

Currículos para os anos finais do Ensino Fundamental: concepções, modos de implantação e usos¹

ANTÔNIO AUGUSTO GOMES BATISTA | HIVY DAMASIO ARAÚJO MELLO
PÂMELA FÉLIX FREITAS | VANDA MENDES RIBEIRO | JOANA BUARQUE DE GUSMÃO
ELBA DE SÁ BARRETTO | ROSÁRIO SILVANA GENTA LUGLI | LUIZ CARLOS NOVAES
ANNA HELENA ALTENFELDER

1. Introdução

Este artigo sintetiza os resultados de investigação que buscou descrever e analisar políticas curriculares para os anos finais do Ensino Fundamental. 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 Médio². Fornecer elementos para o de-

-
1. Este estudo foi realizado pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), sob encomenda da Fundação Victor Civita (FVC). Agradecemos em especial o apoio de: prof. dra. Bernardete Gatti, Angela Dannemann, Maggi Krause e equipe da *Estudos & Pesquisas*, todos os pesquisadores e especialistas envolvidos nas várias etapas desta investigação, aos gestores e professores que concordaram em dela participar (através de entrevistas ou questionários), e, por fim, aos professores e pesquisadores que leram uma versão prévia do relatório no painel de especialistas organizado, em maio, pela própria Fundação Victor Civita.
 2. 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).

envolvimento de ações voltadas para o segundo segmento do Ensino Fundamental, por meio da compreensão das políticas curriculares que hoje lhes são dirigidas, foi um primeiro interesse que motivou este trabalho.

O segundo interesse diz respeito ao papel hoje ocupado pelas políticas curriculares no quadro mais amplo das políticas educacionais brasileiras. Quando se iniciou a pesquisa, em 2014, a análise da conjuntura levava os pesquisadores a pressupor certa tendência, em nível federal e estadual, assim como no nível de grandes municípios, a enfatizar políticas de avaliação externa e também de monitoramento de processos, por meio de medidas voltadas para a gestão. A formulação e a implantação de políticas curriculares lhes pareciam, em uma primeira análise, colocadas em segundo plano, a ponto de a literatura voltada para a temática apontar para um processo de intensificação das relações das políticas curriculares com as políticas de avaliação externa (BAUER, GATTI & TAVARES, 2013). Esse pressuposto se mantinha mesmo que pesquisas recentes levantassem a hipótese de um provável movimento de reinvestimento de estados e municípios na criação e renovação de seus documentos curriculares. Segundo indícios encontrados por Brooke e Cunha (2010); Gatti, Barretto e André (2011) e Barretto (2012), estaria em progresso um movimento, não observado em anos anteriores, de elaboração e/ou alteração dos documentos curriculares vigentes em estados e municípios – especialmente naqueles dotados de sistemas próprios de avaliação.

Com base nesses dois interesses mais gerais, algumas perguntas centrais de pesquisa foram formuladas: i) existe, de fato, um movimento de renovação das políticas curriculares? como essas políticas se caracterizam? ii) que especificidade constroem para o segundo segmento do Ensino Fundamental?

Para desenvolver a investigação, baseada em perguntas bastante gerais, buscou-se primeiramente realizar um conjunto de delimitações, de natureza teórico-metodológica. Elas são apresentadas a seguir.

2. Delimitações teórico-metodológicas

A primeira delimitação foi a restrição do alcance do exame do que se denomina *currículo*. Em razão da polissemia do termo, contida na expressão “política curricular”, e dos diferentes sentidos que podem adquirir termos

como “propostas”, “referenciais”, “diretrizes” e “parâmetros curriculares”, optamos pelo estudo do que aqui designaremos “documentos curriculares”, isto é: o conjunto de orientações e determinações dos órgãos centrais dos sistemas de ensino que definem, com maior ou menor grau de detalhamento e obrigatoriedade, *o quê* (e, em certos casos, *o 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.

Assume-se aqui, para efeito de delimitação metodológica, a acepção de currículo descrita por Mangez e Liénard (2011, p. 163), em algumas perspectivas da chamada Sociologia do Currículo:

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).

Para Sacristán (1998, p. 138), nessa concepção mais ampla, incorpora-se não somente aquilo que prescrevem os documentos oficiais, mas também o *currículo em ação*, isto é, as experiências escolares efetivas, “o conteúdo real da prática educativa, porque é onde o saber e a cultura adquirem sentido na integração e no trabalho cotidianos”. Embora a opção geral seja pelo exame dos currículos em seu sentido restrito, como se verá mais à frente, abordaremos distintos aspectos do *currículo em ação*. Além disso faremos referência, ao longo do estudo, aos saberes e atitudes efetivamente desenvolvidos – utilizando, nesse caso, um conceito amplo de currículo³.

3. Não desconhecemos, aqui, outras construções teóricas sobre o conceito de currículo. Aquelas que o situam da afirmação, contestação e recriação de identidades por meio das práticas que proporcionam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço escolar e que se organizam em torno do conhecimento e da articulação entre as experiências e saberes dos alunos e os conhecimentos historicamente acumulados (cf., por exemplo, Moreira e Candau, 2007, abordados mais adiante).

Segunda delimitação: 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. Essas políticas mais amplas, mesmo quando não se voltam diretamente para o currículo como documento, podem afetar diretamente o que se ensina e se aprende na escola, seja, por exemplo, por meio da organização de seus tempos e espaços, pela produção, avaliação e escolha de materiais didáticos, seja, ainda por exemplo, por meio de políticas de avaliação externa e pelo monitoramento do processo de ensino-aprendizado. Assim, apesar desses pressupostos sobre políticas curriculares, sobre seu estabelecimento e sobre o que é de fato praticado pelas escolas, optamos por priorizar, como já mencionado, como fontes centrais para análise – mas não exclusivas – o que se convencionará aqui denominar *documentos curriculares*: aquele conjunto de orientações por meio das quais o Estado, juntamente com um corpo de técnicos, define uma seleção de conteúdos a serem ensinados, aprendidos e avaliados e, em certos casos, como devem ser ensinados. Trata-se tanto de uma opção teórica como metodológica. Por um lado, acreditamos que os documentos possuem certa força performativa: sob certas condições, eles têm a possibilidade de fazer crer na realidade daquilo que, na verdade, prescrevem, na medida em que são investidos pela autoridade do Estado e, na maior parte das vezes, de um corpo de especialistas (BOURDIEU, 1981). Por outro lado – agora sob um ponto de vista metodológico –, a delimitação permite a realização de um mesmo tipo de análise – a documental –, restrição do volume de dados e maior grau de comparabilidade.

