p. 22).

Diante da situação mencionada, em 2010, antecipando-se às DCN desse mesmo ano, a Secretaria Estadual de Educação da Bahia reorganizou a parte diversificada em eixos temáticos, que se desdobram em focos, que devem se aproximar de temas e urgências sociais em que a escola está envolvida (BAHIA, 2013, p. 23). De acordo com o documento, a adoção de eixos temáticos na parte diversificada permite um diálogo entre Base Nacional Comum e Parte Diversificada, podendo a escola escolher até

---

<sup>55</sup> Isso não significa que a parte diversificada não exista na prática pedagógica, uma vez que ela é atribuída às escolas e aos professores. Lembramos que neste texto estamos analisando apenas os textos dos documentos curriculares.

quatro eixos, entre os seguintes: educação ambiental; linguagens e comunicação; identidade e cultura; ciência e tecnologia; cidadania.

Importante ressaltar que a Base Nacional Comum tem desdobramentos na parte diversificada a partir de eixos temáticos, pois o pensamento é que os componentes curriculares da BNC possam convergir em diálogos a partir da eleição de eixos temáticos: [...] Na Parte Diversificada, “os focos sobre os quais são materializadas as atividades didáticas destes citados Eixos são produtos de orientações das escolas e, no caso de haver mais de um deles, será necessária a avaliação sobre qual(is) Eixo(s) deixará(ão) de ser oferecido(s)”. (Portaria SEC nº 1.128/2010, notas). Caberá, portanto, à Unidade Escolar definir os focos respectivos de cada Eixo. Dentro dos eixos temáticos são eleitos focos para se discutir uma emergência. Em Meio Ambiente, por exemplo: cuidar da hidrografia, recursos energéticos disponíveis, potencial hídrico dos rios, o lixo, biodigestor podem ser considerados focos. Conforme as orientações, a escola é livre para escolher até quatro eixos temáticos, que podem durar um ano inteiro. Por exemplo, um eixo temático duraria cada unidade. Assim, no final do ano o estudante teria passado por quatro eixos (BAHIA, 2013, p. 22-23).

Retomando a questão da identificação do tratamento das características locais nos documentos curriculares, percebe-se, mesmo no exame detido das disciplinas que foi feito nos seis estados (AC, AL, MT, PE, PR, SP), uma tendência a privilegiar conhecimentos universais, ainda quando pareceria relativamente óbvia a inserção de elementos da cultura local para dar concretude aos conhecimentos. No ensino de Arte, por exemplo, com exceção do Paraná e do Acre, todos os demais documentos dos estados não se preocupam em valorizar a arte local ou regional como objeto de aprendizagem e realidade próxima do aluno, capaz, portanto, de efetivar a proposta de educação para um enraizamento, como a pretendida por esses dois estados. Observa-se, nesse sentido, a prevalência da influência da tradição erudita e teórica. Na Educação Física, os conteúdos propostos pelos currículos do Acre, Alagoas, Mato Grosso, Paraná e São Paulo são igualmente tratados como conhecimentos universais, sem qualquer proposta de diferenciação cultural conforme a região ou escola. No documento oficial de Pernambuco registram-se duas expectativas de aprendizagem relacionadas às danças populares e a ciclos festivos do estado.

Na disciplina de História, só o documento curricular de Pernambuco se refere especificamente ao contexto local. Esse estado, Mato Grosso e Paraná fazem menções

ao estado, grande região, regiões do estado e inserção da escola nas comunidades. Pernambuco apresenta o eixo temático “Histórias de Pernambuco: sujeitos, práticas culturais e experiências coletivas”, a ser desenvolvido em toda a educação básica. No Acre, o currículo é fundamentalmente pautado em conteúdos universais, sendo que a articulação com as especificidades regionais e locais aparece de maneira bastante pontual, apenas no último ano do ciclo II do ensino fundamental (9º ano), com a orientação de que é necessário abranger aspectos da História do Acre, desde a denominada “Questão do Acre”, no final do século XIX, até a época atual. No que se refere aos estados de São Paulo e Alagoas, não foi localizada, em seus documentos, nenhuma referência ao contexto local.

Em Ciências, a articulação entre o universal e o local aparece de distintos modos: na contextualização das atividades de ensino e em determinadas expectativas de aprendizagem (PE); em determinadas habilidades (SP); em encaminhamentos pedagógicos (PR); de modo implícito em determinados conteúdos (AC). Em Mato Grosso e Alagoas, esse componente curricular não trata da questão. No que se refere à Geografia, todos os estados apresentam relações explícitas entre as dimensões conceituais e procedimentais da disciplina com o contexto local, exceto Alagoas, em que há apenas recomendações gerais a respeito.

Em Língua Portuguesa há bem poucas referências à articulação com os aspectos locais. Quando elas ocorrem, são orientações gerais, dirigidas às escolas para que, ao elaborar seu projeto político-pedagógico ou ao implementar as propostas curriculares, o façam de um ponto de vista sócio-histórico, isto é, atentas aos contextos em que a escola está inserida e aos valores culturais da comunidade atendida. O mesmo acontece com relação à Matemática, que com exceção de Mato Grosso, não apresenta conteúdos relativos às suas particularidades culturais.

#### **2.2.4 A abordagem da questão da diversidade**

Para compreender a que se refere o termo diversidade no contexto das recomendações e políticas curriculares é preciso remeter diretamente às Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/, 2010) e para o ensino fundamental de nove anos (Parecer CNE/CEB nº 11/2010), bem como às

diversas normativas do Conselho Nacional de Educação referentes ao currículo nas modalidades de ensino das diferentes etapas da educação básica. Tais diretrizes e normas demarcam o debate a respeito das relações entre escola e constituição de identidade dos alunos, e, ao incorporar essas questões, obrigam a pensar distintos espaços nos quais essa política ganha concretude: quer no seio do ensino regular comum, quer nas abordagens diferenciadas das suas modalidades, como Educação Indígena, de Jovens e Adultos, do Campo e Quilombola, por exemplo.

De modo sucinto, podem-se assinalar nesses documentos três modos de compreender a temática da diversidade:

1. Como contextualização dos conteúdos de ensino à cultura local – aparece como recomendação genérica para que os objetivos e conteúdos previstos no currículo procedam a uma adequação ao meio em que está inserida a escola e a vivência dos alunos. A atenção às peculiaridades locais e regionais procura responder a demandas sociais e educacionais específicas, além de expressar uma preocupação com a maior eficácia pedagógica.
2. Como princípio previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais, como parte da discussão dos direitos humanos – entendido como um valor central na formação dos alunos da escola básica e assegurado no espaço público, o direito à diferença requer mais do que a simples tolerância e o respeito ao outro. Ele implica uma profunda mudança nos padrões sociais de relações da sociedade que afeta toda a população, como condição para que as demandas de reconhecimento dos distintos grupos discriminados sejam plenamente contempladas (CNE/CEB, Parecer nº 11/2010). Nesse sentido, recomenda-se explicitamente o “respeito à pluralidade e diversidade de nacionalidade, etnia, gênero, classe social, cultura, crença religiosa, orientação sexual e opção política, ou qualquer outra diferença, combatendo e eliminando toda forma de discriminação” (Parecer CNE/CEB nº 5/ 2011).
3. Como adequação do ensino comum a condições específicas de operação das escolas (escolas indígenas, quilombolas, EJA, Educação das Pessoas com Necessidades Especiais, por exemplo) – aqui a abordagem da diversidade tende a tomá-la como a própria oferta das modalidades de ensino.

Passaremos a examinar as diferentes apropriações dos temas da diversidade no conjunto de documentos analisados, de modo a evidenciar como essas questões ganham ênfase como princípio educativo que percorre o conjunto de conteúdos que é comum a todos ou como modalidade de ensino elaborada especificamente para o atendimento de populações diferenciadas. A coexistência dessas duas possibilidades é bastante frequente nos documentos curriculares analisados.

Inicialmente realizamos um mapeamento da presença dos temas que abarcam a diversidade nos 12 estados em que eles são mencionados, o que permite identificar forte ênfase nas questões étnico-raciais, cujo tratamento é preconizado como obrigatório por lei, nas questões de orientação sexual e gênero, bem como na educação do campo e na diversidade cultural de maneira geral, como se pode constatar pelo Quadro 7.

Unidades da Federação	Cultural	Rural	Regional	Classe	Orient. Sexual	Gênero	Étnico-racial	Linguíst.	Religiosa	Inclusiva NEE
Acre		x								
Alagoas		x		x	x	x	x		x	
Bahia										
Distrito Federal	x	x		x	x	x	x			x
Goiás										
Maranhão	x	x			x	x	x	x		
Mato Grosso		x			x	x	x			x
Mato Grosso do Sul	x	x				x	x			x
Paraná	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Pernambuco	x		x	x		x	x	x		
Piauí	x	x		x	x	x	x			x
Rio de Janeiro	x	x		x	x		x	x	x	x
Rio Grande do Sul	x	x				x	x	x		
Rondônia	x		x		x		x	x	x	x
São Paulo										
Sergipe										

**Quadro 7 – Temas da diversidade por estado\*.**

**Fonte:** Cenpec (2015)

(\*) O único estado em que não há menção alguma, no documento analisado, é Goiás. Bahia, Sergipe e São Paulo não mencionam o tema nem em sua parte geral nem em disciplinas específicas, apesar de os dois primeiros sugerirem que sejam tratados de modo transversal no currículo. Em São Paulo, o documento não anuncia o tratamento da questão da diversidade diretamente. Entretanto, nas listagens de conteúdos e habilidades a ser desenvolvidas nos anos/séries, estão presentes assuntos que de alguma maneira tocam nos temas da diversidade ou dos diversos. Além disso, há um debate sobre a necessidade de uma base comum para o estado de São Paulo. Fora dos documentos curriculares, entrevistas notificaram a existência de uma estrutura na secretaria de Educação que se dedica exclusivamente às necessidades especiais, por exemplo.

Educação em Direitos Humanos e Educação Ambiental estão presentes como disciplinas autônomas apenas em Mato Grosso e Rondônia. Em Pernambuco, Educação em Direitos Humanos constitui o eixo organizador do documento curricular. Na introdução comum a todos os cadernos que detalham os componentes curriculares, a Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação afirma esperar que a Educação em Direitos Humanos “garanta a sistematização dos conhecimentos desenvolvidos na sociedade e o desenvolvimento integral do ser humano” (PERNAMBUCO, 2013h, p. 14), ou seja, que atue como elemento de transversalização do currículo.

Analisando os componentes curriculares de Pernambuco, percebem-se tentativas de articulação das disciplinas de modo a produzir algum tipo de inter-relação entre elas. O caderno de Orientações Pedagógicas em Direitos Humanos, por exemplo, está organizado em oito eixos, para os quais são apresentados textos correspondentes e exemplos de atividades, de maneira a possibilitar o trabalho em sala de aula. Cabe mencionar, por outro lado, que os temas da diversidade constituem matérias específicas. Os cadernos específicos apresentam, no início, as possibilidades de desenvolvimento dos temas em cada componente curricular, ou seja, com um trabalho específico em cada disciplina, como, no eixo “Enfrentamento da pobreza e da fome. Língua Portuguesa: interpretação e produção textual; Matemática: classificação estatística da fome em diversas sociedades; Inglês: interculturalismo: vocabulário, gramática e interpretação de texto; Geografia: escalas territoriais da produção e do trabalho; Ciências: alimentos/desnutrição, consumismo, manejo adequado do solo; Arte: análise de obras que retratem o eixo; Educação Física: dieta saudável para um corpo saudável; História: desigualdade social e a relação com a fome no mundo” (PERNAMBUCO, 2012d, p. 11). O modo de articulação entre esses conhecimentos, no entanto, não é explorado de modo mais detalhado.

Os exemplos a seguir ilustram o tipo de abordagem encontrada no documento curricular de Pernambuco nas expectativas de aprendizagem ou nas considerações iniciais das disciplinas de História e Língua Espanhola.

EA17 – Reconhecer a diversidade dos povos indígenas que viviam no território hoje correspondente ao Brasil e à América e compreender

seus diferentes modos de vida e suas culturas. (PERNAMBUCO, 2013d, p. 49).

f. reconhecer a língua como materialidade variada e flexível por conta das diferenças geográficas, culturais e situacionais dos contextos em que se manifesta e por admitir diferentes modos de realização na interação (PERNAMBUCO, 2013g, p. 17). Exemplo em Língua Espanhola, nas considerações iniciais.

Tal como em Pernambuco, verificou-se a indicação de desenvolvimento dos temas da diversidade em disciplinas e em eixos/unidades específicas nos estados da Bahia, Maranhão, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul e no Distrito Federal. Nos demais estados que incorporaram os temas da diversidade a seus documentos curriculares, eles são tomados como temas transversais de que as diversas disciplinas se ocupariam, cada uma a seu modo.

Além dos temas assinalados no Quadro 7, Mato Grosso do Sul contempla, ainda, as modalidades Educação em regime de privação de liberdade e Educação Indígena, realizando agrupamentos que mesclam as modalidades de ensino e as temáticas da diversidade. Nas páginas que antecedem a apresentação dos conteúdos e competências/habilidades (organizados por bimestre), o documento curricular de Mato Grosso do Sul discute alguns dos marcadores da diversidade no tópico “Educação, escola e currículo”. São elencados os seguintes marcadores/temas: educação especial na perspectiva da educação inclusiva, educação básica do campo, educação escolar indígena, educação das relações étnico-raciais e quilombola, educação em regime de privação de liberdade, educação para a igualdade de gênero, educação ambiental e educação para o trânsito. Em um tópico à parte, denominado “escolas de regiões de fronteira”, discute-se a diversidade que marca a escola situada em região de fronteira com o Paraguai e a Bolívia (são 13 municípios nessa situação) e a importância de o currículo considerá-la.

Mato Grosso também contempla Educação Indígena, à qual se somam Educação Quilombola e as temáticas da Educação Ambiental e Educação em Direitos Humanos, objeto de um caderno específico para o trabalho com a diversidade. Na apresentação, o documento informa o que compreende por “diversidade”:

As áreas das Diversidades Educacionais: a Educação de Jovens e Adultos, Educação Escolar Quilombola, Educação Especial, Educação Escolar Indígena, a Educação no Campo, juntamente com as questões específicas como Educação das Relações Étnico-raciais, Educação Ambiental, Educação em Direitos Humanos, relações de Gênero e Diversidade Sexual, compreendem um complexo e rico campo das modalidades e especificidades da Educação Básica. Em seu conjunto, as orientações curriculares têm o intuito de contribuir com a redução das desigualdades educacionais, de forma a dar garantias das especificidades de aprendizagens e metodologias considerando a realidade e necessidade do povo mato-grossense (MATO GROSSO, 2010e, p. 13).

O caderno “Orientações curriculares das diversidades educacionais” (2010) de Mato Grosso dedica uma seção para cada um dos seguintes temas: Educação em Direitos Humanos, Educação para Relações de Gênero e Diversidade Sexual, Educação Ambiental, Educação das Relações Étnico-raciais (com destaque para as questões indígenas, africanidades e afro-brasileira), Educação do Campo, Educação Escolar Quilombola, Educação Escolar Indígena e, por fim, enquadrada como “diversidade”, a Educação de Jovens e Adultos.

A mesma combinação entre temas da diversidade e modalidades de ensino é encontrada nos documentos do Piauí, que apresenta um item no primeiro volume das Diretrizes Curriculares denominado “Modalidades, Diversidade e Temáticas Sociais”. Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação do Campo, Educação Quilombola, Educação Profissional e Étnico-racial, Educação Escolar e Individual, Educação Ambiental, Educação Especial, Educação Prisional, Diversidade Sexual, Trabalho Infantil, Drogas e Álcool, Violência e Educação Indígena compõem uma listagem para “fazer frente à discriminação”.

Rondônia, Piauí e Paraná são estados que tratam extensamente da diversidade, como se pode ver no Quadro 7. Em Rondônia, surgem como itens específicos no documento curricular, além dos assinalados no Quadro 7: Educação Ambiental, Educação para o Trânsito, Direitos Humanos e Diversidade, Ética e Cidadania, Orientação Sexual e Prevenção e Promoção da Saúde, Pluralidade Cultural, Educação Fiscal, Símbolos Nacionais, Direitos das Crianças e dos Adolescentes, História da Cultura Afro-brasileira e Indígena e Processo de Envelhecimento. O tratamento dado a esses temas varia consideravelmente: tanto em componentes específicos como

integrados a disciplinas ou ainda como eixos transversais. Nesse estado, a elaboração curricular para as populações indígenas merece destaque, pois não se trata apenas de abordá-la como uma modalidade específica, mas se chama a atenção para a quantidade de povos indígenas espalhados pelo território de Rondônia, o que, segundo consta do documento do estado, se apresenta como algo que necessita de atenção especial, tendo em vista que há em torno de 100 escolas bilíngues no estado:

Atualmente o Estado de Rondônia atende, através da Secretaria de Educação, uma grande diversidade étnico linguística, composta por aproximadamente 54 povos indígenas distintos, com 23 línguas indígenas falantes e outras línguas em processo de revitalização, onde aparecem comunidades que vão desde agrupamentos humanos fragmentados até comunidades com mais de mil indivíduos (RONDÔNIA, 2013a, p. 265).

No outro estado que se destaca pela quantidade de temas relativos à diversidade incluída no documento curricular, o Paraná, constatou-se a presença de textos específicos que completam o conjunto de documentos referentes às disciplinas da grade curricular do ensino fundamental II: as Diretrizes Curriculares para a Educação do Campo, a Educação Especial, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Escolar Indígena, a Educação Profissional, a de Gênero e Diversidade Sexual. Esses documentos não têm a mesma organização tópica das disciplinas. Em geral, descrevem o “estado da arte” do trabalho desenvolvido na modalidade (ou tema) no estado, os fundamentos teórico-metodológicos e as implicações curriculares. Além disso, como as Diretrizes Curriculares admitem que, além dos conteúdos mais estáveis, sejam incorporados conteúdos decorrentes do debate de questões políticas e filosóficas emergentes, há um conjunto de “Cadernos Temáticos” que problematiza diferentes temas, além de conteúdos referentes a aspectos didático-metodológicos, como: organização do trabalho pedagógico, diretrizes para o uso de tecnologias educacionais, educação a distância, fotografia e audiovisuais, ilustração digital e animação, sexualidade, prevenção ao uso indevido de drogas, educação ambiental, relações étnico-raciais, violência na escola, produção de áudios.

A abordagem desses temas é feita na parte introdutória dos Referenciais Curriculares das disciplinas e nos documentos específicos dedicados à modalidade, além dos Cadernos Temáticos. O tratamento em documentos diferenciados não

significa que eles sejam destacados das disciplinas regulares, pois existe a declaração explícita de um princípio de integração que respeite as características propriamente disciplinares, contrária a uma abordagem transversal.

Tais conteúdos, nas últimas décadas, vinculam-se tanto à diversidade étnico-cultural quanto aos problemas sociais contemporâneos e têm sido incorporados ao currículo escolar como temas que transversam as disciplinas, impostos a todas elas de forma artificial e arbitrária. [...] Em contraposição a essa perspectiva, nestas diretrizes, propõe-se que esses temas sejam abordados pelas disciplinas que lhes são afins, de forma contextualizada, articulados com os respectivos objetos de estudo dessas disciplinas e sob o rigor de seus referenciais teórico-conceituais (PARANÁ, 2008h, p. 26).

O estado do Piauí considera que as modalidades, a diversidade e a questão dos movimentos sociais devem ser trabalhados de modo articulado, com possibilidade de parcerias com as escolas ou instituições sociais várias. Ou seja, o relacionamento das escolas com os movimentos sociais é tido como meio para o enfrentamento da discriminação. As modalidades no documento curricular do estado do Piauí e temas variados mesclam-se com temas sociais, já que há valorização das ações escolares com os movimentos sociais. Assim, EJA, Educação do Campo, Educação Quilombola, Educação Profissional e Étnico-racial, Educação Escolar e Individual, Educação Ambiental, Educação Especial, Educação Prisional, Diversidade Sexual, Trabalho Infantil, Drogas e Álcool, Violência e Educação Indígena compõem uma listagem para “fazer frente à discriminação”.

Outro modo pelo qual as questões da diversidade são apresentadas nos documentos curriculares é a transferência da responsabilidade pela escolha dos temas e seu tratamento às escolas, de maneira a atender às particularidades do contexto, como já assinalado. No Rio de Janeiro, por exemplo, o documento curricular propõe um currículo mínimo que constitui a base comum do estado:

O Currículo Mínimo visa estabelecer harmonia em **uma rede de ensino múltipla e diversa**, uma vez que propõe um ponto de partida mínimo – **que precisa ainda ser elaborado e preenchido em cada escola, por cada professor, com aquilo que lhe é específico, peculiar ou lhe for apropriado**. [...] Entendemos que o estabelecimento de um Currículo Mínimo é uma ação norteadora que não soluciona todas as dificuldades da Educação Básica hoje, mas que cria um solo

firme para o desenvolvimento de um conjunto de boas práticas educacionais, tais quais: o ensino interdisciplinar e contextualizado; oferta de recursos didáticos adequados; **a inclusão de alunos com necessidades especiais; o respeito à diversidade em suas manifestações**; a utilização das novas mídias no ensino; a incorporação de projetos e temáticas transversais nos projetos pedagógicos das escolas; a oferta de formação continuada aos professores e demais profissionais da educação nas escolas; entre outras – formando um conjunto de ações importantes para a construção de uma escola e de um ensino de qualidade (RIO DE JANEIRO, 2012b, p. 2, grifos nossos).

A opção de delegar às escolas o tratamento dessas temáticas não significa, no entanto, que os temas da diversidade não constem das disciplinas, uma vez que são tratados com alguma profundidade em História, Geografia, Educação Física e Arte. Há referências à temática nos textos introdutórios dessas disciplinas, em alguns dos eixos temáticos que orientam o trabalho nos diferentes bimestres, bem como em habilidades/competências. Porém, nesses casos, a escolha parece provir dos “conteúdos” tradicionais das próprias disciplinas mais do que de uma orientação consistente das concepções que orientam a construção do Currículo Mínimo do Rio de Janeiro. Como exemplo, pode-se tomar o documento de Geografia, cuja introdução faz referência a vários desses marcadores de diferença e desigualdade:

Dentre os elementos que nortearam a releitura deste currículo, temos: a análise escalar e as representações gráficas e cartográficas como um instrumental para a compreensão dos fenômenos e processos geográficos em todos os níveis de ensino; a visão da globalização como processo; a análise ambiental permeando todo o currículo; **as possibilidades de estabelecer um diálogo entre as diferenças, valorizando a diversidade cultural**; e a problematização das questões geográficas referentes ao Estado do Rio de Janeiro (RIO DE JANEIRO, 2012e, p. 3, grifo nosso).

Ainda nesse documento, há referência aos marcadores “cultural, étnico-racial e religioso” na proposição das habilidades/competência: “Identificar as principais características étnico-culturais da população brasileira, relacionando-as às matrizes de referência **étnica e cultural**”, proposta para o tema focalizado no bimestre “Sociedade e cultura no Brasil”, para o 7º ano (RIO DE JANEIRO, 2012e, p. 6); “Caracterizar a base política, econômica, **social e cultural** das sub-regiões latino-americanas”, para o tema “As transformações espaciais na América Latina”, para o 8º ano (RIO DE JANEIRO,

2012e, p. 7). No 9º ano, há proposição de habilidades/competência: “Localizar, caracterizar e diferenciar as regiões africanas, destacando as dinâmicas naturais (tendo como referência os biomas terrestres) e as **relações culturais, religiosas, socioeconômicas** e políticas”, do tema “África: formação socioespacial e a diversidade”; e “Compreender a estrutura da produção agropecuária, industrial e **cultural** nas regiões da Ásia (China, Índia, Tigres Asiáticos e Japão)”, para o tema “O potencial econômico, cultural e socioambiental do continente asiático”; “Compreender a diversidade **étnica, cultural, religiosa**, política, econômica e natural no Oriente Médio”, para o tema “Oriente Médio e Oceania: dinâmicas territoriais e diferenças socioculturais” (RIO DE JANEIRO, 2012e, p. 8, grifos nossos).

No documento de Geografia, há referência também ao marcador “regional” na proposição das seguintes habilidades/competências: “Identificar e comparar as diferentes formas de regionalização do território brasileiro (Complexos Regionais e as Regiões do IBGE)”; “Identificar os elementos sociais, culturais, econômicos e políticos que conferem identidade às regiões brasileiras, elencando questões que marcam algumas regiões como: a indústria da seca no Nordeste; desmatamento na Amazônia; problemas urbanos no Sudeste etc.”, do tema “Organização político-administrativa e divisão regional do Brasil”, 7º ano (RIO DE JANEIRO, 2012e, p.6). No 8º ano, “Reconhecer as principais regionalizações do mundo atual” e “Identificar e localizar os processos de integração regional em curso no mundo contemporâneo”, do tema “A globalização: integração e persistência das desigualdades” (RIO DE JANEIRO, 2012e, p. 7).

O único estado que trata as questões da diversidade em material separado das orientações curriculares é o Acre. Essa discussão é feita em um projeto denominado “Asas da Florestania”, em curso desde 2005 no estado para o ensino fundamental, desde 2008 para o ensino médio e, a partir de 2009, para a educação infantil (“Asinhas”)<sup>56</sup>. O projeto, resultado de parceria entre a SEE/AC e a Fundação Roberto Marinho, é estruturado em módulos e está organizado de acordo com as Diretrizes e Referenciais Curriculares Nacionais e com as orientações curriculares da SEE/AC. De

---

<sup>56</sup> Foram analisados dois textos referentes ao projeto “Asas da Florestania”. Os textos não trazem indicação de autoria e/ou vinculação institucional, tampouco a data e o local de publicação. As informações constantes no documento foram confirmadas no site da Secretaria de Educação do Estado do Acre.

acordo com esta última, trabalha com metodologia e materiais pedagógicos específicos, adequados às aulas e às realidades das comunidades e das famílias atendidas pela ação educacional, incluindo temas regionalizados que visam contribuir para a melhoria da qualidade de vida nas comunidades rurais. Em 2009, o “Asas da Florestania” foi integrado ao Programa de Inclusão Social e Desenvolvimento Econômico e Sustentável do Estado do Acre (Pró-Acre), financiado pelo Banco Mundial e pelo governo estadual até 2014, tendo como parceiros a Fundação Roberto Marinho (ensino fundamental), Instituto Dom Moacir (ensino médio) e algumas prefeituras municipais.

Pode-se afirmar, considerando o conjunto dos documentos, que os modos de integração dos temas da diversidade não seguem um padrão, tendo em vista que alguns estados não mencionam o tema, delegam para as escolas a escolha e o modo de tratamento. No Acre, a diversidade é delegada a um projeto específico, que não o próprio projeto curricular da secretaria, e, na maioria dos estados, observa-se o seu tratamento como tema transversal, associado ao conteúdo das disciplinas ou como disciplina autônoma.

Merece ainda atenção o fato de que em certos estados o tratamento da diversidade é entendido, sobretudo, como o trabalho com os “diversos”, ou seja, com aqueles agrupamentos de estudantes que, por suas características específicas, demandam formas de atendimento e abordagem diferenciados, como na educação de indígenas aldeados, quilombolas ou de jovens e adultos. É provável que essas abordagens estejam inseridas em projetos federais aos quais as secretarias aderiram ou derivem de projetos próprios das secretarias de Educação para dar conta das demandas específicas de atendimento. A educação diversificada para os “diversos”, tal como formulada em alguns documentos dos estados, sugere que ela pode passar a subsumir a preocupação de trabalhar a diversidade como uma demanda do currículo comum, que se dirige fundamentalmente a toda a população escolar.

De maneira geral, percebe-se nos documentos curriculares uma forte influência de proposições acerca do tratamento da diversidade produzidas fora do âmbito dos estados, com destaque para os PCN e as DCN, demonstrando, assim, a persistência das orientações de tais documentos no tratamento dessa questão.

## 2.2.5 As relações entre os documentos curriculares e a avaliação

Quando se analisam os novos documentos curriculares produzidos pelos estados, é possível identificar sua relação com a questão da avaliação (vide Quadro 8). Neste estudo, são analisadas as recomendações de avaliação propostas nos documentos, atentando para os seus vínculos com as avaliações externas, sejam elas nacionais, internacionais ou dos próprios estados.

UF	AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM	AVALIAÇÃO EXTERNA
	<i>O documento curricular apresenta sugestões de aspectos da aprendizagem a ser avaliados?</i>	<i>Há relações explícitas ou inferidas entre o documento analisado e as avaliações externas (internacionais, nacionais ou estaduais)?</i>
Acre	Sim	Sim. Saeb e Prova Brasil.
Alagoas	Sim	Sim. Ideb. Para o ensino médio - matriz do Enem.
Bahia	Não	Não.
Distrito Federal	Sim	Sim. Só o sistema de avaliação institucional do ente federativo.
Goiás	Não	Sim. Remete às avaliações estaduais e federais.
Maranhão	Sim	Sim. As matrizes das avaliações assumem o papel de descritores.
Mato Grosso	Não	Não.
Mato Grosso do Sul	Sim	Sim.
Paraná	Sim	Sim. Não há referência explícita, mas é visível a correspondência com os descritores da Prova Brasil.
Pernambuco	Sim	Sim. O trabalho pedagógico deve ser ajustado pelos gestores a partir dos resultados da avaliação em larga escala. O estado tem um sistema de avaliação próprio.
Piauí	Sim	Sim. Os descritores das avaliações externas aparecem como norteadores.
Rio de Janeiro	Não	Sim.
Rio Grande do Sul	Sim	Sim. Avaliação própria do estado (Saers) e as demais avaliações nacionais (Saeb, Prova Brasil e Encceja). As matrizes estabelecem um patamar de aprendizagem.
Rondônia	Sim	Sim. Saeb e sistema próprio Saero, elaborado em parceria com o Caed.
São Paulo	Sim	Sim. Estas devem ser parte do processo de avaliação do ensino. Matriz do Saesp orienta os conteúdos.
Sergipe	Não	Sim. Ideb e Enem.

**Quadro 8** – Documentos curriculares, avaliação da aprendizagem e avaliação externa, por unidade da federação.

**Fonte:** Cenpec (2015).

Dez entre os 16 estados (AL, BA, GO, MA, PE, PI, RO, RS, SE e SP) justificam a elaboração do próprio documento curricular pela necessidade de melhoria do ensino – vinculando-a à melhoria nos indicadores das avaliações de larga escala, o que nos permite inferir que tem sido recorrente o uso das avaliações sistêmicas para diagnosticar situações de ensino-aprendizagem (ou desempenho dos alunos) e promover mudanças no currículo. Em seis estados, além disso, os descritores das avaliações externas foram identificados como norteadores dos documentos curriculares, no que concerne à Língua Portuguesa e Matemática, sendo que as matrizes de avaliação podem assumir o lugar dos objetivos desses componentes curriculares. É o caso de Alagoas, do Maranhão, do Paraná, do Piauí, de São Paulo e do Rio de Janeiro. Os sistemas de avaliação externa próprios podem, ainda, ser incorporados à avaliação da aprendizagem nas escolas em vários casos (DF, GO, MS, PE, RJ, RO, RS e SP).

O modelo “matriz curricular”, tal como já o conceituamos no Estudo 1, representa o modo de organização do currículo que apresenta os saberes a ser ensinados/aprendidos com certo detalhamento em uma matriz de onde decorre, de um elemento considerado central, um conjunto de outros elementos com um grau cada vez maior de especificação, em geral dispostos em um quadro. Com relação à avaliação, em alguns estados, os elementos relacionados ao que deve ser ensinado/aprendido aparecem acompanhados de uma coluna indicando “o que deverá ser avaliado” ou as “formas de avaliação”. Ainda, como mencionado anteriormente neste relatório, esse modelo parece estar estreitamente articulado à possibilidade de se utilizar parte da própria matriz de currículo como matriz de avaliação, articulada a uma aferição externa dos resultados da aprendizagem.

No modelo “matriz curricular” – lembrando a característica de hibridismo que marca os documentos curriculares dos estados e que assim os diferencia dentro de um mesmo modelo –, em um extremo há documentos que apresentam matrizes dispostas não apenas sobre o que se deve aprender, ensinar, mas também avaliar<sup>57</sup>. Esses seriam o caso do Piauí, Maranhão, Acre e Paraná. Os três primeiros parecem, com apoio inclusive do governo federal para a elaboração das políticas curriculares,

---

<sup>57</sup> No Estudo 2, estão baseados no modelo “matriz curricular”: Acre, Bahia, Distrito Federal, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Paraná, Piauí, Rio de Janeiro, Rondônia e Sergipe.

comprometidos também com a melhoria do desempenho nas avaliações sistêmicas. Essa perspectiva está presente nas Diretrizes do Maranhão (MARANHÃO, [2013?]), documento de orientação mais técnica e prescritiva, que acrescenta à avaliação da aprendizagem a avaliação externa e a institucional. Às avaliações externas são atribuídas finalidades muito importantes para o desenvolvimento das atividades escolares como um todo, porque, além de avaliar as aprendizagens (por meio do desempenho) dos alunos, elas também possibilitam a avaliação do ensino, o que explicitamente figura como voltado à produção de melhores resultados educacionais. Os baixos índices das avaliações externas (Saeb, Ideb, Prova Brasil) são apresentados para justificar a elaboração do novo documento e a necessidade de melhoria do ensino<sup>58</sup>. Tanto no Maranhão quanto no Piauí nota-se uma relação próxima entre os descritores das avaliações externas e os objetivos apresentados, sobretudo em Língua Portuguesa e Matemática. O Quadro 9, relacionado aos anos finais do fundamental, ilustra a matriz que contém uma coluna dedicada à avaliação (MARANHÃO, [2013?], p. 40).

---

<sup>58</sup> Isso também parece ser parte da metodologia proposta pelo Pnud, localizada na documentação utilizada pelo estado do Piauí com a denominação “Caderno de apoio à elaboração da proposta pedagógica da escola”, de autoria de Liliane Marchiorato (2014). Nele estão indicados outros dois textos da mesma autora nessa linha, “Reflexões acerca da organização curricular: caderno de apoio”, de 2013, e “Em busca de melhores resultados: caderno de apoio à elaboração das Diretrizes Curriculares”, de 2014. Do que foi possível identificar, ao menos Piauí, Maranhão e Alagoas tiveram consultoria técnica do Pnud para elaboração do documento curricular.

ÁREA DO CONHECIMENTO: LINGUAGEM, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS - DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA - EF - SÉRIES FINAIS			
O QUE DEVERÁ SER APRENDIDO	O QUE DEVERÁ SER ENSINADO	COMO DEVERÁ SER ENSINADO	O QUE DEVERÁ SER AVALIADO
<p>Compreenda e interprete textos orais e escritos de diferentes gêneros; Reconheça o efeito de sentido de palavras, expressões, recursos ortográficos, pontuação e outras notações em diversos gêneros textuais; Reconheça os elementos organizacionais e estruturais em diferentes textos.</p>	<p><b>Prática de escuta e leitura de textos</b> <b>Linguagem oral:</b> cordel, texto dramático, canção, comentário radiofônico, entrevista, debate, depoimento, palestra, exposição, seminário, propaganda; <b>Linguagem escrita:</b> fábulas, conto, novela, romance, crônica, poema, texto dramático, notícia, editorial, artigo, reportagem, carta ao leitor, entrevista, charge, tira, mapas, gráficos, dados estatísticos, verbete enciclopédico, relatório de experiências, propaganda, e-mail, blog; Discurso direto, discurso indireto; Coesão e coerência textual; Entonação e ritmo; Contexto de produção, circulação e recepção de textos; Organização e estrutura de textos; Intertextualidade e metalinguagem; Linguagem figurada.</p>	<p>Proporcione práticas de leituras de textos de diferentes gêneros; Faça uso de textos não verbais, como: gráficos, fotos, mapas e outros; Crie situações propícias para a socialização das ideias dos alunos; Correlacione os conhecimentos linguísticos à prática discursiva do aluno; Selecione os textos adequados ao ano/série; Formule hipóteses a respeito do conteúdo do texto, antes e depois da leitura.</p>	<p>Compreensão e interpretar textos orais e escritos de diversos gêneros; Reconhecimento dos elementos que estruturam textos narrativos, dissertativos, informativos e outros.</p>
<p>Produza textos escritos, considerando a norma padrão da Língua Portuguesa nas diferentes situações de comunicação; Utilize a língua materna para estruturar a experiência e explicar a realidade; Produza textos orais, selecionando, adequadamente, os aspectos discursivos, semânticos, gramaticais, prosódicos e gestuais; Reconheça a Língua Portuguesa como sistema de comunicação e construa uma consciência crítica sobre os usos que se fazem dela.</p>	<p><b>Estudo dos aspectos linguísticos em diferentes textos</b> <b>Relações de sentido:</b> sinonímia, antonímia e paronímia; Estrangeirismo e neologismo; Dificuldades ortográficas, considerando o novo acordo da Língua Portuguesa; <b>Morfossintaxe:</b> forma e função das palavras; Concordância verbal e nominal; Tipologia frasal.</p>	<p><b>Para o alcance dessas aprendizagens, sugere-se que o professor:</b> Favoreça, na leitura e produção de textos orais e escritos, o reconhecimento do aluno do processo linguístico, considerando: as variedades linguísticas, as diferenças entre os padrões da linguagem (de oralidade e de escrita), a seleção de registro (formal e informal), os componentes do sistema linguístico (fonológico, lexical, morfológico e sintático) e convenções ortográficas.</p>	<p>Produção de textos diversos obedecendo à norma padrão da Língua Portuguesa; Produção de textos orais, selecionando a variedade linguística adequada à situação de comunicação; Emprego da norma padrão da Língua Portuguesa em diferentes situações comunicativas.</p>

**Quadro 9** – Exemplo de matriz curricular – excerto do documento do Maranhão (2013) (grifos do original).

**Fonte:** Maranhão ([2013?], p. 40).

Outro exemplo são os documentos do Acre em que há também quadros de matrizes com uma coluna para a avaliação. No entanto, diferentemente do Piauí e do Maranhão, apesar de se reconhecer a importância da avaliação externa para orientar as políticas públicas e até a destinação de recursos, ressalta-se a sua limitação e a centralidade da avaliação realizada pela escola, qualitativa, formativa, planejada pelo professor para iluminar as escolhas pedagógicas (ACRE, 2010a, p. 19).

O estado do Paraná, além de já ter uma coluna dedicada à avaliação nas suas Diretrizes Curriculares da Educação Básica elaboradas por disciplina em 2008, criou, em 2012, o caderno de expectativas de aprendizagem para todas as disciplinas (PARANÁ, 2012a). Nele, apesar de não haver referência clara às avaliações externas (Saeb/Prova Brasil, Enem), é também visível a correspondência das expectativas de aprendizagem com os descritores e as habilidades das avaliações externas, em especial com a Prova Brasil<sup>59</sup>.

Em uma posição que poderíamos chamar de intermediária no modelo “matriz curricular”, alguns estados sugerem aspectos a ser avaliados, mas não há homogeneidade sobre os modos de apresentar a avaliação entre as áreas de conhecimento/disciplinas no quadro de matriz.

O caso de Mato Grosso do Sul também ilustra como os sistemas de avaliação próprios são incorporados à avaliação nas escolas<sup>60</sup>. Apontando três dimensões básicas da avaliação (a da aprendizagem, a institucional interna e externa e a avaliação de redes de educação básica) (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 43), o documento não aprofunda a discussão sobre os aspectos da aprendizagem a ser avaliados; a questão, porém, é retomada ao se tratar da avaliação promovida pelo estado, o Sistema de Avaliação Educacional de Mato Grosso do Sul (Saems), também priorizando Língua Portuguesa e Matemática<sup>61</sup>. Afirma-se que tal sistema

---

<sup>59</sup> Os indicadores de avaliação das Diretrizes Curriculares de 2008 servem como embrião para as expectativas de aprendizagens de 2012, que, por sua vez, no caso de Língua Portuguesa, por exemplo, possui expectativas de aprendizagem semelhantes aos descritores e habilidades estabelecidos para a avaliação dos alunos do 5º e 9º anos do ensino fundamental na matriz de referência da Prova Brasil (ver, por exemplo, Brasil. Ministério da Educação. *Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores*. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008; e Paraná, 2012a, p. 79-84).

<sup>60</sup> Para reflexão sobre as relações entre os resultados da avaliação externa e a avaliação interna, ver Souza (2013).

<sup>61</sup> O Saems avalia as habilidades e competências desenvolvidas pelos estudantes em Língua Portuguesa (Leitura e Interpretação/Produção de Texto) e Matemática, tendo como referências os Referenciais

[...] oferece parâmetro de comparabilidade ano a ano dos saberes escolares, familiariza os estudantes com esse tipo de teste e contribui para a consolidação da cultura da avaliação, visto que sua realização sistêmica está em consonância com as avaliações nacionais e avalia as habilidades e competências estabelecidas nos Referenciais Curriculares da rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 44).

O documento curricular do Distrito Federal declara a opção pela avaliação formativa, também na sua função diagnóstica, afirmando que a avaliação da aprendizagem perpassa outros tipos de avaliação, como as externas estaduais e federal. Há um sistema de avaliação próprio (denominado Ambientes Virtuais de Avaliação, AVA), com *softwares* que auxiliam a montagem de cursos e instrumentos de avaliação acessíveis pela internet, prevendo testagens em todas as áreas de maneira a fornecer aos docentes os resultados para que sejam feitas intervenções.

Em Rondônia também se vincula a avaliação da aprendizagem e de fatores correlacionados ao desempenho escolar. A avaliação da aprendizagem, de caráter diagnóstico, cumulativo, somativo e formativo, é destinada a avaliar as competências, habilidades e atitudes desenvolvidas pelos estudantes (RONDÔNIA, 2013a, p. 272), sem que se deixe de conjugar seus resultados com outros tipos de avaliação (as externas), que devem garantir a eficiência do sistema. Além do Saeb/Prova Brasil, é indicado o Sistema de Avaliação Educacional de Rondônia (Saero), elaborado também em parceria com o Caed e destinado aos alunos do 2º, 5º, 6º e 9º anos do ensino fundamental, e do 1º ao 3º ano do ensino médio. De acordo com o documento curricular, a avaliação externa identifica avanços e retrocessos, e a escola “precisa estar preparada para a utilização destes resultados” de modo que haja “um retomar de ações previstas no Currículo Escolar e na Proposta Pedagógica, para efetivamente elevar a qualidade da educação no Estado” (RONDÔNIA, 2013a, p. 35).

No extremo oposto, ainda tendo como referência os documentos que se baseiam integral ou parcialmente no modelo “matriz curricular”, temos os estados que, por diferentes motivos, não sugerem aspectos da aprendizagem a ser avaliados (como BA, GO, RJ, SE e MT).

---

Curriculares, a matriz de Referência e os Parâmetros Curriculares Nacionais (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 44).

Rio de Janeiro e Goiás são dois estados em que não há sugestões sobre a avaliação da aprendizagem que não as relacionadas às avaliações externas, nacionais e estaduais. Em Goiás nem sequer existe uma seção ou tópico destinado à avaliação, bastando o documento indicar que o referencial está em consonância com as “matrizes de referência dos exames nacionais e estaduais, bem como a matriz curricular do Estado de Goiás” (GOIÁS, 2013, p. 10)<sup>62</sup>.

No Rio de Janeiro<sup>63</sup>, o “currículo mínimo” apresenta apenas as habilidades e competências por eixos, segundo os bimestres. A consonância dos documentos com a avaliação externa aparece já na apresentação, quando se afirma que a finalidade do currículo mínimo é orientar, clara e objetivamente, “os itens que não podem faltar no processo de ensino-aprendizagem, em cada disciplina, ano de escolaridade e bimestre” de modo a “garantir uma essência básica comum a todos e que esteja alinhada com as atuais necessidades de ensino, identificadas não apenas nas legislações vigentes, Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais, mas também nas matrizes de referência dos principais exames nacionais e estaduais” (RIO DE JANEIRO, 2012, p. 2). Como referenciais externos prioritários são citados a LDB, DCN, PCN e OCN (MEC) e as matrizes das principais avaliações externas (Enem, Prova Brasil, Saeb e Saerj).

Entre os documentos analisados, os dos estados de São Paulo e de Pernambuco são os únicos do modelo “currículo”, como já discutimos, com forte classificação e enquadramento, o que os torna mais detalhados e com propensão ao controle do processo educativo. Sua característica é orientar, com mais detalhes que o modelo “matriz curricular”, os próprios processos de ensino-aprendizagem, tendo a pretensão de abarcar de modo amplo distintas dimensões do processo curricular e da estruturação do discurso pedagógico. A abordagem da avaliação, seguindo o mais comum nesse modelo, está em estreita articulação com a avaliação externa, o que, em geral, resulta em menor grau de abertura à iniciativa da escola e de seus agentes na construção do currículo.

---

<sup>62</sup> Como base para o Currículo Referência do Estado de Goiás, citam-se os documentos Currículo em debate do Estado de Goiás (Cadernos de 1 a 7), Referenciais Curriculares para o Ensino Médio de Língua Portuguesa, os PCN, as matrizes de referência do Saeb e do Enem.

<sup>63</sup> De acordo com o material coletado, o Rio de Janeiro foi o único estado que remeteu, no seu documento curricular, ao Pisa.

A proposta de São Paulo trata, de modo extenso, da avaliação contínua dos processos de aprendizagem em sala de aula e justifica a progressão continuada na escola organizada em ciclos, dando detalhes dos processos de recuperação de aprendizagem, entre os quais a progressão parcial. A avaliação dos professores – a ser feita a partir do currículo explicitado no Programa Ler e Escrever, que, por sua vez, faz parte do Programa São Paulo Faz Escola – é descrita com minúcia: a) deve ter caráter processual, participativo, contínuo, diagnóstico e cumulativo; b) devem ser utilizados vários instrumentos e procedimentos; c) devem prevalecer os aspectos qualitativos; d) propõe-se outra ordenação dos tempos e espaços para alunos com maior dificuldade; e) a recuperação é obrigatória; f) os conteúdos curriculares devem ser repostos; g) deve haver aceleração para os alunos com menor possibilidade para acompanhar as turmas; h) deve-se considerar o rendimento dos alunos com base nos indicadores do Saeb e do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp); e i) deve-se considerar que as avaliações externas do rendimento dos alunos são apenas parte do processo e devem subsidiar o sistema de ensino e a comunidade escolar para eventuais alterações visando à melhoria da qualidade de ensino.

O estado de São Paulo declara que é o documento curricular (de todas as disciplinas escolares) que orienta a avaliação e não vice-versa, uma vez que os propósitos do currículo são mais abrangentes do que o recorte que é feito na avaliação. Nesse estado, o Saresp (SÃO PAULO, 2009)<sup>64</sup> foi reformulado na fundamentação conceitual e na metodologia, buscando a correspondência de competências cobradas nessa avaliação e os cadernos de Currículo do Estado de São Paulo. Observa-se, analisando os objetivos de aprendizagens, que há de fato estreita relação da matriz do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo com os conteúdos a ser ensinados, garantindo a possibilidade de controle sobre o processo de aprendizagem.

Embora a documentação seja recente (a maior parte publicada entre 2012 e 2014), em Pernambuco, por exemplo, há sugestões de aspectos de aprendizagem a ser avaliados que diferem de acordo com a disciplina, embora as expectativas de aprendizagem possam ser tomadas como referência em todas elas, possibilitando o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem para ajustar os rumos, se

---

<sup>64</sup> Apresentação do documento pelo então secretário da Educação Paulo Renato Souza.

necessário (PERNAMBUCO, 2012). De acordo com o documento curricular, a avaliação acontece em duas dimensões: avaliação de aprendizagem (interna) e avaliação do currículo (externa). A avaliação da aprendizagem “(...) é revestida de caráter formativo, inclusivo e processual, que supõe a sua integração ao processo de aprendizagem, como inerente a ele, como recurso do professor e do estudante” (...) (PERNAMBUCO, 2013a). Enquanto algumas disciplinas indicam o que deve ser avaliado, em outras se sugere que o professor proponha a avaliação. Para Matemática e Língua Portuguesa, disciplinas cujos conteúdos integram as avaliações externas, são apresentadas expectativas de aprendizagem, orientações para o ensino e para a avaliação das aprendizagens, de modo que tais expectativas são tomadas claramente como referências da avaliação de aprendizagem, como segue no Quadro 10:

9º ano	<p><b>Expectativas de aprendizagem</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Resolver e elaborar problemas envolvendo números em notação científica;</li> <li>- Realizar operações com números reais;</li> <li>- Compreender e efetuar cálculos com potências cujos expoentes são inteiros negativos;</li> <li>- Compreender e efetuar cálculos com potência de expoente racional;</li> <li>- Resolver e formular problemas que envolvem diferentes operações (adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação e radiciação).</li> </ul>
	<p><b>Orientações para o ensino</b></p> <p>Neste último ano do Ensino Fundamental, é importante que o estudante compreenda, com clareza, a representação de números em notação científica. Para isso, sugere-se a retomada do estudo desse tópico, ocorrido em anos anteriores, e sua ampliação e sistematização. As operações aritméticas e suas propriedades também devem ser retomadas e ampliadas aos números reais. Em especial, o estudante deve compreender o significado do expoente negativo em uma potência e operar com esse tipo de número. Procedimento análogo pode ser realizado com relação ao expoente racional (fração e decimal). Problemas envolvendo as diferentes operações devem ser trabalhados ao longo de todo o ano. O estudante precisa ser levado a pesquisar situações reais em que a Matemática se faça presente, a formular problemas a partir dessas situações e a resolvê-los, confrontando, com seus colegas, os procedimentos utilizados e os resultados.</p>
	<p><b>Avaliação de aprendizagem</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Resolver e elaborar problemas envolvendo números em notação científica;</li> <li>- Realizar operações em números reais;</li> <li>- Efetuar cálculos com potências cujos expoentes são inteiros negativos;</li> <li>- Efetuar cálculos com potência de expoente racional;</li> <li>- Resolver problemas que envolvem diferentes operações (adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação e radiciação).</li> </ul>

**Quadro 10** – Exemplo de matriz de Pernambuco, Matemática, 9º ano.

**Fonte:** Pernambuco (2013m, p. 194).

Diferentemente, na disciplina de História, em que há grandes temas e, dentro deles, núcleos conceituais, e para cada núcleo conceitual algumas expectativas de aprendizagem, e ainda problematização do tema, desenvolvimento, com sugestões para aula de campo, etc., a avaliação da aprendizagem é tratada de forma discursiva como parte do processo de aprendizagem, em uma perspectiva diagnóstica, formativa e somativa, que não deve ser alicerçada em “rígidos critérios de seleção e hierarquização que podem gerar exclusão” (PERNAMBUCO, 2013k, p. 59-60). O exemplo ilustra a influência das tradições disciplinares na elaboração do currículo, bem como mostra as diferenças de tratamento dos conteúdos curriculares que integram ou não as avaliações externas. De todo modo, destaque é dado às avaliações sistêmicas que teriam como finalidade melhorar a qualidade das aprendizagens de todos os estudantes: “[...] com dados que permitam comparações entre o proposto e o alcançado com a finalidade de manutenção ou redirecionamento da proposta curricular” (PERNAMBUCO, 2012a, p. 49).

Como acontece em algumas unidades da federação (DF, GO, MS, PE, RJ, RO, RS, SP) – e, como se observa, às vezes independente do modelo do documento –, fica visível a relação próxima entre os sistemas de avaliação externa próprios e a avaliação da aprendizagem nas escolas, com prioridade, no caso de Pernambuco, para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática<sup>65</sup>. No estado de Pernambuco, foram criados recentemente os documentos “Padrões de desempenho da educação básica” para as duas disciplinas (PERNAMBUCO, 2014a, 2014b)<sup>66</sup>, que são objeto de avaliação no que se consideraram as principais etapas da escolarização (3º, 5º, 7º e 9º anos do ensino fundamental e 1º, 2º e 3º anos do ensino médio)<sup>67</sup>. Nos Padrões, elaborados como todos os documentos pernambucanos, com o apoio do Caed (parceiro do estado

---

<sup>65</sup> Conforme Bonamino e Sousa (2012, p. 380), é possível perceber, nas propostas de avaliação para a educação básica dos estados e municípios, ao cotejá-las, uma “grande similaridade nos delineamentos adotados pelos sistemas de avaliação, os quais tendem a assumir, na elaboração dos itens das provas, a matriz de referência do Saeb e da Prova Brasil”.

<sup>66</sup> Numa definição mais simplificada e menos técnica, padrões de desempenho são as expectativas de aprendizagem de cada componente curricular e expostas nas matrizes, propondo um patamar de desempenho dos estudantes: nível 1, elementar; nível 2, elementar II; 3, nível básico; e 4, desejável (PERNAMBUCO, 2014a, 2014b).

<sup>67</sup> Ainda de acordo com Bonamino e Sousa (2012, p. 380), em geral essas propostas envolvem a avaliação censitária das escolas, com aplicação de provas com alunos de 5º e 9º anos do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio (final dos ciclos), com frequência bianual. Ver, também, Brooke e Cunha (2011, p. 18).

nas avaliações externas, como ocorre com outras unidades da federação), e incorporados ao Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco (Saep), explicita-se que professores e gestores devem articular as avaliações em larga escala à elaboração das propostas curriculares, alterando o trabalho pedagógico a partir desses resultados.