A terceira 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, em face do cronograma da pesquisa, foi necessário restringir o exame de documentos. Nossa opção recaiu sobre a análise daqueles documentos curriculares dos estados e do Distrito Federal, e por dois motivos. Mesmo reconhecendo que o número de matrículas municipais no Ensino Fundamental se aproxime 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 escolaridade⁴. 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.

Uma quarta delimitação do objeto de estudo foi feita em decorrência de outra pesquisa, realizada concomitantemente a esta investigação, que analisou as tomadas de posição sobre a elaboração da Base Nacional Comum Curricular, prevista no Plano Nacional de Educação (PNE), da qual emergiu uma discussão sobre processos de centralização e padronização curricular (BATISTA, LUGLI & RIBEIRO, 2015)⁵. As conclusões da pesquisa evidenciam três temas centrais no atual contexto de influência no processo de formulação de documentos

-
4. 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% matriculados nas redes municipais e 0,13% na rede federal. O restante das matrículas, 14,13%, está em escolas particulares.
 5. Trata-se da pesquisa “Consensos e dissensos em torno de uma Base Nacional Comum Curricular no Brasil”, demandada pela Fundação Lemann à Coordenação de Desenvolvimento de Pesquisas do Cenpec. 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 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. Seu trabalho de campo foi realizado no final de 2013 e início de 2014, e os dados, analisados ao longo de 2014.

curriculares: (i) a relação entre currículo e avaliação⁶; (ii) a relação entre padronização curricular e a atenção à diversidade no país; (iii) as articulações entre o universal, o central e o local. Esses temas forneceram chaves interpretativas que contribuíram para o tratamento dos documentos curriculares. Uma quarta chave interpretativa foi, por nós, introduzida – dado o interesse no segundo segmento do Ensino Fundamental: (iv) 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. Explorar elementos para compreender essa lógica seria uma importante contribuição ao campo de estudos e às políticas curriculares.

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

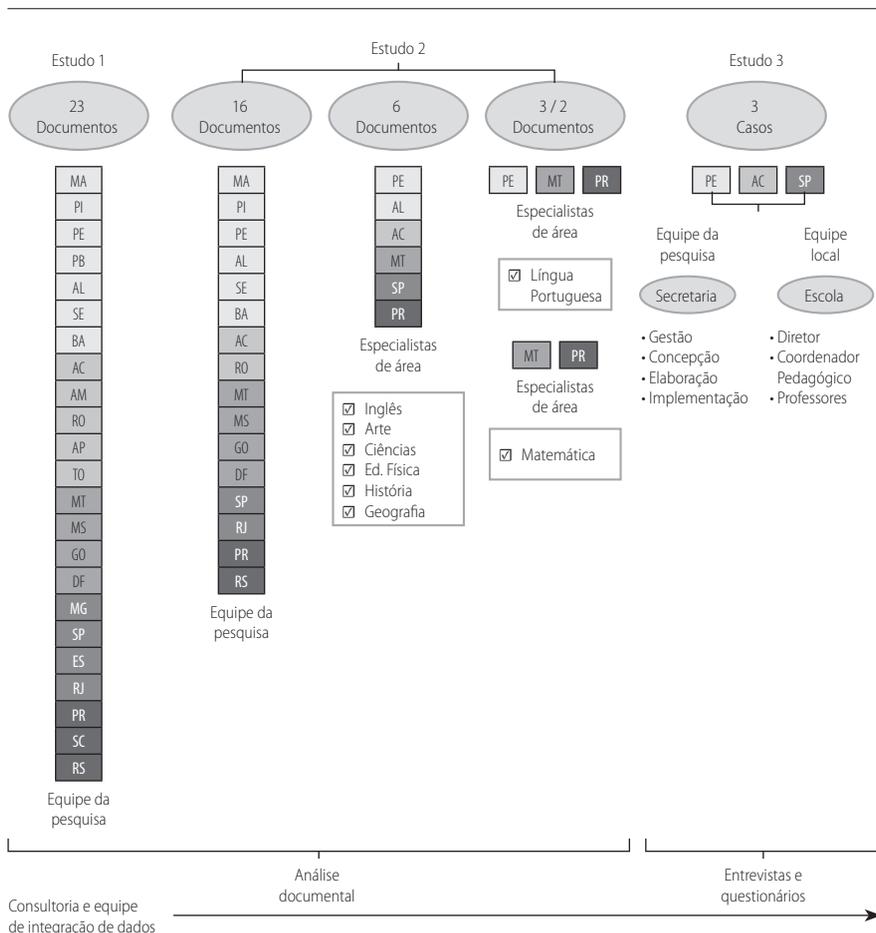
No **Estudo 1**, a pesquisa compara o levantamento de documentos curriculares de estados e municípios feito por Maria das Mercês Sampaio e colaboradores (SAMPAIO, 2010a) com o levantamento realizado por nós ao longo de 2014. Buscou apreender se, de fato, observa-se um movimento de renovação curricular nesse período, bem como descrever características gerais desse processo. O **Estudo 2** analisa os documentos curriculares à luz das citadas chaves

6. Corroborando a delimitação desta pesquisa sobre a linha interpretativa que detecta atri-
lamente dos novos documentos curriculares no país à avaliação externa.

interpretativas e à abordagem dos conteúdos dos componentes curriculares. 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.

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.

3. Estudo 1 – Movimento de renovação curricular (2009-2014)

De tempos em tempos, vamos nos deparando com movimentos de (re)orientação curricular na perspectiva de atender às demandas feitas à escola, oriundas de diferentes frentes. Motivados por embates de naturezas e de visões de mundo diversas, os movimentos de renovação curricular são resultado de uma construção histórica e, por isso, refletem, como afirma Popkewitz (1997), processos de regulação e poder, expressando conflitos e disputas em um dado contexto. O objetivo do Estudo 1 foi examinar se, nos últimos anos, teria ocorrido um processo de renovação dos documentos curriculares dos estados e do Distrito Federal e analisar suas características.

Um primeiro procedimento metodológico consistiu no levantamento de todos os documentos dos estados e do Distrito Federal em vigência em 2014, ano em que se iniciou a pesquisa, bem como na comparação com o levantamento feito por Maria das Mercês Sampaio e colaboradores (SAMPALIO, 2010a). Três ações foram então desenvolvidas. A primeira consistiu na descrição geral dos documentos curriculares dos estados e Distrito Federal. Na segunda, foi estabelecido um paralelo entre esses dados e o estado da produção curricular descrito por Sampaio e colaboradores (SAMPALIO, 2010a). Na terceira foram apreendidos e analisados os modelos que subjazem aos documentos curriculares examinados.

O levantamento de Sampaio e colaboradores (SAMPALIO, 2010a, p. 4) foi realizado em 2009 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”. Foram identificados 21 documentos curriculares de estados para o segundo segmento do Ensino Fundamental. O quadro fornecido serviu de marco comparativo para esta pesquisa. O intervalo que se examina, portanto, referente à renovação dos documentos, é de cinco anos (2009-2014).