Documentos gerados segundo o modelo “proposta curricular” parecem voltar-se, sobretudo, à formação dos agentes que colocarão o documento curricular em ação. Eles fornecem uma base, mas não os elementos centrais que, associados, podem organizar o processo de transformação do documento em ação em sala de aula. Logo, os estados que têm documentos de acordo com o modelo possuem, em geral, uma articulação um pouco menos direta com a avaliação externa de larga escala. Mesmo assim, é possível perceber nuances nos dois estados analisados – Alagoas e Rio Grande do Sul –, sendo o documento do primeiro menos explicitamente relacionado à avaliação que o do segundo.

No caso do Rio Grande do Sul, o documento faz alusões explícitas e constantes à avaliação em larga escala, tanto de âmbito estadual quanto federal, citando o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (Saers), o que ilustra mais um caso de estado em que há incorporação dos sistemas de avaliação próprios à avaliação da aprendizagem nas escolas. O documento reforça a importância da avaliação externa de âmbito federal na consolidação do seu sistema próprio de avaliação:

[...] as matrizes de competência das avaliações externas, como o SAEB e a PROVA BRASIL, estabelecem um patamar de aprendizagens a serem atingidas ao final da 4ª série/5º ano e da 8ª série/9º ano do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio. O SAERS avalia aprendizagens de séries intermediárias, utilizando a mesma matriz do SAEB. Embora tenham finalidade diversa, essas avaliações tornam-se, em muitos casos, referência para as aprendizagens na escola, desempenhando outro papel além daquele para o qual foram criados (RIO GRANDE DO SUL, 2009a, p. 29).

O Saers, “iniciado em 2007 de forma universal nas escolas estaduais, é complementar ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar desenvolvido pelo Ministério da Educação” (RIO GRANDE DO SUL, 2009a, p. 7). Ao tratar do Saeb e da Prova Brasil, afirma-se que “a avaliação é realizada para melhorar a qualidade da

educação, para que os professores possam, por meio da entrega dos boletins pedagógicos às escolas, apropriar-se dos resultados da avaliação e, com isso, melhorar o processo de ensino-aprendizagem (RIO GRANDE DO SUL, 2009a, p. 7).

### **2.2.6 Especificidades relativas aos documentos curriculares dos anos finais do ensino fundamental detectadas pela pesquisa**

Os anos finais do ensino fundamental, sua identidade, características e foco não se consolidaram como objeto de estudo no país. Essa constatação foi abordada em estudo de 2012, financiado pela Fundação Vitor Civita e realizado pela Fundação Carlos Chagas (DAVIS et al., 2012). Levantamento realizado em julho de 2015 no Scielo Brasil com a palavra-chave “ensino fundamental II”<sup>68</sup> mostra que essa realidade não mudou muito desde então: foram identificados apenas dois estudos<sup>69</sup>. Já com a palavra-chave “ensino fundamental” aparecem 154 estudos. Nenhum deles apresenta em seu título, especificamente, a palavra “ensino fundamental II” ou “anos finais do ensino fundamental”.

Davis et al. (2012) afirmam ainda que essa fase de ensino carece de políticas especificamente destinadas a ela. A LDB não desagregou o ensino fundamental em duas “subetapas” para fins de concepção, nem de organização. As DCN, de 2010, reconhecem a especificidade, designando-as “fases” do ensino fundamental. Afirma serem os anos finais do ensino fundamental uma fase em que há uma grande mudança na organização do ensino, que passa a ser realizado por meio de especialistas.

Mesmo no interior do Ensino Fundamental, há de se cuidar da fluência da transição da fase dos anos iniciais para a fase dos anos finais, quando a criança passa a ter diversos docentes, que conduzem diferentes componentes e atividades, tornando-se mais complexas a sistemática de estudos e a relação com os professores (BRASIL, 2010, p. 14).

As DCN chamam ainda a atenção para o fato de que o ensino nas duas fases do ensino fundamental é, no país, ofertado por redes de ensino distintas, o que deve

---

<sup>68</sup> Com a palavra-chave “anos finais do ensino fundamental” nenhum artigo foi identificado.

<sup>69</sup> Um dos estudos é sobre sistematização do conhecimento em Educação Física no ensino fundamental II e o outro sobre a Educação Estatística no ensino fundamental II em uma escola de Lavras, MG.

gerar mecanismos de colaboração visando a sua articulação, como já previsto na Constituição de 1988.

O intenso processo de descentralização ocorrido na última década acentuou, na oferta pública, a cisão entre anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, levando à concentração dos anos iniciais, majoritariamente, nas redes municipais, e dos anos finais, nas redes estaduais, embora haja escolas com oferta completa (anos iniciais e anos finais do ensino fundamental) em escolas mantidas por redes públicas e privadas. Essa realidade requer especial atenção dos sistemas estaduais e municipais, que devem estabelecer forma de colaboração, visando à oferta do Ensino Fundamental e à articulação entre a primeira fase e a segunda, para evitar obstáculos ao acesso de estudantes que mudem de uma rede para outra para completarem escolaridade obrigatória, garantindo a organicidade e totalidade do processo formativo do escolar (BRASIL, 2010, p. 33).

As DCN (BRASIL, 2010, p. 54-55) tratam também da necessidade de considerar o momento de desenvolvimento das crianças na fase dos anos finais do ensino fundamental e considera que os professores, para essa fase, devem ser especialistas em adolescência e juventude. Aqui há assunção de que se trata de um momento particular no ciclo de vida, a idade esperada de frequência das crianças nos anos finais do ensino fundamental.

Apesar de essas recomendações se fazerem presentes nas DCN para os anos finais do ensino fundamental, não há uma seção dedicada a estabelecer diretrizes específicas para o desenvolvimento dessa fase. Há apenas uma seção dedicada ao ensino fundamental como um todo. E, nela, as diretrizes são as seguintes:

Art. 23 O Ensino Fundamental com 9 (nove) anos de duração, de matrícula obrigatória para as crianças a partir dos 6 (seis) anos de idade, tem duas fases seguintes com características próprias, chamadas de anos iniciais, com 5 (cinco) anos de duração, em regra para estudantes de 6 (seis) a 10 (dez) anos de idade; e anos finais, com 4 (quatro) anos de duração, para os de 11 (onze) a 14 (quatorze) anos.

Parágrafo único. No Ensino Fundamental, **acolher significa também cuidar e educar**, como forma de garantir a aprendizagem dos conteúdos curriculares, para que o estudante **desenvolva interesses e sensibilidades que lhe permitam usufruir dos bens culturais disponíveis na comunidade, na sua cidade ou na sociedade em geral, e que lhe possibilitem ainda sentir-se como produtor valorizado desses bens.**

**Art. 24 Os objetivos da formação básica das crianças, definidos para a Educação Infantil, prolongam-se durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente no primeiro, e se completam nos anos finais, ampliando e intensificando, gradativamente, o processo educativo, mediante: I – desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II – foco central na alfabetização, ao longo dos 3 (três) primeiros anos; III – compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da economia, da tecnologia, das artes, da cultura e dos valores em que se fundamenta a sociedade; IV – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; V – fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de respeito recíproco em que se assenta a vida social (BRASIL, 2010, p. 68-69, grifos nossos).**

Uma análise mais detida dessas orientações indica que os anos finais do ensino fundamental deveriam se dedicar a: cuidar e educar; desenvolver interesses e sensibilidades para usufruir de bens culturais, inclusive da comunidade; fazer com que os adolescentes se sintam produtores de bens culturais; ampliar e intensificar o processo educativo que se inicia na educação infantil e passa pelos anos iniciais do ensino fundamental.

A análise que segue apresenta o que este estudo pôde apreender em termos de quais seriam, nos documentos curriculares analisados, as especificidades atribuídas aos anos finais do ensino fundamental considerando sua identidade, características e foco, conforme discutido nos parágrafos anteriores.

Ao examinar os documentos curriculares, observam-se alguns aspectos que, embora não justificados como tais, podem colaborar para uma maior articulação e organicidade entre as diferentes fases, como: similaridade na estrutura e organização das matrizes curriculares do EF I e EF II, ou EF II e EM, quadros comparativos de habilidades/competências para os anos iniciais e finais do ensino fundamental e apresentação de temas transversais às diferentes fases.

De forma mais explícita, entre os 16 estados analisados nesta parte da pesquisa, os pesquisadores estudiosos da área de currículo identificaram três que apontam mais claramente em seus fundamentos a necessidade de estabelecer especificidade para os anos finais do ensino fundamental. São eles: São Paulo (modelo “currículo”), Distrito Federal e Mato Grosso (modelo “matriz curricular”).

Registrou-se, em São Paulo e no Distrito Federal, uma caracterização dos anos finais do ensino fundamental como momento de transição. Mato Grosso destaca-se ao ultrapassar orientações mais gerais instaurando uma organização baseada nos ciclos de vida das crianças, adolescentes e jovens.

O documento curricular paulista orienta que sejam consideradas as características cognitivas, afetivas e sociais dos adolescentes, assim como os conteúdos, metodologias e saberes próprios de cada disciplina.

Os alunos considerados neste Currículo do Estado de São Paulo têm, de modo geral, entre 11 e 18 anos. Valorizar o desenvolvimento de competências nessa fase da vida implica ponderar, além de aspectos curriculares e docentes, os recursos cognitivos, afetivos e sociais dos alunos. Implica, pois, analisar como o professor mobiliza conteúdos, metodologias e saberes próprios de sua disciplina ou área de conhecimento, visando a desenvolver competências em adolescentes, bem como a instigar desdobramentos para a vida adulta (SÃO PAULO, 2010c, p. 12).

Os documentos do Distrito Federal reconhecem também a especificidade do EF II em relação ao EF I, caracterizado como um momento de transição, marcado pela introdução de uma nova lógica organizacional:

Dentro do contexto da Educação Básica, os anos finais do Ensino Fundamental constituem uma fase que requer atenção especial por parte do poder público e todos os agentes que nela atuam, no sentido de iniciativas e ações que reconheçam suas especificidades e que busquem alternativas para suas problemáticas. Como fase intermediária, protagoniza ruptura na lógica organizacional em relação à fase anterior, o que exige um olhar diferente para com a comunidade escolar e seus estudantes, que agora estão submetidos a uma organização que contempla uma quantidade diferente de docentes e componentes curriculares (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 15).

Em Mato Grosso, o ensino fundamental de nove anos é organizado em três ciclos, com duração de três anos cada um, caracterizados como Ciclos de Formação Humana que devem atender a fases específicas de desenvolvimento: 1º Ciclo – Infância; 2º Ciclo – Pré-adolescência; 3º Ciclo – Adolescência. Os alunos são enturmados segundo idade/fase/ciclo, o que garante, de acordo com a secretaria de estado de Educação, uma profunda articulação do ensino fundamental. Assim, no Ciclo

I, os alunos têm de 6 a 8 anos de idade; no Ciclo II, de 9 a 11 anos de idade; e, no Ciclo III, de 12 a 14 anos de idade. Essa divisão busca deliberadamente superar a segmentação histórica do ensino fundamental mediante a criação do ciclo intermediário, ainda que os anos finais se enquadrem majoritariamente na acepção do 3º Ciclo, o da adolescência.

A partir da análise feita dos documentos curriculares dos estados e do Distrito Federal e das questões relativas ao EF II aqui discutidas, percebe-se que há avanços. Por exemplo, quando se observa a busca de um padrão de organização de matrizes curriculares, ou quando encontramos, em alguns documentos, menções ao EF II como momento de transição, às peculiaridades da faixa etária dos estudantes, seu ciclo de vida, ou à nova lógica organizacional que se impõe aos professores e estudantes.

No entanto, corroborando a dificuldade percebida na consolidação dos estudos e políticas para o EF II já mencionada neste relatório, o que a análise aqui empreendida ajuda a destacar é a dificuldade, apesar dos esforços de algumas unidades da federação, de se perceber, por meio dos documentos curriculares, um tratamento mais acurado do que seria a especificidade dessa fase de ensino.

Aspectos próprios das áreas de conhecimento, concretizados em diferentes formas de pensar, escrever e falar, que introduziriam o aluno no universo discursivo próprio de cada disciplina, em geral, raramente são detalhados. Da mesma forma, faltam elementos sobre quando alguns conhecimentos devem estar consolidados ou qual a capacidade de autonomia intelectual e acadêmica dos alunos diante de determinados conteúdos em cada período.

Em súmula, parte-se do pressuposto de que a transição para o EF II ocorre de modo natural, sem levar em conta que há uma espécie de ruptura para a qual os estudantes precisariam ser preparados.

## 2.3 Análise dos componentes curriculares (disciplinas escolares)

Como já mencionado, foram selecionados, inicialmente, documentos curriculares de seis estados para a análise dos componentes curriculares Ciências, Educação Física, História, Geografia, Arte, Inglês, documentos de três estados para Língua Portuguesa, e dois para Matemática, todas disciplinas que compõem os anos finais do ensino fundamental. A análise mostrou que o “conteúdo” previsto em cada disciplina aparece – como assinalado anteriormente – sob uma variedade de formas nos documentos: objetivos, expectativas de aprendizagem, habilidades, competências, o que deve ser aprendido, o que deve ser avaliado etc. O uso dessa variedade de expressões (e suas possíveis raízes teóricas) não pôde ser objeto de estudo, em profundidade, tendo em vista a grande ambiguidade que caracteriza o seu emprego. As expectativas de aprendizagem, por exemplo, podem referir-se ao mesmo tempo a habilidades, objetivos, conhecimentos a ser adquiridos, expressando um emaranhado de significados. Buscou-se, entretanto, na medida do possível, tecer considerações específicas sobre os significados de algumas dessas expressões, com o intuito de clarear as concepções de educação, ensino e currículo que lhes são subjacentes. Tais considerações estão expostas ao longo deste relatório.

### 2.3.1 Análise de Ciências, Educação Física, História, Geografia, Arte e Inglês

As análises apresentadas neste item buscam identificar características gerais sobre como os “conteúdos” são organizados e também sobre que tipo de conteúdo é focalizado, considerando a classificação entre conteúdos atitudinais, procedimentais e conceituais, baseada nos PCN (ver Quadro 11).

Conteúdo	Conceito	Exemplo
Conceitual	Conteúdos que denotam fatos (nomes, imagens, representações) e princípios. Tais conteúdos devem ser operados e relacionados pelos alunos. Traz implicitamente o compassamento, na medida em que “a aprendizagem de conceitos se dá por aproximações sucessivas” (p. 51, livro 1). Pode-se dizer que sua aprendizagem tem como objetivo a organização da realidade.	Operação de soma de números reais.
Procedimental	Conteúdos que denotam procedimentos. “Os procedimentos expressam um saber fazer, que envolve	Validação de cálculos numéricos.

	tomar decisões e realizar uma série de ações, de forma ordenada e não aleatória, para atingir uma meta.” O objetivo de sua aprendizagem “é fazer com que os alunos construam instrumentos para analisar, por si mesmos, os resultados que obtêm e os processos que colocam em ação para atingir as metas a que se propõem” (p. 52, livro 1).	
Atitudinal	Referem-se a atitudes, valores e normas que permeiam o conhecimento escolar e que se relacionam com fatores emocionais e socioeconômicos dos alunos. Objetiva-se explicitar posicionamentos de valor.	“Confiança em suas possibilidades para propor e resolver problemas” (p. 62, livro 3).

**Quadro 11** – Distinção dos conteúdos\*: facetas diferentes dos objetos de ensino, conforme os PCN.

**Fonte:** elaborado pelo Cenpec a partir dos PCN (BRASIL, 1997).

(\*) De acordo com os PCN (1997), a distinção dos conteúdos nos três tipos é importante para frisar facetas diferentes dos objetos de ensino e que devem ser trabalhados de forma explícita. Parte-se da ideia de que os conteúdos conceituais recebem mais atenção do que os procedimentais e atitudinais. “A diferente natureza dos conteúdos escolares deve ser contemplada de maneira integrada [e explícita] no processo de ensino e aprendizagem e não em atividades específicas” (PCN, 1997, p. 53).

### 2.3.1.1 Ciências

Os documentos curriculares atribuem aos conteúdos diferentes naturezas, as quais variam entre a ênfase procedimental e conceitual. Os documentos dos estados de Alagoas, Paraná e Mato Grosso privilegiam a natureza conceitual, o que se mostra coerente com a organização e seleção dos conteúdos. O documento do estado de São Paulo assume a natureza procedimental, verificada na compreensão e organização dos conteúdos como um conjunto de habilidades, capacidades e competências. Nos documentos dos estados do Acre e de Pernambuco, embora predomine a ênfase procedimental na organização dos conteúdos em competências, a análise das expectativas de aprendizagem (Pernambuco) e dos objetivos (Acre) leva a inferir pela abordagem conceitual.

Em todos os documentos curriculares, os conteúdos selecionados integram componentes das Ciências de referência: Biologia, Química e Física. Os PCN aparecem como uma forte influência nos princípios de seleção e organização dos conteúdos nos documentos dos estados de São Paulo, Pernambuco e Acre. Nos demais documentos, os princípios explicitados são fundamentados numa abordagem ampla, em vez de ser relacionados especificamente à área de Ciências: no documento do Paraná, a seleção é orientada por fatores de cunho social, político e relativos à religião, família e ao

trabalho, emergentes das características sociais e culturais do público escolar; no estado de Alagoas essa seleção é delegada à comunidade escolar, cuja opção política e pedagógica rege a organização curricular.

Os conteúdos propostos nos documentos analisados rompem com os blocos temáticos por série. Inovam em relação a esses blocos seriados, por serem influenciados pelos PCN (como em SP, PE e AC) ou até por proporem superar esses parâmetros, como é o caso dos documentos dos estados de Mato Grosso, Alagoas e Paraná. De modo geral, inovam em relação aos conteúdos tradicionais, sobretudo por assumirem a abordagem Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), a qual privilegia a Alfabetização e Enculturação Científica, inferida na análise dos conteúdos organizados em Eixos Temáticos (SP e PE), em Eixos Articuladores (MT) e em Competências (AC).

O único documento que não possibilita inferir sobre a relação entre os conteúdos e os debates contemporâneos para o ensino da disciplina de Ciências é o do estado de Alagoas. Nos demais documentos, os conteúdos fazem referência explícita (SP e PE) ou implícita e inferida (PR, AC e MT) à abordagem CTS, atualmente preponderante nas pesquisas acadêmicas sobre o ensino de Ciências. Essa abordagem pode ser entendida como o desenvolvimento de conteúdos que privilegiam a alfabetização ou enculturação científica por meio da integração entre uma educação científica, tecnológica e social com conteúdos que façam referências a aspectos históricos (História das Ciências), éticos, sociais, políticos, econômicos e culturais. Esse debate também está inserido nos escritos da História e da Filosofia da Ciência, os quais prezam por concepções sobre a natureza da Ciência, em que se defende a transitoriedade e o caráter inacabado dos conhecimentos científicos.

Fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica permeiam as orientações curriculares nos documentos dos estados de Alagoas, Paraná e Mato Grosso. Marcos identificadores dessa orientação teórica aparecem ao longo de justificativas, objetivos e conteúdos delineados nesses documentos, tais como: a apropriação de conhecimentos científicos, sem ênfase procedimental e atitudinal como objeto da disciplina (PR); a ênfase na educação humanizadora, a fim de possibilitar ao educando o acesso e a apropriação dos conhecimentos produzidos cultural e historicamente pela humanidade (AL); a relação estabelecida entre as necessidades humanas e a produção de conhecimento (MT).

Os documentos curriculares dos estados de São Paulo, Pernambuco e Acre não assumem explicitamente uma linha teórica, a qual é inferida a partir da constatação de elementos que os identificam com determinado aporte teórico, levando à conclusão de que essas orientações seguem a linha construtivista e cognitivista: natureza procedimental herdada dos PCN (AC); o objetivo delegado à ação pedagógica com vistas a buscar estimular a curiosidade dos estudantes com problemas adequados à sua maturidade cognitiva, próximo ao que se defende no construtivismo (PE); ênfase procedimental e privilégio para o desenvolvimento de competências (SP).

Outro referencial importante do campo das pesquisas sobre o ensino de Ciências é o inserido na “virada discursiva”<sup>70</sup>. Nenhum dos documentos dialoga explicitamente com esse referencial, o qual é ligeiramente abordado nos documentos do Paraná, ao recorrerem ao campo da linguagem em estudos bakhtinianos<sup>71</sup>.

### **2.3.1.2 Educação Física**

A análise dos documentos curriculares permitiu identificar a influência dos PCN na definição dos conteúdos a ser ensinados apenas no caso do Acre, cuja redação tentou abarcar conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais. Mesmo assim, apresenta alguma confusão ao estabelecer como princípio o diálogo com a cultura local. Em dois casos (Alagoas e Mato Grosso) foram privilegiados conceitos e procedimentos sem conexão com os PCN. O documento do Paraná denomina “conteúdos” as práticas corporais e as expectativas de aprendizagem. Já no documento de Pernambuco, os conteúdos podem ser abstraídos do rol de expectativas de aprendizagem elencadas. No caso de São Paulo, os conteúdos foram recortados dos temas da cultura corporal. O documento paulista atribui o mesmo sentido às

---

<sup>70</sup> Virada discursiva consiste em um campo de pesquisas em educação em Ciências, assim chamado por centrar atenção no processo de comunicação e de mediação por meio da linguagem, nos discursos e em outros mecanismos retóricos utilizados pelos sujeitos no processo de ensino e aprendizagem. Muitas das pesquisas que privilegiam esse foco de investigação são fundamentadas na perspectiva sócio-histórica ou sociocultural. Entre os pesquisadores que se destacam, citamos Eduardo Fleury Mortimer, Phill Scott e Orlando Gomes de Aguiar Junior. Para mais informações ver Mortimer e Scott (2002) e Aguiar Jr. e Mortimer (2005).

<sup>71</sup> Corrente linguística que se organizou a partir do trabalho do filósofo e teórico russo Mikhail Bakhtin e do círculo de pensadores organizados em torno dele. Esse trabalho se contrapôs à linguística de base Saussuriana e a sua dicotomia entre língua e fala. Para os Bakhtinianos a língua só existe nas situações concretas de interação.

habilidades que, por sua vez, aludem exclusivamente a conhecimentos de ordem conceitual. A organização dos conteúdos encontra-se vinculada aos objetivos do componente (Acre), às aprendizagens básicas (Alagoas), eixos articuladores (Mato Grosso e Pernambuco), conteúdos estruturantes (Paraná) ou temas (São Paulo).

A seleção de conteúdos sofre influência da tradição da disciplina em algumas propostas (Acre, Alagoas e Paraná), enquanto em outras se alinha ao movimento atual, inserindo a Educação Física na área das Linguagens e abordando os conteúdos como conhecimentos que permitirão ler e produzir as práticas culturais corporais (Mato Grosso e Pernambuco). A proposta paulista hibridiza as duas concepções ao propor conteúdos tradicionais, mas apresenta a disciplina como componente da área das Linguagens. Além disso, os temas (jogos, atividades rítmicas etc.) são definidos e distribuídos semestralmente. Não são mencionados critérios para essa distribuição, tampouco para os conteúdos e habilidades selecionados.

As propostas do Acre e de Alagoas não assumem uma determinada concepção do componente. Discorrem de forma ampla e superficial, sem apresentar os fundamentos que sustentem a ação didática. Já os currículos de Mato Grosso, Paraná, São Paulo e Pernambuco explicitam a fundamentação na perspectiva cultural da Educação Física, apesar de fincarem seus alicerces em terrenos epistemológicos distintos: teorias pós-críticas, no caso de Mato Grosso, críticas (Paraná e Pernambuco) e não críticas (São Paulo). Adotam a cultura corporal como objeto de estudo da área, mesmo que nem sempre as orientações didáticas se coadunem com as referências anunciadas. Os debates contemporâneos da disciplina, sobretudo as questões que abrangem as diferenças culturais corporais, são mencionados, mesmo que de forma fragmentada, apenas no currículo acreano. Já as propostas de Alagoas, Mato Grosso, Paraná, Pernambuco e São Paulo não se mostram preocupadas com essas questões.

### **2.3.1.3 História**

Os estados de São Paulo, Acre e Pernambuco fazem referência aos “conteúdos” de ensino e aprendizagem da disciplina de História, considerando as orientações dos

PCN sobre os eixos temáticos, de maneira a adaptá-los quanto aos objetivos a ser alcançados pelos alunos no decorrer dos anos finais do ensino fundamental<sup>72</sup>.

No que se refere ao estado do Paraná, constatou-se que sua proposta curricular está pautada nos denominados “conteúdos estruturantes”, que, por sua vez, são justificados pelo objetivo de proporcionar um ensino de História com “uma nova racionalidade não linear e temática” (PARANÁ, 2008n, p. 45). No que se refere aos PCN, foram localizadas críticas explícitas às suas orientações, sob a alegação de que, nesse documento, a disciplina de História é “apresentada de forma pragmática, com a função de resolver problemas imediatos e próximos ao aluno” (PARANÁ, 2008n, p. 43).

O estado de Mato Grosso se destaca pela organização interdisciplinar e por ciclos de três anos para todo o ensino fundamental. Identifica-se a influência dos PCN na caracterização dos “conteúdos” para a disciplina, no entanto, de maneira interdisciplinar, ou seja, de maneira a abranger também Geografia e Educação Religiosa. Põe em destaque o que os documentos mato-grossenses denominam matriz globalizada<sup>73</sup>, em que, segundo esses mesmos documentos, apenas *excepcionalmente* as escolas poderão, a partir da terceira fase do 2º Ciclo, fazer a opção por uma matriz globalizada ou por uma matriz organizada em área de conhecimento (MATO GROSSO, 2013, p. 5).

No tocante ao estado de Alagoas, não foram localizados “conteúdos” específicos para a disciplina de História, mas, sim, uma lista com 14 objetivos a ser alcançados como aprendizagens básicas, ao final do 9º ano, não havendo nenhuma citação explícita sobre os PCN.

O especialista afirmou que os “conteúdos” selecionados nos documentos do Acre, Mato Grosso, Paraná e São Paulo são adequados aos anos escolares do ensino fundamental II. Em Alagoas não é possível julgar a adequação de “conteúdos” aos anos, tendo em vista a definição de apenas lista com 14 objetivos a ser alcançados como aprendizagens básicas. No documento de Pernambuco são listadas 125 expectativas de aprendizagem e quase todas elas devem ser tratadas ao longo de todo

---

<sup>72</sup> Identifica-se nos PCN a orientação de que no 6º ano se desenvolvam conteúdos referentes às relações sociais e à natureza; no 7º ano, as relações de trabalho; no 8º ano, as nações, povos, lutas, guerras e revoluções e, no 9º ano, questões sobre cidadania e cultura no mundo contemporâneo.

<sup>73</sup> A matriz globalizada apresenta todas as disciplinas como um bloco único (MATO GROSSO, 2013).

o ensino fundamental II, em diferentes graus de profundidade, o que, de acordo com o especialista, parece ser excessivo.

Quanto à localização da possível integração dos “conteúdos” de História do Brasil e História Geral, identificou-se que apenas no documento de Alagoas ela não está prevista. Tendo também, como foco de análise, a existência ou não de equilíbrio na distribuição de “conteúdos” e de um possível excesso deles para cada um dos anos finais do ensino fundamental, verificou-se que o documento do estado de Alagoas impossibilita tal constatação devido à escassez de informações; já o de São Paulo caracteriza-se pelo excesso de conteúdos a ser ministrados, considerada a dinâmica de aulas apresentada em seus cadernos de apoio, destinados aos professores e alunos.

No que se refere aos fundamentos teóricos apresentados pelos documentos e que embasam o objeto de ensino da História, constatou-se que, com exceção do estado de Alagoas, os demais estados – São Paulo, Pernambuco, Mato Grosso, Paraná e Acre – fizeram referências aos debates mais contemporâneos sobre o estudo da História, havendo referências explícitas à contribuição da Escola dos Annales, da Nova História, da Nova História Cultural e aos próprios PCN. Cabe destaque ao estado do Paraná, que faz referência ao historiador alemão Jörn Rüsen, autor do artigo “Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão”. Os estados de São Paulo e do Acre não apresentam, contudo, referências a tais debates contemporâneos ao elencarem seus “conteúdos” para o ensino de História, ou seja, o debate não se estende à organização desses “conteúdos”, como se pôde verificar que ocorreu nos documentos dos estados de Pernambuco, Mato Grosso e Paraná.

#### **2.3.1.4 Geografia**

Os fundamentos que orientam a seleção de conteúdos valorizam conceitos como objetos da Geografia que compõem a mola mestra da organização dos grandes eixos de estudo. Conceitos de território, paisagem, lugar, região, entre outros, são valorizados na maioria das propostas, mas desdobrados em expectativas que permitem perceber uma preocupação crescente com a didatização. Esta aparece nos

métodos propostos e nas expectativas que consideram a faixa etária e primordialmente o contexto social e cultural dos alunos. Em todos os estados avalia-se que há excesso de conteúdos por ano de escolaridade.

Em São Paulo, por exemplo, os conteúdos selecionados no Currículo de Geografia preenchem uma série de temas e abordagens estruturadas a partir de três conceitos centrais: paisagem, lugar e território [...] "é a partir do reconhecimento de que o espaço geográfico não é meramente um substrato sobre o qual as dinâmicas sociais se desenrolam, mas a dimensão viva dessas dinâmicas, que as ações de ensino-aprendizagem podem ultrapassar a suposta neutralidade do conhecimento geográfico" (SÃO PAULO, 2012c, p. 78). Podem-se perceber conteúdos tradicionais e outros que respondem às premissas teóricas do documento de entrelaçar a Geografia da Natureza e da Sociedade, valorizar o saber do aluno na dimensão do lugar, alfabetização cartográfica, entre outros.

Pernambuco e Mato Grosso utilizam os PCN como referência, embora o primeiro documento não seja coerente, de fato, com essa referência, ao não apresentar os objetivos da disciplina. Em Mato Grosso, os conteúdos são apresentados por ciclos e a partir de eixos articuladores, que englobam Geografia, História e Ensino Religioso. A seleção de conteúdos não contém uma explicitação das relações que se podem estabelecer entre essas três disciplinas, embora estas estejam indicadas, por exemplo, no Eixo Identidade (2º Ciclo) e em Fronteiras e identidades (3º Ciclo).

No documento curricular do Paraná, o que define a seleção de conteúdos da disciplina são os propósitos do ensinar Geografia Crítica e o modo como essa abordagem pode dialogar com outras abordagens da Geografia (colocadas no texto como de menor importância) na definição do objeto de estudo da disciplina: o espaço geográfico. Não se orienta pelos PCN e critica o documento, julgando-o eclético em sua base conceitual e "confuso". Atribui aos PCN um viés ideológico neoliberal e desconstrói a proposta de temas transversais, julgando-os reducionistas e descaracterizadores do campo disciplinar. Manifesta a intenção de concentrar-se mais numa única abordagem da Geografia Crítica Marxista e desconsidera, por exemplo, as contribuições de autores da Geografia Crítica Humanista.

Em Alagoas não há princípios declarados para a seleção de conteúdo, embora se perceba uma preocupação com o propósito de gerar no aluno uma atitude de

procurar respostas para as questões centrais da Geografia em diferentes abordagens conceituais e teóricas. Não utiliza como referência os PCN nem o seu modo de organização, embora cite documentos que se referenciam neles.

De modo geral, os documentos curriculares pautam-se por ampla gama de abordagens praticadas pela ciência geográfica. Há que se destacar um avanço quanto a aproximar a produção do conhecimento científico do escolar. Está presente nas concepções teóricas a perspectiva epistemológica sustentada pelo que se convencionou chamar de História do Pensamento Geográfico. Nesse sentido, recorre-se a diferentes estudos e autores que embasam os currículos com argumentos que tendem a respaldar a perspectiva epistemológica da ciência geográfica e, em decorrência dela, sua influência na disciplina escolar. Os textos de fundamentação procuram recuperar o processo de renovação da Geografia Crítica e apontam uma revalorização da Geografia da Natureza, mas algumas propostas ainda não articulam essa reflexão nas definições de conteúdos e métodos de ensino-aprendizagem. Ao longo das últimas décadas, o ensino da Geografia suscitou reflexões que procuram encontrar alternativas teórico-metodológicas para que a disciplina garanta ao aluno um ensino mais significativo sobre o espaço vivido. No entanto, o que ainda é questão a ser desenvolvida é a própria didática dos diferentes conteúdos em Geografia. Ela está bem resolvida na alfabetização cartográfica, mas em vários outros campos o modo de ensinar e aprender ainda remete a modos tradicionais.

### **2.3.1.5 Arte**

De acordo com o especialista em Arte, todos os documentos curriculares têm como objetivo a formação humanista do sujeito. Notifica, porém, que, apesar desse objetivo, nos documentos analisados há “uma manutenção de fortes marcas tradicionais com ênfase na repetição ou em conteúdos teórico-discursivos sobre a arte e sua inserção no mundo da cultura” em detrimento de conteúdos que proponham a experiência artística propriamente dita. Afirma ainda que há também marcada influência da “tradição erudita e teórica” nesses documentos.

O especialista informa que embora nas concepções todos os documentos reforcem, à luz dos PCN, a interdisciplinaridade como princípio, nota-se dificuldade em criar, a partir da disciplina analisada, um quadro de trabalho interdisciplinar, posto que a Arte poderia, na sua opinião, favorecer o encontro dessas “pontes”.

No que tange à concepção teórica desse componente curricular, avalia que todos os estados estão referenciados em autores citados pelos PCN.

Quando se considera a relação entre conteúdos universais e locais, o especialista afirma que os documentos “pouco ousaram”, com exceção do Paraná, para pensar o seu currículo a partir de sua realidade regional de modo que pudessem mostrar as particularidades locais “como necessárias na construção de um currículo enraizado”. Ainda de acordo com a análise realizada pelo especialista “o equilíbrio entre o que se chama de universal e local, para além da predominância do primeiro, é tratado de um modo formal, e não logra vencer essa dicotomia”. O especialista ainda afirma que, com exceção de Paraná e Acre, os demais documentos não apresentam conteúdos que denotem “preocupação” em valorizar a arte local, regional e estadual.

Avaliando a organização dos conteúdos, afirma haver classificação e hierarquização dos conteúdos que estruturam a disciplina e que visam nortear o caminho do professor. Avalia que os seis documentos curriculares aqui analisados apresentam caráter disciplinar. Segundo o especialista, São Paulo e Pernambuco dão ênfase à natureza conceitual do conteúdo, enquanto Mato Grosso e Paraná à atitudinal. No Acre, o currículo tende, para ele, a enfatizar o conteúdo procedimental. Alagoas é tratado pelo especialista como um documento bastante genérico no que tange aos conteúdos, razão pela qual não há indicação da faceta do conteúdo enfatizado por esse documento.

No que tange a referências aos debates contemporâneos, o especialista considera que a tecnologia se sobressai como orientação para o desenvolvimento dos conteúdos. Todavia, avalia que tais documentos “não fazem uma discussão sobre o processo de ensino da disciplina, não abrem para novas formas de se fazer arte-educação na escola e para a discussão da escola enquanto espaço de movimentação deste processo lúdico”, que seria uma perspectiva mais inovadora.

Afirma que todos os documentos denotam preocupação dos gestores em melhorar a qualidade do aprendizado e trazem estratégias com essa perspectiva,

lançando mão de indicações para a avaliação da aprendizagem. O especialista afirma não haver tratamento aos conteúdos do referido componente curricular para o atendimento às necessidades educacionais especiais.

Com exceção do Paraná, os demais disponibilizam material indicativo para o trabalho do professor na sala de aula. Quanto à formação continuada, o especialista não verificou a presença, em nenhum estado, de materiais confeccionados para apoiar explicitamente essa formação, de maneira que “lê-se, nas entrelinhas” que se adota como prerrogativa “a necessidade de proatividade do professor para estar em constante estudo e reflexão, cocriando o conteúdo previsto nessa disciplina”. Cabe mencionar que a análise notifica que Pernambuco, Mato Grosso e Paraná oferecem um quadro bibliográfico para o estudo do professor. E que, no Acre, há no documento atenção especial ao professor-artista.

Em relação à articulação dessa etapa do ensino em relação ao ensino fundamental I e ao ensino médio, o especialista considera que São Paulo, Pernambuco e Mato Grosso “apresentam, num formato mais organizado, o sequenciamento dos segmentos a partir do compassamento e da progressão”. Os demais estados não o fazem.

Quanto à especificidade que se pode atribuir ao ensino fundamental, o especialista afirma que predomina o foco no desenvolvimento da noção de que seja ensinado ao aluno que a arte não se realiza fora “de um complexo de elementos que influenciam os artistas e suas obras” e que mesmo a “contemplação” da arte remete a um contexto.

#### **2.3.1.6 Inglês**

De acordo com o especialista que analisou Língua Estrangeira, os fundamentos teóricos utilizados pelos autores dos documentos curriculares analisados estão em consonância com os materiais mais atuais: são livros publicados nos últimos dez ou 15 anos; resultados de pesquisa e/ou trabalhos de assessorias prestados para o governo federal por pesquisadores; materiais utilizados em exames para professores; são livros e documentos oficiais como os PCN; as Orientações Curriculares para o Ensino Médio e autores como Dolz e Schneuwly (sobre as sequências didáticas); Kleiman, Rojo (sobre

letramento); Bakhtin (sobre a linguagem e seu papel ideológico); Vygotsky (sobre o ensino-aprendizagem e desenvolvimento), entre outros que podem ser encontrados nos documentos analisados. O especialista tomou esse fato como indicador da presença de um interesse por incidir, pelo menos, “na formação docente para que a forma de ensinar venha a ser repensada, uma vez que o material distribuído para os professores serve, muitas vezes, para prepará-lo para concursos e para suas leituras em ‘cursos de capacitação’ ”. Ainda segundo o especialista, estaria indicando também que os estados caminham para uma visão sócio-histórico-cultural do ensino da Língua Estrangeira Moderna.

Em termos da sua organização, o especialista informa que, na maioria dos casos, os conteúdos estão organizados por temas, objetivos e/ou metas. Em quase todos os casos, há ainda tabelas nas quais os conteúdos são separados por ano letivo. No caso de Alagoas, no entanto, não há uma especificidade relativa à língua inglesa, já que o documento deixa claro que a escola poderá decidir que língua estrangeira irá ensinar, conforme prescrito na legislação. O documento apresenta uma lista de dez objetivos e nada que seja específico de Língua Estrangeira Moderna.

Em relação à didatização e implementação, o especialista considera que o material analisado não traz tantas “sugestões de como as ideias [conteúdos] devem ser implementadas pelos professores”. Considera que o documento que mais fornece tais indicações é o do estado de São Paulo – “que oferece um caderno por bimestre por série para os alunos e um para professores com respostas e sugestões de atividades extras”. Nos demais estados, pode-se encontrar exemplos de como implementar. Para o especialista, “é o caso de Pernambuco, que traz alguns exemplos apenas e o professor terá que criar as demais unidades didáticas. Nos demais estados, não há material de exemplo de como implementar a prescrição distribuída pela secretaria. O estado do Paraná tem um material, mas este é de 2006 e as novas propostas curriculares são de 2008-2012”.

No que diz respeito à articulação entre o global e o local, de acordo com o especialista, há uma preocupação clara com o global – afinal a língua inglesa goza de um *status* hegemônico na sociedade brasileira e isso fica muito claro entre os que trabalham com seu ensino. No estado do Acre, por exemplo, a preocupação discutida é a influência do inglês no mundo – portanto, seu papel hegemônico. Nos estados de

Alagoas, Mato Grosso e Paraná não há menção à discussão do global e do local. No estado de São Paulo, pelo menos no material analisado – um bimestre –, não há menção dessa discussão. No estado de Pernambuco, as sequências didáticas sugerem que os professores discutam essas questões e apresentam sugestões. O especialista notifica, no entanto, não haver “conteúdos específicos” que tratem de contexto local ou global.

Em relação à questão da diversidade, no estado de São Paulo, por exemplo, o especialista notifica que, pelo menos no material examinado, não havia nada relativo à diversidade. Tampouco aparece material para os alunos com necessidades especiais. Já nos demais estados é possível ver material para, pelo menos, um dos grupos citados na lista de “diversidade”: cultural, orientação sexual, linguística, rural, gênero, religiosa, regional, étnico-racial, inclusiva/NEE, classe [posição social]. O estado que mais discute a questão é Alagoas, mas com textos que apenas a explica teoricamente.

Já em relação às abordagens da avaliação e possíveis relações com avaliações externas, o especialista afirmou que apenas o documento do Acre e o de São Paulo tratam de avaliação como parte do processo de ensino-aprendizagem em língua inglesa, dentro do documento nos quais estão também os conteúdos. Os demais estados, ou tratam da avaliação em um caderno isolado só para esse fim (Paraná), ou tratam da avaliação no caderno geral introdutório sobre o currículo (Mato Grosso, por exemplo). No documento de São Paulo, a proposta não é discutida teoricamente; apenas se propõe uma autoavaliação e uma avaliação mais dinâmica ao final de cada bimestre. Quanto às avaliações externas, o especialista considera que o estado do Acre é o único que faz clara menção ao Saeb dizendo que não se pode avaliar o aluno no dia a dia com provas como as do Saeb, porque essas provas têm outro objetivo. Afirmam que essas provas não alcançam o processo de aprendizagem como um todo.

No que diz respeito às relações entre os documentos de ensino fundamental II e ensino médio, de acordo com o especialista, três estados estabelecem tais relações (São Paulo, Pernambuco e Mato Grosso); os demais não. O estado do Acre, por exemplo, segundo ele, repete tudo o que está no ensino fundamental no ensino médio. Pressupõe-se que o nível de exigência será maior, mas isso não é explicitado.

De acordo com o especialista, no Paraná, há documentos de 2006, 2008 e 2012. No documento de 2012, embora não se fale em uma relação entre ensino

fundamental e médio, ela pode ser encontrada analisando os conteúdos e objetivos: em relação ao ensino fundamental II há conteúdos revistos e outros novos. Em Pernambuco, há um sistema de cores pelo qual os autores tentam garantir uma progressão do ensino fundamental para o médio – explicitando o que deve ser mais enfatizado em que série.

Em São Paulo, o documento diz claramente que a divisão de conteúdos se deu de forma espiralada para que os alunos possam trabalhar com cada conteúdo, em momentos diferentes do seu desenvolvimento. Segundo o especialista é, de fato, “possível ver isso acontecer no que diz respeito a itens gramaticais (presente, passado e futuro, por exemplo) e tipologia textual (texto narrativo e texto descritivo) – trabalhados ao longo do período letivo”.

## **2.3.2 Análise de Língua Portuguesa e Matemática**

### **2.3.2.1 Língua Portuguesa**

Embora os documentos mantenham-se ainda bastante próximos aos PCN, destacam-se algumas iniciativas no sentido de avançar ou se distinguir dessas orientações. De um modo geral, consagra-se que o aperfeiçoamento da linguagem oral e escrita se faz a partir de diferentes gêneros, por meio das experiências sociais, vividas no trabalho das práticas de linguagem. Assim, o estudo dos gêneros discursivos conforme suas esferas sociais de circulação assume papel relevante na estruturação dos conteúdos e nos desdobramentos didático-metodológicos, ainda que, em algumas vezes, sejam as sequências ou tipos textuais o que efetivamente organiza o trabalho, como é o caso de Pernambuco.

É inegável, portanto, a centralidade da noção de gênero (de texto/de discurso) no âmbito das três propostas curriculares (MT, PE, PR), evidenciando a articulação entre fatores linguísticos, associados a diferentes aspectos da organização textual, e a fatores situacionais, implicados nas tarefas de produção e de interpretação textuais. Porém, os estudos linguísticos a respeito do assunto podem ter diferentes enquadramentos teórico-epistemológicos (análise do discurso, linguística textual, interacionismo sociodiscursivo, abordagem sistêmico-funcional). Não é propósito

deste relatório apontar os aspectos particulares que a noção pode assumir no quadro teórico de cada uma dessas perspectivas, apenas apontar seus impactos no ensino e, particularmente, nos documentos curriculares.

Na literatura a respeito do assunto, admite-se que qualquer texto se relaciona com um gênero, que reproduz de forma mais fiel ou mais livre, porém o gênero só se torna acessível por meio de textos empíricos que se constituem como seus exemplares. Esse *corpus* de textos dos gêneros priorizados não é neutro. Tarefas de produção ou de interpretação de textos podem apresentar diferentes graus de complexidade, determinados: pela extensão do texto, por sua forma de estruturação ser mais ou menos canônica, pela maior ou menor presença de marcadores textuais que sinalizam o plano textual; pela familiaridade com o tema e com a seleção lexical; pela estruturação sintática (ordem direta ou indireta, intercalações, frases curtas ou longas) etc. Sabe-se que as formas linguísticas evidenciam as relações entre o texto e as situações comunicativas. Entretanto, os usuários da língua, quando falam e escrevem, ouvem e leem, recorrem aos gêneros de que dispõem de forma mais ou menos explícita e consciente: em geral, tais escolhas funcionam muito bem nas situações comunicativas.

Uma linguística dos gêneros de texto constitui-se assim, também, como uma área paradoxal: centrada em objetos irreduzíveis à dimensão linguística, cabe a ela a tarefa de descrever essa mesma dimensão linguística. O que resulta não é, porém, uma mera face linguística dos textos, obtida por apagamento ou abstração de fatores contextuais. Trata-se antes de chegar à organização linguística dos textos, por meio de um percurso descendente que vai das atividades sociais aos gêneros de texto, dos gêneros aos textos empíricos e dos textos às unidades e processos linguísticos que os constituem – na reprodução e/ou na inovação do gênero em causa.

São os exemplares de textos dos gêneros priorizados que são objeto de análise, permitindo a descoberta de algumas regularidades discursivas e linguísticas. Sem essas escolhas, os conteúdos selecionados são etéreos, já que se defende que o texto é a unidade de trabalho. Em geral, os três documentos curriculares aqui analisados (MT, PE e PR) dão pouca atenção a esse aspecto.

Em Língua Portuguesa, o debate a respeito dos “conteúdos” escolares é particularmente complexo por envolver objetivos de ensino/aprendizagem que se

centram na língua em uso e não apenas nos saberes derivados no âmbito da investigação linguística: a coerência dos “conteúdos” da disciplina não se sustenta com a adoção de uma teoria linguística específica, já que nenhuma consegue explicar o funcionamento global da linguagem.

Ao relacionar os modelos linguísticos e o ensino, há ainda o problema da terminologia. Sabe-se que cada termo corresponde a um conceito que, por sua vez, se integra a uma rede conceitual que precisa ter um mínimo de coerência. Com a multiplicidade de modelos linguísticos (estruturalista, gerativista, sistêmico-funcional), instaura-se uma verdadeira torre de Babel. O fato de as contribuições das ciências da linguagem serem diversas tanto em relação ao objeto quanto em relação aos métodos tem repercussões dramáticas no ensino. Apesar dos diferentes referenciais teóricos, é necessário dar coerência aos “conteúdos” não apenas de tipo conceitual mas também procedimental, considerando a necessidade de responder às contribuições das ciências da linguagem, mas sem romper com os usos sociais e com os conhecimentos da comunidade educativa.

De maneira geral, os documentos recomendam preservar o funcionamento que as práticas de linguagem têm fora da escola, buscando a máxima coincidência possível entre os objetivos didáticos e os objetivos sociais. Para atender a esse princípio, sugerem-se, em geral, atividades sequenciadas ou sequências didáticas inspiradas em Dolz e Schneuwly, isto é, um conjunto modular de atividades, organizado em torno de gêneros. Tais artefatos didáticos propõem uma integração entre as diferentes práticas de linguagem; privilegiam a interlocução entre professores e alunos, de modo a assegurar que os alunos desenvolvam a capacidade de argumentar para aprender (metacognição). Tais orientações apontam, inequivocamente, para a adoção de metodologias sociointeracionistas.

Em relação ao tratamento dado à análise linguística, há poucos avanços em relação aos PCN. Embora já se possa contar com as primeiras gramáticas que se orientam pela descrição do português brasileiro e que se embasam em teorias linguísticas, falta, além de certa estabilidade terminológica, transposição didática de modo a orientar o planejamento de boas situações didáticas capazes de sustentar a análise crítica dos saberes implicados na descrição gramatical.

Embora a produção de documentos curriculares pelas unidades federativas sugerisse que, entre as finalidades dessa iniciativa, certamente estaria a de atender às demandas locais, em oposição às orientações do MEC que tendem a ser mais universais, dada à sua abrangência, o que se observa é pouca tinta destinada ao assunto. Há bem poucas referências explícitas a respeito do assunto. E, quando ocorrem, são orientações gerais, dirigidas às escolas para que, ao elaborar seu projeto político-pedagógico ou ao implementar as propostas curriculares, o façam de um ponto de vista sócio-histórico, isto é, atentas aos contextos em que a escola está inserida, aos valores culturais da comunidade atendida.

Em geral, os marcadores que sinalizam a questão da diversidade ocorrem na introdução de caráter pedagógico e educacional, em que se defende a necessidade de um currículo que atenda igualmente a todos os sujeitos, seja qual for sua condição social e econômica, seu pertencimento étnico e cultural e possíveis necessidades especiais para aprendizagem. Porém, nos documentos de Língua Portuguesa, com exceção da variação linguística e da pluralidade cultural, os demais aspectos implicados na questão da diversidade raramente são citados explicitamente nos “conteúdos” selecionados. Pode-se deduzir do exposto que se delega à escola a tarefa de enfrentar tal desafio.

Em praticamente todos os documentos analisados, é possível identificar forte correlação com as avaliações externas nacionais (Saeb, Prova Brasil) e com os sistemas mantidos pelos próprios estados (caso de PE): alguns dos “conteúdos” selecionados têm redação muito próxima à encontrada em descritores de matrizes de avaliação em larga escala. Isso é mais facilmente observado em relação à leitura.

#### **2.3.2.1.1 O currículo de Língua Portuguesa em Mato Grosso**

A grande novidade da Orientação Curricular de Mato Grosso está na organização por área (no caso, Linguagens), mesclando os diferentes componentes curriculares (disciplinas) que a compõem (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira Moderna). Essa opção impõe a adoção de “eixos articuladores” bastante genéricos:

- Linguagens e processos de interação, representação, leitura e prática;
- Apropriação do sistema de representação das linguagens;
- Formação sociocultural nas diferentes linguagens.

É apenas nos “descritores” que se reconhece o jargão das disciplinas.

Para esses três eixos articuladores, há, em geral, duas capacidades que, por sua vez, se desdobram em descritores que explicitam o que deve ser aprendido ao final do ciclo.

Como se pode observar no Quadro 12, há capacidades que se repetem nos três ciclos e há outras que recebem uma redação muito próxima, variando, principalmente, em relação à seleção dos verbos. Isso permite supor certa tentativa de sugerir processos cognitivos distintos nos diferentes ciclos.

Eixos articuladores	Capacidades selecionadas para o 1º Ciclo	Capacidades selecionadas para o 2º Ciclo	Capacidades selecionadas para o 3º Ciclo
Linguagens e processos de interação, representação, leitura e prática	<b>Reconhecer</b> as linguagens como elementos integradores dos sistemas de comunicação;  Ler, compreender e construir diferentes textos (p. 23).	<b>Fazer uso</b> das linguagens como elementos integradores dos sistemas de comunicação;  Ler, compreender e construir diferentes textos (p. 32).	<b>Compreender e utilizar</b> as linguagens (p. 47).  Ler, compreender e construir diferentes textos, <b>considerando as condições de produção, recepção e circulação</b> (p. 49).
Apropriação do sistema de representação das linguagens	Codificar e decodificar linguagens;  <b>Fazer uso social das diversas linguagens em diferentes situações de fruição e interação</b> (p. 24).	Codificar e decodificar sistemas das diferentes linguagens;  <b>Fazer uso social das diversas linguagens em diferentes situações de fruição e interação</b> (p. 32).	Codificar, decodificar e <b>ressignificar</b> sistemas das diferentes linguagens (p. 50).  <b>Fazer uso social das diversas linguagens em diferentes situações de fruição e interação</b> (p. 51).
Formação sociocultural nas diferentes linguagens	<b>Vivenciar</b> as diversas práticas de linguagens;  Compreender as manifestações das linguagens;  Valorizar a diversidade manifestada nas diferentes linguagens (p. 25).	<b>Ressignificar</b> as diversas práticas de linguagens;  <b>Compreender e valorizar a diversidade manifestada nas diferentes linguagens</b> (p. 34).	<b>Vivenciar e ressignificar</b> as diversas práticas de linguagens (p. 52).  <b>Compreender e valorizar a diversidade manifestada nas diferentes linguagens</b> (p. 53).

**Quadro 12** – Exemplo de eixos articuladores e capacidades no 1º, 2º e 3º ciclos (MT).

**Fonte:** Elaborado pelo Cenpec a partir de dados do documento curricular de Mato Grosso para a área de Linguagens (MATO GROSSO, 2010b, grifos nossos).

Essa organização, que se afasta da mais comum em Língua Portuguesa que é estruturar os conteúdos pelas práticas de linguagem (oralidade, leitura, produção escrita e análise linguística), cria algumas dificuldades para se deduzir, afinal, o que deve ser ensinado.

Levando-se em conta as capacidades selecionadas para cada um desses eixos, é possível reconhecer, no primeiro, foco na compreensão e produção de textos; no segundo, foco nas unidades linguísticas; e no terceiro, ênfase na dimensão discursiva da linguagem.

Defendendo que a organização das Orientações Curriculares se configura como “uma ação política de caráter epistemológico que leva em consideração a ideia de que o currículo é uma construção de conhecimentos voltada para a formação humana resultante de uma mediação sócio-histórica e cultural” (MATO GROSSO, 2010b, p. 7), o documento dá especial ênfase às

características inerentes a cada ciclo vital humano – infância (6 a 8 anos), pré-adolescência (9 a 11 anos), adolescência (12 a 14 anos) – como o contexto das vivências dos educadores e educandos; a necessidade de repensar a prática pedagógica cotidiana, de modo que os conhecimentos específicos de cada componente curricular, articulados ao contexto da Área de Conhecimento, e entre elas, possibilitem a construção e/ou a apropriação dos significados sócio-histórico-culturais elaborados e que favoreçam aos sujeitos envolvidos no processo a ampliação da visão de si, de sua família, da escola, do bairro onde mora, da sociedade e cultura em que vive, e busquem transformações (MATO GROSSO, 2010b, p. 7).

Em última instância, o que orienta a seleção dos “conteúdos” são as características dos aprendizes em cada etapa de desenvolvimento humano e os significados sócio-histórico-culturais dos conteúdos das diferentes disciplinas que compõem as áreas:

Assim, no 1º Ciclo, o processo de aprendizagem focaliza, sobretudo, o desenvolvimento das capacidades de interação por meio da leitura, escrita, oralidade, cultura corporal de movimento, criação e reflexão

da/na interlocução de ser/estar no mundo (MATO GROSSO, 2010b, p. 16).

Assim, no 2º Ciclo, o processo de ensino e de aprendizagem da língua deve focalizar, sobretudo, o desenvolvimento das capacidades de interação pela leitura, pela escrita e pela oralidade que valorizem os conhecimentos e vivências trazidos pelos alunos e promovam um contato organizado e constante com os diferentes gêneros discursivos que circulam socialmente (MATO GROSSO, 2010b, p. 27).

[no 3º Ciclo] É importante oportunizar situações desafiadoras para que os(as) estudantes desenvolvam sua capacidade de pensar, organizar as informações que recebem compreendendo o seu sentido e atribuir significados de modo que ampliem o processo de letramento, bem como os conhecimentos escolares desenvolvidos anteriormente (MATO GROSSO, 2010b, p. 36).

Um adolescente pode ler textos de temática e linguagem de maior complexidade; pode analisar, com maior profundidade, diferentes planos estruturadores da linguagem (discursivo/textual, lexical, semântico ou gramatical [fonológico, morfológico, sintático]).

Apesar disso, não se pode negar a existência de coerência entre as finalidades e os aspectos mais relevantes da área em cada um dos ciclos sintetizados nos trechos acima, como também entre esses e as capacidades e descritores listados nos quadros.

No caso de Língua Portuguesa, esse arranjo, ao romper com a organização mais usual feita a partir das práticas de linguagem, cria uma dificuldade ao professor leitor: afinal, quais são os descritores que se aplicam à disciplina? Quais são os “conteúdos”?

São os descritores que definem o que deve ser ensinado em cada ciclo. São duas as principais estratégias adotadas para estabelecer a progressão a partir deles: quase não há descritores que se repetem de um ciclo a outro e, além disso, há um aumento considerável no 3º Ciclo.

Não repetir os descritores redundou em um esforço que, longe de esclarecer, confunde, já que não fica claro por que se ensina determinado “conteúdo” em um ciclo e não no outro. Além disso, não sendo os descritores organizados pelas disciplinas que integram a área, não é tão simples ainda especificá-los em relação aos eixos que tradicionalmente organizam cada uma delas. Assim, em Língua Portuguesa, a integração entre as práticas de linguagem é menos um mérito do que uma contingência dessa opção. Por outro lado, a organização favorece o tratamento

interdisciplinar. Considerando as práticas escolares, esse tipo de arranjo exigirá um grande trabalho dos professores:

Esses pressupostos serão sustentados em suas interpretações, pelos atores educativos no contexto da escola, visando ao planejamento de trabalho coletivo orientado a partir dos eixos articuladores sugeridos em cada área de conhecimento, conforme destacados nos quadros em cada ciclo (MATO GROSSO, 2010b, p. 8).

Nas Orientações Curriculares, prevalece uma perspectiva vygotskiana, compreendendo a linguagem como espaço da interlocução da atividade sociointeracional:

Assumir uma concepção sociointeracionista de linguagem permite ao professor, num movimento dialético, oportunizar o contato frequente do estudante com a leitura e a produção de textos e, na dinâmica desse processo, desencadear uma relação linguística viva (MATO GROSSO, 2010b, p. 14).

Em relação à Língua Portuguesa, adere-se à proposta didático-metodológica de Geraldi para o ensino da disciplina: “o ensino da linguagem deve ser entendido como processo de interlocução, isto é, como processo ‘constitutivo de’ e ‘constituído por’ sujeitos (GERALDI, 1996)” (MATO GROSSO, 2010b, p. 27).

Buscando diálogo com as chaves interpretativas investigadas pela pesquisa, no que se refere à atenção ao contexto local, no parágrafo de abertura da Apresentação há uma referência ao processo de produção das Orientações Curriculares em que se relata que:

A organização das orientações curriculares pressupõe uma ação política de caráter epistemológico que leva em consideração a ideia de que o currículo é uma construção de conhecimentos voltada para a formação humana resultante de uma mediação sócio-histórica e cultural. Daí a importância desta ação dialógica entre Seduc, Cefapros, assessorias pedagógicas, escolas, universidade, movimentos sociais e comunidade na construção coletiva deste documento (MATO GROSSO, 2010b, p. 7).

Na parte do documento que diz respeito ao ensino fundamental, há poucas referências a “conteúdos” que remetam ao contexto local. Explicitamente, há um

único descritor: “Reconhece e apropria-se das diversas manifestações artísticas e estéticas da cultura, regional, nacional e global” (MATO GROSSO, 2010b, p. 53).

Na parte relativa ao ensino médio, ressalta-se a importância de ler obras de literatura regional: “Nesse sentido, é importante trabalhar com literatura e outros produtos culturais regionais, fazendo com que o estudante reflita, valorize e preserve essas obras, aprendendo a documentá-las, criando uma identidade com elas” (MATO GROSSO, 2010b, p. 114). Supõe-se que essa também possa ser uma orientação para o ensino fundamental, apesar de não estar explícito.

Em relação à diversidade, além de publicações específicas para alguns tópicos, vários marcadores aparecem na apresentação do documento:

Esses pressupostos serão sustentados em suas interpretações, pelos atores educativos no contexto da escola, visando ao planejamento de trabalho coletivo orientado a partir dos eixos articuladores sugeridos em cada área de conhecimento, conforme destacados nos quadros em cada ciclo. Estes foram pensados considerando que as crianças, os pré-adolescentes e os adolescentes possuem **“identidades de classe, raça, etnia, gênero, território, campo, cidade e periferia [...]”** as quais são constituídas por valores e conhecimentos produzidos nos contextos de vivências e experiências mediadas pela linguagem nas relações estabelecidas socioculturalmente (MATO GROSSO, 2010b, p. 8, grifo nosso)<sup>74</sup>.

Chama a atenção o fato de que, embora “descritores” tenha uso muito associado às matrizes de referência das avaliações externas, o termo “avaliação” não encontra nenhuma ocorrência na parte destinada aos três ciclos que organizam a Orientação Curricular do Ensino Fundamental.

Em função de o documento ser organizado por área, há uma redação mais abrangente dos descritores que os afastam do texto clichê das matrizes de avaliação externa. Entretanto, é possível encontrar aproximações em alguns deles, por exemplo:

---

<sup>74</sup> No original, todo o parágrafo está em negrito. A citação entre aspas é remetida a Arroyo, 2006. Conforme se confere nas referências, trata-se do texto “Os educandos, seus direitos e o currículo”. Em MEC/SEB. *Indagações sobre currículo*. Brasília: nov. 2006.

- “Reconhece diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos do mesmo tema, em função das condições de produção e recepção” – descritor do 3º Ciclo (MATO GROSSO, 2010b, p. 49).
- “Identifica o efeito de sentido produzido pela exploração de recursos linguísticos” – descritor do 3º Ciclo (MATO GROSSO, 2010b, p. 50).
- “Infere o efeito de humor ou ironia em textos” – descritor do 3º Ciclo (MATO GROSSO, 2010b, p. 51).
- “Vivencia os diferentes efeitos de sentido pelos diferentes usos das linguagens” – descritor do 2º Ciclo (MATO GROSSO, 2010b, p. 34).

Os padrões de desempenho para cada um dos três anos que compõem o ciclo não estão postos.

O mesmo volume apresenta Orientações Curriculares tanto para o ensino fundamental quanto para o médio. No ensino fundamental, foco de nossa análise, há orientações didático-metodológicas bem genéricas, mas que explicitam os “conteúdos” em quadros para cada um dos três ciclos.

### **2.3.2.1.2 O currículo de Língua Portuguesa no Paraná**

Apoiando-se em teorias críticas da educação, as Diretrizes Curriculares do Paraná assumem um currículo disciplinar, baseado nas dimensões científica, artística e filosófica do conhecimento, entendendo que

a função da instituição escolar é especialmente importante para os estudantes das classes menos favorecidas, que têm nela uma oportunidade, algumas vezes a única, de acesso ao mundo letrado, do conhecimento científico, da reflexão filosófica e do contato com a arte (PARANÁ, 2008h, p. 14).

Porém, enfatizam que os conteúdos disciplinares devem ser tratados de modo contextualizado, estabelecendo-se, entre eles, relações interdisciplinares, com a finalidade de “atender igualmente aos sujeitos, seja qual for sua condição social e

econômica, seu pertencimento étnico e cultural e às possíveis necessidades especiais para aprendizagem” (PARANÁ, 2008h, p. 14).

A seleção de conteúdos responde aos conteúdos estruturantes da disciplina e aos campos de estudo que as identificam como conhecimento histórico:

Entende-se por conteúdos estruturantes os conhecimentos de grande amplitude, conceitos, teorias ou práticas, que identificam e organizam os campos de estudos de uma disciplina escolar, considerados fundamentais para a compreensão de seu objeto de estudo/ensino (PARANÁ, 2008h, p. 25).

Considerando que o conhecimento que identifica uma ciência e uma disciplina escolar é histórico, as Diretrizes Curriculares do Paraná admitem que, aos conteúdos mais estáveis, sejam incorporados conteúdos decorrentes do debate de questões políticas e filosóficas emergentes:

Tais conteúdos, nas últimas décadas, vinculam-se tanto à diversidade étnico-cultural quanto aos problemas sociais contemporâneos e têm sido incorporados ao currículo escolar como temas que transversam as disciplinas, impostos a todas elas de forma artificial e arbitrária (PARANÁ, 2008h, p. 26).

Os “conteúdos básicos” que devem ser objeto de ensino-aprendizagem em cada ano envolvem, portanto, os conteúdos mais estabelecidos e os que emergem do debate contemporâneo.

Na disciplina de Língua Portuguesa há apenas um único conteúdo estruturante: “discurso como prática social”. Os conteúdos básicos são os gêneros discursivos nas diferentes práticas de linguagem: “Para o trabalho das práticas de leitura, escrita, oralidade e análise linguística serão adotados como conteúdos básicos os gêneros discursivos conforme suas esferas sociais de circulação” (PARANÁ, 2008h, p. 91).

Na segunda parte do documento que se refere especificamente à Língua Portuguesa, após um breve histórico sobre a constituição da disciplina e a explicitação dos fundamentos teórico-metodológicos e do conteúdo estruturante que deve organizar o trabalho docente, é apresentada a concepção de área:

No processo de ensino-aprendizagem, é importante ter claro que quanto maior o contato com a linguagem, nas diferentes esferas sociais, mais possibilidades se tem de entender o texto, seus sentidos, suas intenções e visões de mundo. A ação pedagógica referente à linguagem, portanto, precisa pautar-se na interlocução, em atividades planejadas que possibilitem ao aluno a leitura e a produção oral e escrita, bem como a reflexão e o uso da linguagem em diferentes situações. Desse modo, sugere-se um trabalho pedagógico que priorize as práticas sociais (PARANÁ, 2008h, p. 55).

Os quadros de “conteúdos” são organizados em três colunas: conteúdos básicos, abordagem teórico-metodológica e avaliação.

A primeira coluna é aberta com a seguinte observação:

Para o trabalho das práticas de leitura, escrita, oralidade e análise linguística serão adotados como conteúdos básicos os gêneros discursivos conforme suas esferas sociais de circulação. Caberá ao professor fazer a seleção de gêneros, nas diferentes esferas, de acordo com o Projeto Político Pedagógico, com a Proposta Pedagógica Curricular, com o Plano Trabalho Docente, ou seja, em conformidade com as características da escola e com o nível de complexidade adequado a cada uma das séries (PARANÁ, 2008h, p. 91).

Entretanto, o quadro não indica que gêneros devem ser priorizados em cada ano.

Considerando-se o gênero como ferramenta capaz de mobilizar a emergência de diferentes recursos linguísticos, a seleção deste ou daquele certamente terá impactos em relação ao que se ensina.

Uma vez que a decisão a respeito de quais gêneros priorizar é do professor, o plano de trabalho, como sustenta o documento,

[...] é o lugar da criação pedagógica do professor, onde os conteúdos receberão abordagens contextualizadas histórica, social e politicamente, de modo que façam sentido para os alunos nas diversas realidades regionais, culturais e econômicas, contribuindo com sua formação cidadã (PARANÁ, 2008h, p. 89).

Ainda em relação a esse assunto, as Diretrizes Curriculares orientam que os gêneros “precisam ser retomados nas diferentes séries **com níveis maiores de complexidade**, tendo em vista que a diferença significativa entre as séries está no grau

de aprofundamento e da abordagem metodológica” (PARANÁ, 2008h, p. 90, grifo nosso).

São, portanto, o grau de aprofundamento e a abordagem metodológica os fatores que verdadeiramente orientam a progressão. Formas de aferir esse grau de aprofundamento não são objeto do documento. As diferentes abordagens metodológicas que implicam aprofundamento no tratamento dos conteúdos também não. Sabe-se, porém, que essa não é uma tarefa simples. Na prática, essas diretrizes podem gerar uma diversidade bastante grande de concretizações, o que impede a avaliação em relação à existência de equilíbrio na distribuição dos conteúdos.

Ainda na primeira coluna dos quadros, relacionam-se os tópicos a ser trabalhados em leitura, escrita e oralidade. Os tópicos referentes à análise linguística encontram-se subsumidos nas demais práticas.

Pelo que a análise pôde apreender, 39,68% desses tópicos são indicados apenas ou para os dois primeiros anos dessa etapa ou para os dois finais. Isso parece apontar a principal estratégia adotada para estabelecer a progressão: diferenciar os dois primeiros anos dos últimos.

Ainda, 23,80% dos tópicos são destinados a todos os anos. Porém, não fica claro por que alguns tópicos deixam de ser propostos a um dos anos. Por exemplo, por que, em Escrita, o tópico “Processo de formação de palavras” é indicado para o 6º, 7º e 9º anos e não para o 8º ano? O que orienta sua exclusão desse ano? Por que, em Oralidade, o tópico “Argumentos” é proposto a todos os anos com exceção do 7º ano? Por que, em Leitura, os tópicos “Contexto de produção” e “Intertextualidade” não podem ser tratados também no 6º ano?

No que diz respeito ao compassamento, não há indicação.

Na segunda coluna (abordagem teórico-metodológica), encontram-se orientações para leitura, escrita e oralidade.

No item “Encaminhamentos Metodológicos”, propõe-se que as atividades orais precisam oferecer condições ao aluno

de falar com fluência em situações formais; adequar a linguagem conforme as circunstâncias (interlocutores, assunto, intenções); aproveitar os imensos recursos expressivos da língua e,

principalmente, praticar e aprender a convivência democrática que supõe o falar e o ouvir (PARANÁ, 2008h, p. 65).

No tocante à escrita, propõe-se atenção às três etapas envolvidas na produção textual: o planejamento, a textualização e a revisão. E no que se refere à leitura, recomenda-se que

na sala de aula, é necessário analisar, nas atividades de interpretação e compreensão de um texto: os conhecimentos de mundo do aluno, os conhecimentos linguísticos, o conhecimento da situação comunicativa, dos interlocutores envolvidos, dos gêneros e suas esferas, do suporte em que o gênero está publicado, de outros textos (intertextualidade) (PARANÁ, 2008h, p. 73).

Em relação à leitura literária, são sugeridos os seguintes objetivos:

efetuar leituras compreensivas e críticas; ser receptivo a novos textos e a leitura de outrem; questionar as leituras efetuadas em relação ao seu próprio horizonte cultural; transformar os próprios horizontes de expectativas, bem como os do professor, da escola, da comunidade familiar e social (PARANÁ, 2008h, p. 74).

Em análise linguística, reitera-se que se trata de uma prática didática complementar às práticas de leitura, escrita e oralidade com a finalidade de explicar os efeitos de sentido produzidos pelos recursos linguísticos empregados: “os conteúdos gramaticais devem ser estudados a partir de seus aspectos funcionais na constituição da unidade de sentido dos enunciados” (PARANÁ, 2008h, p. 78). Em seguida, relacionam-se alguns conteúdos de análise linguística que podem ser tratados em cada uma dessas práticas em função dos gêneros textuais selecionados.

Na terceira coluna (avaliação), encontram-se também orientações para leitura, escrita e oralidade.

Na parte introdutória do documento em que se abordam as questões pedagógicas e educacionais, há um tópico específico para tratar da avaliação (PARANÁ, 2008h, p. 31-33). Caracterizando-a como instrumento de investigação da prática pedagógica, defende-se seu caráter diagnóstico e de investigação do processo ensino-aprendizagem.

Os Referenciais Curriculares ressaltam que a avaliação responde ao que se estabelece nos documentos escolares como o Projeto Político Pedagógico, a Proposta Pedagógica Curricular e o Plano de Trabalho Docente: “assim, a avaliação do processo ensino-aprendizagem, entendida como questão metodológica, de responsabilidade do professor, é determinada pela perspectiva de investigar para intervir” (PARANÁ, 2008h, p. 33).

Na parte do documento da disciplina, há um tópico específico para a avaliação em Língua Portuguesa (PARANÁ, 2008h, p. 81-83). Além de reiterar as concepções defendidas pelo documento, há uma série de recomendações para cada uma das práticas de linguagem que organizam o documento.

Pelo exposto, depreende-se que a linha metodológica adotada em Língua Portuguesa sugere uma abordagem sociodiscursiva interacionista em consonância com as metodologias críticas de ensino-aprendizagem defendidas na parte introdutória. Indiscutivelmente, a principal referência é Bakhtin, reforçado por alguns de seus comentadores brasileiros, como B. Brait, C. Faraco, I. Machado e R. H. R. Rojo. Grande destaque tem também J. W. Geraldi, que sustenta a concepção da disciplina nas Diretrizes Curriculares.

Em literatura, a abordagem é a da Estética da Recepção de W. Iser e H. R. Jauss, reiterada pelas comentadoras V. T. Aguiar e M. G. Bordini. Em análise linguística, as principais referências são I. Antunes, I. G. Koch, L. A. Marcuschi, M. Mendonça, M. H. M. Neves, S. Possenti e L. C. Travaglia.

Em linhas gerais, as Diretrizes Curriculares do Paraná reiteram a proposta de organização do trabalho para a disciplina proposta por Geraldi na década de 1990 que é descrita no livro *O texto na sala de aula*<sup>75</sup>.

Embora o documento não faça explicitamente referência ao contexto local, os conteúdos tratados no tópico “A contextualização sócio-histórica” (PARANÁ, 2008h, p. 28-30) defendem

uma cognição situada, ou seja, as ideias prévias dos estudantes e dos professores, advindas do contexto de suas experiências e de seus valores culturais, devem ser reestruturadas e sistematizadas a partir

---

<sup>75</sup> Publicado em Cascavel: Assoeste, 1990; São Paulo: Ática, 2004 (Cf. PARANA, 2008h).

das ideias ou dos conceitos que estruturam as disciplinas de referência (PARANÁ, 2008h, p. 29).

Isso sugere que o confronto entre os contextos sócio-históricos é um procedimento metodológico do currículo:

Assim, para o currículo da Educação Básica, contexto não é apenas o entorno contemporâneo e espacial de um objeto ou fato, mas é um elemento fundamental das estruturas sócio-históricas, marcadas por métodos que fazem uso, necessariamente, de conceitos teóricos precisos e claros, voltados à abordagem das experiências sociais dos sujeitos históricos produtores do conhecimento (PARANÁ, 2008h, p. 30).

Se a contextualização dos conteúdos básicos das diferentes disciplinas, ao longo da investigação, for construída de um ponto de vista sócio-histórico tal como defende o documento, acredita-se que os conteúdos das diferentes regiões serão contemplados.

#### **2.3.2.1.3 O currículo de Língua Portuguesa em Pernambuco**

O conjunto de documentos assume claramente uma perspectiva sociointeracionista da linguagem. O texto, unidade de ensino, mobiliza a seleção de gêneros textuais, que é orientada em função dos tipos ou sequências textuais. As orientações didático-metodológicas concorrem para que haja articulação entre as diferentes práticas de linguagem.

No caso de PE, como as sequências ou tipos textuais assumem grande relevância, há uma ênfase nas regularidades discursivas e linguísticas de modo a ampliar as capacidades dos alunos para produzir textos bem escritos. Merece destaque o empenho em correlacionar os “conteúdos” de análise linguística aos de oralidade, leitura e produção.

Apoiando-se principalmente em Marcuschi, o documento propõe que se trate a oralidade como os usos que caracterizam as práticas sociais, rejeitando a visão dicotômica entre a fala e a escrita. Discute temas contemporâneos, como diferenciar a oralidade de escrita oralizada, além de propor um trabalho com os processos de retextualização.

As práticas de leitura são fortemente impactadas pelo trabalho com a compreensão leitora, existindo fortes indícios de relação com as matrizes de avaliação externa. Embora o documento avance no sentido de propor como eixo o “Letramento Literário”, não se verifica, ainda, um tratamento diferenciado em relação aos modos de ler das diferentes esferas discursivas (literária, acadêmica, jornalística etc.). Principalmente em relação a esse eixo, teria sido oportuno refletir sobre os diferentes modos de ler na escola (leitura compartilhada *versus* leitura autônoma; leitura extensiva *versus* leitura de aprofundamento; obras de livre escolha *versus* obras indicadas pelo professor) e sobre uma proposta de educação literária: o que ler (ficção em prosa *versus* em verso; narrativas longas *versus* narrativas curtas; obras clássicas *versus* contemporâneas; obras integrais *versus* adaptações)?

A produção de textos é tratada como atividade cognitiva (elaboração e seleção de ideias e conteúdos, textualização, registro e revisão) e social ao enfatizar o contexto de produção (finalidade, destinatário, gênero textual, situação de interação). Como as sequências ou tipos textuais assumem grande relevância nos documentos (PERNAMBUCO, 2012b, [20--b], 2013, 2014e), há uma ênfase nas regularidades discursivas e linguísticas das sequências textuais de modo a ampliar a capacidade dos alunos para escrever textos bem escritos.

A análise linguística é tratada como eixo vertical, sendo que os conteúdos de ensino-aprendizagem se cruzam com os das demais práticas de linguagem. Faz falta a presença de alguma classificação em relação à natureza dos conteúdos de ensino-aprendizagem (discursivo/textual, lexical, semântico ou gramatical [fonológico, morfológico, sintático]) que permitiria redigir mais claramente as expectativas de aprendizagem e assegurar a progressão em espiral pretendida pelos documentos.

Merece destaque o tratamento dado à variação linguística que, assumida como um processo inerente à linguagem, permeia todo o trabalho, principalmente em relação ao registro. Ainda que seja explícito a respeito das variantes dialetais e socioculturais faladas pelos alunos, falta uma orientação mais clara para a descrição dos traços que distinguem o português brasileiro popular do português brasileiro culto, para assim emoldurar o tratamento dado à norma culta.

### 2.3.2.2 Matemática

Ao ler os documentos curriculares especificamente dedicados ao ensino de Matemática – como mencionado, são analisados aqui os documentos dos estados de Mato Grosso e Paraná<sup>76</sup> –, é possível afirmar que nesses casos, em geral, os professores têm elementos para saber o que devem ensinar, e/ou o que os alunos devem aprender na disciplina, considerando “conteúdos” de forma abrangente, podendo abarcar “competências”, “habilidades” ou “expectativas de aprendizagem”. No entanto, isso só pode ser afirmado para os conhecimentos matemáticos em nível básico, ou seja, no que se refere ao mínimo a ser ensinado. Na análise feita nesta seção, recortou-se o 9º ano como *locus* específico de análise dos “conteúdos”, relacionando-o, quando possível, a outros anos.

Nos documentos curriculares analisados, a natureza dos “conteúdos” selecionados não apresenta menção explícita às três facetas dos conteúdos propostas pelos PCN – procedimentais, conceituais, atitudinais. No entanto, ao analisar os quadros de conteúdos observa-se que as ênfases dos objetivos, descritores, habilidades, expectativas de aprendizagens ou formas de avaliação estão nos “conteúdos conceituais e procedimentais”. Somente o documento de Mato Grosso explicita alguns conteúdos atitudinais.

Chama a atenção no documento do Paraná o fato de os PCN e os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) serem severamente questionados.

Nos documentos as justificativas para a seleção dos conteúdos não são explicitamente declaradas. Mas foi possível inferir que os critérios foram: sua relevância social e cultural; sua contribuição para o desenvolvimento intelectual dos estudantes; suas possibilidades de estabelecer conexões interdisciplinares; e seu acesso e adequação aos interesses da faixa etária em cada ciclo. A análise de especialista observou coerência entre os objetivos explicitados e os “conteúdos” propostos.

No que se refere às relações entre os conteúdos dos currículos analisados e os descritores de avaliações externas, os dois currículos apresentam similaridade com os

---

<sup>76</sup> Foram escolhidos, como citado anteriormente, esses estados por seus documentos curriculares serem bastante distintos entre si, de modo que nos oferecem elementos sobre as diferentes formas de tratamento que os “conteúdos”, em um dado componente curricular (disciplina), podem receber.

mesmos, particularmente os do Saeb: no caso do Paraná, são denominados expectativas de aprendizagem; no caso de Mato Grosso, capacidades esperadas.

Evidenciou-se, na análise dos documentos curriculares de Matemática de Mato Grosso, uma ênfase nas dimensões psicológicas vinculadas à faixa etária dos alunos como forma de avaliar os níveis de abstração de que seriam capazes.

Grande parte dos conteúdos presentes nos currículos de Matemática remete à própria tradição disciplinar dessa área, particularmente no que se refere aos temas Números e Álgebra, o que lhes confere um caráter marcadamente abstrato, apesar das intenções de aproximação com os saberes cotidianos e as práticas sociais.

De acordo com a análise de especialista em Matemática, os “conteúdos” dos documentos podem ser considerados adequados a estudantes do ensino fundamental II. Mas observaram-se algumas inconsistências no encadeamento de conteúdos. Os documentos deixam a cargo dos professores a distribuição de conteúdos no tempo (mensal, bimestral, semestral e/ou anualmente). Em geral, indica-se que essa distribuição seja feita por meio de sequências didáticas, interdisciplinaridade, motivação histórica, ampliação dos conceitos estudados, aplicações de conhecimentos adquiridos em situações particulares, dentre outros. Desse modo, torna-se difícil julgar a adequação do conteúdo, de forma completa, sem que se conheça bem as histórias particulares de cada escola, de cada docente, de cada turma de estudantes. Observa-se falta de sugestões de alguns critérios para a elaboração de “sequências didáticas”, pois a simples exposição dos quadros dos “conteúdos básicos” pode não ser suficiente para alguns docentes, principalmente para aqueles iniciantes. Há, no entanto, indicações para se iniciar, explorar sistematicamente e consolidar a aprendizagem dos “conteúdos” em cada ano. No documento do Paraná essas indicações são apresentadas em cadernos destinados aos docentes.

Embora isso não ocorra com frequência, observa-se algumas sugestões de integração de conteúdos matemáticos com outras disciplinas para os quais é adotado como princípio orientador metodológico, a interdisciplinaridade. Tais conteúdos costumam fazer referência a alguns debates contemporâneos para o ensino da Matemática como: conexões com as ciências e com as tecnologias; conexões de conceitos matemáticos com outros conceitos matemáticos, modelos matemáticos, múltiplos papéis na construção da cidadania.

Os documentos apresentam sugestões para os professores de ensino fundamental II sobre como trabalhar os conteúdos, os seus aspectos mais relevantes, as dificuldades, os processos didáticos.

Apenas a proposta do estado de Mato Grosso apresenta “conteúdos” matemáticos que se referem especificamente ao contexto local. Ainda, os documentos desse estado estabelecem diálogos entre conteúdos “universais” e conteúdos considerados próprios para algumas modalidades. Por exemplo, nos conteúdos próprios para educação indígena, procura-se desenvolver raciocínios lógicos e os conhecimentos produzidos nas relações entre as sociedades e a natureza, por meio de um rol de expectativas de aprendizagens; para a Educação em Direitos Humanos, Gênero e Diversidade Sexual, sugere-se que sejam incluídos eixos temáticos como “direitos gerais e individuais para com a saúde”, “direito ao saneamento básico”, “direitos reprodutivos e sexuais”, “análise dos dados das diversas formas de violência e racismo”, entre outros. Em Educação ambiental, sugere-se uma abordagem da Matemática utilizando a Modelagem (problematização de situações do cotidiano). Ao tratar dos quilombolas, são sugeridos os seguintes temas: etnomatemática; contribuições africanas na arquitetura e na engenharia. Na educação de jovens e adultos, propõe-se uma abordagem dos conteúdos relacionando-os, tanto quanto possível, a situações da vida cotidiana das populações trabalhadoras pouco ou nada escolarizadas, ausentes das escolas (regulares ou não) por longo período.

Em nenhum dos estados, no entanto, encontrou-se orientações específicas para adaptação de conteúdos matemáticos para a educação de alunos com Necessidade Educacionais Especiais (NEE).

#### **2.3.2.2.1 O currículo de Matemática no Paraná**

Os documentos curriculares do estado do Paraná possuem algumas características distintivas no conjunto dos currículos estaduais brasileiros: rejeitam explicitamente a orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais e, no caso da disciplina Matemática, incluem conhecimentos recentes da área que não fazem parte do conjunto mais tradicionalmente apresentado por essa disciplina escolar. No entanto, vale observar que, apesar da explícita rejeição aos PCN, a organização dos

conhecimentos de Matemática segue, de modo geral, o agrupamento daquele documento, com a introdução do bloco “Funções” e a substituição de “Espaço e Forma” por “Geometrias”<sup>77</sup>. A discordância com os PCN parece concentrar-se no nível dos princípios, tal como já foi assinalado na análise geral dos documentos curriculares do Paraná.

O documento curricular do Paraná busca recuperar, para o processo de ensino e aprendizagem, os “conteúdos” selecionados a partir de uma análise histórica da Matemática como campo do conhecimento e como disciplina escolar. Do ponto de vista de “conteúdos”, pode-se pensar que as inovações desse documento ficam por conta das propostas de: noções de geometrias não euclidianas; geometria projetiva (pontos de fuga e linhas do horizonte); geometria topológica (conceitos de interior, exterior, fronteira, vizinhança, conexidade, curvas e conjuntos abertos e fechados) e noção de geometria dos fractais (PARANÁ, 2008i).

A organização dos “conteúdos” desse documento prevê alguns elementos centrais, denominados “conteúdos estruturantes”, que possuem desdobramentos mais detalhados sobre cada um deles para cada ano/série. Uma análise geral desses elementos dá a ver que a ênfase do documento recai, sobretudo, em objetivos procedimentais e conceituais. Os blocos de conteúdo se complementam entre si para apresentar o que deve ser ensinado na disciplina – um tema propicia o aprofundamento do outro. Além do documento básico, “Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Matemática” (PARANÁ, 2008i), há um “Caderno de expectativas de aprendizagem” (PARANÁ, 2012a), no qual estão explicitadas as expectativas de aprendizagem que estão atreladas aos conteúdos.

Cada “conteúdo estruturante” para o segundo segmento do ensino fundamental possui os seguintes detalhamentos, conforme o Quadro 13:

Números e Álgebra	<ul style="list-style-type: none"> <li>• conjuntos numéricos e operações</li> <li>• equações e inequações</li> <li>• polinômios</li> <li>• proporcionalidade</li> </ul>
Grandezas e Medidas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sistema monetário</li> <li>• medidas de comprimento</li> <li>• medidas de massa</li> </ul>

<sup>77</sup> Os PCN de Matemática preveem quatro blocos de conteúdo: números e operações, espaço e forma, grandezas e medidas e tratamento da informação.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• medidas de tempo</li> <li>• medidas derivadas: áreas e volumes</li> <li>• medidas de ângulos</li> <li>• medidas de temperatura</li> <li>• medidas de velocidade</li> <li>• trigonometria: relações métricas no triângulo retângulo e relações trigonométricas nos triângulos</li> </ul>
Geometrias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• geometria plana</li> <li>• geometria espacial</li> <li>• geometria analítica</li> <li>• noções básicas de geometrias não euclidianas</li> </ul>
Funções	<ul style="list-style-type: none"> <li>• função afim</li> <li>• função quadrática</li> </ul>
Tratamento da Informação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• noções de probabilidade</li> <li>• estatística</li> <li>• matemática financeira</li> <li>• noções de análise combinatória</li> </ul>

**Quadro 13** – “Conteúdos estruturantes” de Matemática no Paraná.

**Fonte:** Elaborado pelo Cenpec a partir de documento curricular do estado (PARANÁ, 2008i).

Os “conteúdos” da disciplina são descritos em tabelas que possuem quatro colunas, intituladas: série/ano; conteúdos estruturantes; conteúdos básicos e avaliação. Na terceira coluna, encontram-se conteúdos tradicionais da disciplina Matemática, coerentes com a opção do documento pela recuperação dos conhecimentos tradicionais da disciplina. A distribuição dos conteúdos no tempo, que impacta na progressão, é delegada aos docentes nas escolas.

A proposta enfatiza os seus fundamentos teóricos no campo de estudos Educação Matemática que, por sua vez, é centrado na prática pedagógica (PARANÁ, 2008i, p. 47). Desse modo, menciona uma série de tendências que compõem o campo de estudo da Educação Matemática como: resolução de problemas, etnomatemática, modelagem matemática, mídias tecnológicas, história da Matemática, investigações matemáticas e as articulações entre essas tendências. O documento não expressa opção por alguma linha metodológica, e sim sugestões de utilização das várias linhas metodológicas mencionadas.

A seguir são discutidos “conteúdos” do 9º ano do segundo segmento do ensino fundamental e algumas de suas possíveis relações com os conteúdos dos anos anteriores:

- “Números e Álgebra”: ao ler os diversos assuntos desse bloco de conteúdos ao longo dos quatro anos do segundo segmento do ensino fundamental pode-se perceber o caráter eminentemente abstrato que esses conteúdos possuem. Caso o

ensino se concentre especificamente nesse bloco de conteúdos, sem estabelecer relações com os outros quatro blocos, os aspectos abstratos poderão impor obstáculos consideráveis à aprendizagem. No entanto, a organização do documento prevê inter-relações entre os temas, de modo a evitar esse prejuízo.

Como exemplo dessa “abstração”, temos o conceito de número irracional, mencionado na lista de conteúdos do 8º ano, que possui um significado relativamente abstrato que, em geral, pode se tornar inacessível a estudantes da faixa etária correspondente a esse ano (8º), mesmo que bem trabalhado nas salas de aula. Uma consequência direta do trabalho com esse conceito consiste na introdução do conteúdo referente a números reais no 9º ano, que pode ampliar as dificuldades conceituais e técnicas a ele inerentes<sup>78</sup>.

Outros temas que partilham dessas características são: Propriedades dos Radicais, Equações Irracionais, Equações Biquadradas, Regra de Três Composta. Este último tema, por exemplo, embora faça parte de programas de alguns concursos públicos, requer habilidades que podem ser consideradas sofisticadas para estudantes desse segmento de ensino (tais como o domínio de conceitos como grandezas diretamente e inversamente proporcionais). Um exemplo de problema envolvendo esses conceitos: uma confecção possui 36 funcionárias que produzem em média 5.400 camisetas por dia, trabalhando 6 horas. A confecção passou a ter 96 funcionárias, produzindo 21.600 camisetas por dia. Quantas horas por dia elas passaram a trabalhar?

- “Geometrias”: a denominação plural deste bloco de “conteúdos” permite perceber, *a priori*, que o documento curricular paranaense aborda situações em geometria que transcendem o que é costumeiramente abordado no ensino fundamental. Isso fica visível nos conteúdos mencionados no 7º e 9º anos, quando surge a referência a geometrias não euclidianas. Como não foi possível observar algum material de apoio sobre os temas “noções de geometrias não euclidianas; geometria projetiva (pontos de fuga e linhas do horizonte); geometria topológica (conceitos de interior, exterior, fronteira, vizinhança, conexidade, curvas e conjuntos abertos e

---

<sup>78</sup> O conjunto dos números reais engloba os números racionais (frações de números inteiros, com denominador não nulo) e ainda os números irracionais. Uma das maneiras de definir o conjunto de números irracionais é como o conjunto de reais menos os racionais.

fechados) e noção de geometria dos fractais”, não foi possível verificar o alcance da proposta.

No caso de “noções topológicas”, estas possuem um caráter sofisticado, do ponto de vista conceitual, principalmente pelo fato de que uma formalização dessas noções teve uma criação histórica recente, no final do século XIX e início do século XX, por Henri Poincaré. No 8º ano, o tema “geometria fractal” possui um caráter ainda mais sofisticado que as “noções topológicas”: formalizações dessas “geometrias” são muito recentes, datando dos anos 1970. O mesmo ocorre para “geometria projetiva”, que requer certa intuição (ou capacidade de reconhecer) de “pontos impróprios” que parecem transcender uma formação de estudantes da correspondente faixa de idade. No entanto, sinalizam a intenção de tratar a disciplina Matemática não apenas em seus aspectos utilitários, dando-lhe maior alcance conceitual.

Devido à sua peculiaridade, o bloco de conteúdos “Geometrias” não se relaciona diretamente com o bloco de conteúdos “Números e Álgebra”. Porém, pode-se fazer uma ponte entre tais blocos por meio de alguns conteúdos de “Grandezas e medidas”, a saber, “medidas de comprimento”, “medidas derivadas (áreas e volumes)” e “medidas de ângulos”, que são tratados no 6º, 7º e 8º anos. O bloco de conteúdo “Tratamento da informação” se relaciona com “Números e Álgebra” e, por essa via, pode proporcionar uma assimilação das suas abstrações.

Os temas “juros simples”, 7º ano, e “juros compostos”, 9º ano, fazem parte do bloco de conteúdos “Funções”. O tema “juros simples” é uma aplicação direta do conceito de “função de grau 1” na “matemática financeira”. Por sua vez, o tema “juros compostos” é uma aplicação direta do conceito de “função exponencial”, que não faz parte dos conteúdos tradicionais do ensino fundamental na “matemática financeira”.

Apesar da presença de conteúdos da disciplina que poderiam ser considerados excessivos ou demasiadamente difíceis, observou-se a ausência de alguns conteúdos que podem ser considerados convenientes a estudantes do segundo segmento do ensino fundamental, como relação de ordem numérica para os principais conjuntos de números. Uma relação de ordem numérica define, basicamente, que números antecedem, ou sucedem, algum número particular. Não há menção, por exemplo, da relação “2,57 é menor que 2,6”, ou ainda de algo como a relação entre “a dízima periódica 0,3333... que é maior que 0,33333333”. Como consequência da falta do

conteúdo “relação de ordem”, há uma única referência sobre “desigualdade numérica” e sobre “inequação” nos documentos paranaenses, ambas no “Anexo: Conteúdos Básicos da disciplina de Matemática”, referentes ao conteúdo estruturante “Números e Álgebra”, na coluna “Avaliação” e na coluna “Conteúdos Básicos”.

#### **2.3.2.2.2 O currículo de Matemática em Mato Grosso**

Como já foi dito anteriormente, em função da organização curricular do estado de Mato Grosso, a etapa a ser analisada compreende os seguintes ciclos do desenvolvimento humano: 2º Ciclo, pré-adolescência (de 9 a 11 anos) e 3º Ciclo, adolescência (de 12 a 14 anos), que correspondem aos anos finais do ensino fundamental. Pretende-se que Ciências da Natureza e Matemática tenham um tratamento integrado nesse documento curricular, o que é sintetizado da seguinte forma:

A disciplina de Ciências da Natureza abarca conceitos físico-químico-biológicos e tem como objeto de estudo, no Ensino Fundamental o fenômeno vida em toda sua diversidade de manifestações e a Matemática deve ser abordada nas várias etapas de ensino ora como linguagem, ora como ciência (MATO GROSSO, [2011?b], p. 4).

Trata-se, de fato, pelo que se pode perceber, de uma adaptação dos PCN+ do ensino médio, retomando dali a organização em capacidades e descritores, a partir dos eixos articuladores, bem como a junção das áreas de Matemática e Ciências da Natureza, o que é uma inovação no ensino fundamental. Quanto aos conteúdos, apresentam um aspecto inovador ao ser explorados não apenas na dimensão de conceitos mas também na dimensão de procedimentos e de atitudes.

O documento curricular em questão adota claramente uma concepção socioconstrutivista da aprendizagem para todas as áreas do conhecimento. Especificamente para o ensino de Ciências, declara-se a opção pela pedagogia histórico-crítica, e para o ensino de Matemática, “a educação matemática como construção e apropriação de conhecimentos que possibilitam ao estudante compreender e transformar a sua realidade, na interação com o outro e com o ambiente natural e sociocultural” (MATO GROSSO, [2011?b], p. 32).

Com relação aos “conteúdos” matemáticos, evidenciados pelos respectivos “objetivos”, é possível perceber que eles possuem um caráter que se pode dizer mais tradicional, sem inovações, apesar de que as formulações de alguns deles possam ser consideradas não tradicionais. Como exemplo de um conteúdo tradicional, com texto tradicional pode-se citar: “Resolver situações-problema envolvendo números reais ampliando e consolidando os significados das operações matemáticas” (MATO GROSSO, [2011?b], p. 31).

Como exemplo de conteúdos tradicionais, com textos não tradicionais, pode-se citar: “Construir, ampliar os significados para os números naturais, inteiros, racionais e irracionais, a partir de sua utilização no contexto social e da análise de alguns problemas históricos que motivaram sua construção” (MATO GROSSO, [2011?b], p. 31).

No documento “Orientações Curriculares: Área de Ciências da Natureza e Matemática: Educação Básica” (Revisado) (MATO GROSSO, [2011?b]), os "conteúdos" selecionados estão distribuídos em quadros para o 2º Ciclo (páginas 22 a 29) e 3º Ciclo (páginas 35 a 45). De modo geral, para a Área de Ciências da Natureza e Matemática, o que se pode observar é que os objetivos pretendidos para esses ciclos são de natureza conceitual, procedimental e atitudinal, destacando-se a importância dada aos conteúdos atitudinais, evidenciada nos objetivos como:

Compreender-se como ser humano que interage com seus pares e com o meio físico-químico-biológico-sociocultural, capaz de promover transformações na comunidade em que vive. Posicionar-se como parte e membro de uma espécie, estabelecendo as mais diversas relações e percebendo o significado dos saberes desta área com suas ações do cotidiano (MATO GROSSO, [2011?b], p. 17).

Da mesma forma, para os conhecimentos específicos da Matemática se projetam objetivos amplos:

Na Matemática do Ensino Fundamental, os estudantes estabelecem relações que os aproximam dos conceitos científicos, desenvolvendo procedimentos simples e atitudes críticas diante do seu processo de aprendizagem (MATO GROSSO, [2011?b], p. 4).

No entanto, verifica-se que a ênfase dos objetivos e descritores da Matemática está nos âmbitos conceitual e procedimental. Esses objetivos e descritores constam de quadros que exibem a organização curricular pretendida. Cada quadro possui três colunas: na primeira coluna são exibidos os eixos articuladores – Representação e Comunicação; Investigação e Compreensão; e Contextualização Sociocultural; na segunda coluna, as “capacidades esperadas” – explicitando o que o estudante é capaz de desenvolver em cada uma das disciplinas; e na terceira destacam-se os descritores que possibilitarão avaliar as capacidades construídas pelos estudantes.

Vale observar que em nenhum momento o documento apresenta uma definição sobre os que seriam Eixos articuladores, Capacidades e Descritores. Tomando a descrição do Saeb como parâmetro, podemos compreender que

descritor é o detalhamento de uma habilidade cognitiva (em termos de grau de complexidade), que está sempre associada a um conteúdo que o estudante deve dominar na etapa de ensino em análise. Esses descritores são expressos da forma mais detalhada possível, permitindo-se a mensuração por meio de aspectos que podem ser observados (BRASIL, 2009, p. 18).

Nesse contexto, verificam-se algumas incoerências na redação do documento, como o fato de que alguns objetivos da Matemática parecem mais descritores do que objetivos e vice-versa, como pode-se ver no trecho a seguir:

Objetivo: “Identificar e classificar ângulo em diferentes contextos e na análise de alguns problemas”. Descritor: “Utilizar a tecnologia como meio de investigação de alguns conhecimentos científicos e matemáticos” (MATO GROSSO, [2011?b], p. 20).

Ainda quanto aos objetivos, pode-se assinalar que convivem formulações com diferentes níveis de generalidade e detalhamento: alguns objetivos da área de Ciências são genéricos e outros, muito específicos da Matemática. Por exemplo: “Compreender-se como ser humano que interage com seus pares e com o meio físico-químico-biológico-sociocultural, capaz de promover transformações na comunidade em que vive” e “Compreender o sistema de numeração decimal, fazendo uso de estratégias diferenciadas para operar com o mesmo” (MATO GROSSO, [2011?b], p. 18).

A partir de alguns descritores é difícil identificar a quais conceitos ou procedimentos eles estão associados. Outro exemplo seria: “Comparar, representar e descrever quantidades por meio de processos numéricos ou geométricos” (MATO GROSSO, [2011?b], p. 21). Ou ainda: “Reconhecer e construir formas geométricas a partir de simetria, pontos, segmentos ou planos que mudam de direção, giram ou refletem, percebendo as relações com os fenômenos naturais” (MATO GROSSO, [2011?b], p. 36).

Observa-se a existência de progressão, mas em alguns conteúdos não há indicação de compassamento, com a ampliação dos significados dos números no 2º Ciclo, em que são abordados:

- Reconhecimento e utilização da composição e decomposição de números naturais nas suas diversas ordens.
- Identificação da fração como representação que pode estar associada a diferentes significados.
- Reconhecimento de que os números racionais podem ser expressos na forma fracionária e decimal e estabelecimento de relações entre elas.
- Leitura, escrita, comparação, ordenação e localização na reta numérica de números racionais.

No 3º Ciclo se consolida a identificação da fração como representação que pode estar associada a diferentes significados, não se ampliam os conceitos referentes aos números racionais, não se constroem os conceitos de positivo e negativo, e avalia-se a resolução e representação de situações-problema envolvendo números reais.

Não é possível verificar se há equilíbrio na distribuição de “conteúdos” entre os ciclos porque alguns descritores são tão genéricos (sem detalhar uma habilidade cognitiva) que torna difícil a identificação do conteúdo a ele associado.

Em função da demanda social, o documento incorpora, já no ensino fundamental, o estudo da probabilidade e da estatística explicitado nos objetivos do 2º Ciclo: “Conhecer e perceber as características em acontecimentos previsíveis ou aleatórios a partir de situações-problema, utilizando recursos estatísticos e probabilísticos” (MATO GROSSO, [2011?b], p. 24). E, similarmente, do 3º Ciclo:

“Utilizar recursos estatísticos e probabilísticos, prevendo e identificando características de acontecimentos a partir de situações-problema” (MATO GROSSO, [2011?b], p. 37).

No entanto, não há descritores associados ao estudo de probabilidade. Ainda nessa linha, deve-se observar que não há menção sobre o trabalho com Álgebra no 3º Ciclo, embora haja a proposta de situações-problema envolvendo números reais.

Tendo em vista a necessidade de detalhamento a ser feita pelos professores, podemos considerar que o documento supõe o uso por um professor com excelente formação, particularmente tendo em vista que o documento não apresenta a complementação de “Guias de uso”, tal como em outros estados.

## **2.4. Em síntese**

Este estudo fez uma análise de documentos curriculares partindo de quatro chaves interpretativas<sup>79</sup> e de duas questões norteadoras, a saber, que concepções orientam tais documentos e como são abordados os conteúdos das disciplinas. Dezesesseis unidades da federação tiveram a concepção de seus documentos analisadas e seis estados tiveram seus componentes curriculares investigados.

Os resultados do estudo mostram que boa parte dos estados brasileiros estão empenhados em um movimento de busca de padronização do documento curricular. Nesse processo, observa-se alinhamento com os sistemas de avaliação de resultados de aprendizagem dos alunos, evidenciado pela declarada busca de melhoria dos indicadores educacionais e também pela inter-relação entre os descritores das matrizes de avaliação externa e “conteúdos” de ensino previstos nos componentes curriculares Matemática e Língua Portuguesa. Observa-se ainda maior discretização<sup>80</sup>, ou detalhamento de “conteúdos”, com ênfase na explicitação de resultados de aprendizagem, sobretudo naqueles estados cujos documentos foram classificados no modelo “currículo”, mas também como “matriz”. Apesar dessa tendência detectada, o

---

<sup>79</sup> As chaves são: (i) a relação entre currículo e avaliação; (ii) a relação entre padronização curricular e a atenção à diversidade no país; (iii) as articulações entre conteúdos universais e locais; e (iv) a especificidade construída pelos documentos curriculares para os anos finais do ensino fundamental.

<sup>80</sup> Uma maior discretização está relacionada a um maior detalhamento, discriminação ou especificação dos “conteúdos”. Dentro de cada disciplina ou área, está ligado à explicitação dos conhecimentos, em geral acompanhada da atribuição da progressão e do compassamento, isto é, do ritmo de aprendizado.

especialista de Matemática afirmou que há documentos que deixam ao professor o encargo de distribuir conteúdos no tempo por meio de sequências didáticas, entre outros meios, sem muitos critérios que os apoiem, situação que pode dificultar o trabalho do professor, sobretudo daqueles menos experientes ou com déficits em sua formação. Esse mesmo especialista detectou entre os documentos analisados descritores ainda muito genéricos, que exigem um professor com excelente formação.

Embora o estudo “Consensos e dissensos em torno de uma Base Nacional Comum Curricular no Brasil” (BATISTA; LUGLI; RIBEIRO, 2015)<sup>81</sup> mostre que a questão da identidade é central nos argumentos contrários e favoráveis à padronização curricular, de relevantes atores que atuam na área da educação, há fraca presença de “conteúdos” que promovam a construção de identidades plurais nas várias disciplinas que compõem os documentos curriculares analisados. A “diversidade” tende a aparecer dos seguintes modos: como “conteúdos” que se ensina para os próprios “diversos” (quilombolas, indígenas, adultos); como orientação geral explícita nos textos iniciais dos documentos curriculares; associada a indicações de que as escolas e professores procedam ao trabalho de identificar os modos pelos quais será tratada, sem que haja explicitação de estratégias e critérios de operacionalização.

Tal como ocorre com o tratamento da questão da diversidade, a tensão entre local e universal também está presente nos documentos curriculares. Nota-se um privilégio no tratamento de conteúdos considerados “universais”, reservando-se pouco espaço para as questões relacionadas ao regional, estadual e à cultura local. Exceção a Mato Grosso, que reconhece a limitação dos documentos produzidos em âmbito federal para o enfrentamento das particularidades e singularidades da realidade mato-grossense, e talvez também do Paraná (que trata essas questões nas disciplinas de Arte, História, Ciências e Geografia), os documentos curriculares tendem a tratar essas questões como alegoria, um adereço ao currículo organizado em torno de conteúdos universais e sobre o qual devem ser acrescentadas, para ilustrar, as particularidades locais. Mas vale citar que Maranhão, Mato Grosso, Pernambuco e Roraima contemplam nos conteúdos algum conhecimento específico do estado; e a Bahia determinou, para a parte diversificada do currículo, eixos temáticos e focos.

---

<sup>81</sup> O estudo analisou tomadas de posições de atores relevantes da área educacional em relação à Base Nacional Comum Curricular no Brasil.

No conjunto dos documentos analisados é a lógica disciplinar que predomina sobretudo na organização dos “conteúdos”, mesmo que organizados em áreas e ainda que alguns estejam iniciando experimentos de formas de integração e de interdisciplinaridade. A análise dos “conteúdos” das disciplinas denota pouca ênfase na indicação de meios pelos quais a interdisciplinaridade possa ser alcançada no trabalho realizado pelas escolas, embora nota-se o início de iniciativas nessa direção.