O levantamento efetuado por esta investigação, em 2014, foi realizado por meio de buscas nos portais das Secretarias Estaduais de Educação dos

26 estados e do Distrito Federal⁷. Além disso, foram 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. Foram levantados 23 documentos: não compuseram o *corpus* de análise os documentos do Ceará, Pará, Rio Grande do Norte e Roraima⁸.

Uma vez que a data de publicação dos documentos curriculares é uma informação de grande relevância quando o objetivo é discutir um suposto movimento de renovação, é importante mencionar que houve dificuldade no acesso ao ano de publicação de vários documentos analisados. Dessa forma, quando não apontada a data, foi preciso estimá-la em função dos demais elementos fornecidos pelos documentos e/ou pela própria pesquisa⁹.

Os resultados apontam a existência de um forte movimento de renovação dos documentos curriculares no período: quinze novos documentos curriculares entraram em vigência no período examinado (Acre, Alagoas, Amapá, Bahia, Distrito Federal, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Rondônia, São Paulo e Sergipe), sendo que, desse total, dois já se encontravam em processo de revisão ou de substituição (Amapá e Alagoas, respectivamente) em 2014.

A esses quinze estados, soma-se mais um (PB), que havia elaborado um novo documento curricular, mas ainda não tinha iniciado a implantação em 2014¹⁰. Além disso, quatro estados (MG, PA, RN e SC) estavam

-
7. Esse procedimento foi realizado no primeiro e em meados do segundo semestre de 2014, quando se definiu 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.
 8. Os estados do Ceará e de Roraima, segundo entrevistas com membros das secretarias, não possuem documentos curriculares para os anos finais do Ensino Fundamental. Os documentos curriculares dos estados do Pará e do Rio Grande do Norte estavam em fase de elaboração no período do levantamento.
 9. Os critérios para a definição das datas dos documentos estão relacionados no relatório da pesquisa (CENPEC, 2015).
 10. Conforme a Secretaria Estadual de Educação da Paraíba quando do levantamento dos documentos.

em fase de elaboração, reformulação ou implantação de novos documentos. Desse modo, apenas cinco dos documentos analisados em 2009 ainda permaneciam em uso, sem terem passado por processos de reformulação, revisão ou substituição (AM¹¹, ES, PR¹², RS e TO). Somente dois estados não possuíam documentos curriculares nem os estavam elaborando: Roraima e Ceará.

Resumindo, dos estados que supostamente não possuíam documentos em 2009, três passaram a tê-los (MA, PI e SE), cinco produziram ou estavam em processo de produção de novos documentos (AL, PA, PB, RN e SC) e dois estavam revisando orientações anteriores (AP e MG). Alguns deles já iniciaram o processo de implantação (AL, AP e MG).

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, por exemplo, dois anos em São Paulo (2008-2010), dois anos no Amapá (2008-2010) e, a seguir, de quatro anos (2010-2014), e de um ano em Minas Gerais (2006-2007) e, agora, de oito (2007-2015). 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, também, sobretudo quando se trata de reformulações posteriores a 2010, que elas estejam relacionadas a sucessivas reorientações de políticas curriculares do Ministério da Educação, por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE), especialmente à entrada em vigor das Diretrizes

11. No caso do Amazonas, segundo informações da Secretaria Estadual de Educação, o documento curricular começou a ser reestruturado em 2014, mas devido à proposta de construção de uma Base Nacional Comum Curricular o projeto foi interrompido.

12. No 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 complementá-la.

Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN), em 2010 (BRASIL, 2010a, 2010b)¹³.

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 um não esgotamento com a sua publicação. Sabe-se que o processo de produção desses documentos é marcado por tensas relações de força, e 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.

Que características assumem esses documentos e que traços revelam de uma política curricular? 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 dos anos finais do Ensino Fundamental.

Recebendo nomes como “proposta”, “referenciais”, “parâmetros”, “diretrizes”, “orientações” e “matrizes”, os documentos curriculares analisados procuram, de modo geral, atenuar a sua natureza prescritiva¹⁴. A nomenclatura diversa 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 dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), aqui utilizados como elemento comparativo, que enfatizava maior explicitação de fundamentos teórico-metodológicos em detrimento da especificação de conteúdos e de

13. O conjunto de documentos do CNE sobre as Diretrizes foi posteriormente publicado em Brasil (2013).

14. 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.

sua progressão. Os “novos” documentos parecem se aproximar mais das chamadas “propostas curriculares” de décadas passadas¹⁵. A forma atual se caracteriza, de modo canônico, embora com distintas ênfases, pela apresentação dos pressupostos teórico-filosóficos do currículo, dos objetivos, das competências ou habilidades¹⁶ que se esperam que os alunos construam ou adquiram mediante “conteúdos”¹⁷ organizados em áreas, disciplinas, temas, como preconizam as Diretrizes Nacionais para a Educação Fundamental. Traz também sugestões de abordagem e, por vezes, inclusive, orientações para a avaliação da aprendizagem.

15. As chamadas “propostas curriculares” foram originalmente elaboradas nos estados por determinação do Conselho Federal de Educação, quando da promulgação da Lei nº 5.692/1971, 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.

16. O conceito de competência, segundo Benadusi (2011, p. 133), possui caráter “polimorfo”, tornando-o “fecundo, adaptável e polissêmico”. É utilizado por diferentes correntes teóricas – em contextos e para objetivos diferentes. No Brasil, foi amplamente disseminado pelos escritos de Philippe Perrenoud. Esse autor define competência 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). E 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). As apropriações do termo nos documentos curriculares, no entanto, podem ganhar contornos próprios. Para 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” (FRADE, VAL & BREGUNCI, 2014, p. 86).

17. Diante da multiplicidade de termos utilizados nos documentos curriculares pesquisados (como competências, habilidades, capacidades, conhecimento e 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.