A análise realizada por especialistas nas distintas disciplinas objeto desta pesquisa permite também afirmar que a influência dos PCN é forte, porém não se faz presente do mesmo modo em todos os documentos curriculares; tampouco em todas as disciplinas. No caso de Educação Física, por exemplo, influência mais demarcada dos PCN foi detectada apenas no Acre. Em Arte, vê-se que a influência é mais forte quando se trata dos fundamentos e menos demarcada quando se avalia os conteúdos selecionados e a questão da interdisciplinaridade. A consideração à orientação dos PCN de que os conteúdos explicitem as distintas facetas sobre as quais o objeto de ensino se apresenta – conteúdos atitudinais, procedimentais e conceituais – não se mostra em todos os documentos nem em todos os componentes curriculares. Em Ciências, nota-se ainda predomínio dos conteúdos de natureza conceitual em quase todos os documentos, mesmo quando explicitam intenção de se trabalhar também com conteúdo do tipo procedimental, por exemplo.

Ainda sobre a relação dos documentos com os PCN, cabe notificar que, no caso de Matemática, observa-se ênfase sobre os conteúdos conceituais e procedimentais, em detrimento dos atitudinais. Ao tratar de componentes curriculares como Geografia e Matemática, o documento do estado do Paraná apresenta críticas explícitas à forma de organização/seleção/apresentação de conteúdo dos PCN. Porém, ao menos no caso da Língua Portuguesa, o especialista sinalizou haver, de fato, nesse documento, a existência de iniciativas que buscam superar as propostas do PCN, mas afirma também que nele a influência dos PCN é inequívoca.

Os especialistas notaram indícios de tentativas de inovação ou rompimento com perspectivas mais tradicionais de abordagem de conteúdos em várias disciplinas: rompimento com blocos temáticos por série em Ciências; ainda em Ciência foi notificado que, com exceção de Alagoas, os documentos inovam em relação aos conteúdos tradicionais, por assumirem a abordagem Ciência, Tecnologia e Sociedade

(CTS), a qual privilegia a Alfabetização e Enculturação Científica; referências ao debate contemporâneo sobre o ensino da língua foram citadas como indícios de busca de ruptura com modos mais tradicionais de organizar/selecionar conteúdos no componente curricular Inglês; em Geografia, observou-se avanço na busca de se aproximar a produção do conhecimento científico ao conhecimento que deve ser ensinado na escola; no caso da História e Matemática, notou-se que os fundamentos teóricos fazem menção aos debates mais contemporâneos sobre o estudo dessas disciplinas; ainda em História, a análise afirma haver adequação dos conteúdos previstos para cada ano do ensino fundamental II em pelo menos quatro dos seis estados analisados; em Matemática, aponta-se a orientação de que os conteúdos sejam selecionados considerando-se as práticas sociais e os saberes do cotidiano, ainda que, ao se analisar os conteúdos observe-se certa tensão entre tal objetivo e os conteúdos selecionados.

Por outro lado, importante também mencionar algumas características que dizem respeito a determinados componentes curriculares, que se constituem como indícios de distanciamento de seus conteúdos de perspectivas mais legitimadas pelo debate científico contemporâneo: no caso do componente curricular Arte avaliou-se tendência, nos seis documentos curriculares analisados com mais profundidade, de uma perspectiva mais tradicional, com forte influência da “tradição erudita e teórica” em detrimento de “novas formas de se fazer arte-educação”, foco em repetição em detrimento da experiência artística; em relação ao componente curricular Educação Física, o especialista observou que os debates contemporâneos da disciplina, sobretudo as questões que abrangem as diferenças culturais corporais, não se mostram presentes na maior parte dos documentos.

Nota-se também dificuldade, em alguns casos, de se proceder a uma seleção de conteúdos de forma adequada no que tange à quantidade: em Geografia, o especialista notificou excesso de conteúdo em todos os documentos curriculares analisados; em História, esse excesso foi detectado no documento curricular de São Paulo. E também no que tange à progressão e ao compassamento: em Matemática, detectou-se conteúdos considerados muito difíceis e ausência de outros, necessários, e mais propícios à etapa de escolaridade aqui estudada; observou-se ainda conteúdos previstos em um determinado ano cujo domínio exigiria o conhecimento de outros

conteúdos que estão previstos no ano subsequente; ademais, há conteúdos que se apresentam em um ano e que, para consolidação, seria necessário retomada em outros anos, o que, entretanto, não acontece; por fim, verificou-se também falta de conteúdos relevantes. Apesar dessas ponderações, esse mesmo especialista afirma que, em geral, os documentos conseguem dizer aos professores e escolas o que deve ser ensinado e aprendido em Matemática.

No que tange à Língua Portuguesa, o especialista notificou que em todos os documentos há foco no estudo de gêneros discursivos conforme esferas de circulação, na seleção dos conteúdos. Porém avalia que há pouco zelo na seleção dos exemplares dos gêneros priorizados que, de fato, é o que permite a descoberta das regularidades discursivas e linguísticas. Notifica ainda que dois dos grandes problemas no que tange às opções de organização/seleção dos conteúdos do componente curricular Língua Portuguesa são o tratamento dado à análise linguística, havendo poucos avanços desde os PCN; e as confusões de terminologia, dada a própria profusão de entendimentos e conceitos existentes hoje no mundo acadêmico.

Apenas três dos 16 documentos curriculares analisados explicitam a especificidade que o documento elaborado incorpora para os anos finais do ensino fundamental (SP, MT e DF): como momento de transição (devido à adolescência) em São Paulo, como documento que lida com um ciclo de vida em Mato Grosso ou com uma nova lógica organizacional no Distrito Federal. Ou seja, são documentos que encontram-se alinhados com as orientações das DCN, acima mencionadas, quando elas notificam a relevância de que esses documentos considerem as especificidades da faixa etária atendida por essa fase da educação básica. Chama a atenção o fato de que a maioria não o faça, ressaltando mais uma vez que a invisibilidade do ensino fundamental II persiste. Por outro, é preciso dizer que há um grupo de estados que está buscando romper com essa situação.

## Estudo 3 – A implantação dos documentos curriculares em três estados

### 3.1 Apresentação

Este estudo teve por objetivo descrever e analisar casos de implantação de política curricular de três estados – Acre, São Paulo e Pernambuco –, buscando apreender o modelo de regulação em que se inserem.

Pesquisadores europeus chamaram a atenção para possíveis mudanças nos modos de regulação de seus sistemas educativos, ou seja, identificaram, por meio de pesquisa, novas formas de coordenar a atuação desses sistemas, de fazer a sua “governança” (MAROY, 2011; BARROSO, 2005)<sup>82</sup>. Essas mudanças se reportariam a novas estratégias de coordenação que substituem ou geram grandes mudanças no antigo modelo burocrático-profissional, cujo foco estava no controle da conformidade da execução das regras e combinados prévios negociados. Para os autores, passou-se a adotar estratégias que se consubstanciam em modelos pós-burocráticos (Estado avaliador ou quase-mercado), que se reportam ao modo como as seguintes estratégias são combinadas entre si: a elaboração centralizada dos documentos curriculares, o uso da avaliação externa, o grau de autonomia pedagógica e financeira das escolas, a escolha dos pais pelos estabelecimentos de ensino, a formação continuada e o controle da ação dos profissionais de educação.

No Brasil, em estudo dos modos de coordenação de redes de ensino que galgam maiores níveis de equidade no estado de São Paulo, Ribeiro (2012, p. 380-381) encontrou indícios de que nessas redes havia estratégias de regulação do tipo pós-burocrática que se mesclavam às estratégias próprias da regulação burocrática: por exemplo, documentos curriculares elaborados de forma centralizada, mas com algum grau de participação dos professores; controle dos resultados educacionais por meio

---

82 Esses pesquisadores participaram do projeto internacional denominado *Regulateducnetwork* (“Changes in regulation modes and social production of inequalities in education systems: a European comparison”), desenvolvido no âmbito do programa “Improving the socio-economic knowledge base”. Esse projeto envolveu cinco países: Portugal, França, Bélgica, Hungria e Reino Unido (Inglaterra).

do uso da avaliação externa (com estabelecimento e cobrança de metas e consequências em casos de descumprimento), mas também controle do órgão central sobre o processo pedagógico, com apoio direto ao professor, e foco no coordenador pedagógico alçado a elo entre órgãos dirigentes e escolas.

O texto está organizado em quatro partes. Inicialmente, apresenta-se a metodologia empregada. Em seguida, apresentam-se os dados relacionados aos processos de elaboração dos documentos curriculares. Prossegue-se com as razões apontadas para a elaboração dos documentos curriculares, a partir dos dados coletados nas secretarias de Educação. A continuidade se dá com a discussão dos processos de implantação dos documentos, primeiramente na perspectiva das instâncias centrais, depois na das equipes escolares. Por fim, há uma síntese das análises dos dados apresentados.

### **3.2 Metodologia**

Os três estados pesquisados no estudo foram escolhidos com base nos seguintes critérios:

- (i) ciclos diferentes de implantação dos documentos – inicial (PE), intermediário (AC) e avançado (SP);
- (ii) cobertura e abrangência geográfica;
- (iii) acessibilidade/contatos que disponibilizassem uma abertura maior à pesquisa.

Prevista para o final do ano letivo de 2014, a realização do estudo terminou por ocorrer entre o final de janeiro e março de 2015. A mudança de cronograma se deu em razão de dificuldades de negociação com as secretarias de Educação, relacionadas ao período eleitoral, à aproximação do fim do ano letivo e a restrições metodológicas impostas por uma das secretarias.

O primeiro desenho metodológico previa a realização de grupos focais com diretores, coordenadores pedagógicos e professores de oito disciplinas dos anos finais do ensino fundamental, mas uma das secretarias não considerou possível reunir esses grupos, o que acarretou adequações nas escolhas metodológicas iniciais.

Um novo desenho metodológico contemplou duas etapas. A primeira, realizada pela equipe central de pesquisadores do Cenpec, consistiu em uma série de entrevistas realizadas com gestores das secretarias estaduais de Educação. Escolheram-se gestores envolvidos diretamente na concepção, elaboração e implantação do documento curricular de cada estado, de forma que pudessem dar informações sobre a definição da política de currículo, o seu desenho e, por fim, sobre seu processo de implantação na rede de escolas. A indicação das pessoas a ser entrevistados foi feita pelas secretarias de Educação. As entrevistas foram conduzidas por pares de pesquisadores a partir de um roteiro semiestruturado. As equipes ficaram quatro dias em cada uma das capitais para a realização das entrevistas, que foram gravadas e transcritas para posterior análise<sup>83</sup>. Foram entrevistados, no total, 16 gestores ligados às secretarias de Educação. Vale informar que não foi possível entrevistar o secretário de Educação de São Paulo e que dois entrevistados solicitaram, ao assinar o termo de livre consentimento, a leitura das transcrições de suas entrevistas para validação (uma delas, depois da leitura, impediu a utilização de boa parte dela).

A segunda etapa consistiu na realização de pesquisa de campo em quatro (no caso do Acre) ou cinco (nos casos de Pernambuco e São Paulo) escolas estaduais que oferecem os anos finais do ensino fundamental. A fim de abranger escolas localizadas em municípios de níveis socioeconômicos diversificados, foi adotado um critério de seleção de municípios baseado em um indicador de nível social e econômico dos municípios, o critério de regiões de influência socioeconômica, do IBGE, que categoriza os municípios brasileiros em cinco grupos: metrópole, capital regional, centro sub-regional, centro de zona e centro local<sup>84</sup>. Foi selecionado um município por grupo.

Essa segunda etapa foi realizada por um grupo de pesquisadores locais, contratados para essa fase/etapa da pesquisa, orientados e acompanhados pela

---

<sup>83</sup> Foi produzido, além dos roteiros de entrevistas, roteiro para elaboração do relatório das pesquisas por estado, a partir da compilação dos dados colhidos nas secretarias e nas escolas.

<sup>84</sup> *Grosso modo*, o nível de influência de um município é definido em função da presença de órgãos do estado, sedes de empresas, comércio e serviços, atividade financeira, instituições de ensino superior, serviços de saúde, internet, redes abertas de televisão e transporte aéreo. Apenas no caso do Acre não há metrópole, de modo que foram pesquisados quatro municípios.

equipe de pesquisadores do Cenpec<sup>85</sup>. Nos casos em que havia mais de um município por grupo do IBGE, a escolha dos locais visitados foi feita pelos pesquisadores locais a partir de critérios próprios, como a facilidade de acesso e negociação, e contatos. Em cada município foi selecionada uma escola estadual com oferta dos anos finais do ensino fundamental para ser pesquisada, configurando uma amostra de conveniência<sup>86</sup>, que se julgou a mais adequada aos objetivos da pesquisa.

A pesquisa nas escolas consistiu em entrevistas com diretores e coordenadores pedagógicos, aplicação de questionário<sup>87</sup> aos professores do 6º e 9º anos das oito disciplinas analisadas no terceiro estudo realizado (Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Arte, Inglês, Educação Física, Ciências) e na coleta de documentos<sup>88</sup>.

As entrevistas nas escolas foram feitas a partir de um roteiro semiestruturado e descritas pelos pesquisadores locais em relatórios (um por escola). Tais roteiros dialogavam com os roteiros das entrevistas com os gestores das secretarias de Educação (isto é, coletando informações sobre a elaboração e implantação do documento curricular no estado, dificuldades enfrentadas e desafios). A intenção foi buscar elementos para ampliar a compreensão dos processos de elaboração e implantação dos documentos curriculares em cada estado.

Ao todo foram aplicados 155 questionários para os professores, e o material foi submetido a uma análise estatística. Contudo, por causa de duplicação<sup>89</sup> na aplicação,

---

<sup>85</sup> A orientação dos pesquisadores locais foi feita com base na produção de manual com diretrizes metodológicas, procedimentos para o campo nas escolas, roteiro de entrevistas e um modelo de relatório de campo por escola. A equipe central pôde contar com a valiosa colaboração desses pesquisadores no aprimoramento das orientações. Todos esses materiais encontram-se disponibilizados nos Anexos.

<sup>86</sup> Amostra de conveniência é uma amostra não probabilística e que não representa a população estudada. Optou-se por esse tipo de seleção pois, por um lado, não foi possível obter uma lista completa com os nomes dos professores ligados às redes para então sortear uma amostra probabilística (a lista é necessária para sabermos a probabilidade de sorteio de cada indivíduo). Ainda, considerou-se o seu custo mais baixo; a amostra seria bem maior se fosse representativa da população, o que elevaria os custos da pesquisa.

<sup>87</sup> Disponível nos Apêndices.

<sup>88</sup> Foram coletados provas bimestrais (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia e Inglês) e planos de aula – ou documento homólogo com os “conteúdos” trabalhados em sala de aula (Educação Física e Artes). No total, coletaram-se 141 provas e 99 planos de aula, mas devido a irregularidades na disponibilidade da documentação, por rigor metodológico, optou-se por não utilizá-la. Ainda, observou-se nas escolas pesquisadas a falta de praxe no arquivamento desses materiais.

<sup>89</sup> Alguns questionários foram duplicados, ou seja, professores que lecionavam duas ou mais disciplinas responderam por cada uma delas, quando orientados para aplicação de um único instrumento. Por essa razão não foram validados para o tratamento estatístico.

o que ocorreu principalmente em Pernambuco, 138 questionários foram considerados válidos para tratamento dos dados (63 de Pernambuco, 53 de São Paulo e 39 do Acre). Foram aplicados 80 questionários com professores que lecionam no 6º ano e 73 que lecionam no 9º ano.

Também foi realizada outra análise complementar a partir dos dados da Prova Brasil. Para tal, criou-se uma base de dados secundária para discutir a implantação do documento curricular, no caso, questões sobre currículo presentes nos questionários associados da Prova Brasil respondidos por professores, nas edições de 2009 e 2011 (os microdados de 2013 não foram disponibilizados pelo Inep)<sup>90</sup>. Em Pernambuco, houve problemas no agendamento da pesquisa nas escolas. Com o processo de municipalização em andamento, apesar de o estado ainda deter 33,81% das matrículas nos anos finais do ensino fundamental, segundo a Sinopse Estatística de 2014 do Inep, houve dificuldade em encontrar escolas estaduais que ainda oferecessem os anos finais do ensino fundamental em alguns dos municípios pré-selecionados. Além disso, como as visitas foram feitas em fevereiro (período de Carnaval, que, na região, tende a se alongar), a época acabou por restringir os dias disponíveis para a entrada nas escolas, o que impactou a coleta de documentação<sup>91</sup>. A ausência de práticas de arquivamento das provas aplicadas pelos professores no ano letivo pôde também ser constatada. Tais dificuldades foram contornadas por meio do empenho e da experiência da equipe de pesquisadores locais que, por possuir contatos nas escolas e conhecimento da região, montou uma logística de viagens e visitas que permitiu ir e voltar a algumas escolas, viabilizando a pesquisa em curto espaço de tempo e sem custos adicionais.

Nas escolas pesquisadas em São Paulo foi reiterada a ausência de prática de arquivamento das provas e foram enviados documentos por e-mail, como ocorreu em Pernambuco. As lacunas nos planos de aula levantados são decorrentes, segundo os pesquisadores locais, da recusa de alguns professores em elaborá-los, sob o

---

<sup>90</sup> Selecionou-se tal período visto que a pesquisa está analisando os documentos curriculares mais recentes dos estados.

<sup>91</sup> O maior prejuízo ocorreu na coleta de provas e planos de aula devido à ausência de arquivamento desses documentos pelas escolas, além da dificuldade de contar com os professores para resgatar esse material no curto prazo de tempo disponível.

argumento de que os “Cadernos do Professor” já traziam a organização de todas as aulas.

As principais dificuldades relatadas na pesquisa de campo do Acre foram duas. A primeira foi em relação ao quadro incompleto de professores às vésperas do início do ano letivo em quase todas as escolas da rede estadual. Como a rede tem um quadro de professores temporário bastante expressivo, muitas escolas funcionam com um quadro docente que, ao final do ano, troca de escola. A pesquisa aguardou a composição desse quadro, mas, mesmo assim, faltavam professores quando da pesquisa de campo. A segunda foi que, com as cheias de rios acreanos ocorridas entre fevereiro e março de 2015, as aulas foram adiadas para o dia 16 de março, e todos os preparativos para o início do ano letivo nas escolas também foram deixados em segundo plano, como a lotação do quadro docente das escolas da rede.

Apresentam-se, a seguir, alguns quadros-síntese das informações por estado, para auxiliar na leitura do texto. Os quadros 14, 15 e 16 listam os entrevistados nas secretarias de estado da Educação em cada uma das três unidades da federação. Já os quadros 17, 18 e 19 retratam a caracterização das escolas pesquisadas de acordo com o critério de regiões de influência socioeconômica do IBGE. Zelando pelo compromisso firmado em nosso termo de consentimento, quando da descrição do relatório, os municípios, escolas e sujeitos entrevistados serão mencionados tal como descrito abaixo, e padronizou-se o tratamento na forma masculina:

	<b>Cargo/ função do entrevistado</b>	<b>Apresentação no texto</b>
<b>ACRE</b>	Gestor da Secretaria Coordenação de área	A
	Gestor de alto nível no momento da concepção e implantação do documento curricular	B
	Gestor de alto nível	C
	Gestor de alto nível envolvido na implantação do documento curricular	D
	Assessor e Gestor de alto nível na secretaria de Educação	E

**Quadro 14** – Entrevistados na Secretaria Estadual de Educação do Acre.

**Fonte:** Cenpec (2015)

Tipo de município	Centro Sub-regional	Capital Regional	Centro Local	Centro de Zona
Identificação da escola	1	2	3	4
Entrevistados	Diretor Coordenador	Diretor Coordenador	Diretor Coordenador	Diretor Coordenador

**Quadro 15** – Caracterização das escolas pesquisadas no Acre\*.

Fonte: Cenpec (2015)

\* Não há Metrôpole no estado, portanto foram selecionados apenas quatro municípios.

PERNAMBUCO	Cargo/função do entrevistado	Apresentação no texto
	Gestor de alto nível envolvido na concepção do documento curricular	F
Assessor pedagógico da secretaria de Educação	G	
Funcionário de carreira ligado à administração do ensino fundamental	H	
Gestor de alto nível	I	
Gestor de alto nível envolvido na elaboração do documento curricular	J	
Professor universitário e Consultor educacional envolvido no processo de elaboração	K	

**Quadro 16** – Entrevistados na Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco.

Fonte: Cenpec (2015)

Tipo de município	Metrôpole 1	Centro Sub-regional 1	Centro Local	Capital Regional 1	Centro de Zona 1
Nome da escola	5	6	7	8	9
Entrevistados	Diretor Coordenador	Diretor Coordenador	Diretor	Diretor Coordenador	Diretor 2 Coordenadores

**Quadro 17** – Caracterização das escolas pesquisadas em Pernambuco.

Fonte: Cenpec (2015)

SÃO PAULO	Cargo/ função do entrevistado	Apresentação no texto
	Técnico de carreira da secretaria da Educação. Formador de professores. Área de especialidade: Ciências	L
Técnico de carreira da secretaria da Educação. Formador de professores. Área de especialidade: Língua Portuguesa	M	
Professor universitário e Consultor educacional	N	
Gestor de nível médio na secretaria de Educação.	O	

**Quadro 18** – Entrevistados na Secretaria Estadual de Educação de São Paulo.

Fonte: Cenpec (2015)

Tipo de município	Metrópole	Centro de Zona	Centro Local	Centro Sub-regional	Capital Regional
Identificação da escola	10	11	12	13	14
Entrevistados	Diretor Coordenador				

**Quadro 19** – Caracterização das escolas pesquisadas em São Paulo.

**Fonte:** Cenpec (2015)

### 3.3. Processos de elaboração dos documentos curriculares

Em São Paulo, de acordo com os gestores e assessores da secretaria estadual de Educação que foram entrevistados, os professores foram convocados a opinar sobre a necessidade e a possível elaboração de um novo currículo antes do início do processo. Entretanto, conforme o entrevistado P de São Paulo, não foi constituído um grupo de referência com professores da rede estadual que acompanhasse e contribuísse na elaboração curricular. Os professores foram incluídos no processo por meios virtuais, em consulta relativa à elaboração dos cadernos dos docentes e alunos. Como relatado, “a Fundação Vanzolini criou um site de relacionamento onde nós propúnhamos para os professores e eles nos devolviam com as análises, tudo isso com o carro andando, não é isso?” (entrevistado N de São Paulo, em 3/2/2015).

A Fundação Vanzolini foi contratada em 2006 e cuidava da logística e gerenciamento do processo, consultando – conforme declaração do entrevistado N de São Paulo – a todo o momento a secretaria de Educação para as decisões a ser tomadas, realizando reuniões semanais com as Diretorias Regionais de Ensino e as universidades para discutirem a elaboração de um novo documento curricular para São Paulo, contando, inclusive, com a presença de especialistas em currículo e componentes curriculares de universidades, como Universidade de São Paulo (USP) e Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Antes mesmo da divulgação dos documentos curriculares, a secretaria estadual de Educação desenvolveu, também com a Fundação Vanzolini, em 2007 e 2008, o projeto “Percurso de Aprendizagem”, consolidando a estratégia de construir propostas de currículo, avaliação e expectativas de aprendizagem para a rede estadual

paulista. De acordo com informações disponíveis no site da Fundação Vanzolini, foram produzidos 268 cadernos para professores (referentes às 12 disciplinas do ensino fundamental II e ensino médio), gerados 268 vídeos, quatro títulos em CD e DVD com textos, imagens e áudios para apoio ao trabalho docente e um site interativo.

Segundo o depoimento do entrevistado N, a formulação do documento curricular de São Paulo objetivou alterar a forma como os professores tradicionalmente davam suas aulas, e por isso foi proposta a alteração de suas ações tidas como tradicionais, em que apenas o professor era detentor da palavra (entrevistado N de São Paulo, em 3/2/2015).

O entrevistado P de São Paulo relatou que muitos aspectos dificultaram a elaboração curricular, entre eles, a troca de pessoas que, desde o início, participavam do processo, como, uma das professoras envolvidas na coordenação de uma área, que deixou de fazer parte da equipe de elaboração. As divergências entre as concepções dos elaboradores do currículo provocaram, muitas vezes, atritos; no entanto, o entrevistado P ressaltou que o documento curricular, após ter passado por revisões, sofreu poucas alterações, especialmente em relação às disciplinas escolares.

No caso de Pernambuco, optou-se por incluir grupos de professores no processo, além de especialistas das diversas áreas. Os gestores consideram que a implantação do currículo pernambucano teve uma característica inclusiva, sobretudo devido à participação dos professores na construção do documento, diferentemente do que aconteceu com documentos anteriores do estado. É um diferencial neste processo a preocupação em contemplar a produção acadêmica local, e houve a intenção de envolver especialistas das três principais universidades públicas do estado, a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e a Universidade de Pernambuco (UPE), a fim de garantir certa “pernambucanidade ao documento”: “queríamos valorizar, resgatar as nossas raízes, pois temos excelentes pesquisadores. Queríamos dar a cara de Pernambuco ao documento, sem fugir das diretrizes nacionais” (entrevistado G de Pernambuco, em 27/1/2015).

Mas os principais especialistas que elaboram os documentos são de outros estados (Minas Gerais, Rio de Janeiro e Paraná), em geral intermediados pelo Caed, já presentes no estado desde 2008 pela via da consultoria na construção da avaliação da

rede. Conforme o entrevistado J de Pernambuco, “quando se pensou em fazer os Parâmetros se entendeu que não podia dissociar o Parâmetro da avaliação externa, e quanto mais isso estivesse próximo, obviamente, a gente ia ter um resultado melhor. Por isso, contratamos o Caed para essa consultoria” (entrevistado J de Pernambuco, em 28/1/2015).

O arranjo feito para a produção do documento foi bastante complexo e envolveu especialistas do Caed, especialistas das universidades locais (que em geral aparecem nos documentos como leitores críticos) e de outros estados, gestores da Secretaria de Educação, gestores das escolas e professores. Inicialmente, uma primeira proposta foi elaborada, para cada um dos componentes curriculares, pelos especialistas do Caed. Essa proposta “era submetida às comissões compostas de especialistas indicados pela Secretaria de Educação e Esportes do Estado de Pernambuco e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), por meio da realização de oficinas com a duração de três dias”<sup>92</sup> (Cf. entrevistado K de Pernambuco, 23/2/2015). De início, a maior parte das comissões era organizada conforme o nível escolar, sendo os grupos divididos entre os anos iniciais e finais do ensino fundamental, o ensino médio e a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Aponta o entrevistado K de Pernambuco que:

as Comissões discutiam e analisavam a proposta apresentada pelos especialistas do Caed e definiam a proposta final para ser apresentada aos grupos de professores nas 17 Gerências Regionais de Educação. Os especialistas do Caed sistematizavam as sugestões dos professores e uma segunda oficina era realizada com as Comissões de Especialistas, para que diante das novas contribuições fosse concluída a proposta de Parâmetros Curriculares. Após esta fase, os especialistas do Caed providenciavam a redação final do documento a ser enviado à Secretaria de Educação e Esportes do Estado de Pernambuco para análise e aprovação final. Em cada Gerência Regional de Educação foram constituídos grupos de professores com o objetivo de discutir e oferecer sugestões para os Parâmetros Curriculares em todas as áreas do conhecimento. Cada grupo, composto por dez professores, era organizado de acordo com o respectivo componente curricular e as especificidades dos níveis de ensino e modalidade da educação básica. Em cada Gerência Regional

---

<sup>92</sup> Houve oficinas de “Comissões de Especialistas” de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia), Ciências da Natureza (Ciências Naturais, Biologia, Física e Química), Artes, Educação Física e Línguas Estrangeiras Modernas (Língua Inglesa e Língua Espanhola). (Cf. entrevistado K de Pernambuco, 23/2/2015).

de Educação, cerca de 40 professores participaram do processo de discussão e elaboração dos Parâmetros em cada componente curricular, para os níveis de ensino fundamental e médio e a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (entrevistado K de Pernambuco, 23/2/2015).

A forma pensada para viabilizar a participação dos professores, no entanto, gerou críticas e acabou induzindo, mais adiante, a normatização da hora-atividade no estado. Com a intenção de não tirar o professor da sala de aula, os grupos de professores eram convidados para reuniões de trabalho que ocorriam nos fins de semana (sábados e domingos), com jornadas de 8h/dia. Na carga horária proposta, de 32h, cada grupo trabalhava dois fins de semana, de forma alternada, e contando com a mediação de um monitor contratado pelo Caed.

Os primeiros documentos produzidos, dada a importância desses componentes nas avaliações, foram justamente os de Língua Portuguesa e Matemática, elaborados ainda em 2012, seguidos dos demais, em 2013. A inclusão de atores diferentes no processo de elaboração do documento gerou acordos como a organização do currículo por “expectativas de aprendizagem” e a “Educação em Direitos Humanos” como eixo da educação na proposta do estado (entrevistado F de Pernambuco, em 27/1/2015).

O estado do Acre elaborou seus documentos curriculares no ano de 2010. Naquele momento, delegou a produção das Orientações Curriculares de 2010 ao Instituto Abaporu de Educação e Cultura, sediado em Salvador, na Bahia. Muitos membros da equipe do Abaporu já tinham colaborado na elaboração dos PCN, como nas atividades de formação continuada dos Parâmetros em Ação. Como a produção do documento curricular do Acre decorreu das ações de implantação dos PCN, explica-se a escolha desse instituto para a tarefa de elaborá-lo. A respeito do significado da presença dos PCN no Acre, o entrevistado D é enfático:

A gente começou a trabalhar em 1999 com os Parâmetros Curriculares Nacionais, porque nós não tínhamos nada [...] então os Parâmetros eram um rumo para a gente começar a fazer um trabalho e foi muito importante, porque a partir dali, nós começamos também a fazer – vamos dizer assim – adaptações dos próprios Parâmetros à nossa realidade [...] (entrevistado D do Acre, 9/2/2015).

A solidez das Orientações Curriculares foi assinalada como um ponto positivo. O entrevistado A do Acre considera que o ponto forte do documento curricular é o

professor ter uma referência clara a partir da qual pautar sua ação e revela “o professor não está perdido, não está solto, tem acesso à proposta que tem a capacidade de agregar conceitos, de traduzir com maior clareza e detalhamento o que os alunos precisam aprender”.

O entrevistado E do Acre, ao descrever o processo, lembra que em quase todas as áreas foram organizadas mesas para discutir a versão preliminar dos documentos curriculares que seriam publicados em 2010:

Tivemos representação dos professores na Secretaria de Educação para discutir os componentes curriculares e dizer o que acharam de bom, o que acharam de ruim, o que era novidade, o que não era, o que achavam difícil, o que não era. Nessa discussão, muitas coisas ficaram mais claras e geraram pautas de formação continuada (entrevistado E do Acre, 10/2/2015).

Como um ponto fraco do documento curricular acreano também, o entrevistado A revela que “existe muita incompreensão ainda. Embora alguns grupos de professores tenham tido contato com as versões preliminares, quando o documento é publicado, parece que não se reconhecem mais”. Ainda sobre o processo de elaboração, o entrevistado D do Acre mencionou que a gestão teve certa “pressa” para andar com os processos e isso talvez seja ruim, porque acaba atropelando algumas etapas, o amadurecimento necessário: “Você precisa ver um resultado e, às vezes, desconsiderar um tempo que precisaria ser gasto com maior preparação, com maior detalhamento, com maior convencimento. Eu credito isso ao tempo que se tem na gestão e as metas que se pretendem alcançar” (entrevistado D do Acre, em 9/2/2015).

Em Pernambuco, foi descrito pelos gestores da secretaria de Educação o processo de elaboração e implantação do documento curricular com ampla participação de representantes das escolas que, apesar de recente, estaria bastante consolidado. As informações corroboraram entre os núcleos secretaria e escola, ao conversarmos com os diretores e coordenadores da nossa amostra. Dos dez gestores entrevistados (sendo cinco diretores e cinco coordenadores pedagógicos), dois participaram de alguma reunião ligada à elaboração dos documentos (diretores das escolas 5 e 8), sendo que o segundo o fez quando ainda ocupava um cargo de gestão

na secretaria e em outra escola foi mencionado que alguns de seus professores participaram do processo.

Em São Paulo existiram fortes críticas por parte dos gestores escolares e professores afirmando não terem participado dos processos de elaboração e implantação do novo documento curricular, diferentemente do que ocorreu em meados dos anos 1980. Todos os entrevistados afirmaram que não participaram do processo de elaboração do documento curricular e não foram chamados para opinar sobre ele. No caso do Acre, identificamos a participação dos gestores e docentes na elaboração do documento curricular. Todos os profissionais entrevistados declararam ter participado de encontros de formação promovidos pela secretaria de Educação com a finalidade de discutir o documento curricular. O diretor da escola 10 lembra que, “no início, houve muitas dificuldades para a implantação das Orientações Curriculares”, identificando três etapas nesse processo: a primeira, em que o documento foi apresentado; a segunda, em que foram feitos estudos e discussões em grupos para adequar as orientações ainda em versão preliminar; e a terceira, em que os cadernos definitivos chegam às escolas, demandando muito estudo para definir o que de fato deveria ser trabalhado. Os profissionais das escolas situadas na Capital Regional afirmaram que a equipe da escola foi convidada para participar da elaboração do currículo em encontros de formação promovidos para a leitura crítica das versões preliminares do documento. Apenas os profissionais entrevistados das escolas 12 e 13 afirmaram não ter participado da etapa de elaboração do documento.

Dificuldades foram apontadas no início da elaboração do documento em Pernambuco quando, para viabilizar a participação dos professores, houve recrutamento nos fins de semana. Para o entrevistado J, o principal desafio foi “convencer a rede de que ter um padrão é bom”, o que foi possível pelo envolvimento da rede estadual e municipal na construção do documento.

No item que detalha os processos de implantação dos documentos curriculares, evidencia-se quanto as definições postas no documento são nucleares para orientar todas as ações de reorganização do ensino. As tensões ocorrem entre os especialistas das disciplinas, representantes do conhecimento autorizado, os gestores do Estado, detentores de um ponto de vista privilegiado quanto aos modos de funcionamento e

dimensões dos sistemas de ensino e, quando são convidados a participar do processo, os professores em sala de aula.

De maneira geral, e naquilo que diz respeito especificamente à elaboração do documento curricular, os entrevistados que integram as instâncias centrais avaliaram, positivamente, o documento curricular produzido nos estados analisados. Em Pernambuco, os entrevistados consideraram muito positiva a construção coletiva do documento, o que, segundo os gestores, teria facilitado a sua implantação e aceitação, visto que as pessoas foram envolvidas no processo. Também foi considerada positiva a articulação entre as etapas (EF I, EF II e EM), a elaboração de um documento que auxilia na implantação do currículo na sala de aula com sugestões de atividades ao professor; e ter apreciado outras disciplinas além de Língua Portuguesa e Matemática.

### **3.4 Razões de elaboração dos documentos curriculares**

As entrevistas realizadas no âmbito das secretarias de Educação indicaram três elementos comuns para justificar a elaboração do novo documento curricular (Acre e São Paulo em 2010, Pernambuco em 2012): i) a uniformização do ensino; ii) a necessidade de dar respostas aos resultados alcançados em avaliações externas; e iii) o atendimento à diversidade e peculiaridades regionais. A seguir cada um desses elementos são apresentados da maneira como são evocados pelos diferentes estados para justificar a existência de um novo documento curricular.

#### **3.4.1. Uniformização do ensino na rede**

Nas concepções dos sujeitos envolvidos com a elaboração e implantação da proposta no âmbito da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, o material didático é considerado essencial para que os estudantes das variadas regiões do estado possam ter acesso ao mesmo rol de competências, habilidades e conhecimentos. Além dos cadernos dos alunos e professores, no início do programa “São Paulo Faz Escola” foram editados cadernos destinados à ação dos gestores da rede estadual de ensino, que não têm sido reeditados.

Nessa linha de raciocínio, o currículo do estado de São Paulo tenta garantir a articulação, especialmente no caso dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, pois os dois segmentos fazem parte do mesmo programa “São Paulo Faz Escola”. Tanto os volumes que compõem o currículo quanto os materiais didáticos foram elaborados pela mesma equipe, articulando as competências, habilidades e conhecimentos e as matrizes curriculares. No entanto, o entrevistado P reconhece que os anos iniciais do ensino fundamental não estão articulados aos anos finais, e falou de ações de um grupo da secretaria estadual de Educação que vem discutindo e pensando meios para que a passagem dos estudantes para os anos finais do ensino fundamental seja “menos traumática”. Uma das iniciativas nesse sentido é a elaboração de matrizes curriculares das diferentes disciplinas dos anos iniciais com vistas à articulação com os anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Contudo, o entrevistado P de São Paulo ainda identifica uma fragilidade relacionada à articulação entre os dois segmentos do ensino fundamental.

Em São Paulo e Pernambuco (no caso pernambucano incluem-se as redes municipais nesse processo), por exemplo, tratou-se também de um processo com vistas à uniformização do ensino (tendo como referência os conteúdos desenvolvidos); em relação ao estado do Acre, embora não seja apresentada uma justificativa para a necessidade de uma proposta curricular específica, assumem-se as orientações nacionais, com destaque para os PCN, como modelo de organização curricular a ser seguido, também tendo em vista a questão da uniformidade. Um dos entrevistados da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo assim definiu a situação que levou à elaboração de um novo documento curricular:

Um dos grandes motivos que fez com que a Secretaria adotasse um currículo foi a questão que tinha sido feito um levantamento e perceberam que cada escola trabalhava o currículo, as práticas, os conteúdos de uma maneira muito diversa. E, às vezes, na mesma escola, você tinha o aluno de uma série que se precisasse mudar de classe, enfrentaria problemas. Porque não era o mesmo conteúdo, não eram as mesmas competências e habilidades que estavam sendo trabalhadas. E com esse levantamento a Secretaria percebeu que precisava organizar um pouco mais, ter uma referência, um parâmetro maior. Pra não ficar cada um trabalhando o que quer, de acordo com seu próprio critério (entrevistado P de São Paulo, em 13/2/2015).

O levantamento citado apresentou, entre outros dados, que cada região do estado desenvolvia um tipo de currículo, dificultando desde a aprendizagem de conteúdos comuns entre todos os estudantes da rede estadual, especialmente a dos conteúdos considerados universais, até a transferência de estudantes de uma cidade para outra ou, até mesmo entre escolas, tendo em vista as possíveis diferenças de conteúdos desenvolvidos nas unidades escolares de origem. Aliavam-se a essa situação os índices insatisfatórios quanto ao aprendizado dos estudantes do ensino fundamental e ensino médio nas avaliações externas e a compreensão de que os documentos curriculares anteriores, elaborados no final da década de 1980, precisavam ser adequados aos novos cenários nacional e mundial.

Para melhor entender o processo de elaboração do atual documento curricular paulista, é preciso retomar, ainda que brevemente, o movimento curricular empreendido em meados dos anos 1980. Em um momento de intensa valorização da vida social e política, a discussão sobre currículo em São Paulo no ano de 1986, mais do que alterar uma “lista de conteúdos”, tratou de uma ruptura radical com o modelo anterior; ao “verdão”, nome pelo qual ficaram conhecidos os “guias curriculares” produzidos durante a ditadura, sucedeu-se a “proposta da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (Cenp)”<sup>93</sup>, ainda que tenha contado com uma expressiva participação dos professores em sua discussão, além de especialistas de diferentes áreas de conhecimento ligados às universidades públicas paulistas. Com início em 1984, no governo Montoro<sup>94</sup>, a proposta curricular foi divulgada para a rede em 1988, após intensa participação da rede de ensino, acompanhada de uma maciça e consistente produção de material de orientação curricular<sup>95</sup>.

---

<sup>93</sup> A CENP, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, existiu até 2011 na estrutura da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. De acordo com Martins (1998, p. ?), “dentro das atribuições da CENP estavam a elaboração, execução e normatização dos modelos curriculares para o Estado, bem como o permanente trabalho de qualificação e requalificação docentes, técnico-pedagógicos e administrativos da área pedagógica. Cabia a ela ainda o desenvolvimento de estudos para aperfeiçoar material e metodologias de ensino e supervisão”. Em 2011 começou a ser implantada a reestruturação da secretaria, definida pelo Decreto nº 57.141/2011. As funções da CENP relacionadas ao currículo estão hoje sob a responsabilidade da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica.

<sup>94</sup> André Franco Montoro foi governador de São Paulo de 15 de março de 1983 até 15 de março de 1987.

<sup>95</sup> Para melhor compreender o processo de reforma curricular pelo qual passou o estado de São Paulo nos anos 1980, recomendamos a leitura de: PALMA FILHO, J. C. *A reforma curricular da SEE/SP para o ensino de 1º grau (1983-1987): uma avaliação crítica*. São Paulo, 1989. Dissertação (Mestrado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Trata-se de um importante estudo acerca da reforma curricular

Em Pernambuco, a elaboração do conjunto de documentos ligados aos “Parâmetros Curriculares”, publicados a partir de 2012, foi descrita pelos entrevistados como uma das estratégias ligadas a um esforço mais amplo de busca por “melhoria da educação” no estado. Assim, ele viria na esteira de esforços anteriores, como a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco (Saepe)<sup>96</sup>, da Base Curricular Comum (BCC, de 2008) para os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, das Orientações Teórico-Methodológicas (OTM), além de uma proposta curricular para o Ensino Médio Integral, que foi ganhando ênfase na política educacional do estado (Cf. entrevistado F de Pernambuco, 23/3/2015).

Para além desse aspecto de complementaridade e continuidade, o estado identificou que os documentos curriculares anteriores eram tidos como muito gerais, pareciam de natureza mais acadêmica e pouco ofereciam sugestões para o trabalho em sala de aula, além de não trabalharem todos os componentes. Aliado a isso, havia forte preocupação com a formação inicial dos professores da rede, tida como deficiente, e que não daria conta das demandas da sala de aula, e a necessidade de formação continuada, que seria orientada pelo novo documento.

Assim, além do documento de concepção geral e por área – detalhando “o que ensinar” por componente curricular a partir de “expectativas de aprendizagem” –, publicado entre o final de 2012 e início de 2013, foi criado em Pernambuco a seguir os “Parâmetros Curriculares em Sala de Aula”, de 2013, que dão aos professores o “como ensinar”, com sugestões do modo de trabalho do professor, isto é, o modo de implementar o currículo em sala de aula. O terceiro conjunto de documentos, os

---

Paulista nessa fase, possibilitando, para além do detalhamento, uma visão de conjunto de todo o processo.

<sup>96</sup> O Saepe iniciou em 2000, foi repetido em 2005, e após 2008 passou a ser anual. A partir de 2005, o Saepe passou a usar a escala do Saeb (Inep/MEC), permitindo que as notas de desempenho das escolas e Gerências Regionais de Educação (GREs) fossem comparáveis entre si e ao longo do tempo. Os principais objetivos do Saepe divulgados pelo site da secretaria são: produzir informações sobre o grau de domínio dos estudantes nas habilidades e competências consideradas essenciais em cada período de escolaridade avaliado; monitorar o desempenho dos estudantes ao longo do tempo, como forma de avaliar continuamente o projeto pedagógico de cada escola, possibilitando a implantação de medidas corretivas, quando necessário; contribuir diretamente para a adaptação das práticas de ensino às necessidades dos alunos, diagnosticadas por meio dos instrumentos de avaliação; associar os resultados da avaliação às políticas de incentivo com a intenção de reduzir as desigualdades e elevar o grau de eficácia da escola; compor, em conjunto com as taxas de aprovação verificadas pelo Censo Escolar, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco (Idepe). Disponível em: <<http://www.siepe.educacao.pe.gov.br/WebModuleSme/itemMenuPaginaConteudoUsuarioAction.do?actionType=mostrar&idPaginaItemMenuConteudo=5912>>. Acesso em: 26 mar. 2015.

“Parâmetros Curriculares para a Formação Docente”, publicados em 2014 e destinados aos formadores dos professores, aborda, de acordo com o entrevistado J de Pernambuco, um segundo nível de formação que se distribui conforme a regionalização administrativa do estado pelas 17 gerências regionais, que, congregando municípios, fazem o papel de posto avançado da Educação. O conjunto de documentos ainda foi complementado pelos “Padrões de Desempenho”, elaborados para Língua Portuguesa e Matemática, também de 2014. Como relatou o consultor que participou da elaboração do documento,

[...] A **principal** preocupação dos Parâmetros para a Educação Básica de Pernambuco foi trabalhar de forma conjunta e articulada o currículo, a avaliação dos alunos e a formação docente em todo o ensino Fundamental e Médio e na Educação de Jovens e Adultos (entrevistado K de Pernambuco, em 23/2/2015, grifo nosso).

Em Pernambuco, a reformulação curricular, para o entrevistado J, estava ligada, também, a uma preocupação com a padronização de procedimentos mínimos na educação e à busca por uniformidade em todo o estado no que toca a diretrizes para as redes estadual e municipal. Dado o processo de municipalização do ensino fundamental, tinha-se em conta que os alunos do município acabariam nas escolas do estado, e a preocupação de que se “recebe o aluno muito defasado no ensino médio”, salientando uma percepção da diferença de qualidade entre as duas redes.

Em relação ao estado do Acre, a questão da uniformização do que ensinar já era evidente no documento anterior, produzido em 2004, percebido pelos entrevistados como um desdobramento dos PCN, já que o estado havia aderido aos programas de formação continuada promovidos pelo MEC, como os Parâmetros em Ação e o Programa de Formação de Alfabetizadores (Profa)<sup>97</sup>. A demanda por uma proposta curricular própria se configura na esteira dessas discussões, mais como resposta aos incentivos do MEC para que os estados elaborassem propostas do que, propriamente, pela percepção de particularidades e/ou diferenças regionais. Em relação a isso, um dos gestores da secretaria sustenta que:

---

<sup>97</sup> Iniciativa do MEC, lançado em 2001, com o objetivo de dar diretrizes e formar alfabetizadores de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos.

O [documento curricular] de 2004 foi produzido sob a égide dos Parâmetros Curriculares Nacionais, muito dentro do movimento dos Parâmetros em Ação. [...] Depois se pensou numa revisão, cujo propósito era traduzir as orientações para os professores, mas ele ficou com uma cara de novo, pela extensão, pela estruturação, pela concepção com que se organizou (entrevistado A do Acre, em 9/2/2015).

Nos três estados, os documentos também se constituem em resposta a indicadores das avaliações externas; o processo envolvia, ainda, garantir que o novo currículo se aproximasse das situações de trabalho dos professores, no sentido de proporcionar orientações específicas para que pudessem ser aplicadas em sala de aula. No Acre e em Pernambuco, por exemplo, os documentos têm, inclusive, a intenção de orientar a formação (inicial e continuada) dos professores da rede pública.

#### **3.4.2. Alinhamento às políticas de avaliação externa**

A relação entre a ideia de uniformização/padronização curricular e a utilização da avaliação em larga escala como instrumento de monitoramento da qualidade do ensino, bem como de indutor de política pública, já foi amplamente discutida em diferentes estudos. Todos os gestores dos órgãos dirigentes centrais entrevistados, independentemente do estado, afirmaram com veemência que seus currículos não foram criados a reboque dos sistemas de avaliação externa, e sim o contrário: os sistemas de avaliação decorrem (ou passaram a decorrer) do documento curricular. Especialistas afirmam a importância de que a avaliação esteja subsumida ao currículo, devendo ser esse mais amplo e condutor do ensino e aprendizagem. Sousa (2003, p. 87), por exemplo, chama a atenção para o perigo de que os testes de rendimento aplicados aos alunos estejam, no país, ganhando valor em detrimento do currículo. Ou seja, haveria uma redução do conhecimento a que os alunos têm acesso nas escolas.

Quanto ao currículo, destaca-se sua possível conformação aos testes de rendimento aplicados aos alunos, que tendem a ser vistos como os delimitadores do conhecimento que “tem valor”, entendendo o conhecimento como o conjunto de informações a serem assimiladas pelos alunos e passíveis de testagem.

Portanto, refletir sobre a relação dos documentos curriculares com os sistemas de avaliação que, de modo geral, é bastante próxima, reveste-se de relevância. Em São

Paulo, por exemplo, no caso mais extremo e que representa um estágio avançado na utilização da avaliação em larga escala na organização curricular, encontra-se em fase de implantação um “sistema de avaliação contínua”.

O entrevistado N de São Paulo declarou, com grande convicção, que o currículo do estado é que “manda” nas avaliações realizadas na rede estadual, em especial, o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp). Quando perguntado se as matrizes curriculares do Saresp tinham influenciado a elaboração do documento curricular, o entrevistado afirmou que “[...] nem um pouco, foi ao contrário, primeiros nós fizemos o currículo, depois nós fizemos a matriz de avaliação” (entrevistado N de São Paulo, em 3/2/2015). Declara-se que os itens da matriz do Saresp correspondem e se associam completamente ao conteúdo do currículo.

A informação dada pelo entrevistado de que a equipe que participou da elaboração curricular é a mesma que elaborou a matriz curricular do Saresp corrobora a ideia de que houve grande articulação entre as duas instâncias de proposição curricular. O entrevistado N assegura que as matrizes do Saresp estão completamente articuladas às avaliações do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) (entrevistado N de São Paulo, em 3/2/2015). Para o professor e consultor, todas as habilidades avaliadas no Saeb estão presentes na matriz de São Paulo.

Ainda para o entrevistado N de São Paulo, as avaliações são parte das novas tecnologias pedagógicas que, associadas à definição de um currículo que considera as estruturas mentais dos estudantes, permitem a melhora da qualidade educacional, aprimorando a qualidade da aprendizagem (entrevistado N de São Paulo, em 3/2/2015). O entrevistado N afirma que o objetivo do Saresp é avaliar o sistema e não a aprendizagem e que, para tal, seria necessário pensar em uma avaliação que se prestasse a ajudar os professores, bimestralmente, apontando-lhes o resultado do trabalho desenvolvido em sala de aula. A proposta do entrevistado N encontra-se em curso na rede paulista, em processo de consolidação. Trata-se da chamada “avaliação da aprendizagem em processo” que será mais bem explicada ao longo da pesquisa por alguns sujeitos entrevistados. Sobre tal processo de avaliação, relata o entrevistado M:

Desde 2012 nós temos uma ação que se chama Avaliação da Aprendizagem em Processo. Então nós, das equipes curriculares, de Português e Matemática, elaboramos provas pra todas as séries dos

anos finais do fundamental até a terceira do ensino médio. Provas objetivas e de produção textual que são aplicadas duas vezes por ano. As escolas têm a semana para poder aplicar e, depois, em agosto, tem uma segunda avaliação, justamente pra verificar a quantas anda o desempenho dos alunos e o que é possível fazer pra mudar alguma coisa. E essas avaliações são baseadas em matrizes de referências que nós construímos. Eu posso falar mais pela equipe de Língua Portuguesa, porque eu estou dentro dela. Nós construímos uma matriz de referência com habilidades que a gente baseia no currículo, de Língua Portuguesa, nas avaliações externas que nós temos. Todas, o Saesp, o Saeb e o Enem pro ensino médio (entrevistado M de São Paulo, em 3/2/2015).

O entrevistado O de São Paulo informou que os dados da avaliação em processo são recolhidos por um sistema informatizado chamado Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação (Cima), que está articulado ao Sistema de Avaliação de Rendimento (Sara), em que as notas dos estudantes são lançadas, por turmas, com os erros e acertos (entrevistado O de São Paulo, em 4/2/2015). Os dados são repassados para os professores das turmas que, segundo o entrevistado, terão elementos para intervir no processo de aprendizagem com maior segurança, alterando suas práticas e agindo diretamente com os estudantes que necessitam de recuperação.

Assim como em São Paulo, em Pernambuco repete-se a afirmação de que “as matrizes de avaliação devem se adequar ao currículo, e não o contrário” (entrevistado K de Pernambuco, em 23/2/2015) e que a preocupação “não era usar a matriz, nós tínhamos de orientar a matriz” (entrevistado G de Pernambuco, em 27/1/2015). De todo modo, apesar de não usar as matrizes das avaliações externas na produção dos documentos curriculares, havia participantes (especialistas e consultores) envolvidos com a elaboração desses documentos que eram, também, especialistas em avaliação na área em que trabalhavam, tanto em São Paulo quanto em Pernambuco, favorecendo a articulação entre currículo e avaliação.

Fica evidente nas falas dos gestores dos órgãos dirigentes centrais de Pernambuco a forte relação entre a busca de melhoria educacional e a busca de avanço nos indicadores e nas avaliações externas (estaduais e nacionais). Essa relação é por eles explicada pelo que chamaram de “contexto de modernização da gestão do

estado”<sup>98</sup>, que contribuiu para vincular os documentos curriculares a uma estratégia mais ampla envolvendo a criação de indicadores (como o Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco [Idepe]<sup>99</sup> e “indicadores de processo”, “indicadores síntese” – prova externa) e sistemas de informações (como o Sistema de Informações da Educação de Pernambuco), reforçando estratégias de monitoramento, acompanhamento e avaliação de processos e resultados, além do estabelecimento de metas por escola<sup>100</sup> e políticas de bonificação de professores<sup>101</sup>.

Ainda que o documento curricular do Acre não faça muitas referências às avaliações externas, nem mesmo a seu próprio Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem (Seape), verifica-se, na fala dos entrevistados, o peso que a análise dos dados obtidos tem no encaminhamento dos processos desde o início. Um dos gestores lembra que, no termo de referência de contratação do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (Caed)<sup>102</sup> (instituição responsável pelo Seape), havia uma exigência de que a matriz de descritores dialogasse com as “Orientações Curriculares”. Segundo um deles, foi realizado um cotejamento entre as competências e habilidades estabelecidas pelo Inep, Enem, Pisa, Caed e as capacidades descritas nas “Orientações Curriculares” – “100% contempladas”: “além de outras capacidades que a prova da avaliação externa não pega, como cálculo mental” (entrevistado B do Acre, em

---

<sup>98</sup> O Programa de Modernização da Gestão é “focado na melhoria dos indicadores educacionais do Estado, trabalhando a gestão por resultados. Ele tem como objetivo consolidar nas unidades de ensino, a cultura da democracia e da participação popular, baseada em diagnóstico, planejamento e gestão. Esse trabalho vem sendo desenvolvido em parceria com o Movimento Brasil Competitivo (MBC) e o Instituto de Desenvolvimento Gerencial (INDG)”. Disponível em: <<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=69>>. Acesso em: 26 mar. 2015.

<sup>99</sup> O Idepe é um índice criado pela Secretaria de Educação de Pernambuco “composto pela combinação dos resultados do SAEPE e do fluxo escolar, para avaliar o desempenho dos alunos da rede”. Disponível em: <<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=69>>. Acesso em: 26 mar. 2015.

<sup>100</sup> A meta por escola é “um indicador objetivo estabelecido pela Secretaria de Educação [do Estado de Pernambuco]. Representa o desafio proposto para cada escola na busca da melhoria dos resultados do Estado. [...] As metas foram estabelecidas a partir da realidade vivida por cada escola, tendo como desafio, melhorar em relação a elas mesmas”. Disponível em: <<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=69>>. Acesso em: 26 mar. 2015.

<sup>101</sup> O BDE (Bônus de Desempenho Educacional) é o “incentivo financeiro para os profissionais de todas as escolas que atingirem as metas propostas. A unidade que alcançar 50% da meta, receberá a metade do bônus, e a partir daí será considerado o intervalo de 10% até atingir 100% da meta”. Disponível em: <<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=69>>. Acesso em: 26 mar. 2015.

<sup>102</sup> O Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (Caed) é uma instituição da Universidade Federal de Juiz de Fora que elabora e desenvolve programas estaduais e municipais destinados a mensurar o rendimento de alunos, softwares para a gestão de escolas públicas, além de promover formação de professores e apoiar projetos educacionais desenvolvidos por iniciativas privadas (Caed, 2015).

11/2/2015). Os resultados da avaliação externa também se converteram em pauta de ações de formação:

Nós começamos a discutir o currículo com eles [os professores], discutir a partir dos dados, a partir dos indicadores que a gente estava obtendo com as avaliações, mostrando que a escola precisava romper com aquele círculo vicioso e que nós precisávamos ter uma maneira de enxergar o processo de sala de aula. Isso foi sendo discutido com o professor, nas formações e no momento do planejamento. [...] A gente instituiu um momento de planejamento no início do ano para discutir o Projeto Político Pedagógico, mas também o planejamento das disciplinas. Nesse momento, a gente aproveitava para fazer todo um trabalho de formação continuada, a partir do próprio fazer da escola, da própria situação de planejamento da análise dos indicadores (entrevistado D do Acre, em 9/2/2015).

No plano discursivo, outro elemento atuou como indutor para a elaboração de documentos curriculares próprios, qual seja, o tratamento de questões relacionadas à diversidade.

### **3.4.3. Atendimento à diversidade e peculiaridades locais**

O tratamento da diversidade no âmbito curricular, do ponto de vista legal, já estava previsto desde 1988, quando a Constituição Federal, em seu artigo 210, determinou como dever do Estado a fixação de “conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”, desencadeando, a partir de 1995, a publicação de vários documentos curriculares que abordaram a temática e se constituíram importantes referências aos estados, como os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio, além das próprias Diretrizes Curriculares para a Educação Básica. Não podemos deixar de citar a contribuição do MEC com o debate por meio da publicação de uma série de cadernos, em 2007, denominados “Indagações sobre currículo”, em que foi dedicado um número para a discussão da questão da diversidade<sup>103</sup>.

---

<sup>103</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Indagações sobre currículo: diversidade e currículo*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2007.

A relação entre “diversidade” e “currículo” não se apresentou de maneira homogênea ao longo do estudo, tampouco entre os três estados aqui selecionados. Em Pernambuco, cuja marca no processo de elaboração do documento curricular foi, segundo gestores, a busca de preservação do caráter local, procurou-se integrar o tratamento do tema da diversidade ao documento, o que se percebeu pela convergência entre os respondentes no sentido de que houve preocupação de que a temática fosse contemplada de forma articulada, dentro dos componentes e, neles, nas expectativas de aprendizagem. No entanto, segundo o entrevistado G de Pernambuco, essa presença também sofreu variações de acordo com as áreas, sendo mais forte o seu tratamento nas áreas ligadas às humanidades, dependendo, também, da composição dos grupos que elaboravam o documento (entrevistado G de Pernambuco, em 27/1/2015). Além da diretriz de tratar de temas ligados à diversidade de forma articulada, no interior das disciplinas também houve a elaboração de alguns documentos específicos, como no caso da Educação Ambiental, Educação e Direitos Humanos, Educação no Campo, Povos Indígenas, por exemplo.

A tensão que as questões da diversidade introduzem no documento curricular é bem expressa na fala do entrevistado F de Pernambuco, que participou ativamente da elaboração do documento curricular, quando indica a necessidade de conhecimentos universais para que a especificidade não se torne restritiva: “Na verdade, os povos indígenas têm as especificidades deles, mas fazem parte da população do estado de Pernambuco. A gente tem que garantir a especificidade, mas a gente tem que garantir também o conhecimento geral para eles [...]” (entrevistado F de Pernambuco, em 27/1/2015).

Ainda de acordo com o entrevistado F, o que está para além do local, ligado ao “nacional”, é contemplado, até porque as avaliações do Inep, o Enem e até mesmo o vestibular demandam uma referência mais ampla. No entanto, quando se trata de temáticas específicas, os professores podem dar exemplos a partir da realidade local. O entrevistado F complementa como uma das preocupações da secretaria:

[...] o currículo da gente tem que estar articulado com o nacional, não tenho a menor dúvida! Eu estou preparando os jovens de Pernambuco para ganhar o mundo. Não é para ficar só em Pernambuco não. É para ficar em Pernambuco, ocupar as vagas aqui oferecidas nas universidades, em nível de trabalho, mas também eles

têm direito de ir para onde eles quiserem (entrevistado F de Pernambuco, em 27/1/2015).

No caso do Acre, a avaliação de um dos gestores, o entrevistado A do Acre, é de que a proposta é muito plural, absorvendo a temática. Sobre como o documento curricular equilibra a relação entre as peculiaridades locais e as questões universais, o entrevistado considerou que esse é um problema do documento: “Ficou faltando contextualizar a nossa história com maior afinco, tratar da nossa biodiversidade, da própria linguagem, da nossa cultura específica... Eu acho que isso não está contemplado lá [no documento curricular]” (entrevistado A do Acre, em 9/2/2015).

Em São Paulo tampouco a questão da diversidade se apresenta com ênfase no documento curricular, porém o tratamento dessas questões toma vulto na estrutura da secretaria estadual de Educação. “Não houve no documento curricular de São Paulo preocupação especial em trabalhar com assuntos relacionados à Educação Quilombola, Educação do Campo ou Educação Especial” (entrevistado N de São Paulo, em 3/2/2015). Com essa afirmação, o entrevistado N informa o que a análise em profundidade dos documentos curriculares de São Paulo sinalizou: a inexistência de um tratamento diferenciado para as questões e/ou temáticas específicas relacionadas à diversidade ou peculiaridades regionais. O mesmo acontece com a Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação a Distância e Educação Ambiental.

O entrevistado O de São Paulo apresentou esclarecimentos a respeito da estrutura da secretaria destinada ao atendimento especializado, indicando a existência de um Centro de Atendimento Especializado (Caesp) (Cf. entrevistado O de São Paulo, em 4/2/2015). Tal coordenadoria se desdobra em vários outros departamentos: atendimentos às necessidades especiais, educação de jovens e adultos, tecnologia, projetos especiais e projeção do quadro do magistério.

Para o caso do atendimento especializado, segundo o entrevistado P de São Paulo, existe o Centro de Atendimento Especializado composto do Núcleo de Apoio Pedagógico e Especializado (Cape), que é um centro de referência para trabalhar com alunos com necessidades especiais, como altas habilidades, autistas, deficiência visual, deficiência auditiva; e o Núcleo de Inclusão Educacional (Ninc), que trabalha com a questão dos indígenas, dos quilombolas, diversidade sexual, a questão prisional e também dos imigrantes (entrevistado P de São Paulo, em 13/2/2015). Essas instâncias

se encarregam da produção de materiais curriculares, orientações técnicas e ações com as escolas<sup>104</sup>.

Na opinião do entrevistado P de São Paulo, as peculiaridades locais são abordadas com ações como o programa Escola da Família, em que a comunidade local participa de atividades na escola aos fins de semana (cursos, práticas de esportes, cursos pré-vestibular etc.) (entrevistado P de São Paulo, em 13/2/2015). Há também iniciativas de orientação às escolas para que abordem as necessidades reais de formação dos estudantes quanto ao mercado de trabalho presente em cada região. Os grêmios e os conselhos de escola, para o entrevistado P, constituem elementos importantes para a atenção aos aspectos locais (entrevistado P de São Paulo, em 13/2/2015). A ausência de um tratamento específico das peculiaridades locais no documento curricular paulista leva os entrevistados a buscarem elementos e/ou ações no âmbito da política educacional que “preenchem” tal lacuna, aparentemente.

Não nos parece que tal temática foi, de fato, valorizada nas proposições curriculares analisadas, de modo a se constituir um elemento forte para a justificativa de elaboração de um documento curricular próprio. Apresentada, muitas vezes, de maneira reduzida e dispersa nos conteúdos escolares (majoritariamente naqueles relativos às Ciências Humanas), uma maior valorização da temática “diversidade” ou “tratamento das peculiaridades locais” parece ser vista, muitas vezes, como uma desvalorização dos conhecimentos universais a tal ponto de o representante do estado do Acre apontar a necessidade de um equilíbrio entre as questões regionais e o que está contemplado na proposição curricular ou, no caso de Pernambuco, quando um representante da secretaria afirma o cuidado que se deve ter com o “conhecimento geral”, a despeito da valorização das especificidades. Tais formas de compreender a relação entre o diverso e o universal denota vínculo com a discussão empreendida por Forquin (2000) e Silva (2000), há mais de uma década, acerca da controversa relação entre universalismo e regionalismo<sup>105</sup>.

Os discursos dos gestores dos órgãos dirigentes centrais admitem portanto, as seguintes razões que justificam suas iniciativas de renovação curricular: a

---

<sup>104</sup> Sobre a reestruturação da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, ver o Decreto nº 57.141, de 18 de julho de 2011. Disponível em: <[http://www.educacao.sp.gov.br/docs/decreto\\_organizacao\\_se.pdf](http://www.educacao.sp.gov.br/docs/decreto_organizacao_se.pdf)>. Acesso em: 10 abr. 2015.

<sup>105</sup> Para maiores detalhes, recomendamos Forquin (2000) e Silva (2000).

uniformização do currículo, a necessidade de melhoria dos indicadores educacionais advindos dos testes de rendimento aplicados aos alunos, a necessidade de favorecer o monitoramento da qualidade do ensino ofertado, o fortalecimento da capacidade de incidir sobre a formação inicial e continuada dos professores, e a necessidade de atender às peculiaridades locais – sendo que, no que tange a essas particularidades, o próprio discurso denota certa tensão nos posicionamentos.

### **3.5. Implantação dos documentos curriculares na perspectiva das instâncias centrais**

As principais estratégias de implantação dos documentos curriculares nas redes de ensino foram as ações de formação de professores e de acompanhamento da implantação. Além desses dois tópicos, serão também explorados nessa seção a relação entre os livros didáticos do PNLD e a implantação dos documentos curriculares e entre a implantação e as especificidades locais.

#### **3.5.1. Formação de professores**

O tema da formação de professores foi recorrente ao longo das entrevistas realizadas com os gestores e assessores das secretarias de Educação.

Um dos processos centrais da implantação do documento curricular pernambucano apontado pelos entrevistados no estado é a formação de professores, realizada, em geral, mensal ou bimestralmente com participação da equipe central da secretaria de Educação, equipe das GREs, coordenadores pedagógicos e professores nas escolas.

Como é que a gente faz essa implementação? A partir do momento em que foi construído todo esse material [...], o nosso papel é, junto com nossa equipe técnica e equipe central, levar isso para professores e coordenadores pedagógicos, que aqui nós chamamos de “educador de apoio”. Então, todas as nossas formações são feitas, tendo como subsídio esses parâmetros que foram construídos, que chegam até eles através das formações bimestrais, e para alguns Parâmetros Curriculares, a gente chega a fazer formação mensal (entrevistado H de Pernambuco, em 27/1/2015).

De acordo com o entrevistado H, foi instituída a aula-atividade, em que há um dia por semana que o professor não está em sala de aula, e sim em formação (entrevistado H de Pernambuco, em 27/1/2015). O planejamento é feito anualmente, com os técnicos das 17 regionais. Todos os anos também são definidas temáticas centrais para a formação. Os técnicos da equipe central e das Gerências Regionais de Educação são os responsáveis por conduzir as formações, que também envolvem os coordenadores pedagógicos (educadores de apoio), tidos como os principais mediadores da formação do professor.

Nossos técnicos dos componentes curriculares da equipe central e das regionais fizeram formação em nível de oficinas com todos esses coordenadores pedagógicos, de modo que todos eles tiveram acesso junto com os profissionais da área, que fizeram um trabalho, em forma de oficina, em cima de todo esse material de estudo. Eles ficaram supergratificados, porque assim, eu não sou dessa área, mas eu estou pelo menos sabendo o que perpassa essa área e como posso ajudar pedagogicamente (entrevistado H de Pernambuco, em 27/1/2015).

Há também os encontros bimestrais organizados por “polos”: ações de formação dos professores feitas pela secretaria ou pelas GRE que se baseiam nos documentos curriculares e também nos conteúdos dos bimestres. Diversos entrevistados relataram maior ênfase nos componentes de Língua Portuguesa e Matemática, também por causa das avaliações em larga escala.

De acordo com o entrevistado H de Pernambuco (em 27/1/2015), foi instituída a aula-atividade, na qual em um dia por semana o professor de dado componente curricular não está em sala de aula, e sim em formação (instruções normativas sobre a hora-atividade criadas desde 2012/2013).

Nossos técnicos dos componentes curriculares da equipe central e das regionais fizeram formação em nível de oficinas com todos esses coordenadores pedagógicos, de modo que todos eles tiveram acesso junto com os profissionais da área, que fizeram um trabalho, em forma de oficina, em cima de todo esse material de estudo (Entrevistado H de Pernambuco em 27/1/2015).

Assim, há o encontro semanal na escola (que pode ser também em uma escola próxima da do professor, e não na que ele leciona), que em geral é acompanhado pelos coordenadores pedagógicos, e há, ainda conforme o entrevistado H, encontros

bimestrais organizados por “polos” (entrevistado H de Pernambuco, em 27/1/2015). As ações de formação dos professores feitas diretamente pela secretaria ou pelas GREs em geral são bimestrais, mas podem variar conforme o componente curricular. Elas baseiam-se nos documentos curriculares e nos conteúdos dos bimestres. Diversos entrevistados mencionaram maior foco nos componentes de Língua Portuguesa e Matemática, também por conta das avaliações em larga escala.

No Acre, a primeira estratégia após a divulgação do documento curricular foi implementar formações continuadas, principalmente na ocasião do planejamento de cada ano junto aos professores. Ao tratar das ações de formação continuada do estado, é possível identificar dois modelos: i) voltado à formação dos professores; ii) com foco na formação do coordenador pedagógico, que deve assumir a tarefa de coordenar o debate pedagógico na escola, compreendendo a escola como *locus* da formação, e entendendo o coordenador como um formador. No fundamental II, uma das dificuldades apontadas era a inexistência de quadros de formadores para todas as disciplinas do currículo. Para esse grupo, o professor especialista resistia em discutir conteúdos de formação quando não apresentados por alguém de sua área. Isso levou a secretaria a convidar professores que desenvolviam práticas avaliadas como mais próximas das Orientações Curriculares para participar de ações de formação. “A gente trouxe alguns bons professores para desenvolverem esse tipo de trabalho [...] o professor podia dizer: ‘eu estou falando com o meu par, com alguém que domina a minha área e que consegue fazer um bom trabalho’” (Cf. entrevistado D do Acre, em 9/2/2015).

Vale dizer que, paralelamente à elaboração e implantação do currículo, a Secretaria Estadual de Educação do Acre adotou um conjunto de medidas (Cf. entrevistado D do Acre, em 9/2/2015). Dessas medidas, merece destaque a parceria que a secretaria estadual de Educação firmou com a Universidade Federal do Acre (Ufac), em 2000, para assegurar a formação superior dos professores, em que se discutiu inclusive a estrutura curricular dos cursos, de modo a assegurar a formação de um profissional mais próximo do perfil esperado para responder às demandas da sala de aula.

Conseguimos colocar o Profa dentro da graduação: parte da formação continuada dentro da formação inicial [...] formação do professor – formação inicial e formação continuada –, a formação continuada, à época, com os Parâmetros Curriculares; a formação inicial com a Ufac (entrevistado D do Acre, em 9/2/2015).

Posteriormente, para atender aos professores de meio rural, foram estabelecidas parcerias com a Universidade de Brasília (UnB) para um curso na modalidade a distância e, depois, com a Universidade Aberta do Brasil (UAB):

Quando nós saímos em 2010, acho que 90% a 95% dos professores já tinham formação de nível superior. Para nós isso era um ponto de honra! Como é que nós vamos falar de currículo, como é que nós vamos falar de qualidade de ensino se quem opera os processos lá na ponta não tem a formação para isso? (entrevistado D do Acre, em 9/2/2015).

O entrevistado B do Acre complementa dizendo: “Nós construímos o currículo, nós fizemos a formação continuada e nós discutimos o processo de avaliação. Isso é muito positivo, porque impediu que houvesse uma desintegração da política educacional” (entrevistado B do Acre, 11/2/2015). Devido a esse fato, considera que a equipe tem condições de discutir currículo, realizar um acompanhamento pedagógico, garantir formação continuada e aplicar avaliação externa.

O entrevistado C do Acre, entretanto, identifica um distanciamento entre os conteúdos de formação do professor e a prática instituída em sala de aula. Para ele, “não é fazer pelo professor, mas é mostrar como ele pode trabalhar, como faz para desafiar o aluno, mediar um processo de aprendizagem para que o aluno possa construir as competências e habilidades esperadas sem cair no conteudismo” (entrevistado C do Acre, em 9/2/2015).

A formação dos professores prossegue sendo um obstáculo na trajetória que tem como horizonte os modelos e princípios estabelecidos no documento curricular:

Avaliando o que fizemos, acertamos muito. Mas, às vezes, acho que erramos em algumas dosagens: houve momentos de discutir a teoria, mas acho que, desde o início, a gente tinha que ter discutido a teoria já aliada à prática. Estou tentando guiar meu direcionamento neste ano por duas grandes diretrizes: a leitura como eixo estruturante e melhorar os processos de avaliação. Como é que o professor vai pensar em atividades de alto nível, que é como chamamos aqui as atividades em que os alunos aprendem, sem esse olhar para o processo de avaliação? [...] A gente tem que avançar muito nisso

ainda, a discussão desses assuntos ainda patina (entrevistado E do Acre, em 10/2/2015).

O caso do Acre apresenta ainda indícios de outro elemento que afeta as políticas curriculares, diretamente decorrente do fato de que estas estão no centro de disputas pela visão legítima quanto ao ensino. O entrevistado B do Acre expressa essas disputas claramente em sua fala e indica a ausência de linearidade no processo decorrente das mesmas. Esse entrevistado avalia como “perda de foco” o estilo de governança que a secretaria assumiu de 2011 a 2014, período em que o entrevistado integrava a equipe: “Não fui competente ou forte o suficiente para lutar”. Um exemplo dessa “perda de foco”, segundo o entrevistado, foi a criação do Centro de Estudo de Línguas (CEL) e do Instituto de Matemática, Ciências e Filosofia:

Um lugar onde os bons alunos vão assistir a aulas. Não diz nada. Nós queríamos o centro de línguas dentro da escola. A iniciativa tirou bons professores das escolas e colocou-os em um projeto que tem um efeito prático insignificante do ponto de vista da rede. Para quem é atendido lá é excelente. Mas a concepção com a qual a gente sempre trabalhou [...] é que se não era possível dar o ótimo, que a gente desse o bom para todo mundo. O que você tem é o ótimo e o ruim. Você não tem o bom. A pergunta é: o CEL poderia ser aplicado em todas as escolas? Poderia. Para isso a governança da secretaria precisaria ter feito esse investimento. A implementação do currículo tem que ser uma decisão da secretaria. Para isso você precisa ter um líder na secretaria que tenha como foco essas questões. A secretaria de Educação tem que ficar imune às disputas políticas alheias à aprendizagem. [...] A agenda da secretaria de Educação deveria ser o direito de aprender. Em determinados momentos nós nos perdemos (entrevistado B do Acre, em 11/2/2015).

No Acre, o acompanhamento da implantação do documento curricular, afirma o entrevistado B, é feito fundamentalmente pela escola por meio do coordenador pedagógico. Nesse sentido, houve formação continuada para fortalecer o coordenador na sua prática de acompanhamento.

Entendemos que esse acompanhamento é tarefa da escola, a secretaria é uma instituição de assistência. Só tem uma forma de acompanhar: fazendo observação. E para isso você tem que ter um coordenador pedagógico que seja um camarada de muitas habilidades, de muitas capacidades, de muita sensibilidade. Então, a decisão política de acompanhamento foi centrada na formação do coordenador pedagógico. A gente precisou fazer um grande processo de formação continuada para tornar o coordenador um parceiro

experiente, que colaborasse com o trabalho do professor (entrevistado B do Acre, 11/2/2015).

Nessa perspectiva, o coordenador pedagógico articula nas escolas os momentos de planejamento horizontal, em que os professores de uma mesma disciplina planejam juntos para assegurar a progressão dos conteúdos; e de planejamento vertical, em que os professores de um determinado ano identificam quais são as capacidades previstas para aquele ano, quais as dificuldades encontradas e como superá-las. Essas reuniões começam com a leitura das Orientações Curriculares (entrevistado B do Acre, 11/2/2015). É importante destacar que, no Acre, o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais do Ensino Público Estadual determina que, de 30 horas semanais para os professores, dois terços da carga horária devem ser destinados às atividades de interação direta do professor com o aluno em sala de aula e um terço, ou seja, dez horas, deve ser utilizado para atividades distintas da sala de aula; contudo, de acordo com um dos entrevistados no Acre, da secretaria de Educação, destas dez horas, apenas de três a cinco horas são cumpridas dentro da escola, que devem abranger, por exemplo, reuniões e encontros semanais para o planejamento.

As entrevistas indicam que a maioria dos gestores entrevistados no Acre e em São Paulo considera que a formação inicial, com destaque para o curso de Pedagogia, é insuficiente para a ação pedagógica, pois, ao dar maior ênfase para a formação teórica, acaba não preparando adequadamente para a sala de aula<sup>106</sup>. O entrevistado N de São Paulo considera que a formação inicial dos professores dificulta a educação brasileira; argumenta que é preciso amadurecer esse tipo de formação, tornando os cursos mais “enxutos”, uma vez que o conteúdo trabalhado na formação de professores é “excessivo”. Afirmou ser premente definir o que é necessário que o futuro professor saiba para que possa atuar na sala de aula.

---

<sup>106</sup> Essa percepção dos gestores vem sendo reiterada há alguns anos e em diferentes veículos de comunicação, sinalizando o retorno a uma velha e ainda não resolvida questão, qual seja, a relação teoria-prática. Como representante do Inep/MEC em 2001 (e posteriormente como secretária da Educação de São Paulo no período de 2007 a 2009, momento de construção do documento curricular), durante uma mesa-redonda organizada pela revista *Estudos Avançados* intitulada “Questões educacionais da atualidade”, Maria Helena Guimarães Castro afirmou existir um grande distanciamento, senão estranhamento e, às vezes, até total separação entre os conteúdos que os professores, no seu processo formativo, devem desenvolver, e a prática docente, posição esta defendida enquanto esteve à frente da secretaria estadual de Educação.

Ninguém sabe fazer nem gestão e nem habilitação da educação infantil. Veja o pedagogo, ficou responsável pela educação dos primeiros anos pela unidocência, nós não temos ênfase na alfabetização, nós não aprendemos a Matemática que nós temos que ensinar, nós não temos homologia dos processos, então o que acontece com o professor? Ele fica solto e, infelizmente, ele copia os piores erros, o erro da acomodação, da falta de estudo, da falta de empenho, da autovitimização para dizer que o aluno é culpado. Então, não é culpa do professor, mas a formação inicial é altamente precária [...] (entrevistado N de São Paulo, em 3/2/2015).

Nesta direção, assumindo que os docentes da rede poderiam não ter uma formação suficiente para lidar com as novas proposições curriculares, a secretaria

estadual de Educação criou a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores (Efap) a fim de promover formações específicas com vistas à implantação curricular. Os cursos foram estruturados com base no Currículo do Estado de São Paulo, visando oferecer formação continuada, inicialmente, aos gestores e aos professores de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. A Efap consiste em um centro dividido em disciplinas ou áreas do conhecimento, destinado a discutir e formar os professores para o uso efetivo do currículo, incluindo reflexões para possíveis modificações. A Efap possui *status* de coordenadoria, promovendo cursos para a formação dos vários atores educacionais e acompanhamento da implantação curricular. É importante destacar que, dado o caráter descentralizado que sofreu o processo de implantação e acompanhamento do currículo em São Paulo, a Efap trabalhou com os PCNP, do NP das diretorias de ensino que, por sua vez, trabalharam com os professores coordenadores pedagógicos lotados nas unidades escolares (PCP) para que eles trabalhassem com os professores nas escolas. Segundo a secretaria, possíveis perdas nesse processo de descentralização, dado o caráter hierarquizado apresentado, eram compensadas pela capilaridade que garantia que as informações chegassem mais rapidamente a um número maior de professores, tendo em vista o gigantismo da rede.

Tendo em vista a implantação do novo currículo em São Paulo, o entrevistado O informou também que a secretaria estadual de Educação promoveu cursos a distância para todos os professores por meio de um programa designado “A Rede

Aprende com a Rede”<sup>107</sup> (entrevistado O de São Paulo, 4/2/2015). Cabe salientar que a Efaf tem o controle sobre as formações realizadas pelas Diretorias Regionais por meio do sistema de Cadastro de Ações de Formação (CAD), que tem por objetivo o registro de todas as ações de formação continuada, por meio de uma plataforma que insere os cursos no programa de formação depois de homologados pela secretaria de Educação.

Os cursos para formação de professores devem ser ministrados aos professores fora do horário de trabalho, com algumas possibilidades para convocação por duas vezes a cada semestre. As Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) também se destinam à formação continuada dos professores, segundo as Orientações Técnicas (OT) recebidas pelos Professores Coordenadores dos Núcleos Pedagógicos (PCNP). Trata-se, portanto, de um sistema de formação em serviço bastante “hierarquizado” e descentralizado (Cf. entrevistado O de São Paulo, 4/2/2015).

O entrevistado O de São Paulo ainda destacou como dificuldade a rotatividade do quadro de profissionais formadores nas várias instâncias, visto que a permanência em uma dessas funções não significa alteração na remuneração e a carga horária passa a ser de 40 horas semanais (entrevistado O de São Paulo, 4/2/2015). Além desse problema, a rede de ensino é muito grande e o número de professores responsáveis pelas formações é reduzido, tornando o trabalho ainda mais complexo.

Além das ações de formação continuada sob responsabilidade direta da secretaria estadual, o entrevistado N de São Paulo aponta a Rede São Paulo de Formação Docente (Redefor)<sup>108</sup>, que contou com a parceria de universidades públicas paulistas (entrevistado N de São Paulo, 3/2/2015). Entretanto, ele aponta, essa parceria não teve sucesso pois foi marcada por conflitos entre os professores das escolas e os formadores da universidade, que organizaram a formação em torno da função da educação básica em vez de trabalharem sobre o como ensinar. Para o

---

<sup>107</sup> O programa “A Rede Aprende com a Rede”, instituído no ano de 2008 e sob coordenação da Cenp e da Efaf, foi criado com a intenção de propiciar ações de formação aos professores e gestores da rede estadual de ensino na implantação da proposta curricular. Os cursos oferecidos no âmbito desse programa enfatizaram questões das propostas curriculares, com destaque para o aprofundamento dos conceitos e teorias presentes nos documentos curriculares, além de discutir as metodologias indicadas nos materiais de apoio aos professores. Além de alguns encontros presenciais, nas diferentes edições do programa foram utilizados recursos diversos como videoaulas, fóruns e videoconferências.

<sup>108</sup> O Redefor foi resultado de um convênio firmado entre Secretaria Estadual de Educação de São Paulo e a USP, a Unesp e a Unicamp para a oferta de cursos de pós-graduação, na modalidade a distância e com alguns encontros presenciais, com a duração de um ano. Foram ofertados 16 cursos de especialização, sendo 13 nas disciplinas do currículo e três na área de gestão.

entrevistado P, a secretaria estadual de Educação oferece várias possibilidades de formação aos professores, como “cursos e materiais virtuais (cursos, videoconferências etc.), além dos materiais impressos (como os cadernos de apoio), mas que se tornam insuficientes se a formação inicial e contínua dos professores forem deficientes” (entrevistado P de São Paulo, 13/2/2015).

Um aspecto apontado pelo entrevistado O de São Paulo sobre o uso do material produzido pela secretaria estadual de Educação, e que no seu entendimento se relaciona tanto à implantação curricular como à formação de professores, é a dificuldade de os professores trabalharem didaticamente com os conceitos de competências e habilidades. O trabalho por competências e habilidades não é tão simples, segundo o entrevistado, porque não se traz isso da formação inicial. É difícil também, afirma o entrevistado, pois às vezes o professor está acostumado a usar o índice do livro como o programa do curso (Cf. entrevistado D, em 4/2/2015).

A utilização de recursos tecnológicos para o ensino a distância no processo de formação continuada de professores também foi citada pelo entrevistado P de São Paulo, destacando a iniciativa que utilizou os meios virtuais para a formação de professores, como a Rede do Saber<sup>109</sup>, empenhado na implantação de um processo de formação com foco na avaliação e no currículo (entrevistado P de São Paulo, 13/2/2015). Os cursos foram virtuais e contavam pontos para a evolução profissional dos professores.

De maneira geral, os entrevistados das secretarias estaduais de Educação afirmaram a importância da formação em serviço para o sucesso da implantação curricular. Essas afirmações são coerentes com as respostas de 89,7% dos professores acreanos e de 94,3% dos professores paulistas quando perguntados no questionário destinado aos docentes sobre os momentos de formação na escola para discussão do documento curricular, tais respondentes indicaram ter participado de momentos como este. Entretanto, chama a atenção as respostas dos professores de Pernambuco, onde 22,2% dos professores afirmaram não ter participado dessas formações. Sobre a participação dos professores em atividades de formação promovidas pela secretaria de

---

<sup>109</sup> A Rede do Saber é “uma plataforma digital [criada em 2001] que transmite videoconferências com a finalidade de capacitar e orientar professores e servidores da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo”. Em 2009, a rede passou a integrar a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza” (Efap) (SEE/SP, 2015).

estado da Educação nas quais foi discutida a implementação do documento curricular da rede, há uma diferença fundamental apresentada pelos respondentes do estado de São Paulo, no que tange à formação à distância. Nesse quesito, 32,1% disseram que houve essa atividade, enquanto que ninguém do Acre indicou essa possibilidade, e somente 3,2% dos pernambucanos responderam afirmativamente a essa alternativa. Desse modo, parece que a formação a distância recebeu grandes investimentos no estado, de acordo com os entrevistados, como forma de enfrentar o gigantismo da rede de ensino. Já no Acre e em Pernambuco as formações são expressivamente presenciais, como 66,7% e 60,3% das respostas, respectivamente.

O entrevistado N de São Paulo destaca, ainda, como uma medida necessária de implantação, investir na formação dos novos professores, ingressantes por meio de concurso público. Afirma que foi aventado como possibilidade uma parceria entre a secretaria estadual de Educação e as universidades públicas paulistas com o intuito de aprofundar teorias, conceitos e metodologias presentes nas proposições curriculares. Entretanto, diz ele, isso não foi uma tarefa bem-sucedida devido à incompatibilidade de ideias: as universidades não faziam propostas consideradas suficientes pela secretaria para a implantação do currículo. Criticou o excesso de “teoria”, o que não atendia aos propósitos de implantação, já que a intenção era a apropriação do currículo (entrevistado N de São Paulo, em 3/2/2015).

A má formação inicial dos professores foi apontada pelo entrevistado P de São Paulo como uma das dificuldades para implantação curricular, exigindo ações imediatas da secretaria estadual de Educação. Para ele, é a má formação dos professores que faz com que os docentes não consigam entender as diferenças entre o “currículo” do estado de São Paulo (os quatro volumes) e os “materiais de apoio” (cadernos dos professores e alunos). Destaca, também, o gigantismo da rede de ensino pública paulista, que dificulta a realização das orientações técnicas e encontros presenciais com os vários atores que compõem a estrutura estadual, como grandes problemas para a implantação. Em relação aos materiais de apoio, o entrevistado aponta o desconforto gerado com a chegada de tais materiais à rede, decorrente, em sua opinião, da dificuldade de compreensão da proposta. Outro aspecto é a resistência docente aos materiais elaborados pela rede:

Eu acredito que esses ruídos em relação à obrigatoriedade do uso de material de apoio atrapalharam e atrapalham ainda. Você vê relatos ainda de pessoas dizendo que recebem informação, que têm que usar, que têm que fazer todas aquelas atividades. Isso gera uma resistência que é uma coisa que me intriga também. Porque muitas vezes o professor da rede estadual dá aula lá na rede privada que segue um sistema Anglo, Positivo, Objetivo e lá sim, é uma coisa meio cabresto, entende? (entrevistado P de São Paulo, em 13/2/2015).

O entrevistado O de São Paulo acrescentou ainda outro fator de dificuldade para a implantação do documento curricular em São Paulo, qual seja, a rotatividade do corpo docente e de gestores:

[...] tenho o ingresso dos professores, dois concursos depois do currículo, tive várias etapas de ingresso. Fora isso, tenho professores que se aposentam entre um concurso e outro, um ingresso e outro. Tenho as licenças de saúde, de maternidade, licença-prêmio, afastamento por 202<sup>110</sup> que implica a necessidade de eu ter outro profissional na escola. Então, aqui tenho um eterno recomeçar, pois tenho que implantar desde o começo, não consegue subir e executar [o novo professor] tudo o que o colega teve tempo de amadurecer e trabalhar. Esse é o grande dificultador (entrevistado O de São Paulo, em 4/2/2015).

Para garantir a implantação curricular durante o estágio probatório dos professores, eles devem frequentar o curso organizado pela Emap, no qual o documento curricular é estudado com vistas à aprendizagem dos conceitos, bem como das metodologias indicadas.

Um aspecto considerado central do material didático produzido para a implantação do currículo paulista, segundo o entrevistado O de São Paulo, é a correspondência direta entre os itens (competências e habilidades) do currículo e dos cadernos entregues aos alunos e professores. A orientação era que o currículo fosse implementado com a utilização dos materiais do “São Paulo Faz Escola”, que “nada mais é do que a materialização do currículo” (entrevistado O de São Paulo, em 4/2/2015).

Para a efetivação das concepções e princípios presentes no documento curricular do estado, e atendendo às solicitações dos professores e outros agentes educacionais, segundo o entrevistado N de São Paulo, foram elaboradas situações de

---

<sup>110</sup> Refere-se ao artigo 202 da Lei nº 10.261/68 – afastamento para tratar de interesses particulares.

aprendizagem por disciplina escolar ou “sequências didáticas” (atualmente as denominações são diversas no meio pedagógico, mas consistem em sequências de atividades escolares norteadas por um tema) (entrevistado N de São Paulo, em 3/2/2015). Tal elaboração faz parte do programa “São Paulo Faz Escola” e se concretizou em ações de formação de professores e em materiais didáticos disponíveis aos professores e estudantes da rede estadual de ensino. Os materiais didáticos consistem em cadernos do aluno e do professor, sendo que nos cadernos destinados aos docentes incluem-se orientações para o trabalho pedagógico.

O entrevistado O afirmou que as sequências de atividades seguem rigorosamente os conteúdos, habilidades e conhecimentos propostos no currículo, mas não deixa de considerar a necessidade de “homogeneizar” as turmas de estudantes das escolas de São Paulo, especialmente no aspecto da alfabetização, pois muitos professores e diretores alegam não seguirem o material didático integralmente por ter estudantes não alfabetizados. Os entrevistados afirmaram, em geral, haver autonomia para usar ou não o material com os estudantes, desde que sejam garantidos os direitos de aprendizagem previstos no currículo. Dessa forma, cabe a tarefa de acompanhar para que se constate se o que está previsto no currículo vem sendo efetivamente trabalhado com os estudantes.

Com o currículo de São Paulo elaborado, bem como os cadernos destinados aos alunos, professores e gestores, a secretaria estadual de Educação buscou, de acordo com o entrevistado N, divulgar os materiais e formar os vários agentes educacionais para aplicação do documento curricular na rede de ensino (entrevistado N de São Paulo, 3/2/2015)<sup>111</sup>. Uma ação muito importante na implantação curricular foi a definição das competências necessárias aos professores para ingressarem na rede estadual de ensino, de modo que soubessem ensinar as competências, habilidades e conhecimentos previstos no currículo do estado. O mesmo entrevistado relata que o processo de elaboração do concurso de ingresso e a vinculação do conteúdo das provas com as matrizes do Saesp estão totalmente articulados (entrevistado N de São Paulo, em 3/2/2015).

---

<sup>111</sup> O entrevistado informou sobre os meios presenciais e virtuais com os quais trabalhou, pessoalmente, durante o período de divulgação e implantação inicial: 500 videoconferências e vários encontros com aproximadamente 2.700 professores e gestores nos municípios de Serra Negra e Águas de Lindoia.

### 3.5.2. Acompanhamento da implantação do documento curricular

Em Pernambuco foi criado um sistema informatizado para o monitoramento contínuo das ações escolares. Denominado Sistema de Informações da Educação de Pernambuco (Siepe), trata-se de um ambiente virtual onde são inseridas informações sobre o que é trabalhado em sala de aula, como os planos de aula utilizados pelos professores, por exemplo, com um controle aula por aula, inclusive das faltas, que possibilita à secretaria de Educação um acompanhamento em tempo real. Tanto o coordenador pedagógico ou “educador de apoio” quanto os técnicos educacionais<sup>112</sup> podem monitorar os planos de aula pelo sistema. O controle dos dados é complexo, e conta com uma série de indicadores de processo que são explicados na citação a seguir:

A implementação é obrigatória no sentido de que ele vai ser cobrado por aquilo ali. O que a gente tem hoje é um sistema, que parte dele veio do sistema da Fundação Ayrton Senna, então uma parte dele é o próprio Siape (Sistema Informatizado de Acompanhamento) e outra parte foi desenvolvida. É um grande sistema de informações da educação que pega desde a matrícula do aluno, da transferência, é integrado com o MEC, as informações já vão automaticamente. A própria sede faz, é até um diário de classe eletrônico, colocando todas as informações e, o mais importante, facilitando também a vida do professor e o nosso acompanhamento, na hora que a gente vai saber exatamente quais são os conteúdos que aquele professor está ministrando e vai poder estar ali, nesse acompanhamento que é muito mais da regional do que da sede. Na Sede a gente tem oito pessoas para fazer um check-list bem “geralção” do que se insere nesse sistema e temos só quatro para fazer também o acompanhamento dos municípios nesse “geral”. É nesse acompanhamento que a gente vê o cumprimento do próprio parâmetro. Um dos chamados “Indicadores de Processo” é o conteúdo que está sendo ministrado dentro do bimestre correto. A gente tem o Indicador Síntese, que é a prova externa, que é uma vez por ano. Ao longo do ano a gente tem indicadores que são bimestrais, então temos desde o preenchimento do conteúdo no

---

<sup>112</sup> O técnico educacional é um professor de dado componente curricular, mas com um nível de formação mais elevado (como foi citado à nível de mestrado), que pode estar locado na secretaria de Educação ou nas equipes das GRES, e é responsável pelas formações com os professores dos seus componentes curriculares. Foi mencionado que na equipe da secretaria de Educação (central) subordinada à Gerente de Políticas Educacionais de Educação Infantil e Ensino Fundamental haveria, nessa função, quatro técnicos de Língua Portuguesa, quatro de Matemática, um de Educação Física (complementados por outras pessoas de outras gerências). Esses técnicos da equipe central seriam responsáveis por se reunirem com os técnicos das regionais e juntos fazerem as formações com os professores de cada componente (entrevistado H de Pernambuco, em 27/1/2015).

diário de classe até a presença de alunos, presença de professores, presença de pais nas reuniões da escola. Há sete ou oito indicadores que chamamos Indicadores de Processo, os quais acompanham a cada bimestre e um deles é exatamente o conteúdo, para a gente saber qual a defasagem da Rede em conseguir ministrar aquele conteúdo (entrevistado J de Pernambuco, em 28/1/2015).

Vale observar que a ênfase da atuação da secretaria estadual de Educação é na rede de escolas estaduais, de modo que, apesar de os municípios terem participado (não ficou claro o modo, mas houve parceria com a Undime), não há monitoramento das escolas municipais no que se refere à implantação do currículo. Elas, no entanto, teriam recebido o material, e tiveram representantes que participaram do processo.

Apesar de os três gestores entrevistados terem identificado a implantação do documento curricular, inicialmente, como finalizada, e não como um processo, há vários indicativos de que isso referia-se mais à distribuição do documento na rede que ao seu uso. Para o entrevistado H de Pernambuco, todos os documentos ligados aos Parâmetros Curriculares precisaram chegar às escolas e aos professores, o que envolveu uma complexa logística de distribuição (entrevistado H de Pernambuco, em 27/1/2015). Acompanhando a produção dos documentos, sua distribuição também foi realizada em etapas, iniciada pelos documentos de Língua Portuguesa e Matemática.

Nota-se a estreita relação entre os indicadores e as avaliações externas no monitoramento da implantação do currículo. Processos de monitoramento ligados aos resultados nos indicadores e avaliação externa, com foco nos descritores, permanecem em ação e servem de base para a preparação e o planejamento da formação.

A gente tem aqui a avaliação para ver as expectativas de aprendizagem e aí a gente faz um trabalho em cima dos descritores, que a gente chama de “Padrão de Desempenho”, que não foram atingidos [...] O professor chega e diz: “Estou tendo dificuldade com determinado assunto”, estuda-se, trabalha-se e vê-se qual é o resultado disso depois (entrevistado H de Pernambuco, em 27/1/2015).

Percebe-se ainda maior ênfase dada, tanto na elaboração dos documentos curriculares quanto nas formações e na avaliação, aos componentes de Língua Portuguesa e Matemática, centrais nas avaliações nacional e estadual. Os documentos curriculares “Padrões de Desempenho” de Pernambuco, publicados no final de 2014,

destinam-se, por enquanto, apenas a esses componentes, bem como os cadernos de reforço de aprendizagem<sup>113</sup>, publicados após 2013, que propõem “um trabalho de perto com o professor baseado nos parâmetros e naqueles descritores nos quais as crianças têm mais dificuldades” (entrevistado H de Pernambuco, em 27/1/2015). Os cadernos de reforço baseiam-se nos descritores da avaliação estadual, que estariam conectados aos documentos curriculares e que, sobretudo a partir de 2015, começaram a orientar de perto a formação do professor, articulando, ainda mais, as diretrizes de “o que” ensinar, o “como” ensinar, e a “avaliação”, no caso, externa. Há, ainda, como se pode observar nos próprios “cadernos de reforço”, quadros mostrando a equivalência entre o Saeb e o Saepe, com ênfase nos descritores. Esses cadernos serviriam, também, para que o professor defina estratégias de ensino para minimizar os problemas que os alunos estão apresentando em termos de aprendizagem. Embora esse processo pareça bastante próximo da prática docente, segundo os gestores, ele poderia ser aperfeiçoado, diminuindo a incumbência do professor no preparo das aulas e ampliando a relação entre avaliação e ensino, que se concentra excessivamente nos descritores.

Ainda, por meio do que se observa no controle dos indicadores ligados ao índice de desempenho das escolas no estado de Pernambuco, a secretaria define também formações específicas, que podem ser semanais ou bimestrais. Vale destacar que essas formações atreladas são monitoramento dos resultados das 17 GREs de Pernambuco, acompanhando o porcentual de acerto item por item, descritor por descritor, na intenção de que as formações sejam guiadas pela melhoria de desempenho neles.

A Secretaria Estadual de Educação do Acre mantém uma rotina de acompanhamento frequente do trabalho desenvolvido nas escolas. O entrevistado E do Acre explica que há uma rotina quinzenal de visitas, “conhecem as dificuldades dos professores e das escolas, sabem pontualmente o que cada escola precisa”. Os

---

<sup>113</sup> Para o entrevistado H, os cadernos de reforço de Língua Portuguesa e Matemática possuem várias versões (Português estaria na quarta e Matemática na terceira) e foram elaborados, a princípio, pela equipe central da secretaria de Educação, e depois pelos técnicos das regionais. Esse material é distribuído aos professores e usado nas formações, mas não está inteiramente disponível no site da secretaria.

assessores vão à escola com uma pauta comum, mas também lidam com os problemas específicos, propondo soluções (Cf. entrevistado E do Acre, em 10/2/2015).

O trabalho rotineiro e contínuo de garantir o sentido “correto” das práticas de ensino é uma das justificativas da inclusão das atividades de formação continuada no rol das iniciativas de acompanhamento da reforma curricular:

O currículo não é como uma “injeção na veia”, que você dispõe e todo mundo adere e faz tal qual a secretaria propõe. Há conflito, já que é necessário fazer as pessoas crerem, comprarem uma ideia, se verem no documento efetivamente, e se apropriarem do seu conteúdo (entrevistado A do Acre, em 9/2/2015).

Tal como em Pernambuco, a Secretaria de Educação do Acre instituiu um sistema informatizado de acompanhamento das escolas para fazer frente à dimensão da rede de ensino estadual, o Sistema de Avaliação da Gestão da Escola (Sage), desenvolvido em parceria com a Fundação Luiz Eduardo Magalhães, da Bahia. Criado para “enxergar a operacionalização do planejamento e do Projeto Político-Pedagógico da escola; era uma forma de ver o ensino, a gestão da escola em torno das metas que se colocavam dentro do seu planejamento”, tinha a finalidade de acompanhar o trabalho da escola de modo a permitir uma intervenção mais ágil (entrevistado D do Acre, em 9/2/2015).

Esse sistema foi aperfeiçoado e atualmente possui uma nova versão, denominada Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação Educacional do Acre (Simaed), desenvolvido em parceria com o Caed. O *software* facilita a realização de processos administrativos das unidades escolares (matrículas, acesso a resultados de avaliações, entre outros), permite acesso público à informação do funcionamento e dos resultados das escolas, e maior agilidade no preenchimento do Educacenso, ferramenta detalhada do sistema educacional brasileiro que possibilita monitorar o funcionamento da escola. O *software* permite verificar qual turno está melhor, quais são as disciplinas em que a escola apresenta alguma fragilidade, como anda a evasão, a frequência de aluno etc. (entrevistado E do Acre, em 10/2/2015).

Referindo-se aos critérios que orientam o acompanhamento do trabalho desenvolvido nas escolas em 2013, 2014 e também em 2015, o entrevistado B do Acre esclarece que se concentram apenas em duas questões: “o que é que o professor faz e

o que é que os alunos fazem em sala de aula? Isso é que vai dizer se as orientações curriculares estão sendo implementadas ou não” (entrevistado B do Acre, em 11/2/2015).

Em São Paulo, o acompanhamento do processo de implantação do documento curricular não está vinculado diretamente às instâncias centrais, mas às instâncias intermediárias, mais próximas às escolas, neste caso, as diretorias regionais de ensino, com destaque para a atuação dos chamados Núcleos Pedagógicos (NP) por meio dos professores coordenadores do núcleo pedagógico (PCNP). Cabe aos NP, entre outras coisas, a responsabilidade pela implantação das propostas curriculares dos ensinos fundamental e médio e, para cumprir tal finalidade, valem-se do trabalho dos PCNP, professores da rede, em exercício no NP, com um rol bastante minucioso de atribuições, entre elas, nos termos da legislação paulista, a de acompanhar as unidades escolares no desenvolvimento das atividades implementadoras do currículo<sup>114</sup>.

Entre as principais ações de acompanhamento por parte da Secretaria de Educação de São Paulo do processo de implantação do currículo, o entrevistado O de São Paulo destaca a utilização da matriz de referência do Saesp, embora as avaliações sejam apenas nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, o que para ele não é satisfatório. Corroborando essa ideia, o entrevistado P faz ressalvas sobre a frequência com a qual tais avaliações são aplicadas nas escolas, pois considera que deveriam acontecer com maior intervalo de tempo para propiciar uma intervenção pedagógica (entrevistado P de São Paulo, 13/2/2015). Ainda no tocante à utilização dos resultados do Saesp para acompanhamento da implantação do currículo, a utilização do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idepe) também é apontada pelo entrevistado P como possibilidade de dimensionamentos sobre o que realmente acontece na rede estadual de ensino, porém com maior foco para o fluxo. Como já tratamos anteriormente, ao discutir a importância da avaliação externa no processo de orientação curricular, não podemos

---

<sup>114</sup> Para maiores detalhes sobre essa importante instância de implantação curricular, bem como das ações desencadeadas pelos sujeitos que a compõem, recomendamos a leitura das resoluções nº 91/2007 (dispõe sobre as Oficinas Pedagógicas no âmbito da secretaria da Educação) e nº 68/2012f (dispõe sobre as ações de acompanhamento, realizadas pelos Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico - PCNPs, nas unidades escolares, e dá providências correlatas) do estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2007; 2012).

deixar de citar como um importante instrumento de controle do processo de implantação do currículo paulista a chamada “avaliação da aprendizagem em processo”. Com essa avaliação, aplicada aos alunos a partir do 2º ano do ensino fundamental, a secretaria estadual de Educação pretende verificar o nível de aprendizado dos estudantes, extraíndo índices com vistas a orientar professores e desenvolver programas e projetos, sempre tomando como referência o currículo oficial de São Paulo.

Para o entrevistado N de São Paulo, apesar de todas as ações de implantação ocorridas quando da apresentação dos documentos curriculares à rede estadual de ensino, houve descontinuidade após o término da gestão do governo Serra e o currículo de São Paulo foi “guardado na gaveta” (entrevistado N de São Paulo, em 3/2/2015). A falta de ações para a continuidade da implantação curricular desestruturou muitos setores da secretaria criados com a finalidade de efetivar o currículo, como os núcleos pedagógicos das diretorias de ensino. Em relação à recepção do documento curricular e dos materiais de apoio por parte dos professores, o entrevistado N de São Paulo afirma que tais documentos amedrontaram os professores.

Um decreto publicado pelo governo do estado determina, entre outros, a responsabilidade das diretorias regionais de ensino pelo acompanhamento, com zelo e autonomia, do bom andamento da implantação curricular<sup>115</sup>. Dessa forma, a implantação do novo currículo de São Paulo em sala de aula, segundo o entrevistado O, depende de cada diretoria de ensino<sup>116</sup>. Para ele, as ATPC nas escolas têm como finalidade propiciar a discussão sobre o currículo e sua aplicação, embora reconheça as várias dificuldades na organização e acompanhamento dos horários coletivos, o que impede o monitoramento mais efetivo por parte dos diretores de escola, sendo central a presença do coordenador pedagógico nessa tarefa (entrevistado O de São Paulo, em 4/2/2015).

---

<sup>115</sup> O entrevistado fazia alusão ao Decreto nº 57.141, de 18 de julho de 2011, já mencionado antes.

<sup>116</sup> Como parte das orientações de acompanhamento da implantação curricular, em 2013 a secretaria estadual de Educação ofereceu, por meio da Efap, cursos no âmbito do Programa Melhor Gestão, Melhor Ensino, voltados à formação de gestores e de professores em exercício nas unidades escolares do ensino fundamental dos anos finais. Os cursos foram estruturados com base no Currículo do Estado de São Paulo, visando oferecer formação continuada, inicialmente, aos gestores e aos professores de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências.