Sem nos ater aos títulos que os identificam, buscamos depreender *modelos* de documentos – vale dizer construtos abstratos –, de acordo com os seguintes aspectos:

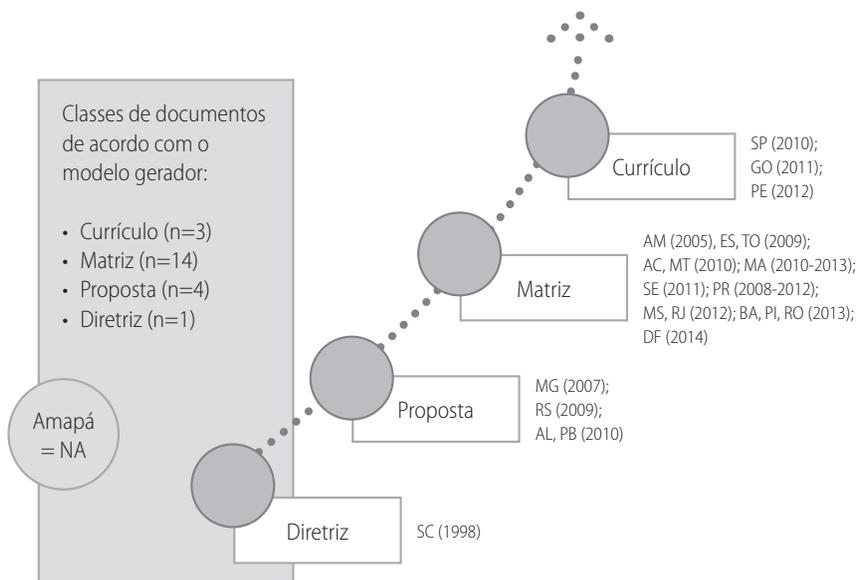
- (i) grau de especificação de “metas” ou “objetivos”;
- (ii) grau de explicitação de fundamentos e princípios;
- (iii) maior ou menor ênfase em produtos ou em processos;
- (iv) maior ou menor possibilidade de articulação com as avaliações externas;
- (v) grau de abertura à iniciativa de órgãos intermediários, bem como da escola e de seus agentes na construção do currículo; e
- (vi) grau de detalhamento da progressão e do compassamento¹⁸ (ou do ritmo) das aprendizagens.

Analisando os documentos com base nesses aspectos, chegamos aos modelos “currículo”, “matriz curricular”, “proposta curricular” e “diretriz curricular”, conforme ilustrado na Figura 2. Um modelo é 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 conflito¹⁹.

18. O conceito de compassamento remete ao ritmo do aprendizado: quando o aluno deve iniciar, dominar ou consolidar o aprendizado das capacidades ou “conteúdos” determinados para cada ano (Cf. BERNSTEIN, 1996).

19. Não desconhecemos o amplo debate acerca da ideia de culturas híbridas, como apresentada pelo antropólogo Néstor 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 para expressar a presença, em um dado modelo, de características comuns aos diferentes modelos indicados, a partir dos aspectos levados em conta.

Figura 2. Classes de documentos curriculares segundo o modelo gerador, por UF, em 2014



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

Fonte: Cenpec, 2015.

Observam-se dois movimentos: um vertical e um horizontal. Por um lado, na vertical, percebe-se certa tendência temporal: os modelos “currículo” e “matriz curricular” caracterizam os documentos mais recentes. Por outro lado, no movimento horizontal, estaria o modelo “currículo” em uma ponta, com maior grau de especificação de metas e objetivos, maior detalhamento da progressão e do compassamento dos conteúdos e maior intervenção no processo didático, além da articulação com as avaliações externas, e o modelo “diretriz curricular” em outra. Nele há maior explicitação de fundamentos e princípios e maior abertura à iniciativa de órgãos intermediários, bem como da escola e de seus agentes na construção do currículo como prática escolar. 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. O Quadro

1 expressa características predominantes dos modelos, que se aplicam à maioria dos documentos classificados.

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

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

Fonte: Cenpec, 2015.

O modelo se materializa, nos documentos de São Paulo, Goiás e Pernambuco (isto é, “currículo”), por um alto grau de discriminação ou detalhamento de competências e habilidades, especialmente em Língua Portuguesa e Matemática. Por vezes, há mesmo documentos especiais para essas disciplinas, como no caso de Pernambuco, e uma diferente forma de explicitação de matrizes de expectativas de aprendizado e de padrões de desempenho, coerente com a forma de descritores dos sistemas de avaliação externa²⁰. Nos

20. Em geral, de acordo com Frade, Val e Bregunci (2014, p. 85, grifo dos autores), “denomina-se descritor, 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”.

três casos, há cadernos com orientações didáticas: em Pernambuco elas são mais gerais e se destinam ao professor, seja para o trabalho com o conjunto da turma, seja para o reforço escolar, novamente em Língua Portuguesa e Matemática; em São Paulo e Goiás, tais cadernos se destinam aos alunos e aos docentes, que os utilizam como material didático. Nesses dois casos, a progressão alcança o bimestre e as atividades didáticas a serem realizadas são para cada aula a ser dada. Em todos os três estados, há alguma associação com a formação continuada de professores, mas ela parece ser maior em Pernambuco, que elaborou para este fim um documento específico. Também nesses estados há uma estreita preocupação com o controle do uso do currículo, feito por diretores e agentes das diretorias de ensino, em São Paulo, e por sistemas informatizados, em Goiás e em Pernambuco.

No modelo “matriz curricular”, a articulação entre sistemas de avaliação, formação continuada e controle da prática docente ou do currículo em ação é menos sistemática ou explícita. Há apenas uma documentação básica, destinada à apresentação da filosofia que fundamenta o documento (que pode ser suprimida, como no caso do Rio de Janeiro) e – é o que constitui o centro da documentação – à discriminação, por disciplinas²¹, do que se deve ensinar e aprender, na maior parte das vezes na forma de competências e habilidades, e de sua progressão, mais frequentemente ano a ano. Em muitos casos apresenta-se também o compassamento. O traço mais importante desse modelo é que se busca sempre, como nas matrizes de avaliação, fazer decorrer, de modo lógico, do objetivo ou competência a ser alcançado, uma especificação de habilidades, conteúdos ou conhecimentos, ou ainda de diretrizes metodológicas, de expectativas mínimas de aprendizado, e, em geral, também de procedimentos de avaliação. Nem sempre, entretanto, quando se analisam as correspondências entre competências, habilidades e, especialmente, conteúdos, apreendem-se relações lógicas. O modelo “currículo” incorpora o modelo “matriz curricular” e o expande a uma política mais ampla, como se viu, articulando formação docente, avaliação externa e controle da gestão. No modelo “matriz curricular”, essa

21. Mato Grosso é uma exceção, pois apresenta os objetivos por áreas de conhecimento, buscando propiciar a interdisciplinaridade.

articulação é passível de ser realizada, na medida em que se dispõe de uma grade que define tanto o que o aluno deve dominar quanto o que o professor deve ensinar, mas não há documentos com essa finalidade.

Os modelos “proposta curricular” e “diretriz curricular” estão mais próximos da tradição (relativamente recente) dos documentos curriculares brasileiros. Se no primeiro há apresentação de “conteúdos”, ela é feita com menor grau de especificação e, geralmente, sem progressão no interior de um ciclo ou segmento de ensino; no caso da “diretriz curricular”, a ênfase recai sobre os princípios filosófico-pedagógicos que devem guiar a seleção de “conteúdos”, mas não são eles mesmos abordados explícita e sistematicamente.