### 3.5.3. Relação com as especificidades locais

As questões relacionadas à diversidade e/ou peculiaridades locais podem exigir procedimentos diferenciados em relação ao processo de implantação curricular; no entanto, tais questões não parecem ter criado grandes obstáculos ou desafios aos processos de implantação, talvez por não serem a questão-chave para a elaboração do documento curricular. Sobre as especificidades na implantação dos documentos curriculares em escolas indígenas, quilombolas e rurais, EJA e Educação Especial, no estado de Pernambuco essas questões aparecem, sobretudo, na elaboração de documentos complementares aos parâmetros, chamados “cadernos orientadores”, baseados nos documentos dos Parâmetros Curriculares, mas que tratam de especificidades metodológicas e teóricas (Cf. entrevistado H de Pernambuco, em 27/1/2015).

No caso do Acre, em relação à implantação e acompanhamento dos documentos curriculares em escolas indígenas e rurais, EJA, Educação Especial, digno de nota é o estudo de georreferenciamento realizado para caracterizar as áreas rurais isoladas ou remotas do estado de modo a orientar as ações de inclusão social e econômica das populações em situação de pobreza, vulnerabilidade e risco social. Identificaram-se três tipos de comunidades: Comunidade de Atendimento Universal (CAU), Comunidade de Atendimento Prioritário (CAP) e Comunidades Polo (COP) nas quais o estado atuava em três áreas: Educação, Saúde e Produção Sustentável. Na área da Educação, os eixos de atuação eram acesso, melhoria da qualidade, fortalecimento da autonomia da escola, modernização da gestão do sistema de ensino e correção de fluxo. Nesse processo, estabeleceu-se parceria com o Instituto Abaporu. Por meio do “Asas da Florestania”, levou-se a educação infantil e o ensino médio às comunidades isoladas; para cobrir a lacuna de professores em regiões de difícil acesso, criou-se o ensino unidocente do 6º ao 9º ano

Quando a gente fala do currículo para a Educação Rural, nós temos toda uma lógica. Na verdade, ele [o documento curricular] não é exatamente o mesmo, as Orientações Curriculares para as escolas rurais partem do currículo da zona urbana, mas há toda uma lógica em função do material estruturado com sequências didáticas para aquele professor que só vai lá naquele período e não tem quem o

orientado. Ele recebe uma capacitação e, depois, vai para lá [as comunidades] (entrevistado D do Acre, em 9/2/2015).

O entrevistado B do Acre informa que no estado não há escola quilombola. Nas escolas indígenas, para o 6º ao 9º ano, praticamente não havia atendimento. Atualmente, com oito ou nove aldeias, já há inclusive ensino médio: “de cerca de 600 alunos em 1998 passou-se para praticamente 7.200” (entrevistado B do Acre, 11/2/2015).

Em São Paulo, não encontramos uma política específica para implantação curricular levando em conta a diversidade, não havendo, inclusive, um material curricular específico nesses casos.

#### **3.5.4. Relação entre livros didáticos e os documentos curriculares**

A implantação de uma política curricular pode encontrar no livro didático um problema a ser superado. Como bem nos adverte Apple (2005), o livro didático pode levar à consolidação de um “currículo” nacional, engendrado pelo mercado de livros didáticos, em vez de um currículo nacional vinculado a um sistema de objetivos nacionais, daí a atenção das redes de ensino na utilização desse recurso didático. Segundo dados da Prova Brasil, há uma melhoria no acesso aos livros didáticos no período de 2009 a 2011, tanto nas questões relativas à distribuição quanto ao envio, de fato, do livro escolhido, com exceção do Acre e de Pernambuco. No Acre, perto da metade dos professores disse que todos os seus alunos tinham livros em 2009; esse número aumentou consideravelmente em 2011, indo para perto de 70% ou mais. O Acre já tinha situação melhor em 2009; mas o estado tem um dos maiores percentuais de professores de Matemática e outros com habilitação que alegam não ter recebido livros. Em Pernambuco, no ano de 2009, 28% dos professores de Matemática afirmam que o livro não chegou a tempo do início do ano letivo. De todo modo, aumentou o percentual que alega ter recebido o livro correto, bem como parece ter aumentado a qualidade da informação dada pelo professor, pois a parcela que afirma não saber se o livro escolhido foi recebido zerou em 2011.

Os dados revelam, também, que os professores são os mais envolvidos nas escolhas dos livros didáticos e que consultam o guia da SEB/MEC para orientar as

escolhas. Em se tratando da escolha dos livros didáticos, os entrevistados lembraram que a maneira pela qual o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é executado na rede pública impede que as secretarias de Educação interfiram nesse processo. Reconhecem que esse aspecto, em geral, constitui-se um impeditivo para a adoção de materiais mais ajustados às orientações do documento curricular. No entanto, todos os três estados analisados produzem orientações para que os professores façam suas escolhas nas escolas.

No Acre, o entrevistado E esclarece que, apesar de não se poder indicar essa ou aquela coleção, a equipe da secretaria de Educação anexa, nas capas dos livros didáticos, fichas que relacionam seus pontos positivos e negativos em consonância com as prescrições das Orientações Curriculares (entrevistado E do Acre, 20/2/2015). Se uma escola procura a secretaria com alguma dúvida sobre qual material adotar, poderá consultar esses apontamentos, salvaguardando assim o direito de escolha. O entrevistado B mencionou que a secretaria elaborou uma carta nas últimas escolhas, tanto do ensino fundamental como do médio, estabelecendo alguns critérios, que podem ser resumidos em “possibilitar ao professor e ao aluno a implantação das nossas Orientações Curriculares” (entrevistado B do Acre, 11/2/2015). Entre os encaminhamentos, nas escolas em que a figura do coordenador pedagógico está mais consolidada, há também a orientação de que sejam previstas reuniões para analisar os livros didáticos, priorizando aqueles que apresentem um alinhamento maior com as Orientações Curriculares.

Em Pernambuco, os documentos curriculares são usados para qualificar outros materiais (tecnológicos, didáticos) utilizados para a formação de professores ou diretamente indicados para uso na sala de aula. Esse é o caso dos livros ou outros materiais didáticos que, antes de ser sugeridos às escolas, passam por exame de uma equipe específica da secretaria estadual de Educação e são, segundo relata o entrevistado H de Pernambuco, avaliados com base nos Parâmetros Curriculares.

Existe a gerência específica que trata da questão dos livros. Nós fazemos parte do PNLD e todo esse material que é adquirido, além daqueles trâmites burocráticos todos, esse material é antes analisado por uma equipe que dá esse parecer técnico-pedagógico tendo por base os parâmetros. Existe uma lista de pareceres [...] Os professores que participam dessa escolha não perdem de vista os parâmetros na

hora de escolher, tanto os que vão fazer parte do PNLD, como aqueles que a gente adquire para implementação dos acervos bibliográficos das bibliotecas, e nenhum material chega sem antes passar por esse parecer (entrevistado H de Pernambuco, em 27/1/2015).

No caso paulista, a extensa produção de materiais de apoio para os professores gerou, na época, certa resistência devido à possibilidade de cerceamento da autonomia didática, o que foi reiteradamente contradito pelos gestores e marca as ponderações a respeito do uso dos livros didáticos. O discurso de autonomia para trabalhar com diferentes materiais didáticos, para além daqueles produzidos pela secretaria estadual de Educação, é reforçado quando se trata do uso do livro didático e da adesão ao PNLD. Os entrevistados foram unânimes em afirmar que os livros didáticos são materiais disponibilizados pelo MEC e que os professores possuem autonomia para usá-los como e quando julgarem necessário, juntamente com os materiais didáticos oferecidos pela secretaria estadual de Educação, que procura orientar os professores para escolhas adequadas, com o cuidado, segundo o entrevistado P de São Paulo, de não privilegiar editoras: “É uma pressão enorme, os representantes das editoras oferecem café da manhã, aquelas coisas todas. Eles querem vender, lógico!” (entrevistado P de São Paulo, em 13/2/2015). A rede orienta que a escolha do livro didático pela escola deve conversar com o currículo, mas afirma que não controla isso.

É importante destacar que todos os entrevistados de São Paulo reforçaram a autonomia da escola na escolha do livro didático, no âmbito do PNLD, sem interferência da secretaria. De acordo com o entrevistado L de São Paulo, o que se faz é alertar o Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico para a importância da escolha, dos critérios utilizados e da possibilidade de o livro escolhido ser um material adicional relevante no processo de implantação curricular (entrevistado L de São Paulo, em 4/2/2015).

### **3.6. Implantação dos documentos curriculares na perspectiva das equipes escolares**

O objetivo desta parte do texto é examinar processos e ações desenvolvidos pelas escolas estaduais pesquisadas, nos três estados, a partir da perspectiva dos seus diretores e coordenadores pedagógicos. Ressaltaremos as convergências e divergências identificadas, as dificuldades e desafios enfrentados conforme o relato dos entrevistados.

Quando analisadas as falas dos gestores de escolas entrevistados, será estabelecido um contraponto entre as percepções dos gestores localizados em cargos que permitem visualizar as questões de todo um sistema, e gestores de escolas que, em geral, concebem questões de uma única unidade escolar. Cabe destacar que, apesar de os gestores de escolas constituírem parte do sistema burocrático de organização do trabalho, o seu âmbito de influência é bastante restrito, estando estes entre as grandes iniciativas das políticas curriculares e seus efetivos realizadores, os professores em sala de aula. A ação desses gestores de escola, portanto, é duplamente constrangida, em certo sentido: por um lado, não são eles representantes dos criadores das políticas curriculares e, por outro, são responsáveis pelas ações mais concretas dessa implantação nas escolas, frequentemente contra algumas tradições pedagógicas e em meio a uma rede de relações humanas e institucionais que precisam ser constantemente negociadas para que se avance na implantação dos dispositivos curriculares (VIÑAO FRAGO, 2006; TARDIF, 2005).

#### **3.6.1. Conhecimento do documento curricular**

Interessou-nos saber quanto os gestores envolvidos conheciam o documento curricular. No estado do Acre, todos os gestores afirmaram conhecer bem o documento curricular, revelando terem se apropriado da estrutura do documento, sendo capazes de descrevê-lo e destacando que nele, além de saber o que ensinar, há orientações de como trabalhar e de como avaliar.

Em Pernambuco, dos dez entrevistados, seis afirmaram conhecer o documento, dois afirmaram conhecer superficialmente e dois diretores responderam não

conhecer. Corroborando o que fora anunciado na fala dos gestores da secretaria de Educação, foi possível identificar um maior conhecimento do documento curricular nos três municípios que, coincidentemente, possuem uma Gerência Regional de Educação (GRE) e que também, segundo a categoria do IBGE, teriam maior influência socioeconômica no estado, isto é, a Metrópole, a Capital Regional e o Centro Sub-regional. Dos seis gestores escolares que afirmaram conhecer o novo currículo, menos da metade aparentava familiaridade com o mesmo, demonstrando utilizá-lo de fato. Nos casos de desconhecimento com relação ao conjunto de documentos, percebe-se influência do isolamento geográfico com relação à secretaria de Educação e suas regionais.

Em São Paulo, percebemos um descompasso entre a percepção dos gestores da secretaria Estadual de Educação em relação aos gestores escolares e destes em relação a si mesmos. Embora os entrevistados vinculados à secretaria tenham mencionado que os docentes e gestores não conhecem com profundidade os documentos curriculares, além de ainda fazerem confusão entre “currículo” e “materiais de apoio”, a análise do material de campo recolhido nas escolas do estado de São Paulo, em cinco municípios visitados ao longo da segunda etapa da pesquisa, demonstrou que os gestores entrevistados (diretores e professores coordenadores) foram unânimes em afirmar que conheciam o documento curricular, avaliando-o, inclusive, como positivo.

Quanto aos professores, no que tange ao conhecimento do documento curricular, cerca de 90% responderam conhecer. Entre os 10% que afirmaram não conhecer, 77% são da rede estadual de Pernambuco, onde, de fato, alguns dos diretores e coordenadores entrevistados tiveram dificuldade em falar sobre o documento. Mais da metade dos respondentes diz conhecer razoavelmente o documento curricular. Ainda sobre o nível de conhecimento do documento curricular em vigor na rede, foi perguntado aos professores como tais documentos estavam organizados. No Acre, a organização do documento curricular é disciplinar, mas apenas 26,7% dos professores assinalaram essa alternativa.

Nos casos de Pernambuco e São Paulo, os que responderam conhecer o documento o descreveram corretamente. Ainda avaliando o grau de conhecimento do documento curricular, também foi perguntado aos docentes como era tratada a

questão da progressão e mais da metade dos pesquisados respondeu que a organização é feita por bimestre. No caso do Acre, organizado por ano, somente 32,4% responderam corretamente; no caso pernambucano, 80% dos professores assinalaram bimestre (o documento usa bimestre e ano). Na rede estadual de São Paulo, de acordo com os respondentes, a organização é feita por bimestre (41,5%) e por semestre (37,7%). O documento paulista utiliza a divisão do tempo em bimestre, ano e ciclo. As respostas dos docentes, de modo geral, sugerem como de fato o tempo é organizado na prática escolar, apesar dos arranjos diferenciados que os documentos curriculares apresentam.

Envolver os professores no processo de discussão e elaboração do documento curricular é uma das estratégias de implantação do currículo. Para tanto, é igualmente importante também definir um plano de monitoramento e acompanhamento na rede.

### **3.6.2. Ações de monitoramento e acompanhamento da implantação**

Em São Paulo, espera-se da equipe gestora – diretores e coordenadores – um acompanhamento *in loco* da execução do currículo oficial. Entrevistas com os gestores da escola 10, utilizada aqui a título de exemplo, apresentam elementos importantes no que se refere às concepções e dificuldades expressas pelos agentes atuantes nesse nível da administração do ensino. Retomaremos aqui alguns trechos que permitem visualizar as particularidades da ação nessa posição intermediária entre a “autoridade” que produz as políticas e os professores que constituem o último elo na cadeia administrativa dessa implantação. Boa parte da ação indicada a esses gestores refere-se ao acompanhamento do que se realiza em sala de aula, para além da administração dos recursos escolares:

A orientação é que a equipe gestora esteja presente na sala de aula fazendo o acompanhamento dos professores e a orientação com os professores. Eu cheguei a entrar em sala de aula e assistir aula, mas a gente não tem perna [...] A demanda administrativa, pedagógica do dia a dia, todas as questões que você precisa atender [...] Elas limitam nossa ação pedagógica em sala de aula (entrevista com o diretor da escola 10, em 6/3/2015).

Os gestores entrevistados apontaram, basicamente, as mesmas ações e estratégias de implantação dos documentos curriculares nas escolas, embora seja de difícil execução. Isso revela alguma homogeneidade e uma tentativa de efetivar certo controle por parte da secretaria sobre as ações de implantação, já que estamos tratando de escolas jurisdicionadas a diferentes diretorias regionais de ensino no estado. Nas entrevistas, os diretores e coordenadores pedagógicos paulistas apontaram como processos de implantação do currículo as ações decorrentes das orientações emanadas pela secretaria estadual de Educação:

- Observações de aulas e de diários de classe. Realização da Avaliação de Aprendizagem em Processo (AAP), conforme orientação da diretoria de ensino.
- Cobrança, pela equipe de gestão, sobre a utilização do material do programa “São Paulo Faz Escola”.
- Discussão dos planos de aula elaborados pelos professores.
- Utilização de materiais específicos do programa na elaboração de planos de aula/provas, além do livro didático, materiais multimídia e textos disponíveis na internet.
- Orientação aos professores para fazerem uso dos conteúdos curriculares, bem como das apostilas do programa “São Paulo Faz Escola”.
- Acompanhamento das aulas ministradas pelos professores e registro em uma planilha de aspectos da aula, como a adequação ao currículo e o desenvolvimento das competências e habilidades dos alunos de acordo com o que está proposto nos documentos curriculares.
- Discussões periódicas sobre os documentos curriculares.
- Uso da matriz do Saesp para a elaboração de provas de verificação da aprendizagem nos diferentes componentes curriculares.

Como se pode observar, as ações e processos empreendidos pela Secretaria de Educação de São Paulo têm uma grande continuidade nas ações demandadas aos gestores, que são basicamente de controle e estímulo ao uso dos materiais associados à proposta curricular. Apesar das várias referências à “autonomia da escola”, as principais ações de implantação do currículo nas unidades, de acordo com os gestores,

dizem respeito ao estudo dos documentos curriculares nos momentos destinados à ATPC, à Avaliação de Aprendizagem em Processo (AAP) e, principalmente, ao controle, por parte da equipe de gestão, da utilização do documento curricular e dos materiais de apoio pelo professor; tal ação, segundo os entrevistados, decorre de uma orientação aos gestores no curso intitulado “Melhor Gestão, Melhor Ensino”.

A tentativa de acompanhamento daquilo que ocorre nas salas de aula em relação ao currículo em ação não é uma exclusividade de São Paulo. No Acre, também cabe à equipe gestora acompanhar de perto a implantação do currículo em sala de aula. Levando em conta as ações de verificação do uso do documento curricular, o coordenador da escola 1 chama a atenção para o acompanhamento do planejamento anual e quinzenal realizado na escola. Além disso, lembra que é tarefa do coordenador assistir às aulas do professor.

O coordenador pedagógico entra na sala para observar se as aulas dos professores estão de acordo com as sequências didáticas planejadas com a coordenação. Cabe a ele dar uma devolutiva ao professor sobre sua aula, apontando os pontos positivos e apresentando sugestões para os aspectos que precisam ser melhorados. Caso o professor não altere sua prática pedagógica, em alguns casos, é necessário solicitar o apoio da secretaria de Educação, já que todos os entrevistados declaram haver acompanhamento periódico por parte das equipes de ensino da secretaria de Educação na escola que, em geral, discutem com os coordenadores o trabalho desenvolvido e as ações planejadas. Nessas visitas periódicas, são verificados se os planos de curso, as sequências didáticas, as atividades desenvolvidas estão em conformidade com o que o documento curricular prescreve para cada ano. Vale destacar que também em São Paulo as escolas recebem visitas de agentes externos para verificar a implantação curricular, embora tais visitas sejam coordenadas pelas instâncias intermediárias da secretaria de Educação.

Em Pernambuco, a presença dos gestores escolares no acompanhamento da implantação curricular, bem como as dificuldades para se realizar tal ação, também foram apontadas pelos entrevistados. Na escola 5 foi mencionado que tal verificação é realizada pelos coordenadores pedagógicos no acompanhamento e planejamento com os professores. Várias escolas citaram, ainda, os conselhos de classe como momento de verificação do que era ensinado. O coordenador da escola 6 apontou uma série de

processos e momentos de implantação, como as reuniões de formação, reuniões pedagógicas mensais, utilização do Projeto Político-Pedagógico, reuniões de início de semestre, acompanhamentos dos planejamentos e das aulas, orientações para o uso dos materiais pelos professores, discussão no momento de hora-atividade, como ocasiões em que o documento seria debatido e socializado, o que foi corroborado na entrevista com o diretor da escola, indicando um processo de implantação, aparentemente, mais consolidado. O diretor da escola 8 mencionou que havia verificação do uso do documento no planejamento da escola, mas que, por falta de pessoal (tanto de coordenador pedagógico quanto de professores), ficou difícil fazer o acompanhamento real da situação, evidenciando que nem sempre era possível verificar a utilização da proposição curricular em sala de aula. Ações de verificação, pela equipe de gestão, do uso do documento curricular para o planejamento e realização das aulas não foram citadas por duas escolas (escola 7 e escola 8).

A presença da equipe gestora na elaboração de planos de aulas, atividades e provas, por exemplo, foi apontada por 80,4% dos professores que responderam ao questionário. As respostas indicam que, para subsidiar a elaboração dos planos de ensino nas horas de trabalho coletivo, o coordenador pedagógico leva principalmente documentos curriculares (23,9%), textos literários (18,4%) e notícias sobre questões educacionais (17%).

No Acre, 73,7% dos professores disseram que o coordenador acompanha a execução dos planos de aula por meio da observação de aula. Já em São Paulo e em Pernambuco a maioria dos professores afirmaram que o coordenador discute os planos de aula nos momentos de trabalho coletivo (71,7% e 56,3% respectivamente).

Como podemos perceber, a presença da equipe de gestão – com destaque para a figura do coordenador pedagógico – na implantação do currículo oficial na escola é uma característica dos três estados investigados. As ações empreendidas pelos gestores escolares estão em consonância com aquilo que as instâncias centrais esperam desses sujeitos, pelo menos no plano discursivo. Mas esses mesmos gestores escolares não deixem de apontar as dificuldades que enfrentam para desenvolver tais ações, destacando a sobrecarga de trabalho (SP) e falta de pessoal (PE). Também vale destacar que as ações empreendidas pelos gestores escolares não se limitam ao acompanhamento do conteúdo ministrado nas aulas, mas envolvem outras ações.

Em Pernambuco, por exemplo, os gestores afirmam que desenvolvem ações bem variadas, como reuniões periódicas com o corpo docente, semana pedagógica da escola, reuniões com a GRE e a formação com os professores, criação de projetos (como, por exemplo, de leitura), momentos de estudos sistemáticos dos professores e reuniões pedagógicas como estratégias para implantação do documento. Chama a atenção a resposta da escola 9, em que um coordenador mencionou também fazer reuniões convidando os pais a conhecerem o documento curricular da rede como estratégia para “auxiliar” na implantação. No caso da escola 5, onde o documento curricular parecia mais conhecido e utilizado, foram mencionados pelo coordenador pedagógico os planejamentos bimestrais disponibilizados pela escola aos professores.

No Acre, também são relatadas pelos gestores ações de implantação e acompanhamento comuns aos demais estados, que antecedem o momento da aula propriamente dita, como incentivar os docentes a conhecer com maior profundidade as Orientações Curriculares e utilizá-las em sala de aula, o que geralmente é feito no início do ano, momento em que os docentes são agrupados por disciplina para discutirem os cadernos de orientação curricular. Ainda sobre as ações da equipe de gestão tendo em vista a implantação curricular, o coordenador pedagógico e o diretor da escola 2 informam que promovem um planejamento articulado, verificam quais capacidades são previstas para cada disciplina em determinado ano e se estão contempladas nos planos de cursos dos professores, bem como acompanham a elaboração de suas sequências didáticas. No planejamento, os materiais mais utilizados são as Orientações Curriculares, os planos de cursos dos anos anteriores e os livros didáticos, além de outros materiais que a escola disponibiliza para que o planejamento possa ajustar-se à realidade da escola. Após esse trabalho, ocorrem os planejamentos quinzenais.

Os gestores escolares entrevistados também citaram, de diferentes maneiras, que as escolas possuem uma sistemática para registrar e acompanhar o desempenho dos alunos que ocorre a cada bimestre, envolvendo, inclusive, avaliações diagnósticas, em consonância com as proposições dos documentos curriculares da rede, na qual se identificam os estudantes com baixo rendimento. Para o enfrentamento desse problema, são agendadas reuniões com os professores das disciplinas para propor ações de recuperação de conteúdo, não da nota. Informaram, também, a existência de

um assessor da secretaria de Educação que acompanha o que é trabalhado na escola, verificando o que realmente está sendo posto em prática. Tal prática nos faz recordar a experiência paulista da “avaliação da aprendizagem em processo”, cuja sistemática é, aparentemente, bastante semelhante.

Outra ação de implantação e acompanhamento do documento curricular, relatada por gestores escolares dos três estados, diz respeito aos encontros entre a equipe de gestão, aqui representada pelos diretores e coordenadores pedagógicos, e os professores. No estado do Acre, o diretor da escola 2 explica que há encontros entre a equipe de gestão e os professores para tratar da implantação do currículo. A equipe de gestão atua como multiplicadora, ou seja, a secretaria de Educação promove as formações continuadas com os coordenadores pedagógicos e de ensino e esses repassam essa formação para as suas escolas; no entanto, sempre há a possibilidade de membros da equipe da secretaria comparecerem à escola quando essa tiver alguma dificuldade e, nesse caso, a equipe trabalha diretamente com os professores. É interessante destacar que, diferentemente de São Paulo, a secretaria de Educação está mais próxima da escola, conversando diretamente com os seus gestores e, como relatou o diretor, em alguns casos, com os professores, o que pode ser explicado pelas dimensões das duas redes de ensino.

Em São Paulo, como já foi apresentado, os encontros com os professores destinados à discussão do currículo são realizados, principalmente, pelos professores coordenadores pedagógicos, após formação oferecida pelos NP das diretorias regionais de ensino, ainda que dos diretores de escola seja cobrado tal envolvimento. Basicamente, tais encontros são realizados durante as ATPC<sup>117</sup>, o que, segundo os gestores, não tem sido suficiente diante de tantas demandas que emanam do cotidiano escolar.

Em Pernambuco, apenas uma escola não soube responder sobre os encontros entre as equipes de gestão e os professores. No caso da escola 7, o diretor informou que as reuniões com ele serviam para discussão dos planos de aula, por área,

---

<sup>117</sup> São abundantes os trabalhos produzidos na última década sobre o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), depois renomeado por Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), na rede estadual paulista. A fragmentação dos horários destinados ao cumprimento da ATPC, obrigatoriamente vinculados à jornada de trabalho, bem como à distribuição da jornada em várias escolas, além da insuficiente carga horária destinada a tal atividade (no máximo três horas semanais), tem levado a uma excessiva burocratização e ineficiência desse importantes espaço de trabalho coletivo.

utilizando os livros didáticos como material de apoio e, na escola 8, reuniões entre a equipe de gestão da escola e os professores ocorrem duas vezes ao ano, no início dos semestres. O coordenador dessa escola referiu-se a essas reuniões como encontros com a GRE, avaliando que são realizadas em pouco tempo e com ênfase nos componentes de Língua Portuguesa e Matemática. No caso da escola 7, o diretor destacou reuniões com ações relacionadas ao currículo fortemente direcionadas para as avaliações externas, enfatizando a discussão nos componentes de Língua Portuguesa e Matemática. Já o diretor da escola 5 relatou os encontros entre a equipe de gestão e os professores como momentos privilegiados para verificação da implantação do currículo, em que “o coordenador pedagógico orienta o planejamento a partir do currículo”. O diretor da escola 6 não sabia informar sobre a realização de reuniões para esse fim, mas associou a verificação do uso do currículo à avaliação externa.

Como vimos tratando ao longo desta discussão, a justificativa para a uniformização (ou, como preferem alguns, a padronização) do currículo no âmbito dos estados, esteve fortemente articulada à necessidade do controle da qualidade do ensino, aferida, frequentemente, por meio de dados obtidos em avaliações externas. Em que pese o cuidado que devemos adotar ao relacionar qualidade do ensino aos índices de aferição de desempenho, tal relação está bastante marcada nas proposições curriculares dos três estados aqui investigados. Em Pernambuco, o diretor da escola 5 critica a política curricular com foco em aspectos quantitativos e afirma que:

A gente tem que bater metas, está entendendo? Mas para que a gente possa bater essas metas, a gente tem que aliar isso a uma qualidade. A gente não pode se furtar a fazer essa caminhada de quantidade e qualidade juntas, né? Se não a gente vai apresentar resultados falsos [...] a gente sabe que muitas vezes os dados são burlados pra que esses resultados possam aparecer satisfatórios e as pessoas possam ter acesso a bônus e a outras coisas (diretor da escola 5, entrevistado em 6/2/2015).

Nesse sentido, é importante frisar a ênfase dada à avaliação, aos indicadores e ao sistemas de monitoramento presentes nas falas dos entrevistados quando discutido, principalmente, o processo de acompanhamento da reforma curricular. A centralidade assumida pela avaliação externa impacta, segundo os gestores escolares entrevistados, outras dimensões do currículo, como a valorização de alguns

componentes curriculares em detrimento de outros e a conseqüente valorização da formação em serviço dos docentes vinculados a tais componentes curriculares mais prestigiados.

Os resultados obtidos pelo estado do Acre nas avaliações nacionais, bem como a compreensão dos processos implementados pela secretaria da Educação obtida por meio das entrevistas realizadas com técnicos da própria secretaria, como também com diretores e coordenadores pedagógicos de quatro municípios, revelam uma trajetória surpreendente resultante de uma história de 16 anos de governo. O entrevistado C do Acre, um gestor de alto nível, comemora: “Os trabalhos desenvolvidos pela secretaria de Educação até aqui foram excepcionais, tanto é que saímos do 20º lugar para o terceiro” (entrevistado C do Acre, em 9/2/2015). Mas, como afirma o entrevistado B do Acre, verifica-se certa tendência a uma estabilização: “melhor estabilizar dentro de um bom padrão do que estabilizar num padrão ruim”. O primeiro gestor citado lembra que:

O documento é uma formalidade, um conjunto de proposições estáticas, só tem validade quando entram de fato em ação. Tudo cabe em um documento, mas nem tudo cabe na prática. Estamos vendo o que foi implementado na prática, o que deu certo, o que não deu para buscar outras alternativas. Saímos de um documento conteudista para um processual, mas temos de observar que não há processos sem conteúdos. Sentimos que o professor tenta ler, busca entender, mas não consegue implementar as orientações. Conversei com nosso pessoal sobre criar aulas estruturadas e preparar o material didático. Vamos ter de chegar nesse nível, aliás, já fazemos, mas teremos de fazer com maior intensidade para que o professor entenda o que está sendo colocado (entrevistado C do Acre, em 9/2/2015).

Esse entrevistado refere-se à produção de sequências didáticas que se configurariam em modelos didático-metodológicos que poderiam ser adaptados ou seriam inspiradores para a criação de outras, talvez num modelo que expresse maior controle sobre a ação dos professores em sala de aula.

Os gestores entrevistados no Acre destacaram, a exemplo de Pernambuco, a ênfase nas ações de formação em serviço para professores de Língua Portuguesa e de Matemática, com foco na avaliação externa, cabendo à equipe pedagógica a orientação do que é necessário trabalhar, tendo como referência também a demanda

observada na rotina da sala de aula. De forma geral, afirmam os entrevistados, não existem formações para os professores das demais áreas, além daquelas que a escola propicia. Os coordenadores pedagógicos das escolas 2 e 3 informam que as formações específicas, ou seja, dirigidas a todas as disciplinas do currículo, deixaram de acontecer em 2013 e 2014 e, embora reconheça a dificuldade de as formações serem realizadas diretamente com todos os professores, em virtude do número de formadores da secretaria de Educação, considera que o modelo de formação adotado, que privilegia a equipe gestora, também deixa a desejar. Para o coordenador pedagógico da escola 2, há uma clara relação entre as ações de formação e as avaliações externas, pois, segundo ele, “como as avaliações externas priorizam a questão da leitura, há também uma ênfase em torno do desenvolvimento dessa capacidade”. A centralidade dos componentes Língua Portuguesa e Matemática também foi detectada em São Paulo no âmbito da formação em serviço dos professores.

A discussão acerca da pouca participação no processo de elaboração e implantação, o uso de material pronto, as formas de acompanhamento do processo, entre outros que trataremos ao longo da discussão, trouxe à tona a discussão acerca de uma questão persistente no pensamento educacional brasileiro: a questão da autonomia.

### **3.6.3.O documento curricular e a autonomia docente: relação entre as políticas centrais e locais**

Quando abordada a questão da autonomia em Pernambuco, um coordenador da escola 5 relatou que há autonomia parcial “a partir do momento em que o mínimo obrigatório for repassado”. O diretor da mesma escola, na Região Metropolitana, diz haver autonomia e afirmou que “a matriz curricular padronizada é seguida pela escola, mas a escola e os professores têm liberdade”. Outros entrevistados relataram que o professor tem autonomia na sala de aula, ou que a escola pode considerar aspectos locais. Em contrapartida, dois diretores responderam que não há autonomia da escola na implantação do currículo.

No estado do Acre, há relativo consenso entre os gestores escolares de que, apesar de ser necessário orientarem-se pelas prescrições do documento curricular, há

abertura para que a escola realize adequações para responder às suas necessidades. Nesse caso, há diferença de opinião entre a escola 2, localizada numa região mais central, e a escola 4, mais distante. O coordenador da escola 2 afirma que embora não haja autonomia para alterar a proposta curricular do estado, há liberdade para elaborar os planos de curso e promover as adaptações necessárias em função da realidade da escola. Já na escola 4, todavia, tanto o diretor quanto o coordenador pedagógico consideram que não têm autonomia, já que o que fazem é viabilizar a utilização do documento curricular. Apresentam como evidências o fato de os planos de curso e de aula serem objeto de verificação para checar se de fato o currículo está sendo utilizado pelos professores nas atividades realizadas com os alunos. O diretor da escola 4 conclui afirmando que, se houvesse uma revisão do documento curricular e uma participação mais efetiva das escolas em sua formulação, o resultado seria melhor.

Verifica-se como a ideia de uma autonomia relativa parece estar presente no discurso de gestores escolares dos diferentes estados pesquisados. É interessante observar como a normativa do documento curricular, que se propõe a orientar a prática docente, pode ser recebida pelas escolas de duas formas. Se por um lado identifica-se o discurso de limitação e controle do trabalho que é realizado na escola, por outro essa presença de um documento curricular na rede se apresenta de uma maneira tranquila para os profissionais da educação, permitindo uma abertura para adaptações ou inclusões. Desse modo, também é possível admitir que a existência do documento curricular pode não ferir, sobremaneira, a autonomia dos professores nem da escola.

A possibilidade de “adequações”, prevista entre os gestores do Acre, também é compartilhada pelos gestores escolares paulistas, em que a autonomia da escola não está expressa na recusa em implementar o currículo oficial, mas na possibilidade de utilizar materiais alternativos (e não obrigatoriamente os materiais de apoio), sem, contudo, abrir mão de desenvolver as competências e habilidades esperadas. Nesse sentido, para a maioria dos gestores paulistas entrevistados, a escola tem autonomia na implantação do currículo, pois é possível ampliar aquilo que é apresentado nos documentos oficiais, bem como diversificar metodologias e estratégias para desenvolver projetos específicos tendo em vista a realidade escolar.

A afirmação acerca da autonomia da escola no trabalho com os materiais didáticos enviados pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo está presente nos discursos de todos os entrevistados nas escolas do estado, “se o professor domina currículo, ele conhece, ele tem o material, não tem porque ele não utilizar [...] ele vai colocar sua autoria, uma assinatura” (coordenador pedagógico da escola 10, em 9/3/2015). Já para o diretor da mesma escola “[...] não adianta você fugir muito do que está estabelecido, pois ele [o professor] vai ser avaliado a partir do que está lá. O Saresp vai usar aquele conteúdo, então tem que seguir ele, né?” (diretor da escola 10, em 6/3/2015). Em outro momento da entrevista, o diretor complementa:

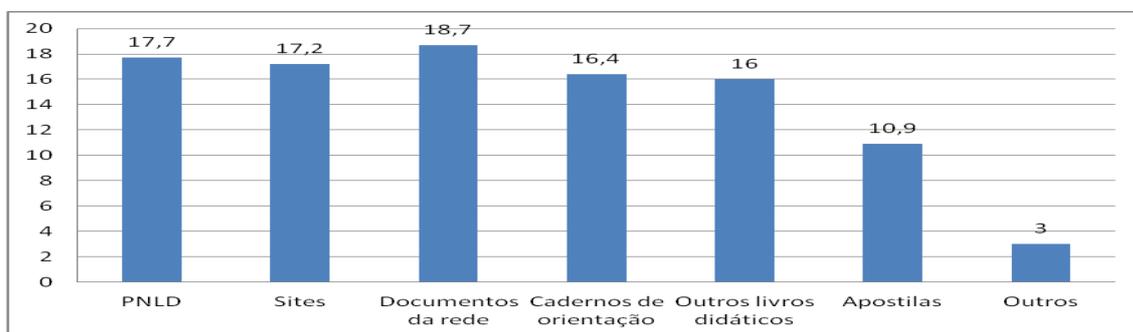
Na prática funciona mais como orientação do que “faça isso ou faça aquilo” [...] eu tenho professores que usam *ipsis literis*, mas também tenho professor que mesmo com livro didático ou apostila ele faz um trabalho paralelo. Então ele faz um trabalho próprio, mas ele consegue desenvolver os mesmos assuntos e tópicos que são determinados [...] (diretor da escola 10, em 6/3/2015).

Em Pernambuco, encontramos uma situação parecida ao tratarmos da apropriação do currículo pelos professores e sua utilização em sala de aula. Os gestores da escola 8 mencionaram avanços e veem de forma positiva a apropriação do documento pelos professores. No caso da escola 5, enquanto o coordenador pedagógico citou que o documento era bem-aceito e tinha um olhar positivo sobre a sua apropriação, o diretor relatou que há dificuldades e resistência por parte dos professores, sobretudo no que se refere ao trabalho com descritores preestabelecidos, considerando a deficiência na preparação dos docentes para esse aspecto. Segundo o diretor da escola 5, os profissionais foram obrigados a aprender fazendo.

[...] esses descritores são cobrados nas avaliações externas, dos instrumentos de avaliação que nós temos (Saeb, Saepe) todos são em cima desses elementos. Então, o professor agora não pode fugir disso, ele tem que se adequar a isso aí pra poder dar conta. Do contrário, fica distorcido o que ele ensina e o que vai ser cobrado desse aluno (diretor da escola 5, entrevistado em 6/2/2015).

A questão apresentada pelos diretores de escola, transcrita imediatamente acima, sobre a possibilidade de realização diversa de trabalho, embora haja necessidade de se ater também aos documentos curriculares, traz um importante elemento vinculado à implantação do currículo e que diz respeito aos materiais que

são utilizados para elaborar as atividades desenvolvidas em sala de aula com os alunos, como podemos constatar na Figura 5.



**Figura 5** – Fontes usadas pelos professores para elaboração de atividades desenvolvidas em sala de aula.

**Fonte:** Cenpec (2015)

Observando a Figura 5, nota-se que há uma distribuição equilibrada entre as fontes consultadas pelos professores para elaboração de suas aulas, o que mostra que, embora os documentos da rede sejam os mais usados, com 18,7%, ainda há uma forte presença do PNLD e outros livros didáticos no planejamento, com 17,7% e 16% respectivamente. Chama a atenção o uso de sites como fonte de consulta, com 17,2%, o que sugere que a ferramenta virtual vem conquistando mais espaço entre os docentes.

No que se refere às fontes consultadas para selecionar conteúdos para as provas a ser aplicadas aos alunos, a Tabela 5 mostra as principais respostas dos professores que participaram da amostra da pesquisa.

**Tabela 5** – Fontes consultadas para selecionar conteúdos cobrados nas provas.

UF	Respondentes	Fontes	%
AC	39	Livros didáticos	46,2
		Registros de observação	43,6
		Conteúdos do documento curricular	69,2
PE	63	Livros didáticos	65,1
		PCN	49,2
		Objetivos do plano de aula	69,2
SP	53	Livros didáticos	60,4
		Registros de observação	52,8
		Objetivos do plano de aula	58,5

**Fonte:** Cenpec (2015).

De acordo com os dados levantados, as principais fontes consultadas em Pernambuco e São Paulo são os livros didáticos, com 65,1% e 60,4% das respostas,

respectivamente. Vale destacar o caso do Acre, onde o conteúdo do documento curricular oferecido pela própria secretaria de estado da Educação foi a fonte mais citada, com quase 70% das indicações docentes. Como mostraram os dados, esse documento é o mais utilizado pelos professores para elaboração das atividades desenvolvidas em sala de aula com seus alunos, o que é um indicativo importante do uso dos documentos curriculares pela rede de ensino.

Percebe-se, portanto, que gestores e professores disseram lidar tranquilamente com a presença de um documento curricular na rede, que isso não afeta sua autonomia e, inclusive, foi possível identificar o uso de vários outros materiais de apoio a prática docente, por isso optamos por trabalhar com a ideia de autonomia relativa.

#### **3.6.4. A questão da diversidade e o tratamento dos conteúdos locais**

No caso do Acre, chama a atenção o pouco destaque dado pelos gestores à temática da diversidade. Embora os cadernos de orientações curriculares não tratem de questões relacionadas à diversidade, é possível localizar essa discussão em um projeto denominado “Asas da Florestania”, em curso desde 2005 no estado do Acre para o ensino fundamental, desde 2008 para o ensino médio e a partir de 2009 para a educação infantil (“Asinhas”). O projeto, resultado de uma parceria entre a secretaria estadual de Educação e a Fundação Roberto Marinho, é estruturado em módulos e está organizado de acordo com as Diretrizes e Referenciais Curriculares Nacionais, bem como as orientações curriculares do estado. De acordo com a secretaria estadual de Educação, trabalha com metodologia e materiais pedagógicos específicos, adequados às aulas e às realidades das comunidades e das famílias atendidas pela ação educacional, incluindo temas regionalizados que visam contribuir para a melhoria da qualidade de vida nas comunidades rurais. A formação em serviço dos docentes e o acompanhamento do trabalho realizado também é uma preocupação do projeto<sup>118</sup>. De todo modo, com relação ao tratamento dado a temas locais na Orientação Curricular,

---

<sup>118</sup> Em 2009, o “Asas da Florestania” foi integrado ao Programa de Inclusão Social e Desenvolvimento Econômico e Sustentável do Estado do Acre (Pró-Acre), financiado pelo Banco Mundial e pelo governo estadual até 2014, tendo como parceiros a Fundação Roberto Marinho (fundamental), Instituto Dom Moacir (médio) e algumas prefeituras municipais.

um dos coordenadores lembra que “há orientações, principalmente no documento de História, em que são propostos temas como ‘Revolução Acreana’, ‘O seringueiro’ etc.”, e, em relação ao tratamento da questão da diversidade (cultural, religiosa, linguística, étnico-racial, de orientação sexual, de classe, rural, inclusiva etc.), o coordenador da escola 3 explica que tais temas são abordados como transversais, por meio de projetos e palestras com especialistas, o que também ocorre na escola 4. Com relação à EJA e educação inclusiva, o coordenador da escola 3 esclarece que o trabalho desenvolvido no ensino fundamental regular também é realizado nessas duas modalidades, considerando os ajustes necessários. O coordenador pedagógico da escola 4 concorda, embora não saiba explicar como isso é feito exatamente.

Em Pernambuco, no que se refere à questão da diversidade e ao uso do documento curricular para o EF II como apoio para desenvolver atividades relacionadas a temas/áreas como diversidade cultural, religiosa, linguística, étnico-racial, de orientação sexual, de classe social, regionalidades e peculiaridades locais, uma escola afirmou trabalhar com tais temas, mas a partir da organização de festas juninas e natalinas, não demonstrando vincular esse trabalho ao documento. Um dos coordenadores pedagógicos da escola 9, todavia, mencionou trabalhar essas questões por temas e citou que no ano anterior, a partir da base curricular e do livro que a secretaria de Educação mandou, desenvolveram um projeto durante o ano com os alunos. Outro coordenador pedagógico, da escola 6, conhecia bem essa parte do documento curricular e mostrou, inclusive, material que a secretaria estadual de Educação disponibiliza para as escolas, reforçando que há um volume sobre direitos humanos e outro sobre diversidade cultural, citando tais documentos como uma relevante contribuição do governo do estado para as ações nesse segmento. Relatou ainda que a rede estadual distribuiu um material, que ele chama de “parte diversificada do currículo ou temas transversais”, que serve de apoio para produzir projetos na escola. Por fim, o coordenador pedagógico da escola também afirmou utilizar essa parte dos documentos curriculares, que sempre procura contextualizar e colocar em pauta as questões da universalidade, não se prendendo só à região. Ainda, para ele, os professores fazem uso dessas atividades e os documentos servem como auxílio ao tratamento de peculiaridades locais. Para ele,

se não tivesse nada regulamentado a gente acabaria passando, deixando de abordar o conteúdo. E, como já existe uma lei determinando o que se tem que trabalhar, tal, “tudininho”, então a gente está sempre lembrando. Aí realmente ajuda como lembrete, né? (coordenador pedagógico da escola 5, entrevistado em 6/2/2015).

Quando demandados sobre o uso do documento curricular para o EF II como apoio para desenvolver atividades relacionadas às modalidades (educação do campo, inclusiva, indígena, quilombola, EJA etc.), o coordenador da escola 9, que descreveu trabalhar com projetos ao longo do ano nos temas da diversidade, afirmou que tratava das questões ligadas às modalidades em semanas específicas (por exemplo, a semana do índio), sem deixar claro se para isso utilizava ou não os documentos curriculares. O coordenador da escola 6, que conhecia bem os documentos sobre diversidade, disse trabalhar com os documentos ligados às modalidades, citando os livros didáticos específicos para a EJA e os volumes da rede para tais temas, e indicou que a escola faz uso dos materiais enviados pela secretaria (citou ainda um volume sobre interpretação em Libras). Complementando, o coordenador relatou que a escola disponibiliza livros específicos para a EJA e, com base neles, cada professor pode fazer sua própria leitura dos temas que ele chama de “transversais” e tratá-los em aula. Os outros entrevistados trataram a questão de modo incipiente, mencionando trabalhar com uma ou outra modalidade, mas sem fornecer muitos detalhes.

Apenas em uma escola foram relatados detalhes sobre o tratamento de peculiaridades locais, quando tratados aspectos específicos da região ou regiões do estado. O coordenador da escola 6 confirmou a presença de materiais específicos, afirmando que os professores de Geografia e História discutem questões como a indígena, racial ou discriminação, por exemplo. Afirma ainda identificar a possibilidade de articulação entre questões locais e universais no documento curricular da rede, dizendo que “o documento ‘insinua’ essas articulações, mas tal iniciativa cabe mais à gestão e à coordenação pedagógica”.

O que conseguimos perceber é que a discussão acerca do tratamento da diversidade, quando apresentada pelos documentos, está bem colada aos documentos produzidos em âmbito federal e, em muitos casos, reproduzindo-os, principalmente quando diz respeito à questão étnico-racial. A exemplo da Prova Brasil, em que o tema

diversidade restringe-se ao tópico étnico-racial, o questionário aplicado aos professores revelou que aproximadamente 80% dos entrevistados, independentemente de sua formação, conhecem a Lei nº 11.645/2008 que torna obrigatório o estudo de história e cultura afro-brasileira e indígena, com prioridade nos componentes curriculares educação artística, literatura e história. De acordo com as respostas dadas pelos professores acerca do atendimento a essa lei, na maioria das escolas são desenvolvidas atividades ligadas às questões que valorizam o respeito às questões étnico-raciais e, a despeito da lacuna encontrada nos documentos curriculares acerca do tratamento da diversidade, mais de 60% dos respondentes do questionário afirmam utilizar o documento curricular destinado aos anos finais do ensino fundamental para desenvolver atividades relativas à diversidade étnico-racial, bem como a peculiaridades locais.

### **3.6.5. Dificuldades nos processos de implantação**

Em São Paulo, entre as principais dificuldades apresentadas, os gestores apontam a resistência de um grupo de professores em utilizar os materiais do programa “São Paulo Faz Escola” e, no outro extremo, estendem as críticas àqueles em que os cadernos do professor e do aluno são vistos como os únicos materiais didáticos no preparo das aulas. A alta rotatividade de professores, o excesso de trabalho da equipe de gestão, o reduzido tempo de preparo de aulas, a necessidade de adaptação do material para atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, além da dificuldade, por parte de alguns docentes, de compreensão acerca da proposta, são, para muitos gestores, desafios a ser enfrentados.

Em Pernambuco, são mencionados a falta de educadores de apoio para auxiliar no processo, a falta de informação ao coordenador e melhor divulgação dos documentos; a sobrecarga de trabalho e a desvalorização do docente também são destacadas.

No estado do Acre, os gestores escolares entrevistados apontam como a maior dificuldade a alta rotatividade docente, pois, a cada ano, renova-se o quadro de professores, já que muitos trabalham em regime temporário. Além disso, há os que nunca ministraram aula, recém-saídos da faculdade. Assim, conforme um dos

entrevistados, “sempre há necessidade de promover formações em todas as disciplinas, pois há professores que não conhecem a Orientação Curricular e não sabem o que é uma sequência didática”. Acha que a formação direta com os professores é mais eficiente, opinião que é compartilhada também pelo diretor da escola. Ambos reiteram que o fato de receberem professores novos todos os anos faz com que seja necessário retomar tudo de novo em termos de formação. De modo semelhante, o diretor da escola 3 diz que os professores precisam se apropriar mais das Orientações Curriculares, mas reconhece que têm pouco tempo para isso, já que muitos trabalham em dois ou três turnos, reforçando a percepção dos gestores escolares dos demais estados acerca da sobrecarga de trabalho docente.

Ainda no que tange às dificuldades enfrentadas, os gestores escolares pernambucanos levantaram uma questão que não apareceu nas entrevistas realizadas no Acre e em São Paulo, embora saibamos não ser uma exclusividade do estado de Pernambuco. Trata-se da contratação de professores para disciplinas que não as de sua formação de origem, considerada pelos gestores como um dos grandes inviabilizadores da implantação do currículo<sup>119</sup>.

A dificuldade maior é que, por falta de professor especialista naquela área, o professor de História às vezes dá Português ou às vezes dá Inglês [...] Isso dificulta! Por que na minha área eu domino, mas eu vou dizer que domino Matemática? Tenho convicção daquilo que eu domino [...] mas eu não vou discutir com um aluno Matemática ou Inglês, por exemplo. Compreendeu a dificuldade? Aí eu sinto dificuldade de alguns por isso, pois eles pegam disciplinas para lecionar que não dominam (coordenador pedagógico da escola 9, entrevistado em 25/2/2015).

Um questão curiosa e que mereceria maior investigação diz respeito à assunção, por parte dos gestores escolares de Pernambuco, e apenas por parte deles, do despreparo do aluno como elemento dificultador da implantação curricular. Em todas as escolas pernambucanas investigadas houve menções à falta de preparo ou desnivelamento dos alunos como fator que dificultou a implantação do documento

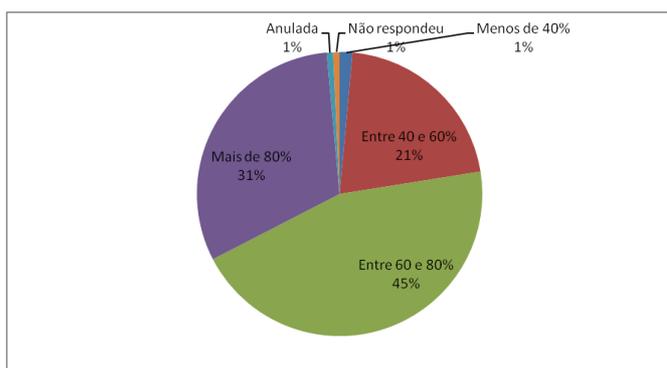
---

<sup>119</sup> De acordo com levantamento realizado pela ONG Todos pela Educação para o Observatório do PNE (Plano Nacional da Educação), tomando-se como base os dados do Censo Escolar de 2013 e considerando os anos finais do ensino fundamental, mais da metade dos professores do país não possui habilitação para dar aulas nas disciplinas que lecionam, com um índice alarmante de 67,5%.

curricular. Na escola 7 foi mencionada, por exemplo, a distância entre o conteúdo exigido oficialmente e a realidade do aluno, argumento também presente na escola 9. O coordenador da escola 8 indicou também as dificuldades de os alunos acompanharem os conteúdos, corroborada pelo diretor, que relatou que o currículo chega à escola em um nível diferente do que o aluno realmente está. O diretor da escola 5 também relacionou o baixo rendimento dos alunos a sua proveniência de diferentes escolas de diferentes municípios, pois, segundo ele, “eles estudam muitas vezes em escolas de periferia, escolas municipais, e chegam aqui pra gente com certa dificuldade”.

As observações dos gestores pernambucanos são interessantes na medida em que nos permite cotejá-las ao que disseram os professores sobre a dificuldade em trabalhar com todo o conteúdo previsto. Há no questionário da Prova Brasil um bloco de questões que investiga dificuldades que os professores relacionam a problemas de aprendizagem dos alunos, como a infraestrutura física e/ou pedagógica da escola, a segurança, a qualidade das oportunidades educacionais oferecidas pela escola, o currículo, as condições de trabalho e as características dos alunos. No questionário aplicado aos professores, exploramos apenas os itens sobre currículo. As respostas indicam que, de modo geral, o professor não atribui a esse fator os problemas de aprendizagem dos estudantes; assim, os docentes indicam que não acham o currículo adotado inadequado às necessidades dos alunos e que não há problemas de cumprimento do conteúdo.

No questionário aplicado aos professores nos três estados considerados, foi perguntado quanto do conteúdo previsto para suas disciplinas eles tinham conseguido desenvolver em 2014. Para 21% foi possível desenvolver de 40% a 60% dos conteúdos previstos; para 45% dos respondentes foi possível desenvolver de 60% a 80% dos conteúdos de suas disciplinas; para 31% foi possível desenvolver mais de 80% dos conteúdos previstos e apenas 1% afirmou que conseguiu desenvolver menos de 40% do que estava previsto. Dados disponíveis na Figura 6.



**Figura 6** – Conteúdo previsto para 2014 desenvolvido pelo professor com seus alunos.  
**Fonte:** Cenpec (2015).

A Tabela 6 apresenta a distribuição das respostas de acordo com o percentual de cumprimento do conteúdo previsto para 2014 nos três estados investigados. Em São Paulo, 39,6% dos professores disseram cumprir mais de 80%, enquanto que em Pernambuco apenas 27,7% relataram alcançar esse patamar e 27% dos professores do Acre também admitiram estar nesse estágio.

**Tabela 6** – Distribuição do percentual de cumprimento do conteúdo previsto para 2014

<b>% do conteúdo previsto desenvolvido</b>	<b>Acre</b>	<b>Pernambuco</b>	<b>São Paulo</b>
Menos de 40%	0,0	2,1	1,9
Entre 40% e 60%	10,8	36,2	15,1
Entre 60% e 80%	62,2	34,0	43,4
Mais de 80%	27,0	27,7	39,6
Total	100,0	100,0	100,0

**Fonte:** Cenpec (2015)

A Tabela 7 reúne as respostas a essa questão advindas do questionário associado à Prova Brasil, nas edições de 2009 e 2011, que costuma ser aplicada no mês de novembro, quando seria esperado que os professores tivessem cumprido mais de 80% do conteúdo. Os dados mostram que mais da metade dos professores cumpriu menos que esse percentual.

**Tabela 7 – Cumprimento do conteúdo previsto até a data de aplicação da Prova Brasil.**

Curso	Característica	2009				2011			
		Brasil	AC	PE	SP	Brasil	AC	PE	SP
Letras <sup>120</sup>	Menos de 40%	3.6	1.2	2.6	2.8	1.9	0.0	1.7	1.4
	Entre 40% e 60%	15.0	6.0	18.3	13.3	12.8	18.4	8.4	10.5
	Entre 60% e 80%	47.8	46.4	47.3	51.1	46.5	47.5	39.4	48.6
	Mais de 80%	31.6	42.9	29.7	31.4	34.1	32.7	42.0	35.3
Matemática	Menos de 40%	3.5	0.0	2.9	3.0	2.0	2.4	2.4	1.9
	Entre 40% e 60%	16.0	14.9	16.6	16.4	13.2	13.3	7.5	11.8
	Entre 60% e 80%	49.8	48.6	49.1	53.3	48.0	39.0	35.8	50.2
	Mais de 80%	28.8	35.1	29.3	26.0	32.1	43.8	45.3	31.3
Outros com habilitação	Menos de 40%	6.4	4.9	1.6	5.3	3.7	0.0	2.2	2.1
	Entre 40% e 60%	22.1	24.4	21.9	15.5	17.2	5.6	7.9	12.0
	Entre 60% e 80%	47.5	46.3	56.3	40.8	48.4	61.1	47.5	49.3
	Mais de 80%	21.1	22.0	18.8	35.0	25.0	33.3	37.4	30.3
Outros sem habilitação	Menos de 40%	4.5	9.1	3.9	3.5	3.1	4.4	2.1	2.3
	Entre 40% e 60%	18.1	13.6	19.6	17.9	15.8	11.1	8.8	16.9
	Entre 60% e 80%	47.0	50.0	46.8	51.8	47.2	42.2	40.3	50.8
	Mais de 80%	27.9	22.7	27.4	25.2	28.8	40.0	42.5	24.8

**Fonte:** Elaboração própria com dados da Prova Brasil/Inep.

Os gestores pernambucanos justificam a dificuldade de trabalhar com o que as secretarias de Educação chamam de “currículo mínimo previsto” pela inadequação ou despreparo do aluno, que, segundo eles, “obrigam os professores a fazerem retomadas de conteúdos de anos anteriores” e, com isso, fica complicado seguir tudo o que é definido para cada ano escolar. “A gente tenta suprir, promove atividades de reforço de Português e Matemática no contraturno pra que eles possam recuperar” (diretor da escola 5, entrevistado em 6/2/2015). A respeito do uso das orientações pelos professores, o coordenador da escola 6 relata que o desnivelamento dos alunos impacta a não apropriação dos documentos pelos professores, justamente pela necessidade de retornar a conteúdos de séries anteriores, em busca de equiparar o conteúdo em sala de aula. Adicionalmente, além do que já apontou acerca do “desnivelamento” dos alunos, o diretor da escola 8 incluiu a falta de educadores de apoio para auxiliar no processo de ensino.

<sup>120</sup> Na Prova Brasil 2009 e 2011, a identificação da disciplina que o professor leciona é feita por meio de sua formação. Por causa da impossibilidade de identificar com precisão a matéria que o professor ministra – cerca de 20% dos docentes em 2009 e 14% em 2011 –, apresentamos os resultados para as seguintes categorias: (i) Letras; (ii) Matemática; (iii) outros cursos com habilitação para lecionar; e (iv) outros cursos sem habilitação (em princípio). Não excluimos os professores não formados em Letras ou Matemática, pois já perdemos parte considerável dos questionários por excesso de respostas em branco (37% em 2009, sendo que 74% destes estão com todas as questões selecionadas em branco; para 2011 esses números são 16,43% e 90%, respectivamente).

Às vezes ele [aluno] não alcança o nível, principalmente quando eles vêm de escolas de rede municipal. E aí eles têm uma dificuldade muito grande de acompanhar, então [...] tem o momento de se fazer aquela revisão pra atingir os alunos que não tão conseguindo e o momento de seguir. Ou seja, trabalha meio que em grupos para atingir os alunos. E eu achei que essa forma de trabalhar deu bastante certo, foi a melhor saída (diretor da escola 8, entrevistado em 9/2/2015).

Apesar das críticas, os gestores apontaram aquilo que consideraram como positivo nos documentos curriculares nos diferentes estados. Os gestores escolares pernambucanos apontaram como avanços o direcionamento do trabalho do professor; o alinhamento às avaliações externas e o estudo do documento nas formações docentes, alimentando o interesse em trabalhar com esse material. Apesar de ter criticado o foco nas metas, o diretor da escola 5 descreveu como positivo quando os resultados quantitativos e qualitativos andam juntos, e quando, baseado nos índices de aprovação no vestibular, por exemplo, consegue ver uma correlação entre as avaliações externas e os bons resultados obtidos. É interessante perceber como as mesmas questões recebem tratamento diferenciado, como “o direcionamento do trabalho do professor” e o “alinhamento às avaliações externas”, rompendo com argumentos que sugerem sinais de controle e perda de autonomia com a implantação de currículo. Situação análoga encontramos em São Paulo, pois, tal como os integrantes da secretaria estadual de Educação, os gestores escolares apontaram como positiva a existência de um currículo único, que estabelece conteúdos básicos, evitando problemas em relação a mudanças de escola, além de possibilitar o desenvolvimento de um mesmo conjunto de competências e habilidades em todo o estado. No estado do Acre, a exemplo de São Paulo, a uniformização do currículo é apontada como positiva; o coordenador da escola 2 avalia que um ponto positivo do documento é a clareza em relação aos conteúdos, embora ressalte que os professores discordem dessa sua avaliação. Segundo ele, em seu trabalho com os professores tenta ajudá-los a identificar os conteúdos, além de relacioná-los com as orientações sobre como desenvolvê-los com os alunos.

### 3.7. Em síntese

Este estudo teve por objetivo descrever e analisar a implantação das políticas curriculares do Acre, São Paulo e Pernambuco, procurando identificar em que tipo de modelo de regulação do sistema educativo essa política se insere. Para tanto, à luz de Maroy (2015) e Barroso (2005), procurou-se analisar estratégias de governança dos órgãos dirigentes dos três estados. De acordo com esses autores, os sistemas educativos europeus passaram por um processo de alteração, nas décadas recentes, em seus modelos de governança. Essas mudanças se reportariam a novas estratégias de coordenação que substituem ou geram grandes mudanças no antigo modelo burocrático-profissional, cujo foco estava no controle da conformidade da execução das regras e combinados prévios negociados. Para os autores, passou-se a adotar estratégias que se consubstanciam em modelos pós-burocráticos com características tais como autonomia pedagógica e financeira associada a foco no controle apenas dos resultados.

Para a realização da análise dos casos aqui estudados, as estratégias foram identificadas por meio de documentos e, sobretudo, entrevistas com gestores das secretarias estaduais de Educação, gestores escolares e professores. Contribuíram ainda questionários aplicados a gestores escolares e professores.

Esta pesquisa traz indícios de que, de fato, há no Brasil sistemas de ensino cujos modelos de documentos curriculares possuem um enquadramento mais forte e que estão buscando construir um novo modelo de “governança”<sup>121</sup>. Trata-se, ainda na perspectiva apontada pela pesquisa de Maroy (2004), da existência de “múltiplas regulações”, algumas vezes até contraditórias, em virtude das regulações desencadeadas pelo estado e por sua administração, em curso em diferentes âmbitos institucionais e de intensidades variadas, como detectamos, por exemplo, nas formas variadas de acompanhamento da implantação dos documentos curriculares nas escolas, nas instâncias intermediárias das secretarias de educação (coordenadorias, diretorias, núcleos etc.) e nos próprios órgãos centrais (secretaria de Educação).

---

<sup>121</sup> Esta análise possui alguns limites. Foram coletadas informações detalhadas sobre a política curricular e sobre as estratégias de implantação das políticas que lhes dizem respeito mais de perto, como formação continuada, avaliação e monitoramento. Porém, não foram coletados dados relevantes para uma análise mais completa, tais como sobre o financiamento ou regras de matrícula.

Embora haja distinções contextuais e nas estratégias de governança entre os casos aqui analisados, neste estudo focalizaremos sobretudo as características comuns:

- 1) Reconhecimento da implantação do documento curricular como uma estratégia de garantir um padrão de qualidade do ensino, com elaboração centralizada do documento e algum grau de participação dos professores.
- 2) Definição de orientações mais detalhadas para implantação do documento curricular de modo a estabelecer vínculos entre documento curricular, formação e avaliação.
- 3) Estabelecimentos de metas a ser alcançadas pelas escolas.
- 4) Implementação de processos de controle dos resultados educacionais por meio de avaliações externas.
- 5) Implementação de processos de controle da efetivação dos documentos curriculares, via avaliações externas e sistemas informatizados.
- 6) Instituição de processos de formação continuada acoplada a acompanhamento e apoio ao professor para implantação dos currículos, conduzidos seja pelos técnicos da secretaria de Educação, mais diretamente, seja pela equipe de gestão da escola, especialmente pela ação do coordenador pedagógico.

As entrevistas realizadas no âmbito das secretarias de Educação dos três estados indicaram justificativas para a elaboração dos novos documentos curriculares e para o desenvolvimento das ações de sua implantação que remetem à busca do que entendem por garantia de um padrão de qualidade do ensino. Afirmam ainda que esse padrão deve ocorrer para toda a rede, desafiando a fragmentação do ensino.

Nessa perspectiva, o documento curricular teria o papel de promover uma padronização do que é ensinado em todas as escolas do estado, promovendo a unidade da rede. A garantia do padrão de qualidade é explicitada na relação com as avaliações externas advindas das medidas dos testes em larga escala, medidas essas consideradas pelos gestores dos órgãos centrais de gestão da educação como indicadores de qualidade.

A uniformização do que é ensinado nas escolas, incidindo em um padrão de qualidade, é um argumento que se aproxima dos que defendem a adoção de uma base nacional comum (BATISTA; LUGLI; RIBEIRO, 2015): seria uma espécie de base estadual

comum. Nesse ponto, é interessante notar que os dados coletados indicam que os entrevistados, gestores dos órgãos centrais, mas também professores e gestores das escolas, não enxergam, necessariamente, a implantação dos documentos curriculares e, portanto, a padronização como algo negativo: muitos avaliam positivamente a maior clareza de orientações e acompanhamento.

Nas entrevistas, vários gestores escolares e professores indicam que continuam tendo autonomia de ação após os novos documentos curriculares. Os questionários aplicados denotam, sobre esse assunto, que os professores continuam fazendo uso de uma gama de fontes para preparar suas provas e planejar: os livros do PNLD, sites variados, os documentos curriculares, entre outros. As entrevistas captaram também evidências da complexidade dessa questão – um gestor escolar afirmou que, diante desse novo modelo de ação (que estamos chamando de novo modelo de regulação), ele enfrenta dois tipos de problemas: professores que resistem ao material mais estruturado e professores que fazem somente o que o material estruturado propõe. Outras pesquisas precisam ser realizadas para captar melhor o significado dessa resistência: qual a sua razão?

Batista, Lugli e Ribeiro (2015) captaram que os argumentos contrários à implantação de uma base curricular nacional comum são estruturados, sobretudo na academia, em torno da preocupação com a atenção à diversidade no país. Os dados da presente investigação mostraram que um dos argumentos dos gestores para a implantação dos novos currículos é justamente essa preocupação. Entretanto, mostram também, reforçando o que já foi dito no Estudo 2, que as formas de atendimento à diversidade e peculiaridades locais, regionais e estaduais são ainda bastante incipientes no âmbito desses documentos, sendo mais comumente deixados a cargo da ação das escolas e professores.

Essa situação se choca com o argumento da necessidade de elaboração curricular para atender à diversidade. Esta investigação captou que a questão da diversidade é, sobretudo, algo voltado para os diversos: não se manifesta tanto no tronco comum dos conteúdos, sendo sobremaneira tratado por meio de materiais específicos que fazem a adaptação desses conteúdos para os grupos representantes dessa diversidade – exceto os alunos com necessidades educacionais especiais, que

praticamente não contam com materiais específicos que tratem de adaptação dos conteúdos dos componentes curriculares.

As formações continuadas de professores podem ser identificadas como estratégia relevante utilizada pelas secretarias de Educação para implantação dos documentos curriculares nas escolas. Verifica-se que a implantação dos documentos curriculares é parte de um modelo que busca articular currículo, formação docente e avaliação. Os documentos pautam a formação docente, indicando o que deve ser ensinado e que é tratado também nas formações continuadas (seja em momentos entre pares, na escola, seja em cursos a distância ou em momentos presenciais com coordenação direta da secretaria de Educação). Cabe mencionar que “o como” ensinar também é objeto da formação continuada e dos materiais.

A pesquisa denota distinção no modelo de formação continuada: há quem esteja apostando na formação a distância, quem aposte na relação direta entre órgão central e escolas e quem esteja fazendo uso de equipes descentralizadas, em grupos regionais, para instituir a relação com as escolas. Essas distinções se relacionam também com os contextos e tamanhos das redes analisadas, muito distintas entre si, sob esse aspecto.

No novo modelo que essa pesquisa indica estar em curso, nota-se atenção especial à instituição de meios de acompanhamento e monitoramento da implantação dos documentos curriculares. Esses meios são variados, têm foco no ensino e aprendizagem, e o coordenador pedagógico e programas informatizados como elementos centrais. Notam-se ações de verificação da atuação do professor, mas também de apoio à melhoria dessa ação. O papel do coordenador pedagógico se destaca: ele coordena a formação continuada nas reuniões de trocas e estudos entre pares (em reuniões pedagógicas nas escolas); é indicado a entrar na sala de aula para verificar a ação do professor e, então, orientar a melhoria da prática pedagógica; é chamado a dialogar, em dois estados, com os técnicos do órgão dirigente central, sobre os problemas que observa nessa prática pedagógica, mantendo também reuniões com esses técnicos voltados à sua formação.

Desse modo, nesse modelo, o coordenador parece estar se constituindo como o elo com vistas a fortalecer a implantação dos documentos curriculares nas salas de aula. Em dois estados, o acompanhamento ao professor e coordenador pedagógico, no

que tange à implantação dos documentos curriculares, conta com visitas de técnicos dos órgãos dirigentes centrais às escolas. O estado que não adota essa estratégia possui técnicos descentralizados em regionais.

Verifica-se que uma das condições consideradas, portanto, essenciais para o sucesso do modelo é a possibilidade de acompanhamento, no âmbito da sala de aula, da utilização do material de apoio e de orientações pedagógicas, bem como a assunção, pelos docentes, dos princípios norteadores das propostas, com destaque para a existência de um currículo uniforme (padrão) e a aquisição de competências e habilidades.

Os gestores dos três órgãos dirigentes estudados afirmaram que seus documentos curriculares não foram criados a reboque dos sistemas de avaliação externa, e sim o contrário: os sistemas de avaliação decorrem (ou passaram a decorrer) do documento curricular. Se pelos dados coletados neste estudo não é possível estabelecer com clareza essa precedência da influência do documento em relação à influência das matrizes de avaliação externa na prática pedagógica, pode-se claramente afirmar o entrelaçamento entre essas duas dimensões da política educacional. Vários depoimentos o confirmam, incluindo depoimentos de gestores escolares e professores. Há ainda outras evidências: em São Paulo, a equipe que participou da elaboração curricular é a mesma que elaborou a matriz curricular do Saesp. Em Pernambuco, o Caed foi o responsável pelas duas tarefas. No Acre, ainda que o documento curricular não faça muitas referências às avaliações externas, verifica-se que no termo de referência de contratação do Caed (instituição responsável pelo Seape) havia a exigência de que a matriz de descritores da avaliação externa dialogasse com as Orientações Curriculares.

Nas formações docentes, vários depoimentos indicam uma priorização de ações voltadas aos professores de Língua Portuguesa e Matemática. Isso pode estar relacionado a duas questões: ao fato de serem esses dois conteúdos os que ocupam a maior parte da grade curricular; ou à articulação entre documento curricular e concepção de qualidade, dada pelos resultados das avaliações externas, atualmente focadas em medidas de desempenho nessas duas disciplinas. Outras pesquisas poderão contribuir para o discernimento dessa questão.

O mundo da formulação de políticas e das intencionalidades dos modelos de governança – e aqui, em particular, das intenções relativas ao modelo de governança que se busca instituir e no qual a nova política curricular está inserida –, mesmo com toda a complexidade que também lhe é peculiar e disputas que lhe são próprias, é bastante distinto do mundo da chamada regulação horizontal<sup>122</sup>, no âmbito da qual as intenções e a tentativa de regulação institucional se encontram com as resistências e problemas próprios da escola, *locus* da realização da finalidade da educação. Entre a regulação institucional e horizontal descortina-se uma distância, em que o processo de implantação de políticas é bastante complexo: o documento ainda carece de maior disseminação; os esforços de formação, sempre bem-vindos, se mostram insuficientes; a avaliação e as demais estratégias ajudam a implementar parte da política, sobretudo onde ela é mais cobrada, mas aparentemente não resolvem as dificuldades e deficiências encontradas e historicamente construídas, de longa data.

As entrevistas denotam que a busca da instituição desse modelo de regulação, que parece pretender “cercar”, “controlar” e “apoiar” o processo de ensino-aprendizagem, se “choca” com a difícil realidade das escolas. Verifica-se nas entrevistas que os horários pedagógicos coletivos – entendidos como uma estratégia central de apoio e acompanhamento ao professor para implantação dos documentos curriculares – não ocorrem como o previsto; e que há problemas na lotação dos coordenadores pedagógicos (à época da pesquisa de campo, parte das escolas pernambucanas não contava com esse profissional); ademais, alguns coordenadores pedagógicos e gestores escolares declararam falta de tempo para entrar nas salas de aula. Notam-se, também, desafios para a implantação dos documentos curriculares que dizem respeito à precariedade das condições de trabalho do professor, ao tamanho das redes, à sobrecarga de trabalho, às dificuldades dos professores de compreender as propostas dos documentos – situação essa que tanto pode se reportar à dimensão da formação do professor, quanto aos modos de elaboração, apresentação e modos de abordar os conteúdos dos documentos curriculares que, conforme mostrou o Estudo 2, apresentam uma série de fragilidades.

---

<sup>122</sup> A leitura de Maroy e Dupriez (2000), Barroso (2005) e Maroy (2011) leva a inferir que a regulação dos sistemas educativos pode ser compreendida a partir da regulação institucional, relativa às ações efetuadas pelos órgãos dirigentes; e a partir da regulação horizontal, concernente às reações dos distintos atores presentes nesses sistemas perante as referidas ações.

## Considerações finais

Os anos finais do ensino fundamental, sua identidade, características e foco não se consolidaram como objeto de estudo no país. Essa constatação foi abordada em estudo de 2012, financiado pela Fundação Vitor Civita e realizado pela Fundação Carlos Chagas (DAVIS et al., 2012). Esses autores afirmaram ainda que essa fase de ensino carece de políticas que façam jus às suas especificidades. A LDB não desagregou o ensino fundamental para fins de concepção, nem de organização. As DCN, de 2010, reconhecem essa especificidade, designando anos finais e iniciais de “fases” do ensino fundamental. Afirmam serem os anos finais do ensino fundamental uma fase em que há uma grande mudança na organização do ensino, que passa a ser realizado por meio de professores especialistas. As DCN tratam também da necessidade de se considerar o momento de desenvolvimento das crianças na fase dos anos finais do ensino fundamental e afirma que os professores, para essa fase, devem ser especialistas em adolescência e juventude. Nas DCN, porém, não há uma seção dedicada aos anos finais do ensino fundamental que estabeleça diretrizes específicas para o seu desenvolvimento.

Esta pesquisa pretendeu contribuir para a diminuição da invisibilidade dos anos finais do ensino fundamental, trazendo à tona questões que dizem respeito às políticas curriculares dos estados brasileiros e do Distrito Federal destinadas a essa fase do ensino. Para tanto, delimitou o objeto e traçou procedimentos metodológicos que redundaram na realização de três estudos independentes, mas articulados. O primeiro estudo fez uma descrição geral de 23 documentos curriculares dos estados e do Distrito Federal; estabeleceu um paralelo entre esses dados e o estado da produção curricular descrito por Sampaio e colaboradores (2010a); e buscou apreender e analisar os *modelos* que subjazem aos documentos curriculares examinados.

O segundo estudo analisou 16 documentos curriculares visando apreender: i) quais são as concepções que orientam os documentos curriculares para os anos finais do ensino fundamental dos estados brasileiros e do Distrito Federal; ii) como são abordados os conteúdos dos componentes curriculares, nesse caso em seis estados. Para tanto, por um lado, foram usadas as seguintes chaves interpretativas: relação

entre currículo e avaliação; abordagem da questão da diversidade; articulações entre conteúdos universais e locais; e a especificidade dos anos finais do ensino fundamental. Por outro, foram analisados os conteúdos dos componentes curriculares (como são organizados, que tipo de conteúdo é focalizado, quais são apresentados e a coerência interna nos quadros curriculares).

O terceiro estudo descreveu e analisou três casos de implantação de política curricular, buscando apreender em que tipo de modelo de regulação essas políticas se inserem, entendendo esse conceito como formas de coordenar a atuação dos sistemas educativos, de fazer a sua “governança”, à luz de Maroy (2011) e de Barroso (2005).

A descrição geral e a análise dos documentos curriculares feitas no Estudo 1 permitiram concluir a existência de um forte e recente movimento de renovação dos documentos curriculares, quando se tem em paralelo a pesquisa realizada por Sampaio e colaboradores (2010a). E que essa renovação se realiza sob novos princípios. Notou-se uma tendência de abandono de modelos mais gerais, que tinham mais foco nos fundamentos e finalidades, rumo a modelos com mais forte classificação e enquadramento, conceito usado por Bernstein (1996a, 1998)<sup>123</sup> e que inspirou a seguinte afirmação: quanto mais forte a classificação e enquadramento, maior a especificação de metas, a intervenção no processo didático, a articulação com avaliações externas, e o detalhamento de progressão e do compassamento das aprendizagens. Chegou-se a quatro modelos distintos: currículo, matriz, proposta e diretriz. A classificação dos documentos nesses modelos somente pode ser compreendida se observada de forma comparativa, da mais forte classificação e enquadramento para a mais fraca.

Dos 23 documentos curriculares analisados, dois (São Paulo e Pernambuco) foram classificados no modelo de mais forte classificação e enquadramento, nomeado “currículo”. Esse modelo, portanto, contempla todas as características acima mencionadas em seu mais alto grau. Outros 15 documentos (ES, TO, AC, PR, MT, MS,

---

<sup>123</sup> Como mencionado no Estudo 1, a ideia de classificação está relacionada às relações de poder e controle do que é ensinado e aprendido, e enquadramento às relações de poder e controle que influenciam como o processo de ensino/aprendizagem é conduzido, e tendo em vista a categorização aqui proposta, podemos pensar a ideia de classificação, por exemplo, a partir de como os conteúdos de ensino são apresentados nos documentos curriculares, ora por área de conhecimento, ora como uma lista de conteúdos geral, ou, ainda, como uma lista de conteúdos organizada dentro de uma lógica temporal preestabelecida (bimestre, trimestre, ano, por exemplo).

RJ, AM, BA, GO, MA, PI, RO, SE e DF) foram classificados no modelo “matriz”: busca discretizar o que deve ser aprendido sob distintas formas – de um conjunto de “metas” mais genéricas a formas mais específicas –, acompanhadas de sua distribuição ao longo do tempo escolar, de modo a criar uma progressão; e dão um pouco mais de margem às escolas e também focalizam um pouco mais a descrição de fundamentos e finalidades, em comparação com os “currículos”. Quatro documentos foram classificados como “proposta” (Alagoas, Minas Gerais, Paraíba e Rio Grande do Sul): mais fraca classificação e enquadramento, mais forte descrição de fundamentos. Um documento curricular foi classificado como “diretriz” (Santa Catarina), cujo foco está sobretudo na descrição dos fundamentos e finalidades.

O Estudo 1 evidenciou ainda que, no que tange à progressão, o modelo “matriz curricular” assume diferentes princípios e formas de integração curricular, o que demonstra o seu caráter multifacetado e híbrido. Ao assumir a interdisciplinaridade como um princípio de integração curricular, sete estados, entre 12 que adotam esse modelo, admitem formas variadas de progressão como bimestre, anos e ciclos, por exemplo. Para aqueles que admitem o regime disciplinar como princípio de integração, a forma de progressão da aprendizagem oscila entre ano e bimestre e apenas um estado adota como princípio de integração a transdisciplinaridade e elege como forma de progressão os ciclos de desenvolvimento humano. Nos demais modelos, “proposta curricular” e “currículo”, a progressão das aprendizagens tende a acatar bimestres e ciclos.

Observou-se ainda no Estudo 1 que a maioria das “matrizes” e todos os “currículos” são documentos posteriores a 2010. Embora seja necessário considerar várias situações de hibridismo, notou-se que, aos documentos assim classificados, subjaz uma nova concepção de professor. Não se trata mais de compreender esse sujeito como aquele que diante de fundamentos e finalidades realiza sua ação. O professor passa a ser visto como um sujeito que necessita de uma mediação dos documentos, realizada por meio de orientações detalhadas sobre “o que” e, em alguns casos, “o como” ensinar. Dessa forma, ganham espaço modelos que buscam agir diretamente sobre o processo de ensino-aprendizagem.

O Estudo 2 evidencia que a maior parte dos documentos analisados detalha os conteúdos, procurando prescrever “o que” deve ser ensinado e também a progressão,

em especial naqueles estados cujos documentos foram classificados nos modelos “currículo” e “matriz”, portanto, caso da maioria. Entretanto, a análise dos conteúdos dos componentes curriculares feita por especialistas<sup>124</sup> denota que nem sempre se consegue efetivar com eficiência esse detalhamento de modo a, efetivamente, operacionalizar o objetivo de orientar o trabalho do professor. Os especialistas verificaram também problemas em progressões prescritas: em Matemática, conteúdos considerados difíceis para essa fase do ensino fundamental; ausência de conteúdos relevantes; problemas no estabelecimento do compassamento; falta de continuidade de conteúdos para que se garanta a consolidação de um determinado conhecimento.

A análise das concepções dos documentos curriculares realizada no Estudo 2 evidencia que a influência dos PCN é forte, mas que há algumas iniciativas que buscam outras referências. E que essa influência dos PCN, no caso de certas orientações, pode constar mais em forma de declarações de anuência do que em modos de operacionalização. Pode-se citar, por exemplo, a prevalência de conteúdos conceituais, em detrimento de orientações nacionais de que haja também foco sobre os procedimentais e atitudinais.

No que tange à articulação de conteúdos, constatou-se no Estudo 2 que os documentos curriculares empregam uma variedade de termos para se referir àquilo que deve ser ensinado. Encontramos termos como expectativas de aprendizagem, habilidades, competências, eixos temáticos, entre outros. Tal variedade, ao que tudo indica, pode estar relacionada à adesão ao disposto em vários documentos curriculares utilizados como referência para a elaboração dos documentos, mas também indica uma polissemia e, por vezes, até confusão sobre o significado desses termos e sobre as implicações que têm para o modo de formatar as orientações sobre “o que” deve ser ensinado. De qualquer modo, a articulação dos conteúdos na maioria dos documentos analisados está organizada a partir de uma lógica disciplinar – a despeito de que muitos afirmam que se pautam pela interdisciplinaridade –, garantindo hierarquia, contornos e fronteiras nítidas das disciplinas escolares, tal como

---

<sup>124</sup> Para analisar os componentes curriculares – disciplinas –, a pesquisa contou com um grupo de especialistas no ensino desses componentes. Todos esses especialistas são professores universitários, com exceção de um, que é consultor para a elaboração de currículos e formação de professores.

se refere Bernstein (1996a, 1998) aos currículos com forte classificação, com algumas exceções que apresentam iniciativas visando operacionalizar a interdisciplinaridade.

A pesquisa “Consensos e dissensos em torno de uma Base Nacional Comum Curricular no Brasil”, realizada pelo Cenpec, evidenciou que a questão da diversidade é central para discernir tomadas de posições de atores relevantes da área educacional em relação à padronização curricular no país (BATISTA; LUGLI; RIBEIRO, 2015). Entretanto, o Estudo 2 evidenciou fraca presença de conteúdos que promovam a construção de identidades plurais nas várias disciplinas que compõem os documentos analisados. A “diversidade” tende a aparecer de três modos distintos: como conteúdos que se ensinam aos “diversos”; sob a forma de orientações gerais; e por meio de indicações para que os professores e as escolas tratem a questão. Verificou-se também prevalência dos conteúdos considerados “universais”, reservando-se pouco espaço para as peculiaridades locais, regionais ou estaduais.

A análise dos conteúdos dos componentes curriculares, realizada por especialistas, também no âmbito do Estudo 2, apontou para tentativas de inovação ou rompimento com perspectivas mais tradicionais de abordagens de conteúdos em várias disciplinas. Pela análise realizada, pode-se afirmar que perspectivas tradicionais de abordar o conteúdo foram mais fortemente percebidas pelos especialistas que analisaram os componentes curriculares Arte e Educação Física. Em Arte, o especialista sinalizou prevalência da “tradição erudita e teórica” em detrimento de “novas formas de se fazer arte-educação”, e foco em repetição em detrimento da experiência artística. No que tange à Educação Física, o especialista pontuou que as questões que abrangem as diferenças culturais corporais não se mostram presentes na maior parte dos documentos, foco que estaria mais alinhado às perspectivas contemporâneas de ensino.

A análise dos conteúdos denotou, nos seis documentos, excesso de conteúdo em Geografia. Em História, esse excesso foi apontado pelo especialista para o caso de um documento.

Conclui-se, portanto, com base nos Estudos 1 e 2, que embora haja um movimento de renovação dos documentos curriculares focado na discretização dos conteúdos para maior orientação do processo de ensino-aprendizagem, os documentos podem apresentar incongruências, tendo sido detectadas dificuldades na

seleção dos conteúdos e no seu detalhamento. Desse modo, nem sempre se consegue garantir precisão e eficiência no estabelecimento da progressão e do compassamento, de modo a assegurar uma boa orientação ao professor.

O Estudo 2 mostrou ainda que a maioria dos documentos não apresenta menções, em suas declarações iniciais, à especificidade dos anos finais do ensino fundamental. Três documentos o fazem buscando chamar a atenção para essa especificidade sob dois pontos de vista: do ciclo de vida dos adolescentes; e das novidades que essa fase do ensino apresenta no que tange à organização do ensino, tomando-a como fase de transição.

O Estudo 3, que analisou três casos de políticas curriculares de enquadramento e classificação do tipo forte, denotou que esse movimento de renovação curricular detectado pelo Estudo 1 parece estar inserido em um contexto de busca de um novo modo de regular os sistemas educativos que está mesclando estratégias de dois tipos muito distintos de governança: do modelo burocrático e do modelo do tipo pós-burocrático, conforme definições de Maroy (2011) e Barroso (2005)<sup>125</sup>.

Maroy (2011) e Barroso (2005) apontam o surgimento, na Europa, nas décadas recentes, de novas formas de “governança” da ação dos estabelecimentos e profissionais da educação. Chegaram a esse achado de pesquisa analisando estratégias de coordenação de sistemas educativos europeus e suas recentes mudanças. Esses autores afirmaram a prevalência de dois novos modelos do tipo pós-burocrático, denominados Estado avaliador e quase mercado. Tais modelos se reportam a uma governança que se efetiva pelo desenho centralizado dos documentos curriculares e pelo controle dos resultados por meio de avaliação externa, com autonomia pedagógica e financeira para as escolas. Metas são negociadas e cobradas. Uma das grandes distinções entre Estado avaliador e quase mercado é que, nesse último, as políticas estimulam a concorrência entre as escolas como meio de melhorar a qualidade da educação.

---

<sup>125</sup> Conforme já foi mencionado no Estudo 3, essa análise tem limites: coletaram-se informações mais detalhadas apenas sobre a política curricular e sobre os processos de implantação das políticas que lhes dizem respeito mais de perto, como formação continuada, avaliação e monitoramento. Não há informações sobre a distribuição dos recursos financeiros para as escolas ou sobre os critérios de matrícula, por exemplo, que seriam importantes para uma análise mais completa à luz de Maroy (2011) e Barroso (2005). Avaliamos, no entanto, ser acertada a proposição dessa análise devido aos dados coletados. Certamente outras pesquisas poderão contribuir para avanços analíticos.

Embora o Brasil possua um contexto muito distinto, ao avaliar as estratégias de ação apreendidas por Maroy (2011) e Barroso (2005) para a constituição dos modelos que propuseram, observa-se que muitas são comuns à nossa realidade, conforme denotou Ribeiro (2012) após estudar políticas educacionais de três redes de ensino do estado de São Paulo. Nessas redes, a autora evidenciou a presença de estratégias correlatas à regulação pós-burocrática, como o uso da avaliação externa advinda de teste padronizado em larga escala como meio de governança; documentos curriculares elaborados pelos órgãos dirigentes a serem obrigatoriamente utilizados por toda a rede de ensino; e foco no controle de resultados educacionais. Ribeiro (2012) indica, sob forma de hipótese exploratória, a existência, em redes de ensino paulistas mais equitativas, de um modelo de regulação do tipo “processo-resultado”. Nesse modelo, haveria um tipo de governança que faz uso de estratégias do tipo pós-burocrático, tais como monitoramento de resultados educacionais (usando inclusive avaliações externas), mas não se abandonaria o uso de estratégias típicas do modelo de regulação burocrática: controle dos processos, regras e orientações, sendo que parte dessas orientações continua sendo elaborada com algum tipo de participação de professores e gestores escolares<sup>126</sup>.

Os dados da presente pesquisa indicam a existência de estratégias de governança nos casos estudados provenientes da regulação burocrática e da regulação pós-burocrática. As principais evidências dessa presença são: a definição de um documento curricular com vistas a garantir o monitoramento do padrão de ensino em toda a rede, mas com algum tipo de participação; foco no controle dos resultados educacionais, com definição de metas, mas buscando garantir também o controle do processo de ensino e aprendizagem. Nesse processo de busca da instauração de um novo modelo de governança não há foco em autonomia pedagógica, como preveem os dois modelos de regulação pós-burocrática apresentados por Maroy (2011) e Barroso (2005).

---

<sup>126</sup> Cabe mencionar que o estudo de Ribeiro (2012) focalizou estratégias de governança de redes municipais do estado de São Paulo que se sobressaíram após estudo de resultados educacionais que as indicaram como redes nas quais não somente os níveis de desigualdade escolar eram muito menores, mas também havia um percentual muito maior de crianças que alcançaram o conhecimento adequado em Matemática e Língua Portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental. Trata-se de redes medianas, cujas escolas têm boa estrutura física e nas quais há variedade de material pedagógico. Portanto, o estudo foi realizado em contexto distinto dos sistemas de ensino estudados nesta pesquisa.

Como denotou o Estudo 3, as políticas curriculares dos três estados aqui analisadas estabelecem fortes vínculos entre avaliação, formação continuada e documento curricular. Fazendo uso desses vínculos que se expressam principalmente em descritores coincidentes entre matrizes que guiam a realização dos testes padronizados de larga escala e “conteúdos” previstos nos documentos curriculares, a governança, nesses estados, busca instituir:

- Metas a ser alcançadas pelas escolas.
- Processos mais efetivos de formação continuada, acompanhamento e apoio ao professor para a implantação dos documentos curriculares. Esses processos são conduzidos seja pelos técnicos das secretarias de Educação, de forma mais direta, seja pela equipe de gestão da escola, especialmente o coordenador pedagógico.
- Processos de monitoramento dos resultados educacionais via avaliações externas de modo que eles possam ser subsídio para o acompanhamento da implantação da política curricular e do processo de ensino-aprendizagem.
- Processos de monitoramento da implantação da política curricular via sistemas informatizados.

Para além dessas estratégias comuns, é preciso lançar luzes sobre o atrelamento das políticas à avaliação externa, detectado por esta pesquisa. Para Brooke e Cunha (2011), no quadro de inexistência de um currículo nacional, as matrizes das avaliações externas de caráter nacional poderiam contribuir para a definição de um mínimo a ser ensinado, supondo que isso não se transforme no máximo e, portanto, que não exerça o papel de redutor, e sim de um referencial curricular. Nesses termos, as avaliações externas teriam um papel positivo na organização da educação nacional<sup>127</sup>. No debate internacional, ao tratar da influência das avaliações externas nas escolas, Stecher (2002) considera impactos tanto positivos para a organização das atividades de ensino, quanto negativos, impondo reduções

---

<sup>127</sup> Há, ainda, um conjunto de autores que sugerem que as avaliações externas podem ser expressivas ferramentas para a gestão das escolas, supondo que as informações sistematizadas por essas avaliações permitam revisões no trabalho desenvolvido (Cf. OLIVEIRA, 2008; SOLIGO, 2010; SOUSA; OLIVEIRA, 2010; ALAVARSE; MACHADO, 2013; HORTA NETO, 2013).

curriculares aos conteúdos abordados pelos testes, ou mesmo nulos, nos quais tais avaliações seriam praticamente ignoradas em determinadas escolas. Se, por um lado, pesquisas têm suscitado uma série de questionamentos sobre os efeitos das avaliações de resultado das aprendizagens nas escolas, por outro, mais estudos são necessários para sedimentar conclusões sobre suas influências e eventuais impactos, tanto sobre as escolas quanto sobre os modelos de governança dos sistemas educativos.

No âmbito do assunto sobre o entrelaçamento entre avaliação externa e currículo, detectado por esta pesquisa, é preciso tecer considerações sobre o uso da estratégia de bonificação vinculada ao desempenho dos alunos nas avaliações externas. A literatura aponta a possibilidade de um progressivo aumento dos efeitos dessas avaliações sobre o currículo das escolas (BARRETTO, 2012; FREITAS, 2012; SOUSA, 2003). Segundo Bonamino e Sousa (2012), essa evolução parece caminhar de um efeito de responsabilização “branda”, no sentido de controle dos resultados pela sociedade, para efeitos de responsabilização “forte”, que estabelece um vínculo entre resultados e benefícios simbólicos e materiais. As políticas curriculares aqui estudadas adotam o sistema de bonificação via desempenho nas avaliações externas. Porém, não foram coletadas informações que possam dar indicações mais precisas sobre como essa estratégia tem impactado a ação das escolas, dos professores e dos órgãos dirigentes da educação. Desse modo, não é possível analisar com clareza como essas estratégias estão também impactando o tipo de modelo de governança que os sistemas educativos aqui estudados, conforme os dados indicam, estão buscando implantar. Essa situação fortalece o apelo de Brooke (2012) para que sejam desenvolvidas mais pesquisas sobre o tema do uso de estratégias de bonificação no país.

No caso particular dos achados desta pesquisa, pode-se ponderar que a governança está usando, ao mesmo tempo, bonificação associada a desempenho e estratégias de acompanhamento do processo pedagógico para que todas as escolas cheguem às suas metas. Se não se pode dizer que a bonificação não esteja gerando concorrência, uma vez que não temos dados para tanto, pode-se afirmar que o modelo de governança não está consolidado sobre a ideia de autonomia das escolas no que tange aos seus processos pedagógicos. Tudo indica, portanto, que estamos diante de um modelo de regulação híbrido.

A constatação de uma nova concepção de ação docente parece estar no centro da busca de instituição desse novo modelo de governança aqui detectado. Os documentos curriculares, a formação continuada, os resultados das avaliações externas e o coordenador pedagógico devem ser mediadores da prática do professor de modo que ele possa realizar a prescrição curricular para que se chegue a um padrão de qualidade do ensino. De acordo com os dados desta pesquisa, esse padrão de qualidade se associa ao que é expresso como resultado nas avaliações externas.

O Estudo 3 denota que o modelo de regulação que se desenha analiticamente por meio das análises das estratégias de governança identificadas não se mostra fortemente consolidado. Os dados evidenciam que a busca de instituição desse novo modelo de regulação, que pretende “cercar”, “controlar” e “apoiar” o processo de ensino-aprendizagem (e que também faz uso de estratégias próprias dos modelos pós-burocráticos), se “choca” com a difícil realidade das escolas e dos professores, problemas de longa data. Verifica-se nas entrevistas, por exemplo, que os horários pedagógicos coletivos – entendidos como uma estratégia central de apoio e acompanhamento ao professor para implantação dos documentos curriculares – não ocorrem como o previsto; que os coordenadores pedagógicos nem sempre têm tempo de entrar nas salas de aula; que há problemas na lotação desses profissionais – à época da pesquisa de campo, nem todas as escolas pesquisadas em Pernambuco contavam com esse profissional.

Ademais, notam-se desafios para a implantação das estratégias de governança que dizem respeito à precariedade das condições de trabalho dos professores, à sobrecarga de trabalho de docentes e da equipe de gestão, ao tamanho das redes, às dificuldades dos professores de compreender as propostas dos documentos curriculares, situação essa que pode ser remetida tanto à dimensão da formação inicial do professor quanto às próprias deficiências dos documentos curriculares, conforme denota o Estudo 2. As dificuldades são mais fortemente notadas no âmbito das estratégias relativas ao acompanhamento e apoio à prática pedagógica do professor, ao como ensinar, do que no âmbito das estratégias que são mais próprias do modelo pós-burocrático, que dizem respeito ao controle por meio das avaliações externas.

As fragilidades captadas pelo Estudo 2 na estruturação dos documentos curriculares se mostram nas suas concepções, na capacidade de elaboração dos

conteúdos e estabelecimento de progressão e compassamento, e na capacidade de aproximar algumas disciplinas dos chamados conhecimentos “poderosos”, nos dizeres de Young (2013), nesse último caso sobretudo no que tange aos componentes curriculares Arte e Educação Física. Conforme já mencionado anteriormente, a maior parte dos documentos analisados não trata das especificidades dos anos finais do ensino fundamental e seus conteúdos abordam pouco a questão da diversidade. Todas essas situações certamente interferem na efetividade da implantação dos documentos curriculares e na ação docente, reverberando negativamente sobre a busca de instituição do novo modelo de governança.

Cabe dizer, à luz dos achados desta pesquisa, que os desafios para a consolidação do modelo de regulação em curso são grandes e dialogam com questões de difícil solução em curto prazo: necessidade de melhoria das condições de trabalho; revisão da engenharia de organização das grandes redes de ensino; solução dos problemas da formação inicial do docente, para ficar em apenas três exemplos. Mas também são grandes os desafios para implementar os próprios documentos curriculares que orientarão o ensino para os anos finais do ensino fundamental nos próximos anos. E esses desafios remetem tanto à consolidação e rumos do modelo de regulação dos sistemas educativos que está se instituindo para a implantação dos documentos curriculares quanto à melhoria da capacidade de elaboração desses documentos, para que se consiga resolver as fragilidades neles detectadas.

Por fim, é importante também mencionar que embora tenham sido detectadas estratégias comuns para a implantação dos documentos curriculares, já evidenciadas, há também especificidades. Conforme afirma Maroy (2011, p. 37): “as políticas de educação observadas não são idênticas, não somente por se inspirarem mais ou menos nos diferentes modelos, mas também porque situações de partida diferentes conduzem a políticas diferentes”. Para acompanhar a prática pedagógica, por exemplo, a Secretaria Estadual de Educação do Acre mantém uma rotina quinzenal de visitas para acompanhamento frequente do trabalho desenvolvido nas escolas. Em São Paulo, a responsabilidade pela implantação curricular é das diretorias regionais de ensino. Enquanto São Paulo está apostando na formação continuada por meio virtual, o Acre faz visitas para monitoramento e realização de processos formativos e Pernambuco organiza reuniões de professores, por regionais. Não temos elementos

para interpretar os significados desses distintos caminhos sobre a implantação dos documentos curriculares e para a governança de cada um dos três sistemas educativos em questão. Vale, no entanto, mencionar, para que a questão subsidie outras pesquisas, que, coincidentemente, é exatamente no estado onde o percentual de alunos do 9º ano do ensino fundamental com nível adequado em Língua Portuguesa e Matemática menos evoluiu positivamente desde 2009 que as entrevistas foram mais enfáticas em denotar a dificuldade de acompanhamento da prática pedagógica.

## Referências

- ADAMS, D. **Defining educational quality**. Arlington, VA: Institute for International Research, 1993. (Improving Educational Quality Project. Biennial Report).
- AGUIAR Jr., Orlando Gomes; MORTIMER, Eduardo Fleury. Tomada de consciência de conflitos: análise da atividade discursiva em uma aula de ciências. In: **Investigações em Ensino de Ciências**. v. 10, n. 2, p. 179-207, 2005.
- ALAVARSE, Ocimar Munhoz; MACHADO, Cristiane; BRAVO, Maria Helena. Políticas educacionais, avaliação de sistema e melhoria da qualidade na educação básica: experiências de dois municípios paulistas. *EccoS – Rev. Cient.*, São Paulo, n. 31, p. 191-205, maio/ago. 2013.
- APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 59-91.
- ARAÚJO, C. R. R. Legitimidade, justiça e democracia: o novo contratualismo de Rawls. **Lua Nova**, São Paulo, n. 57, p. 73-85, 2002.
- ARRETCHE, Marta T. Tendências no estudo sobre avaliação. In: RICO, Elizabeth M. (Org.). **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Instituto de Estudos Especiais, 1999.
- AUSTIN, John L. **How to do things with words**. New York: Oxford University Press, 1965.
- BALL, Stephen J. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. **Discourse**, London, v. 13, n. 2, p. 10-17, 1993.
- \_\_\_\_\_. **Educational reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.
- \_\_\_\_\_. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículos sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.
- \_\_\_\_\_. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, set./dez. 2005.
- \_\_\_\_\_. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 10-32, jul./dez. 2006.
- BANADUSI, Luciano. Competência. In: VAN ZANTEN, Agnes (Coord.). **Dicionário de educação**. Petrópolis: Vozes, 2011.

- BARDIN, Laurence. **L'analyse de contenu**. Paris: PUF, 1995.
- BARRETTO, Elba S. S. Políticas de currículo e avaliação e políticas docentes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 738-756, set./dez. 2012.
- BARROSO, João. O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n.92, p. 725-751, out. 2005.
- BATISTA, Antônio A. G.; COSTA VAL, Maria da Graça F. Livros didáticos, controle do currículo, professores: uma introdução: In: \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. (Orgs.). **Livros de alfabetização e de Português: os professores e suas escolhas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 9-28.
- BATISTA, Antônio A. G.; LUGLI, Rosário S. G.; RIBEIRO, Vanda M. **Centralização e padronização dos currículos: posições e tomadas de posição**. Relatório de pesquisa. São Paulo: Cenpec, 2015. (mimeo).
- BERNSTEIN, Basil. On the classification and framing of educational knowledge. In: YOUNG, Michael. F. D. (Ed.). **Knowledge and control**. London: Collier-Macmillan, 1971.
- \_\_\_\_\_. **Poder, educación y consciencia: sociología de la transmisión cultural**. Barcelona: El Roure Editorial, 1990.
- \_\_\_\_\_. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petropolis: Vozes, 1996a.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogy, symbolic control and identity**. London: Taylor & Francis, 1996b.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia, control simbólico e identidad**. Madrid: Ediciones Morata, 1998.
- BIESTA, Gert. Boa educação na era da mensuração. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 808- 825, set./dez. 2012.
- BILLIG, Michael. **Arguing and thinking: A rhetorical approach to social psychology**. Cambridge: Cambridge University Press, 2 ed., 1996.
- BONAMINO, Alice; SOUSA, Sandra Z. L. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, jun. 2012.
- BOURDIEU, Pierre. Décrire et prescrire: note sur les conditions de possibilité et les limites de l'efficacité politique. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, v. 38, p. 69-73, mai 1981. (La représentation politique-2). Disponível em: <url/web/revues/home/prescript/article/arss\_0335-5322\_1981\_num\_38\_1\_2120>. Acesso em: 26 ago. 2014.
- \_\_\_\_\_. **Raisons pratiques**. Paris: Seuil, 1994.

- BOWE, Richard; BALL, Stephen; GOLD, Anne. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.
- BROOKE, Nigel; CUNHA, Maria Amália de A. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo, Fundação Victor Civita, n. 2, p. 17-79, 2011.
- BROOKE, Nigel. Sobre a equidade e outros impactos dos incentivos monetários para professores. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 55, p. 34-62, abr./ago. 2013.
- \_\_\_\_\_. Políticas estaduais de responsabilização: buscando o diálogo. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernardete A. **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores**. Florianópolis: Insular, 2013. p. 233-292.
- \_\_\_\_\_. (Org.). **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012, 520 p. (Coleção EDVCERE, 19).
- CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, n. 2, p. 177-229, 1999.
- CRAHAY, Marcel. Dangers, incertitudes et incomplétudes de la logique de la compétence en éducation. **Révue Française de Pédagogie**, n. 154, p. 97-110, jan./mar. 2006.
- DAVIS, Claudia L. F. et al. **Anos finais do ensino fundamental: aproximando-se da configuração atual (relatório final de pesquisa)**. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2012.
- DUSSEL, Inés. O currículo híbrido: domesticação ou pluralização das diferenças? In: LOPES, Alice R. C.; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.
- FORQUIN, Jean-Claude O currículo entre o relativismo e o universalismo. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, n.73, p. 47-70, Dez./2000.
- FRADE, Isabel Cristina A. da S.; VAL, Maria da Graça C.; BREGUNCI, Maria das Graças de C. (Orgs.). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**; Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Caminhos da avaliação de sistemas educacionais no Brasil: o embate entre a cultura da auditoria e a cultura da avaliação. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernardete A. **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais**

**no Brasil:** implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. Florianópolis: Insular, 2013. p. 293-358.

\_\_\_\_\_. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 119, p. 379-404, Jun. 2012.

GATTI, Bernardete A.; BARRETTO, Elba S. de S.; ANDRÉ; Marli Eliza D. de A. **Políticas docentes no Brasil:** um estado da arte. Brasília: Unesco, 2011.

GIMENES, Nelson et al. Além da Prova Brasil: investimento em sistemas próprios de avaliação externa. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 55, p. 12-32, abr./ago. 2013.

GUSMÃO, Joana Buarque. A construção da noção de qualidade da educação. **Ensaio:** avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, Fundação Cesgranrio, v. 21, n. 79, n. 299-322, abr./jun. 2013.

HORTA NETO, Jaó Luiz. Ideb: limitações e usos do indicador. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernardete A.; TAVARES, Marialva R. (Orgs.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil:** origens e pressupostos. Florianópolis: Insular, 2013. p. 149-161.

HORTA NETO, J. L. R. Avaliação externa de escolas e sistemas: questões presentes no debate sobre o tema. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 227, p. 84-104, jan./abr. 2010.

JAEGER, Richard; MILLS, Craig. **An integrated judgment procedure for setting standardson complex large-scale assessments.** Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA, April 13-17, 1998.

KRESS, Gunther et al. **Multimodal teaching and learning:** the rhetorics of the science classroom, London: Continuum, 2001.

KUHN, Deanna. Thinking as argument. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 62, n. 02, p.155-179, jul. 1992.

LEYVA BARAJAS, Yolanda Edith. Una reseña sobre la validez de constructo de pruebas referidas a criterio. **Perfiles educativos**, México, v. 33, n. 131, enero 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982011000100009&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000100009&lng=es&nrm=iso)>. Acesso em: 29 ago. 2014.

LOPES, Alice C. Integração e disciplinas nas políticas de currículo. In: LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Cultura e política de currículo.** Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2006. p. 139-160.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: política, cultura e poder. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 98-113, jul./dez. 2006. Disponível em: <[www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org)>. Acesso em: 26 ago. 2014.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

\_\_\_\_\_. As relações entre currículo, pedagogia e avaliação no contexto das avaliações de sistemas educacionais. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernardete A.; TAVARES, Marialva R. (Orgs.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. Florianópolis: Insular, 2013. p. 360-387.

MANGEZ, Eric; LIÉNARD, Georges. Sociologia do Currículo. In: VAN ZANTEN, Agnes (Coord.). **Dicionário de educação**. Petrópolis: Vozes, 2011.

MAROY, Christian. Regulations and inequalities in European Education Systems: final report. Bruxelles, 2004. Disponível em: <<http://www.girsef.ucl.ac.be/europeanproject.htm>>.

\_\_\_\_\_. Em direção a uma regulação pós-burocrática dos sistemas de ensino na Europa? In: OLIVEIRA, Dalila. A.; DUARTE, Adriana (Org.). **Políticas públicas: regulação e conhecimento**. Belo Horizonte: Fino Trato, 2011. p. 19-46.