Apropriando-se das teorizações de Bernstein (1996, 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 a de enquadramento às relações de poder e controle que influenciam a condução do processo de ensino/aprendizagem, e tendo em vista a categorização aqui proposta, podemos pensar a ideia de classificação, por exemplo, a partir do modo como os conteúdos de ensino são apresentados nos documentos curriculares, ora por área de conhecimento, ora como uma lista geral de conteúdos disciplinares, ou, ainda, como uma lista de conteúdos disciplinares 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 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 fraca²². Assim, no trânsito entre os modelos, quanto mais próximo do modelo “currículo”, maior será a classificação, o que indica um maior controle sobre a “distribuição” dos conteúdos, maior detalhamento da progressão, com fronteiras bem delineadas acerca dos domínios dos campos

22. Classificação e enquadramento – *forte* e *fraco* – são conceitos apresentados e discutidos detalhadamente em Bernstein (1996).

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 quando o transmissor (que pode ser o sistema educacional, por exemplo) regula explicitamente conteúdo, sequenciamento, forma, compassamento e discurso que constituem o contexto de aprendizagem; caso contrário, o enquadramento será fraco, isto é, 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, por exemplo, maior intervenção no processo didático e maior articulação com avaliações externas, que são evidências de enquadramento também forte, não restando grande margem 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 (1996, 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.

Os modelos geram indicações explícitas e mais ou menos pormenorizadas de processos de didatização²³, pois, no caso de “currículo” e de “matriz curricular”, marcados por forte classificação e enquadramento, eles tendem, além da progressão, a indicar 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 consolidação, por exemplo). Podem, ainda, gerar a indicação de expectativas de aprendizado

23. 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 19. Essas condições envolvem necessidades como discretização, seriação, progressão, compassamento, entre outros.

ou padrões de desempenho, 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 tende, em muitos casos, a restringir-se às medidas de desempenho dos alunos advindas das avaliações externas (o que será aprofundado no Estudo 2).

Essa busca da unidade de resultados realiza-se, ao que tudo indica, com maior grau de intervenção no currículo por meio de uma ação 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 obedecer.

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, como se apontou, 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 ter passado a se dedicar mais a descrever, e de modo relativamente detalhado, os processos de

ensino-aprendizado. Há, ainda, outro aspecto nessa 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, que muitas vezes fica subentendida²⁴, evidencia-se nas falas dos técnicos das secretarias obtidas por meio de entrevista:

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.

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

24. A identidade dos técnicos das Secretarias de Educação foi preservada.

O mínimo a ser aplicado.

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.

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

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.

Em síntese, verificamos um movimento de renovação dos documentos curriculares no curto período de cinco anos. Essa renovação se realiza também com a ampliação e diversificação dos documentos curriculares, além da 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. 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 (1996; 1998). Quanto mais próximos dos modelos “currículo” e “matriz curricular”, mais se percebe nos documentos: vínculo com avaliação (sobretudo pelo privilégio atribuído a Língua Portuguesa e Matemática e à condução do processo de ensino-aprendizado); articulação com formação do professor e intervenção no processo didático; e menor foco na discussão de concepções e finalidades mais amplas da Educação.

Esse movimento de renovação, feito com base principalmente em dois modelos geradores de documentos – os modelos “matriz curricular” e “currículo” – organizam a política em torno de:

- (i) uma busca de padronização do processo curricular restringindo prerrogativas de órgãos intermediários e das escolas na definição do quê e, em alguns casos, de como se deve ensinar;
- (ii) um foco maior no controle do processo de ensino-aprendizagem;
- (iii) um atrelamento da avaliação, currículo, formação docente e controle da gestão, tornando-o passível – por meio de matrizes curriculares – de extrair, do que deve ser ensinado, um conjunto de conteúdos que podem ser também avaliados por meio da aplicação de testes padronizados em larga escala, um modo de organizar a formação continuada de professores em torno dos mesmos conteúdos e de monitorar e controlar o trabalho da escola.

4. Estudo 2 – Novos documentos curriculares e os temas do debate público sobre centralização e padronização curricular

Duas perguntas de pesquisa nortearam primeiramente a análise documental realizada no Estudo 2: i) quais as justificativas utilizadas pelos estados brasileiros e Distrito Federal para a elaboração de novos documentos curriculares; e neles, ii) com base em que princípios são organizados os conteúdos dos componentes curriculares. Além delas, o trabalho foi feito à luz de parte das chaves interpretativas examinadas na pesquisa: a relação entre currículo e avaliação, a questão da diversidade, as articulações entre local, central e universal, e a especificidade atribuída, pelos documentos, aos anos finais do Ensino Fundamental.

Dois processos de análise foram realizados de forma concomitante por pesquisadores estudiosos da área de currículos e por especialistas nas áreas de conhecimento de disciplinas, acompanhados pela equipe responsável pela análise integrativa dos dados. O primeiro consistiu no exame dos documentos de 16 estados: 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 Sergipe²⁵. O segundo consistiu na análise de documentos de seis desses estados – Acre, Alagoas, Mato Grosso, Paraná, Pernambuco e São Paulo – relativa aos componentes curriculares Ciências, Educação Física, História, Geografia, Arte, Inglês; dos documentos de três estados – Mato Grosso, Pernambuco e Paraná – para Língua Portuguesa, e de dois – Mato Grosso e do Paraná²⁶ – para Matemática. Optamos por uma análise mais detida dos documentos de Língua Portuguesa e Matemática, pois são os componentes curriculares que têm recebido maior atenção e visibilidade nas redes de ensino em virtude da ênfase atribuída às políticas de currículo e avaliação.

A partir do forte movimento de renovação dos documentos curriculares encontrado no Estudo 1, o Estudo 2 inicia com a análise de 16 deles na busca por compreender os motivos dos estados e Distrito Federal para investirem na elaboração de novos documentos curriculares – a despeito de todos declararem seguir documentos nacionais como os PCN e as DCN. Em dez dos 16 estados analisados (AL, BA, GO, MA, PE, PI, RO, RS, SE, SP) remete-se à necessidade de *melhoria do ensino* – vinculando-a, com a exceção da Bahia, à melhoria do desempenho dos alunos em testes padronizados ou indicadores deles decorrentes. Para tratar dessa *necessidade*, a maior parte dos documentos costuma mencionar o fraco desempenho dos alunos em avaliações externas, nacionais ou estaduais. Esse modo de justificar a elaboração de um novo currículo reforça achados de pesquisas recentes que evidenciam o

-
25. A seleção desses documentos teve como 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. Exceções foram a manutenção de Alagoas e do 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”. O modelo “diretriz curricular”, com apenas um documento, e mais antigo, não foi analisado a partir deste estudo.
26. 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.

crescimento da importância das avaliações externas para os currículos no país (SOUSA & ARCAS, 2010; BONAMINO & SOUSA, 2012; SILVA & CARVALHO, 2014). Isso parece evidenciar que o recente movimento de renovação dos documentos curriculares detectado por esta pesquisa está de fato vinculado ao fortalecimento das políticas de avaliação externa. Corroborando esses dados, identificou-se que quase todas as unidades da federação remetem às avaliações externas (n=14), sendo que apenas dois estados não o fazem (BA e MG).