MORTIMER, Eduardo F.; SCOTT, Philip H. (In press). **Meaning making in secondary science classrooms**. Buckingham: Open University Press, 1998.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Atividade discursiva nas salas de aula de ciências: uma ferramenta sociocultural para analisar e planejar o ensino. In: **Investigações em Ensino de Ciências**, v.7, n.3, p. 283-306, 2002.

OGBORN, Jon et al. **Explaining Science in the classroom**. Buckingham: Open University Press, 1996.

OLIVEIRA, R. P. Avaliações externas podem auxiliar o trabalho pedagógico da escola? In: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO/SÃO PAULO - DIRETORIA DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA (Org.). **Educação: fazer e aprender na cidade de São Paulo**. São Paulo: Fundação Padre Anchieta/SME-SP, v. 1, p. 230-237, 2008.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. **A qualidade do ensino como parte do direito à educação: um debate em torno dos indicadores**. São Paulo: Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, 2010. Texto apresentado à banca de Concurso para Titular na FEUSP (mimeo).

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

\_\_\_\_\_ et al. **As competências para ensinar no século XXI: a formação de professores**

- e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PEREZ, José Roberto Ruz. Por que pesquisar implementação de políticas educacionais atualmente?. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1.179-1.193, out.-dez. 2010.
- POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma educacional**: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação. Tradução Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- RAWLS, John. **Justiça como equidade**: uma reformulação. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- REY, Beatriz. Vazio Conceitual. **Revista Educação**, São Paulo, n. 175, nov. 2011. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/formacao-docente/175/artigo240241-1.asp>>. Acesso em: 10 jan. 2012.
- RIBEIRO, Vanda M. **Justiça na escola e regulação institucional em redes de ensino do estado de São Paulo**. 2012. 455 folhas. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- \_\_\_\_\_. Que princípio de justiça para a educação básica? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 154, p. 1094-1109, out./dez. 2014.
- SACRISTÁN, José G.; PÉREZ GÓMEZ, Angel I. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SAMPAIO, Maria das Mercês F. (Org.). **Relatório de análise de propostas curriculares de ensino fundamental e ensino médio**. São Paulo; Brasília: MEC/SEB, 2010a.
- \_\_\_\_\_. Propostas curriculares de estados e municípios brasileiros para o ensino fundamental e médio. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, 2010b.
- SCOTT, Philip H. Teacher talk and meaning making in Science classrooms: a Vygotskian analysis and review. In: **Studies in Science education**. Leeds: University of Leeds, v.32, p.45-80, 1998.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo, universalismo e relativismo: uma discussão com Jean-Claude Forquin. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, n. 73, p. 71-78, Dez./2000.
- SILVA, Vandrê G. da.; CARVALHO, Cynthia P. de. Usos e efeitos das avaliações externas como objeto de pesquisa. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 59, p. 12-21, set./dez. 2014.
- SOLIGO, Valdecir. As avaliações em larga escala da educação básica e a necessidade de formação do professor. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO, MAIO DE 2010, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul, 2010.

SOUSA, Sandra Z. L. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p.175-190, jul. 2003.

\_\_\_\_\_. Avaliação e gestão da educação básica. In: DOURADO, Luiz (Org.). **Políticas e gestão da educação no Brasil: novos marcos regulatórios?** São Paulo: Editora Xamã, 2009.

\_\_\_\_\_; ARCAS, Paulo H. Implicações da avaliação em larga escala no currículo: revelações de escolas estaduais de São Paulo. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 20, n. 35, p. 181-199, jul./dez. 2010.

\_\_\_\_\_; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 793-822, set./dez. 2010.

SOUZA, Maria Alba de. O uso de resultados da avaliação externa da escola: relação entre os resultados da avaliação externa e a avaliação interna dos alunos. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A.; TAVARES, Marialva R. (Orgs.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origens e pressupostos**. Florianópolis : Insular, 2013. p. 163-174.

SPAECE. **Portal do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará** (Spaece). Disponível em: <<http://www.spaece.caedufjf.net/matrizes/matriz-curricular/>>. Acesso em: 18 abr. 2015.

STECHEER, B. M. Consequences of Large-Scale, High-Stakes Testing on School and Classroom Practice. In: HAMILTON, Laura S.; STECHER, Brim M.; KLEIN, Stephen P. (Ed.). **Making Sense of Test- Based Accountability in Education**. Santa Mônica, Ca: Rand Corporation, 2002. p. 79-100.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**. Petrópolis: Vozes, 2005.

UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND (UNICEF). **Defining quality**. Florence, Italy: 2000. Artigo apresentado pela Unicef ao International Working Group on Education Meeting.

VAN ZANTEN, Agnes (Coord.). **Dicionário de educação**. Petrópolis: Vozes, 2011.

VIÑAO FRAGO, Antônio. **Sistemas educativos, culturas escolares y reformas**. Madrid: Ediciones Morata, 2006.

YOUNG, Michael; WHITTY, Geoff. **Society, state and schooling**. Lewes: Falmer Press, 1977.

YOUNG, Michael. Superando a crise na teoria do currículo: uma abordagem baseada no conhecimento. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 3, n. 2, p.225-250, jun. 2013.

\_\_\_\_\_. O futuro da educação em uma sociedade de conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 16, n. 48, p. 609-623, set./dez, 2011.

## Documentos analisados e legislação consultada

ACRE (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **A política e organização da educação de jovens e adultos no Acre.** Rio Branco: SEE/Coordenação de Educação de Jovens e Adultos, 2008.

ACRE (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Planejamento escolar: compromisso com a aprendizagem.** Rio Branco: SEE, 2009.

ACRE (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental: Caderno 1 - Arte.** Rio Branco: SEE, 2010a. (Série Cadernos de Orientação Curricular).

ACRE (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental: Caderno 1 - Ciências Naturais.** Rio Branco: SEE, 2010b. (Série Cadernos de Orientação Curricular).

ACRE (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental: Caderno 1 - Educação Física.** Rio Branco: SEE, 2010c. (Série Cadernos de Orientação Curricular).

ACRE (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental: Caderno 1 - Geografia.** Rio Branco: SEE, 2010d. (Série Cadernos de Orientação Curricular).

ACRE (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental: Caderno 1 - História.** Rio Branco: SEE, 2010e. (Série Cadernos de Orientação Curricular).

ACRE (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental: Caderno 1 - Língua Espanhola.** Rio Branco: SEE, 2010f. (Série Cadernos de Orientação Curricular).

ACRE (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental: Caderno 1 - Língua Inglesa.** Rio Branco: SEE, 2010g. (Série Cadernos de Orientação Curricular).

ACRE (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental: Caderno 1 - Língua Portuguesa.** Rio Branco: SEE, 2010h. (Série Cadernos de Orientação Curricular).

ACRE (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental: Caderno 1 - Matemática.** Rio Branco: SEE, 2010i. (Série Cadernos de Orientação Curricular).

- ALAGOAS (Estado). Secretaria Executiva de Educação. Coordenadoria de Educação. Programa de Ensino Fundamental. Projeto Laboratórios Pedagógicos e de Recursos. **Caderno de Orientações para os Laboratórios Pedagógicos e de Aprendizagem**. Maceió: SEE/AL, 2005.
- ALAGOAS (Estado). Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Referencial Curricular da Educação Básica para as Escolas Públicas de Alagoas**. Alagoas: SEE/AL/MEC-Pnud, 2010.
- ALAGOAS (Estado). Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. Superintendência de Políticas Educacionais. **Organização da Educação Básica: Orientações para Matrícula, Enturmação, Organização Curricular e Avaliação**. Maceió: Suped/SEE/AL, 2011.
- ALAGOAS (Estado). Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Orientações para Organização do Ensino Fundamental**. Maceió: SEE/AL, 2012.
- AMAPÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de desenvolvimento e normatização de políticas educacionais. **Contribuições das Escolas Estaduais para o Texto das Diretrizes Curriculares para a Educação Básica do Estado do Amapá: Ciências**. Macapá: Seed/Codnope, [20--a].
- AMAPÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de desenvolvimento e normatização de políticas educacionais. **Contribuições das Escolas Estaduais para o Texto das Diretrizes Curriculares para a Educação Básica do Estado do Amapá: História**. Macapá: Seed/Codnope, [20--b].
- AMAPÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de desenvolvimento e normatização de políticas educacionais. **Contribuições das Escolas Estaduais para o Texto das Diretrizes Curriculares para a Educação Básica do Estado do Amapá: Língua Portuguesa**. Macapá: Seed/Codnope, [20--c].
- AMAPÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de desenvolvimento e normatização de políticas educacionais. **Contribuições das Escolas Estaduais para o Texto das Diretrizes Curriculares para a Educação Básica do Estado do Amapá: Artes**. Macapá: Seed/Codnope, [20--d].
- AMAPÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de desenvolvimento e normatização de políticas educacionais. **Contribuições das Escolas Estaduais para o Texto das Diretrizes Curriculares para a Educação Básica do Estado do Amapá: Matemática**. Macapá: Seed/Codnope, [20--e].
- AMAPÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de desenvolvimento e normatização de políticas educacionais. **Contribuições das Escolas Estaduais para o Texto das Diretrizes Curriculares para a Educação Básica do Estado do Amapá: Geografia**. Macapá: Seed/Codnope, [20--f].
- AMAPÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de desenvolvimento e normatização de políticas educacionais. **Contribuições das**

**Escolas Estaduais para o Texto das Diretrizes Curriculares para a Educação Básica do Estado do Amapá:** Educação Física. Macapá: Seed/Codnope, [201-a].

AMAPÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de desenvolvimento e normatização de políticas educacionais. **Contribuições das Escolas Estaduais para o Texto das Diretrizes Curriculares para a Educação Básica do Estado do Amapá:** Ensino Religioso. Macapá: Seed/Codnope, [201-b].

AMAPÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de desenvolvimento e normatização de políticas educacionais. **Texto sobre a identidade dos componentes curriculares no 4º e 5º ano do ensino fundamental: orientações gerais para o estudo e contribuições.** Macapá: Seed/Codnope, 2014.

AMAZONAS (Estado). Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino. **Proposta Curricular do Ensino Fundamental do 6º ao 9º. ano.** Manaus: Seduc, [2005].

BAHIA (Estado). Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Superintendência de Desenvolvimento da Educação Básica/Diretoria de Educação Básica. **Orientações Curriculares e Subsídios Didáticos para a Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Fundamental de Nove Anos.** Salvador: SEC/Sudeb, 2013.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Matemática. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ciências Naturais. Brasília: MEC/SEF, 1998c.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Geografia. Brasília: MEC/SEF, 1998d.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** História. Brasília: MEC/SEF, 1998e.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Arte. Brasília: MEC/SEF, 1998f.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Educação Física. Brasília: MEC/SEF, 1998g.

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998h.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998i.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CEB nº 2, de 7 de Abril de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, DF, 1998j.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CEB nº3, de 26 de Junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 1998k.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Matemática:** Orientações para o professor, Saeb/Prova Brasil, 4ª série/5º ano, Ensino Fundamental. Brasília: Inep, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9/7/2010, Seção 1, p. 10. Parecer CNE/CEB nº 7/2010, aprovado em 7 de Abril de 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CEB nº2, de 30 de Janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC/SEB/Dicej, 2013.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014.
- DISTRITO FEDERAL (Estado). Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica.** Ensino Fundamental anos iniciais. Distrito Federal: SEEDF, [2014? a].
- DISTRITO FEDERAL (Estado). Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica.** Ensino Fundamental anos finais. Distrito Federal: SEEDF, [2014? b].
- DISTRITO FEDERAL (Estado). Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica:** Pressupostos teóricos. Distrito Federal: SEEDF, [2014? c].

- DISTRITO FEDERAL (Estado). Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica**. Educação profissional e a distância. Distrito Federal: SEEDF, [2014?d].
- DISTRITO FEDERAL (Estado). Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica**. Educação de Jovens e Adultos. SEEDF, [2014?e].
- DISTRITO FEDERAL (Estado). Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica**. Educação Especial. SEDF, [2014?f].
- ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Caderno de diretrizes da Educação de Jovens e Adultos**. Vitória: Sedu, 2007.
- ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Ensino Fundamental anos finais**: área de Linguagens e Códigos. Vitória: Sedu, 2009a. (Currículo Básico Escola Estadual, v. 1.)
- ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Ensino Fundamental anos finais**: área de Ciências da Natureza. Vitória: Sedu, 2009b. (Currículo Básico Escola Estadual, v. 2).
- ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Ensino Fundamental anos finais**: área de Ciências Humanas. Vitória: Sedu, 2009c. (Currículo Básico Escola Estadual, v. 3).
- ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Guia de implementação**. Vitória: Sedu, 2009d. (Currículo Básico Escola Estadual).
- ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Ensino Fundamental anos iniciais**. Vitória: Sedu, 2009e. (Currículo Básico Escola Estadual).
- ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica e Profissional para Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo**. Educação Especial: inclusão e respeito à diferença. 2. ed. Vitória: Sedu, 2011. [1ª edição do documento publicado no Diário Oficial do Estado em 2 jul. 2008].
- GOIÁS (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás**: versão experimental. Goiânia: SEE, [2013?].
- GOIÁS (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Currículo em Debate**: reorientação curricular do 1º ao 9º ano: expectativas de aprendizagem – convite à reflexão e à ação. Goiânia: SEE, 2007.
- MARCHIORATO, Liliane. **Melhorando o desempenho escolar**: Caderno de Apoio à Elaboração da Proposta Pedagógica da Escola. 1. ed. [s. l.]: MEC-Pnud, 2014.
- MARANHÃO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Referencial Curricular - Educação Física - 1º ao 9º ano: Ensino Fundamental**. São Luís: Seduc, 2009.

- MARANHÃO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Referencial Curricular – Arte:** Ensino Fundamental: 5ª a 8ª série/6º ao 9º ano. São Luís: Seduc, 2010a.
- MARANHÃO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Referencial Curricular – Ciências Naturais:** Ensino Fundamental: 5ª a 8ª série/6º ao 9º ano. São Luís: Seduc, 2010b.
- MARANHÃO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Referencial Curricular – Geografia:** Ensino Fundamental: 5ª a 8ª série/6º ao 9º ano. São Luís: Seduc, 2010c.
- MARANHÃO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Referencial Curricular – História:** Ensino Fundamental: 5ª a 8ª série/6º ao 9º ano. São Luís: Seduc, 2010d.
- MARANHÃO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Referencial Curricular – Inglês:** Ensino Fundamental: 5ª a 8ª série/6º ao 9º ano. São Luís: Seduc, 2010e.
- MARANHÃO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Referencial Curricular – Língua Portuguesa:** Ensino Fundamental: 5ª a 8ª série/6º ao 9º ano. São Luís: Seduc, 2010f.
- MARANHÃO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Referencial Curricular – Matemática:** Ensino Fundamental: 5ª a 8ª série/6º ao 9º ano. São Luís: Seduc, 2010g.
- MARANHÃO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes Curriculares: + Ensino.** Programa de Melhoria da Qualidade do Ensino. São Luis: Seduc, [2013?].
- MATO GROSSO (Estado). Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. **Orientações Curriculares:** Concepções para a Educação Básica. Cuiabá: Seduc/MT, 2010a.
- MATO GROSSO (Estado). Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. **Orientações Curriculares:** Área de Linguagens: Educação Básica. Cuiabá: Seduc/MT, 2010b.
- MATO GROSSO (Estado). Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. **Orientações Curriculares:** Área de Ciências Humanas: Educação Básica. Cuiabá: Seduc/MT, 2010c.
- MATO GROSSO (Estado). Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. **Orientações Curriculares:** Área de Ciências da Natureza e Matemática: Educação Básica. Cuiabá: Seduc/MT, 2010d.
- MATO GROSSO (Estado). Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. **Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais.** Cuiabá: Seduc/MT, 2010e.
- MATO GROSSO (Estado). Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Superintendência de Educação Básica. **Orientações Curriculares para a Educação**

**Básica do Estado de Mato Grosso:** área de linguagens. Cuiabá: Sueb/Seduc/MT, [2011?a]

MATO GROSSO (Estado). Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Superintendência de Educação Básica. **Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso:** área de Ciências da Natureza e Matemática. Cuiabá: Sueb/Seduc/MT, [2011?b]. (Revisado)

MATO GROSSO (Estado). Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. **Orientativo 2013 – Ciclos de Formação Humana.** Cuiabá: Sueb/Seduc/MT, 2013.

MATO GROSSO (Estado). Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. **Orientações Curriculares para Educação Escolar Quilombola.** Cuiabá: Seduc/MT/Superintendência de Diversidades Educacionais. Gerência de Diversidades, [201-].

MATO GROSSO (Estado). Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. **Orientações Curriculares para Educação das Relações Etnicorraciais.** Cuiabá: Seduc/MT, [20--].

MATO GROSSO DO SUL (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul:** Ensino Fundamental. Campo Grande: SED, 2012.

MINAS GERAIS (Estado). Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. **Proposta Curricular:** CBC Arte: Ensino Fundamental e Médio. Belo Horizonte: SEE, [20--a].

MINAS GERAIS (Estado). Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. **Proposta Curricular:** CBC Ciências: Ensino Fundamental. Belo Horizonte: SEE, [20--b].

MINAS GERAIS (Estado). Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. **Proposta Curricular:** CBC Educação Física: Ensino Fundamental e Médio. Belo Horizonte: SEE, [20--c].

MINAS GERAIS (Estado). Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. **Proposta Curricular:** CBC Geografia: Ensino Fundamental e Médio. Belo Horizonte: SEE, [20--d].

MINAS GERAIS (Estado). Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. **Proposta Curricular:** CBC História: Ensino Fundamental e Médio. Belo Horizonte: SEE, [20--e].

MINAS GERAIS (Estado). Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. **Proposta Curricular:** CBC Língua Estrangeira: Ensino Fundamental e Médio. Belo Horizonte: SEE, [20--f].

MINAS GERAIS (Estado). Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. **Proposta Curricular:** CBC Língua Portuguesa: Ensino Fundamental e Médio. Belo Horizonte: SEE, [20--g].

- MINAS GERAIS (Estado). Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. **Proposta Curricular**: CBC Matemática: Ensino Fundamental e Médio. Belo Horizonte: SEE, [20--h].
- PARAÍBA (Estado). Secretaria de Educação e Cultura. Gerência Executiva da Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Referenciais Curriculares do Ensino Fundamental**: Linguagens e Diversidade Sociocultural. João Pessoa: SEC/Grafset, 2010a.
- PARAÍBA (Estado). Secretaria de Educação e Cultura. Gerência Executiva da Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Referenciais Curriculares do Ensino Fundamental**: Matemática, Ciências da Natureza e Diversidade Sociocultural. João Pessoa: SEC/Grafset, 2010b.
- PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. **Orientações Pedagógicas**: Língua Portuguesa, Ciclo básico de Alfabetização. Curitiba: Seed, 2005.
- PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação do Campo**. Curitiba: Seed, 2006a.
- PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos**. Curitiba: Seed, 2006b.
- PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Diretrizes da Educação Profissional**: fundamentos políticos e pedagógicos. Curitiba: Seed, 2006c.
- PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba: Seed, 2006d.
- PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. Coordenação da Educação Escolar Indígena. **Educação Escolar Indígena**. Curitiba: Seed, 2006e. (Cadernos Temáticos).
- PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**: Arte. Paraná: Seed, 2008a.
- PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**: Ciências. Paraná: Seed, 2008b.
- PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**: Educação Física. Paraná: Seed, 2008c.

- PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Ensino Religioso.** Paraná: Seed, 2008d.
- PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Geografia.** Paraná: Seed, 2008e.
- PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: História.** Paraná: Seed, 2008f.
- PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Estrangeira Moderna.** Paraná: Seed, 2008g.
- PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa.** Paraná: Seed, 2008h.
- PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Matemática.** Paraná: Seed, 2008i.
- PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Diretoria de Políticas e Programas Educacionais. Coordenação de Desafios Educacionais Contemporâneos. **Educação Ambiental.** Curitiba: Seed, 2008j. (Cadernos temáticos da Diversidade, 1).
- PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Diretoria de Políticas e Programas Educacionais. Coordenação de Desafios Educacionais Contemporâneos. **Educando para as Relações Étnico-Raciais II.** Curitiba: Seed, 2008k. (Cadernos temáticos dos desafios educacionais contemporâneos, 5).
- PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Criança e da Juventude. **Guia de Políticas Públicas para a Juventude do Estado do Paraná.** Curitiba: SECJ, 2008l.
- PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Diretoria de Políticas e Programas Educacionais. Coordenação de Desafios Educacionais Contemporâneos. **Prevenção ao Uso Indevido de Drogas.** Curitiba: Seed, 2008m.
- PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento da Diversidade. Núcleo de gênero e diversidade. **Sexualidade.** Curitiba: Seed, 2009.

- PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Diretoria de Tecnologias Educacionais. **Diretrizes para o Uso de Tecnologias Educacionais**. Curitiba: Seed, 2010a. (Cadernos Temáticos).
- PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento da Diversidade. Núcleo de gênero e diversidade. **Diretrizes Curriculares de Gênero e Diversidade Sexual da Secretaria de Estado da Educação do Paraná**. Versão preliminar. Curitiba: Seed, 2010b.
- PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Diretoria de Tecnologias Educacionais. **Educação a Distância**. Curitiba: Seed, 2010c. (Cadernos Temáticos).
- PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Educação e Trabalho. **Educação profissional integrada à educação de jovens e adultos**: Proeja. Curitiba: Seed, 2010d.
- PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Diretoria de Políticas e Programas Educacionais. Coordenação de Desafios Educacionais Contemporâneos. **Enfrentamento à Violência na Escola**. Curitiba: Seed, 2010e. (Cadernos temáticos dos desafios educacionais contemporâneos).
- PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Diretoria de Tecnologias Educacionais. **Fotografia e Audiovisuais**. Curitiba: Seed, 2010f. (Cadernos Temáticos).
- PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Diretoria de Tecnologias Educacionais. **Ilustração Digital e Animação**. Curitiba: Seed, 2010g. (Cadernos Temáticos).
- PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Coordenação de Gestão Escolar. **Organização do trabalho pedagógico**. Curitiba: Seed, 2010h.
- PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Diretoria de Tecnologias Educacionais. **TV Paulo Freire**. Curitiba: Seed, 2010i. (Cadernos Temáticos).
- PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Diretoria de Tecnologias Educacionais. **Produções de Áudios**: Fundamentos. Curitiba: Seed, 2011. (Cadernos Temáticos).
- PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Departamento de Educação Básica. **Caderno de Expectativas de Aprendizagem**. Paraná: Seed, 2012a.
- PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental**: saberes e práticas. Curitiba: Seed, 2012b.

- PERNAMBUCO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. **Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco: Matemática**. Recife: SEE, 2008a.
- PERNAMBUCO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. **Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco: Língua Portuguesa**. Recife: SEE, 2008b.
- PERNAMBUCO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. **Proposta Pedagógica: Centros de Atendimento Socioeducativo CASE-s**. Recife: SEE/Sede, [2011?].
- PERNAMBUCO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. **Parâmetros para a educação básica do Estado de Pernambuco: Parâmetros Curriculares**. Recife: SEE, 2012a.
- PERNAMBUCO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. **Parâmetros para a educação básica do Estado de Pernambuco: Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa. Ensino Fundamental e Médio**. Recife: SEE, 2012b.
- PERNAMBUCO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. **Parâmetros para a educação básica do Estado de Pernambuco: Parâmetros Curriculares de Matemática. Ensino Fundamental e Médio**. Recife: SEE, 2012c.
- PERNAMBUCO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. **Caderno de Orientações Pedagógicas para a Educação em Direitos Humanos**. Recife: SEE, 2012d.
- PERNAMBUCO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. **Pankará. Aprendendo e Ensinando**. Coletânea de textos produzidos por alunos, professores e lideranças/Organização Interna de Educação Escolar Indígena Pankará. Recife: SEE, 2012e.
- PERNAMBUCO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. **Parâmetros para a educação básica do Estado de Pernambuco: Parâmetros na Sala de Aula**. Recife: SEE, 2013a.
- PERNAMBUCO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. **Parâmetros para a educação básica do Estado de Pernambuco: Parâmetros Curriculares de Ciências Naturais. Ensino Fundamental**. Recife: SEE, 2013b.
- PERNAMBUCO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. **Parâmetros para a educação básica do Estado de Pernambuco: Parâmetros Curriculares de Geografia. Ensino Fundamental e Médio**. Recife: SEE, 2013c.
- PERNAMBUCO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. **Parâmetros para a educação básica do Estado de Pernambuco: Parâmetros Curriculares de História. Ensino Fundamental e Médio**. Recife: SEE, 2013d.

- PERNAMBUCO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. **Parâmetros para a educação básica do Estado de Pernambuco:** Parâmetros Curriculares de Arte. Ensino Fundamental e Médio. Recife: SEE, 2013e.
- PERNAMBUCO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. **Parâmetros para a educação básica do Estado de Pernambuco:** Parâmetros Curriculares de Educação Física. Ensino Fundamental e Médio. Recife: SEE, 2013f.
- PERNAMBUCO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. **Parâmetros para a educação básica do Estado de Pernambuco:** Parâmetros Curriculares de Língua Espanhola. Ensino Fundamental e Médio. Recife: SEE, 2013g.
- PERNAMBUCO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. **Parâmetros para a educação básica do Estado de Pernambuco:** Parâmetros Curriculares de Língua Inglesa. Ensino Fundamental e Médio. Recife: SEE, 2013h.
- PERNAMBUCO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. **Parâmetros para a educação básica do Estado de Pernambuco:** Parâmetros na sala de aula Ciências Naturais. Ensino Fundamental – Anos finais. Recife: SEE, 2013i.
- PERNAMBUCO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. **Parâmetros para a educação básica do Estado de Pernambuco:** Parâmetros na sala de aula Geografia. Ensino Fundamental e Médio. Recife: SEE, 2013j.
- PERNAMBUCO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. **Parâmetros para a educação básica do Estado de Pernambuco:** Parâmetros na sala de aula História. Ensino Fundamental e Médio. Recife: SEE, 2013k.
- PERNAMBUCO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. **Parâmetros para a educação básica do Estado de Pernambuco:** Parâmetros na sala de aula Língua Portuguesa. Ensino Fundamental e Médio. Recife: SEE, 2013l.
- PERNAMBUCO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. **Parâmetros para a educação básica do Estado de Pernambuco:** Parâmetros na sala de aula Matemática. Ensino Fundamental e Médio. Recife: SEE, 2013m.
- PERNAMBUCO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. **Parâmetros para a educação básica do Estado de Pernambuco:** Parâmetros na sala de aula Arte. Ensino Fundamental e Médio, Educação de Jovens e Adultos. Recife: SEE, 2013n.
- PERNAMBUCO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. **Parâmetros para a educação básica do Estado de Pernambuco:** Parâmetros na sala de aula Educação Física. Ensino Fundamental e Médio. Recife: SEE, 2013o.

- PERNAMBUCO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. **Parâmetros para a educação básica do Estado de Pernambuco:** Parâmetros na sala de aula Língua Espanhola. Ensino Fundamental e Médio. Recife: SEE, 2013p.
- PERNAMBUCO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. **Parâmetros para a educação básica do Estado de Pernambuco:** Parâmetros na sala de aula Língua Inglesa. Ensino Fundamental e Médio. Recife: SEE, 2013q.
- PERNAMBUCO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. **Parâmetros para a educação básica do Estado de Pernambuco:** Parâmetros na sala de aula Biologia. Educação de Jovens e Adultos. Recife: SEE, 2013r.
- PERNAMBUCO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. **Parâmetros para a educação básica do Estado de Pernambuco:** Parâmetros na sala de aula Ciências Naturais. Educação de Jovens e Adultos – Fases I e II. Recife: SEE, 2013s.
- PERNAMBUCO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. **Parâmetros para a educação básica do Estado de Pernambuco:** Parâmetros na sala de aula Ciências Naturais. Educação de Jovens e Adultos – Fases III e IV. Recife: SEE, 2013t.
- PERNAMBUCO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. **Parâmetros para a educação básica do Estado de Pernambuco:** Parâmetros na sala de aula Educação Física. Educação de Jovens e Adultos. Recife: SEE, 2013u.
- PERNAMBUCO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. **Parâmetros para a educação básica do Estado de Pernambuco:** Parâmetros na sala de aula Filosofia. Educação de Jovens e Adultos. Recife: SEE, 2013v.
- PERNAMBUCO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. **Parâmetros para a educação básica do Estado de Pernambuco:** Parâmetros na sala de aula Física. Educação de Jovens e Adultos. Recife: SEE, 2013w.
- PERNAMBUCO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. **Parâmetros para a educação básica do Estado de Pernambuco:** Parâmetros na sala de aula Geografia. Educação de Jovens e Adultos. Recife: SEE, 2013x.
- PERNAMBUCO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. **Parâmetros para a educação básica do Estado de Pernambuco:** Parâmetros na sala de aula História. Educação de Jovens e Adultos. Recife: SEE, 2013y.
- PERNAMBUCO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. **Parâmetros para a educação básica do Estado de Pernambuco:** Parâmetros na sala de aula Língua Inglesa. Educação de Jovens e Adultos. Recife: SEE, 2013z.
- PERNAMBUCO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. **Parâmetros para a educação básica do Estado de Pernambuco:** Parâmetros na sala de aula Matemática. Educação de Jovens e Adultos. Recife: SEE, 2013aa.

- PERNAMBUCO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. **Parâmetros para a educação básica do Estado de Pernambuco:** Parâmetros na sala de aula Língua Portuguesa. Educação de Jovens e Adultos. Recife: SEE, 2013bb.
- PERNAMBUCO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. **Parâmetros para a educação básica do Estado de Pernambuco:** Parâmetros na sala de aula Química. Educação de Jovens e Adultos. Recife: SEE, 2013cc.
- PERNAMBUCO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. **Parâmetros para a educação básica do Estado de Pernambuco:** Parâmetros na sala de aula Sociologia. Educação de Jovens e Adultos. Recife: SEE, 2013dd.
- PERNAMBUCO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. **Caderno de Orientações Pedagógicas para a Educação Ambiental.** Recife: SEE, 2013ee.
- PERNAMBUCO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. **Ação de Fortalecimento da Aprendizagem:** Anos Finais do Ensino Fundamental. Reforço Escolar – Língua Portuguesa. Recife: SEE, [2013?a].
- PERNAMBUCO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. **Ação de Fortalecimento da Aprendizagem:** Anos Finais do Ensino Fundamental. Reforço Escolar – Matemática. Recife: SEE, [2013?b].
- PERNAMBUCO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. **Ação de Fortalecimento da Aprendizagem:** Anos Finais do Ensino Fundamental. Reforço Escolar - Língua Portuguesa – Caderno 2. Recife: SEE, [2013 ou 2014].
- PERNAMBUCO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. **Parâmetros para educação básica do Estado de Pernambuco:** Padrões de Desempenho Estudantil em Língua Portuguesa. Recife: SEE, 2014a.
- PERNAMBUCO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. **Parâmetros para educação básica do Estado de Pernambuco:** Padrões de Desempenho Estudantil em Matemática. Recife: SEE, 2014b.
- PERNAMBUCO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. **Parâmetros para educação básica do Estado de Pernambuco:** Parâmetros de Formação Docente Ciências Humanas. Recife: SEE, 2014c.
- PERNAMBUCO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. **Parâmetros para educação básica do Estado de Pernambuco:** Parâmetros de Formação Docente Ciências da Natureza e Matemática. Recife: SEE, 2014d.
- PERNAMBUCO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. **Parâmetros para educação básica do Estado de Pernambuco:** Parâmetros de Formação Docente Línguas, Arte e Educação Física. Recife: SEE, 2014e.

- PERNAMBUCO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. **Currículo de Matemática para o Ensino Fundamental:** com base nos Parâmetros Curriculares do Estado do Pernambuco. Recife: SEE, [20--a].
- PERNAMBUCO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. **Currículo de Português para o Ensino Fundamental:** com base nos Parâmetros Curriculares do Estado do Pernambuco. Recife: SEE, [20--b].
- PERNAMBUCO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. **Componente Curricular:** Educação Ambiental. Recife: SEE/Sede, [20--c].
- PERNAMBUCO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. **Componente Curricular:** Direitos Humanos e Cidadania. Recife: SEE/Sede, [20--d].
- PERNAMBUCO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. **Componente Curricular:** Educação e Trabalho. Recife: SEE/Sede, [20--e].
- PERNAMBUCO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. **Componente Curricular:** História da Cultura Pernambucana. Recife: SEE/Sede, [20--f].
- PIAUÍ (Estado). Secretaria Estadual da Educação e Cultura. **Diretrizes Curriculares da Rede Pública Estadual de Ensino do Piauí:** Ensino Fundamental e Ensino Médio. Teresina: Seduc, 2013a.
- PIAUÍ (Estado). Secretaria Estadual da Educação e Cultura. **Diretrizes Técnico-Normativas para Sistematização da Avaliação da Aprendizagem da Educação Básica da Rede Pública Estadual:** Sistemática de Avaliação. Teresina: Seduc, 2013b.
- PIAUÍ (Estado). Secretaria Estadual da Educação e Cultura. **Matrizes Disciplinares do Ensino Fundamental:** Caderno 1. Teresina: Seduc, 2013c.
- RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Currículo Mínimo:** Matemática. Rio de Janeiro: Seeduc, 2012a.
- RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Currículo Mínimo:** Língua Portuguesa e Literatura. Rio de Janeiro: Seeduc, 2012b.
- RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Currículo Mínimo:** Língua Estrangeira. Rio de Janeiro: Seeduc, 2012c.
- RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Currículo Mínimo:** História. Rio de Janeiro: Seeduc, 2012d.
- RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Currículo Mínimo:** Geografia. Rio de Janeiro: Seeduc, 2012e.
- RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Currículo Mínimo:** Educação Física. Rio de Janeiro: Seeduc, 2012f.

- RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Currículo Mínimo:** Ciências e Biologia. Rio de Janeiro: Seeduc, 2012g.
- RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Currículo Mínimo:** Orientações Curriculares: Resolução de Problemas Matemáticos. Ensino Fundamental - 6º ao 9º ano e Ensino Médio - 2ª série. Rio de Janeiro: Seeduc, 2013a.
- RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Currículo Mínimo:** Orientações Curriculares: Produção Textual. Ensino Fundamental - 6º ao 9º ano e Ensino Médio - 2ª série. Rio de Janeiro: Seeduc, 2013b.
- RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Currículo Mínimo:** Arte. Rio de Janeiro: Seeduc, 2013c.
- RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Currículo Mínimo Ensino Regular:** Ensino Religioso. Ensino Fundamental - 6º ao 9º ano e Ensino Médio - 1ª série a 3ª série. Rio de Janeiro: Seeduc, 2014.
- RIO GRANDE DO SUL (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. **Referencial Curricular.** Lições do Rio Grande: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Língua Portuguesa e Literatura, Língua Estrangeira Moderna. Volume 1. Porto Alegre: Seduc, 2009a.
- RIO GRANDE DO SUL (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. **Referencial Curricular.** Lições do Rio Grande: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Artes e Educação Física. Volume 2. Porto Alegre: Seduc, 2009b.
- RIO GRANDE DO SUL (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. **Referencial Curricular.** Lições do Rio Grande: Matemática e suas Tecnologias. Volume 3. Porto Alegre: Seduc, 2009c.
- RIO GRANDE DO SUL (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. **Referencial Curricular.** Lições do Rio Grande: Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Volume 4. Porto Alegre: Seduc, 2009d.
- RIO GRANDE DO SUL (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. **Referencial Curricular.** Lições do Rio Grande: Ciências Humanas e suas Tecnologias. Volume 5. Porto Alegre: Seduc, 2009e.
- RIO GRANDE DO SUL (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. Coordenação de Gestão da Aprendizagem. **Documento Orientador da Reestruturação Curricular das Escolas do Campo:** Ensino Fundamental: Ciclos de formação. Porto Alegre: Seduc, 2013.
- RONDÔNIA (Estado). Secretaria de Estado da Educação de Rondônia. **Referencial Curricular de Rondônia:** Ensino Fundamental. Porto Velho: Seduc, 2012.

- RONDÔNIA (Estado). Secretaria de Estado da Educação de Rondônia. **Referencial Curricular de Rondônia: Ensino Fundamental**. Porto Velho: Seduc, 2013a.
- RONDÔNIA (Estado). Secretaria de Estado da Educação de Rondônia. **Referencial Curricular de Rondônia: Educação de Jovens e Adultos/Ensino Fundamental e Ensino Médio**. Porto Velho: Seduc, 2013b.
- SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Ensino. **Proposta Curricular: uma contribuição para a escola pública do Pré-escolar, 1º Grau, 2º Grau e Educação de Adultos**. Santa Catarina: SED/Coordenadoria de Ensino, 1991.
- SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Disciplinas curriculares**. Florianópolis: Cogen, 1998a.
- SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Temas multidisciplinares**. Florianópolis: Cogen, 1998b.
- SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Formação docente para a educação infantil e séries iniciais**. Florianópolis: Cogen, 1998c.
- SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. Diretoria de Ensino Fundamental. **Considerações sobre Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs, Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, Proposta Curricular de Santa Catarina – PC/SC**. Florianópolis: loesc, 1999.
- SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Diretrizes para a organização da prática escolar na educação básica: ensino fundamental e médio**. Florianópolis: Diretoria de Ensino Fundamental/Diretoria de Ensino Médio, 2000.
- SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Diretrizes 3: organização da prática escolar na educação básica: conceitos científicos essenciais, competências e habilidades**. Florianópolis: Diretoria de Ensino Fundamental/Diretoria de Ensino Médio, 2001.
- SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Estudos Temáticos**. Florianópolis: loesc, 2005.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Resolução SE Nº 91/2007. Dispõe sobre as Oficinas Pedagógicas no âmbito da Secretaria da Educação. São Paulo: SEE, 2007.

- SÃO PAULO. (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Cadernos do Gestor: São Paulo faz escola – uma proposta curricular para o estado.** Volume 1. São Paulo: SE, [2008?].
- SÃO PAULO. (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Matrizes de Referência para Avaliação Saesp.** Volume 1. São Paulo: SE, 2009.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias.** São Paulo: SE, 2010a.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias.** São Paulo: SE, 2010b.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Currículo do Estado de São Paulo: Ciências da Natureza e suas tecnologias.** São Paulo: SE, 2010c.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Currículo do Estado de São Paulo: Matemática e suas tecnologias.** São Paulo: SE, 2010d.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Coordenadoria de Gestão da Educação Básica. **Reorganização do Ensino Fundamental e Médio.** São Paulo: SE, 2012a
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Currículo do Estado de São Paulo: Ciências da Natureza e suas tecnologias.** 1. ed. atual. São Paulo: SE, 2012b.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias.** 1. ed. atual. São Paulo: SE, 2012c.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Currículo do Estado de São Paulo: Linguagem, códigos e suas tecnologias.** 2. ed. São Paulo: SE, 2012d.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Currículo do Estado de São Paulo: Matemática e suas tecnologias.** 1. ed. atual. São Paulo: SE, 2012e.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Resolução SE N° 68/2012. Dispõe sobre as ações de acompanhamento, realizadas pelos Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico - PCNPs, nas unidades escolares, e dá providências correlatas. São Paulo: SEE, 2012f.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo.** Caderno do Aluno. Arte. Ensino

Fundamental - Anos Finais. 5ª série/6º ano. Volume 1. Nova edição 2014 a 2017. São Paulo: SE, [2013 ou 2014a].

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo**. Caderno do Aluno. Arte. Ensino Fundamental - Anos Finais. 6ª série/7º ano. Volume 1. Nova edição 2014 a 2017. São Paulo: SE, [2013 ou 2014b].

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo**. Caderno do Aluno. Arte. Ensino Fundamental - Anos Finais. 7ª série/8º ano. Volume 1. Nova edição 2014 a 2017. São Paulo: SE, [2013 ou 2014c].

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo**. Caderno do Aluno. Arte. Ensino Fundamental - Anos Finais. 8ª série/9º ano. Volume 1. Nova edição 2014 a 2017. São Paulo: SE, [2013 ou 2014d].

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo**. Caderno do Aluno. Ciências. Ensino Fundamental - Anos Finais. 5ª série/6º ano. Volume 1. Nova edição 2014-2017. São Paulo: SE, [2013 ou 2014e].

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo**. Caderno do Aluno. Ciências. Ensino Fundamental - Anos Finais. 6ª série/7º ano. Volume 1. Nova edição 2014-2017. São Paulo: SE, [2013 ou 2014f].

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo**. Caderno do Aluno. Ciências. Ensino Fundamental - Anos Finais. 7ª série/8º ano. Volume 1. Nova edição 2014-2017. São Paulo: SE, [2013 ou 2014g].

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo**. Caderno do Aluno. Ciências. Ensino Fundamental - Anos Finais. 8ª série/9º ano. Volume 1. Nova edição 2014-2017. São Paulo: SE, [2013 ou 2014h].

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo**. Caderno do Aluno. Educação Física. Ensino Fundamental - Anos Finais. 5ª série/6º ano. Volume 1. Nova edição 2014 a 2017. São Paulo: SE, [2013 ou 2014i].

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo**. Caderno do Aluno. Educação Física. Ensino Fundamental - Anos Finais. 6ª série/7º ano. Volume 1. Nova edição 2014 a 2017. São Paulo: SE, [2013 ou 2014j].

- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo**. Caderno do Aluno. Educação Física. Ensino Fundamental - Anos Finais. 7ª série/8º ano. Volume 1. Nova edição 2014 a 2017. São Paulo: SE, [2013 ou 2014k].
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo**. Caderno do Aluno. Educação Física. Ensino Fundamental - Anos Finais. 8ª série/9º ano. Volume 1. Nova edição 2014 a 2017. São Paulo: SE, [2013 ou 2014l].
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo**. Caderno do Aluno. Geografia. Ensino Fundamental - Anos Finais. 5ª série/6º ano. Volume 1. Nova edição 2014 a 2017. São Paulo: SE, [2013 ou 2014m].
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo**. Caderno do Aluno. Geografia. Ensino Fundamental - Anos Finais. 6ª série/7º ano. Volume 1. Nova edição 2014 a 2017. São Paulo: SE, [2013 ou 2014n].
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo**. Caderno do Aluno. Geografia. Ensino Fundamental - Anos Finais. 7ª série/8º ano. Volume 1. Nova edição 2014 a 2017. São Paulo: SE, [2013 ou 2014o].
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo**. Caderno do Aluno. Geografia. Ensino Fundamental - Anos Finais. 8ª série/9º ano. Volume 1. Nova edição 2014 a 2017. São Paulo: SE, [2013 ou 2014p].
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo**. Caderno do Aluno. História. Ensino Fundamental - Anos Finais. 5ª série/6º ano. Volume 1. Nova edição 2014 a 2017. São Paulo: SE, [2013 ou 2014q].
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo**. Caderno do Aluno. História. Ensino Fundamental - Anos Finais. 6ª série/7º ano. Volume 1. Nova edição 2014 a 2017. São Paulo: SE, [2013 ou 2014r].
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo**. Caderno do Aluno. História. Ensino Fundamental - Anos Finais. 7ª série/8º ano. Volume 1. Nova edição 2014 a 2017. São Paulo: SE, [2013 ou 2014s].
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo**. Caderno do Aluno. História. Ensino Fundamental - Anos Finais. 8ª série/9º ano. Volume 1. Nova edição 2014 a 2017. São Paulo: SE, [2013 ou 2014t].

- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo**. Caderno do Aluno. Inglês. Ensino Fundamental - Anos Finais. 5ª série/6º ano. Volume 1. Nova edição 2014 a 2017. São Paulo: SE, [2013 ou 2014u].
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo**. Caderno do Aluno. Inglês. Ensino Fundamental - Anos Finais. 6ª série/7º ano. Volume 1. Nova edição 2014 a 2017. São Paulo: SE, [2013 ou 2014v].
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo**. Caderno do Aluno. Inglês. Ensino Fundamental - Anos Finais. 7ª série/8º ano. Volume 1. Nova edição 2014 a 2017. São Paulo: SE, [2013 ou 2014w].
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo**. Caderno do Aluno. Inglês. Ensino Fundamental - Anos Finais. 8ª série/9º ano. Volume 1. Nova edição 2014 a 2017. São Paulo: SE, [2013 ou 2014x].
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo**. Caderno do Aluno. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental - Anos Finais. 5ª série/6º ano. Volume 1. Nova edição 2014 a 2017. São Paulo: SE, [2013 ou 2014y].
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo**. Caderno do Aluno. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental - Anos Finais. 6ª série/7º ano. Volume 1. Nova edição 2014 a 2017. São Paulo: SE, [2013 ou 2014x].
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo**. Caderno do Aluno. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental - Anos Finais. 7ª série/8º ano. Volume 1. Nova edição 2014 a 2017. São Paulo: SE, [2013 ou 2014aa].
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo**. Caderno do Aluno. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental - Anos Finais. 8ª série/9º ano. Volume 1. Nova edição 2014 a 2017. São Paulo: SE, [2013 ou 2014bb].
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo**. Caderno do Aluno. Matemática. Ensino Fundamental - Anos Finais. 5ª série/6º ano. Volume 1. Nova edição 2014 a 2017. São Paulo: SE, [2013 ou 2014cc].
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo**. Caderno do Aluno. Matemática. Ensino Fundamental - Anos Finais. 6ª série/7º ano. Volume 1. Nova edição 2014 a 2017. São Paulo: SE, [2013 ou 2014dd].

- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo**. Caderno do Aluno. Matemática. Ensino Fundamental - Anos Finais. 7ª série/8º ano. Volume 1. Nova edição 2014 a 2017. São Paulo: SE, [2013 ou 2014ee].
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo**. Caderno do Aluno. Matemática. Ensino Fundamental - Anos Finais. 8ª série/9º ano. Volume 1. Nova edição 2014 a 2017. São Paulo: SE, [2013 ou 2014ff].
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo**. Caderno do Professor. Arte. Ensino Fundamental - Anos Finais. 5ª série/6º ano. Volume 1. Nova edição 2014 a 2017. São Paulo: SE, [2013 ou 2014gg].
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo**. Caderno do Professor. Arte. Ensino Fundamental - Anos Finais. 6ª série/7º ano. Volume 1. Nova edição 2014 a 2017. São Paulo: SE, [2013 ou 2014hh].
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo**. Caderno do Professor. Arte. Ensino Fundamental - Anos Finais. 7ª série/8º ano. Volume 1. Nova edição 2014 a 2017. São Paulo: SE, [2013 ou 2014ii].
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo**. Caderno do Professor. Arte. Ensino Fundamental - Anos Finais. 8ª série/9º ano. Volume 1. Nova edição 2014 a 2017. São Paulo: SE, [2013 ou 2014jj].
- SÃO PAULO. (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo**. Caderno do Professor. Ciências. Ensino Fundamental - Anos Finais. 5ª série/6º ano. Volume 1. Nova edição 2014 a 2017. São Paulo: SE, [2013 ou 2014kk].
- SÃO PAULO. (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo**. Caderno do Professor. Ciências. Ensino Fundamental - Anos Finais. 6ª série/7º ano. Volume 1. Nova edição 2014 a 2017. São Paulo: SE, [2013 ou 2014ll].
- SÃO PAULO. (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo**. Caderno do Professor. Ciências. Ensino Fundamental - Anos Finais. 7ª série/8º ano. Volume 1. Nova edição 2014 a 2017. São Paulo: SE, [2013 ou 2014mm].
- SÃO PAULO. (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo**. Caderno do Professor. Ciências. Ensino Fundamental - Anos Finais. 8ª série/9º ano. Volume 1. Nova edição 2014 a 2017. São Paulo: SE, [2013 ou 2014nn].

- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo**. Caderno do Professor. Educação Física. Ensino Fundamental - Anos Finais. 5ª série/6º ano. Volume 1. Nova edição 2014 a 2017. São Paulo: SE, [2013 ou 2014oo].
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo**. Caderno do Professor. Educação Física. Ensino Fundamental - Anos Finais. 6ª série/7º ano. Volume 1. Nova edição 2014 a 2017. São Paulo: SE, [2013 ou 2014pp].
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo**. Caderno do Professor. Educação Física. Ensino Fundamental - Anos Finais. 7ª série/8º ano. Volume 1. Nova edição 2014 a 2017. São Paulo: SE, [2013 ou 2014qq].
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo**. Caderno do Professor. Educação Física. Ensino Fundamental - Anos Finais. 8ª série/9º ano. Volume 1. Nova edição 2014 a 2017. São Paulo: SE, [2013 ou 2014rr].
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo**. Caderno do Professor. Geografia. Ensino Fundamental - Anos Finais. 5ª série/6º ano. Volume 1. Nova edição 2014 a 2017. São Paulo: SE, [2013 ou 2014ss].
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo**. Caderno do Professor. Geografia. Ensino Fundamental - Anos Finais. 6ª série/7º ano. Volume 1. Nova edição 2014 a 2017. São Paulo: SE, [2013 ou 2014tt].
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo**. Caderno do Professor. Geografia. Ensino Fundamental - Anos Finais. 7ª série/8º ano. Volume 1. Nova edição 2014 a 2017. São Paulo: SE, [2013 ou 2014uu].
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo**. Caderno do Professor. Geografia. Ensino Fundamental - Anos Finais. 8ª série/9º ano. Volume 1. Nova edição 2014 a 2017. São Paulo: SE, [2013 ou 2014vv].
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo**. Caderno do Professor. História. Ensino Fundamental - Anos Finais. 5ª série/6º ano. Volume 1. Nova edição 2014 a 2017. São Paulo: SE, [2013 ou 2014ww].
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo**. Caderno do Professor. História. Ensino Fundamental - Anos Finais. 6ª série/7º ano. Volume 1. Nova edição 2014 a 2017. São Paulo: SE, [2013 ou 2014xx].

- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo**. Caderno do Professor. História. Ensino Fundamental - Anos Finais. 7ª série/8º ano. Volume 1. Nova edição 2014 a 2017. São Paulo: SE, [2013 ou 2014yy].
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo**. Caderno do Professor. História. Ensino Fundamental - Anos Finais. 8ª série/9º ano. Volume 1. Nova edição 2014 a 2017. São Paulo: SE, [2013 ou 2014zz].
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo**. Caderno do Professor. Inglês. Ensino Fundamental - Anos Finais. 5ª série/6º ano. Volume 1. Nova edição 2014 a 2017. São Paulo: SE, [2013 ou 2014aaa].
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo**. Caderno do Professor. Inglês. Ensino Fundamental - Anos Finais. 6ª série/7º ano. Volume 1. Nova edição 2014 a 2017. São Paulo: SE, [2013 ou 2014bbb].
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo**. Caderno do Professor. Inglês. Ensino Fundamental - Anos Finais. 7ª série/8º ano. Volume 1. Nova edição 2014 a 2017. São Paulo: SE, [2013 ou 2014ccc].
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo**. Caderno do Professor. Inglês. Ensino Fundamental - Anos Finais. 8ª série/9º ano. Volume 1. Nova edição 2014 a 2017. São Paulo: SE, [2013 ou 2014ddd].
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo**. Caderno do Professor. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental - Anos Finais. 5ª série/6º ano. Volume 1. Nova edição 2014 a 2017. São Paulo: SE, [2013 ou 2014eee].
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo**. Caderno do Professor. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental - Anos Finais. 6ª série/7º ano. Volume 1. Nova edição 2014 a 2017. São Paulo: SE, [2013 ou 2014fff].
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo**. Caderno do Professor. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental - Anos Finais. 7ª série/8º ano. Volume 1. Nova edição 2014 a 2017. São Paulo: SE, [2013 ou 2014ggg].
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo**. Caderno do Professor. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental - Anos Finais. 8ª série/9º ano. Volume 1. Nova edição 2014 a 2017. São Paulo: SE, [2013 ou 2014hhh].

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo**. Caderno do Professor. Matemática. Ensino Fundamental - Anos Finais. 5ª série/6º ano. Volume 1. Nova edição 2014 a 2017. São Paulo: SE, [2013 ou 2014iii].

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo**. Caderno do Professor. Matemática. Ensino Fundamental - Anos Finais. 6ª série/7º ano. Volume 1. Nova edição 2014 a 2017. São Paulo: SE, [2013 ou 2014jjj].

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo**. Caderno do Professor. Matemática. Ensino Fundamental - Anos Finais. 7ª série/8º ano. Volume 1. Nova edição 2014 a 2017. São Paulo: SE, [2013 ou 2014kkk].

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo**. Caderno do Professor. Matemática. Ensino Fundamental - Anos Finais. 8ª série/9º ano. Volume 1. Nova edição 2014 a 2017. São Paulo: SE, [2013 ou 2014lll].

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Rede do Saber**. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/portal/rede-do-saber>> . Acesso em: 27 Jul. 2015.

SERGIPE (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular: Rede Estadual de Ensino de Sergipe**. Aracaju: Seed,[2011?].

TOCANTINS (Estado). Secretaria da Educação e Cultura. **Referencial Curricular do Ensino Fundamental das Escolas Públicas do Estado do Tocantins**: Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano. 2. ed. Palmas: Seduc, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUÍZ DE FORA. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. **Institucional**: Quem Somos. Disponível em: <<http://institucional.caed.ufjf.br/quem-somos/>>. Acesso em: 27 Jul. 2015.