Entre outras justificativas para a elaboração de novo documento curricular, quatro estados (AC, MS, PR e RJ) e o Distrito Federal sinalizam a necessidade de atualização de documentos anteriores, em decorrência de mudanças na legislação ou de consultas a escolas e professores no estado. Quatro outros estados (AL, GO, PE e SE) indicam como propósito a uniformização do ensino em seus territórios, bem como entre escolas ou redes (estadual e municipal). Aparece ainda, mais raramente, 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 Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), considerando-se aí a entrada dos alunos no Ensino Superior.

Entre os princípios organizadores dos conteúdos, a maior parte dos documentos curriculares analisados assume o princípio da interdisciplinaridade: dez, se somarmos o que se apresenta como transdisciplinar (MT). No entanto, apesar dessas menções majoritárias à interdisciplinaridade, a análise concluiu que poucas são as propostas que de fato orientam a sua efetivação nos documentos, que se organizam em geral por disciplinas. No conjunto dos textos analisados, é a lógica disciplinar que predomina, mesmo quando estão organizados em áreas e ainda que alguns estejam iniciando experimentos de formas de integração e de interdisciplinaridade. A análise dos “conteúdos” das disciplinas também denotou pouca ênfase na indicação de meios pelos quais a interdisciplinaridade pudesse ser alcançada no trabalho realizado pelas escolas, embora se notem indícios de iniciativas nessa direção.

A análise realizada por especialistas nas distintas disciplinas 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 avaliam os conteúdos selecionados e a questão da interdisciplinaridade. A atenção 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 curriculares²⁷. Em Ciências, observa-se ainda predomínio dos conteúdos de natureza conceitual em quase todos os documentos, mesmo quando explicitam intenção de se trabalhar também com conteúdos de tipo procedimental, por exemplo.

Ainda sobre a relação dos documentos com os PCN, cabe notificar que, na maioria dos casos, observa-se ênfase sobre os conteúdos conceituais e procedimentais, em detrimento dos atitudinais. Privilegia-se o cognitivo em detrimento do desenvolvimento de atitudes e disposições. Ao tratar de componentes curriculares como Geografia e Matemática, por exemplo, o documento do estado do Paraná apresenta críticas explícitas à forma de organização/seleção/apresentação de conteúdos 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 dos PCN; mas afirma também que nele a influência dos PCN é inequívoca.

Os especialistas também identificaram 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 Ciências 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

27. Os PCN distinguem três tipos de conteúdos: (i) o conceitual, que denota fatos (nomes, imagens, representações) e princípios; (ii) o procedimental, que remete a procedimentos que, por sua vez, “expressam um saber fazer, que envolve tomar decisões e realizar uma série de ações, de forma ordenada e não aleatória, para atingir uma meta” (BRASIL, 1997, p. 52); (iii) o atitudinal, que se refere a atitudes, valores e normas.

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. Em 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, mesmo que, ao 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 extensão: 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, detectaram-se conteúdos considerados muito difíceis e ausência de outros, necessários e mais propícios à etapa de escolaridade aqui estudada. Observaram-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 sua consolidação, seria necessária 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. Aponta ainda que três 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; a ausência de relações lógicas entre objetivos, competências, habilidades, conteúdos, metodologias e padrões de desempenho; e, ainda, as confusões de terminologia, em vista da profusão de entendimentos e conceitos existentes hoje no mundo acadêmico.

Voltando à análise da apresentação mais geral da organização do conteúdo, no que se refere à progressão, a maior parte dos documentos organiza os conteúdos por ano, num total de 12. Alguns desses também fazem essa organização por ciclo ou por bimestres. Quanto mais próximas do modelo “currículo”, mais detalhadas tendem a ser, em geral, a descrição dos conteúdos e a progressão. Assim, os três documentos classificados como “currículo” (São Paulo, Goiás e Pernambuco) assumem o princípio disciplinar, com progressão por bimestre. Oito dos documentos classificados como “matriz curricular” assumem o princípio da interdisciplinaridade (se incluído o MT, com princípio transdisciplinar) e três, o princípio disciplinar com predominância da progressão por ano. Os documentos classificados como “proposta curricular” (AL, RS) assumem a interdisciplinaridade, com distintas formas de ordenar a progressão, organizando os conteúdos por ciclos/etapas ou de dois em dois anos.

Ainda entre os princípios organizadores dos conteúdos, a grande maioria dos documentos usa os termos “competências” e “habilidades” – isoladamente ou combinados –, ou ainda equivalentes como “capacidades”, “expectativas de aprendizagem”, ou “o que os alunos devem aprender”, expressando uma visão de ensino por competência. No Brasil, o ensino por competências figura nos PCN, que as explicitam e detalham (desdobrando-as em habilidades)

a serem adquiridas pelos alunos nas 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 um dos mais problematizados entre os educadores. Especialistas têm afirmado que esse termo remete historicamente a uma concepção instrumental de ensino ou à tendência tecnicista que predominou na Educação nos anos 1970 no país, que, tendo se alinhado à ênfase nas abordagens psicopedagógicas da aprendizagem, teria preterido a discussão do significado social dos conteúdos das disciplinas escolares. Na mesma linha, e em um número menor, algumas unidades da federação questionam o ensino por competência, optando por uma perspectiva histórico-crítica. É o caso do Distrito Federal, que utiliza competências e habilidades em algumas disciplinas, mas esse uso não é padronizado; entretanto, na justificativa do documento curricular, ressalta a sua opção por uma perspectiva histórico-crítica. Essa perspectiva é assumida também em Alagoas e Paraná. Esses estados não fazem menção a competências e habilidades em suas matrizes, e o documento do Paraná, em especial, posiciona-se abertamente contra os PCN, entendidos por ele como difusor de “políticas educacionais neoliberais”²⁸.

Examinando as relações entre o local, o central e o universal, a produção de documentos curriculares aqui analisados, ao que tudo indica, não foi movida pela necessidade de contemplar peculiaridades locais (de uma política local, específica para um estado ou região). Uma exceção que vale ressaltar seria a do Mato Grosso, que menciona a limitação dos documentos produzidos em âmbito federal para o enfrentamento das particularidades e singularidades da realidade mato-grossense. No mais, quando da análise das relações entre o local e as políticas centrais, percebe-se um alinhamento com documentos nacionais, sobretudo com os PCN e, a seguir, com as DCN, pelo menos no discurso. As exceções que se distanciam, de algum modo, das orientações centrais, em geral decorrem de divergências teórico-políticas e

28. O documento do Paraná assume uma postura crítica em relação à “psicologização” da escola com base em uma concepção crítica e, em razão disso, não menciona autores do campo da Psicopedagogia.

pedagógicas, e não da busca por contemplar peculiaridades locais (dos alunos ou redes de ensino).

No que se refere aos conteúdos, certa 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. Apenas três dos 16 documentos analisados, por exemplo, lidam com os conteúdos locais nos quadros de matrizes. Nos demais, ora eles são tratados nos temas da diversidade e transversais, ora via contextualização de natureza metodológica (remetidos para a escola). Mesmo em História e Geografia, os conteúdos ligados ao local são, comumente, secundarizados. Em geral, os documentos tendem a se caracterizar como uma “base comum” com conteúdos mínimos e universais, cabendo aos professores ampliar esses conteúdos e estabelecer suas relações com o local. Com raras exceções (novamente o Mato Grosso e também o Paraná, que trata essas questões nas disciplinas de Arte, História, Ciências e Geografia), os documentos curriculares tendem a tratá-las como um adereço ao currículo, organizado em torno de conteúdos universais e sobre o qual devem ser acrescidas, 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 nessa direção.

Tal como ocorre com o tratamento da relação entre o local e o universal, em relação à diversidade, embora o estudo “Consensos e dissensos em torno de uma Base Nacional Comum Curricular no Brasil” (BATISTA, LUGLI & RIBEIRO, 2015) mostre que a questão da diversidade seja central nos argumentos de relevantes atores da área da Educação contrários ou favoráveis à padronização curricular, identificou-se fraca presença de “conteúdos” que promovam o reconhecimento, a reconstrução e o embate de identidades plurais nas várias disciplinas que compõem os documentos curriculares analisados (MOREIRA & CANDAU, 2007). Em geral, percebe-se maior influência de elementos da diversidade nos aspectos que a legislação nacional determina explicitamente que devem ser abordados (como, por exemplo, História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, Direitos Humanos,

Educação Ambiental), bem como nas orientações específicas para modalidades de ensino (Educação Especial, Educação no Campo, Indígena, Quilombola, de Jovens e Adultos, por exemplo).

No que se refere à sua apresentação, a questão da diversidade aparece de diferentes modos: como disciplina autônoma, temas transversais às disciplinas, projetos específicos, ou delegados às escolas. Trata-se, sobretudo, de orientações de cunho geral nos textos iniciais dos documentos curriculares, associadas a indicações de que as escolas e professores procedam ao trabalho de identificar os modos pelos quais questões ligadas à diversidade serão levantadas, sem que haja explicitação de formas de abordagem e estratégias. Logo, há indícios de foco na “diversidade” como “conteúdos” que são trabalhados entre os próprios “diversos” (quilombolas, indígenas, adultos) e não que precisariam ser debatidos e experienciados por todos. Na implantação e no uso pelas escolas, observou-se que a questão da diversidade se torna, muitas vezes, conteúdo escolar de caráter moral, articulado à cultura da escola (calendário de festas, por exemplo). Efetivamente, há ainda fraca presença de “conteúdos” que promovam a construção de identidades plurais nas várias disciplinas que compõem os documentos curriculares analisados. Em geral se trata de conteúdos tradicionais e não de uma afirmação do reconhecimento e da valorização da diversidade e dos direitos dos diferentes.

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 da Educação – entendida, em geral, tal como captada pelos indicadores educacionais e pela avaliação externa, como já mencionado – mas também perceptível através de outros indícios. Um deles seria a ênfase quase acentuada na dimensão cognitiva, a despeito de outras dimensões do processo educacional. Outro elemento é a ênfase em Língua Portuguesa e Matemática, componentes curriculares presentes nas avaliações externas, observada, por exemplo, na produção de materiais, no detalhamento dos currículos, nas formações docentes, entre outros. Pode-se citar, por fim, o uso de descritores de avaliações externas desses componentes, como objetivos de aprendizado.

A inter-relação entre os descritores das matrizes de avaliação externa e “conteúdos” de ensino previstos nos componentes curriculares Matemática e Língua Portuguesa é frequente. Observa-se ainda maior discretização²⁹, 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 curricular”. Apesar dessa tendência detectada, a análise do especialista de Matemática indica que há documentos que deixam ao professor o encargo de distribuir conteúdos no tempo por meio de sequências didáticas, entre outros meios, sem orientações que os apoiem, situação que pode dificultar o trabalho docente, sobretudo daqueles professores menos experientes ou com formação mais precária. Também foram detectados entre os documentos descritores ainda muito genéricos, que pressupõem um professor com excelente formação.

Por fim, no que se refere às especificidades dos anos finais do Ensino Fundamental, não se identificou, em geral, um esforço de abordagem das questões próprias desse segmento. Apenas três dos 16 documentos curriculares explicitam a especificidade que o documento elaborado busca construir 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 como um segmento que requer uma nova lógica organizacional, no Distrito Federal. São documentos que se encontram alinhados com as orientações das DCN quando elas apontam a relevância de que eles considerem as especificidades da faixa etária atendida por essa fase da Educação Básica. Chama a atenção, porém, o fato de que a maioria não o faça, ressaltando mais uma vez que a invisibilidade do Ensino Fundamental II persiste nas políticas curriculares, espelho do que ocorre nas políticas educacionais e nas pesquisas, como já sinalizado. Além disso, é digna de nota a escassa atenção dada nos documentos à transição entre anos iniciais e finais, mesmo

29. Uma maior discretização está relacionada a um maior detalhamento, discriminação ou especificação dos “conteúdos”. Dentro de cada disciplina ou área, está ligada à explicitação dos conhecimentos, em geral acompanhada da atribuição da progressão, ou sequenciação dos conteúdos, e do compassamento, isto é, do ritmo de aprendizagem.

quando reconhecida a mudança na forma de organização dos dois segmentos. Por um lado, nos anos finais, o aluno se depara com um modo de organização que dele exige forte autonomia acadêmica: deve sozinho lidar com diferentes professores, estilos docentes, horários, materiais, disciplinas e, nelas, com distintos modos de produzir significados, próprios a cada comunidade científica. Por outro lado, precisa ser introduzido progressivamente nas comunidades de discurso que organizam e sustentam as disciplinas – e que tanto possibilitarão um efetivo trabalho interdisciplinar como uma base segura para, no Ensino Médio, aprofundar-se no universo das disciplinas e naquele conhecimento que Michel Young (2013) denomina “conhecimento poderoso”. Não se observam, nos documentos curriculares analisados, nem orientações gerais, nem subsídios às práticas nos cadernos voltados para as disciplinas, dirigidos para a construção progressiva dessa autonomia acadêmica, nem tampouco voltados para a progressiva entrada nesses novos universos discursivos de cada disciplina. O aluno é tomado como “pronto” para ingressar no segundo segmento com suas formas específicas de organização.

5. Estudo 3 – A implantação dos documentos curriculares em três estados

O Estudo 3 teve por objetivo descrever e analisar casos de implantação da política curricular de três estados³⁰ – Acre, São Paulo e Pernambuco –, buscando apreender o modelo de regulação em que se inserem à luz de Maroy (2011) e Barroso (2005)³¹. Esses autores consideram que, nas últimas décadas, na Europa, foram adotadas novas estratégias de regulação dos sistemas educativos que se distanciaram do modelo burocrático, consubstanciando

30. Os estados 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.

31. Esses pesquisadores participaram da pesquisa internacional denominada *Regulateduc-network* (“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”. Essa pesquisa foi realizada em cinco países europeus: Portugal, França, Bélgica, Hungria e Reino Unido (Inglaterra).

modelos pós-burocráticos (Estado Avaliador e quase-mercado). Observam-se, portanto, nesses modelos pós-burocráticos, três elementos em comum: elaboração centralizada dos documentos curriculares, uso da avaliação externa como meio de controle dos resultados e autonomia dos estabelecimentos escolares. O modelo quase-mercado se diferencia por adotar estratégias advindas do mercado como o estímulo à competição entre escolas e de famílias por escolas de maior qualidade.

O desenho metodológico deste estudo contemplou duas etapas, ambas realizadas no primeiro trimestre de 2015. Na primeira foram realizadas entrevistas com 16 gestores das Secretarias Estaduais de Educação envolvidos na concepção, elaboração e implantação do documento curricular de cada estado. A segunda consistiu na realização de pesquisa de campo em quatro (no caso do Acre) ou cinco (em Pernambuco e São Paulo) escolas estaduais que oferecem os anos finais do Ensino Fundamental, localizadas em municípios de níveis socioeconômicos diversificados. Os municípios foram selecionados segundo 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 local³². Os procedimentos de coleta de dados abrangeram a realização de entrevistas com diretores e coordenadores pedagógicos e a aplicação de questionário aos professores do 6º e 9º anos das oito disciplinas analisadas no Estudo 2 (Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Arte, Inglês, Educação Física, Ciências).

A 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”³³. Trata-se, ainda na perspectiva apontada pela pesquisa de

32. Foi selecionado um município por grupo, e uma escola em cada um desses municípios. Como no Acre não há região metropolitana, foram pesquisados quatro municípios.

33. 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 colhidos dados relevantes para uma análise mais completa, tais como sobre o financiamento ou regras de matrícula.

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 diversas 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).

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 para 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 docente e avaliação externa.
- 3) Estabelecimento de metas a serem alcançadas pelas escolas.
- 4) Implantação de processos de controle dos resultados educacionais por meio de avaliações externas.
- 5) Implantação de processos de controle da efetivação dos documentos curriculares por avaliações externas e sistemas informatizados e supervisão.
- 6) Instituição de processos de formação continuada acoplada ao acompanhamento e apoio ao professor para implantação dos currículos, conduzidos seja pelos técnicos das Secretarias 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. A pesquisa revela, também, um movimento de busca por melhoria da qualidade da Educação em resposta aos resultados insatisfatórios alcançados em avaliações externas e que os documentos curriculares estão, de alguma maneira, associados a esse movimento.

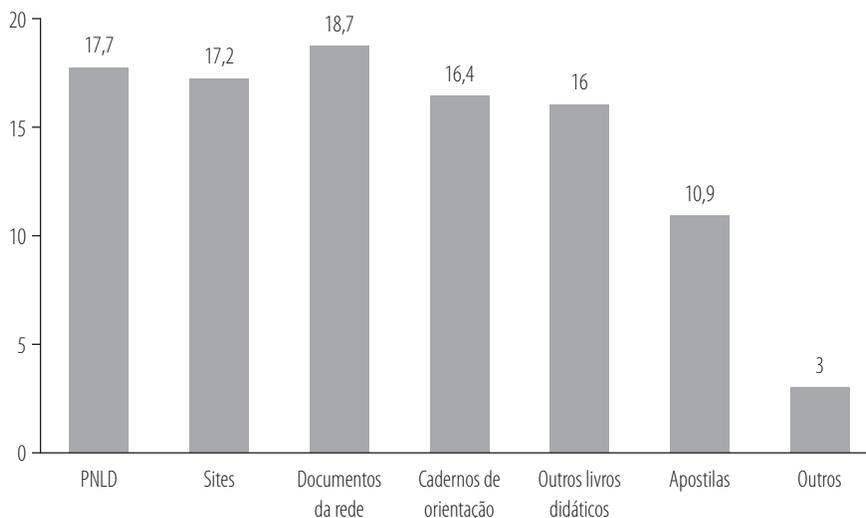
Nessa perspectiva, o documento curricular teria o papel de padronizar o que é ensinado em todas as escolas do estado, gerando a unidade da rede. A garantia do padrão de qualidade é explicitada na relação com as avaliações externas advindas das medidas dos testes em larga escala, medidas essas consideradas 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). Nesse sentido, os documentos analisados seriam uma espécie de base estadual comum. Os dados coletados indicam que os entrevistados, gestores dos órgãos centrais, mas também professores e gestores das escolas, não consideram, necessariamente, a implantação dos documentos curriculares e, portanto, a padronização, como algo negativo: muitos avaliam positivamente a maior clareza de orientações e o acompanhamento.

Nas entrevistas, vários gestores escolares e professores apontam que continuam tendo autonomia de ação após os novos documentos curriculares. Os questionários aplicados evidenciam, sobre esse aspecto, que os professores continuam fazendo uso de uma série de fontes para preparar suas provas e planejar, como: os livros do PNLD, sites variados, os documentos curriculares, entre outros.

Conforme dados coletados via questionário aplicado a professores da amostra, é possível identificar no Gráfico 1 e na Tabela 1 o potencial do livro didático como fonte utilizada pelos docentes tanto na elaboração de atividades como provas.

Gráfico 1. Fontes para elaboração de atividades



Fonte: Cenpec, 2015.

Tabela 1. Fontes para elaboração das provas

UF	Respondentes	Fontes	%
AC	39	Conteúdos do documento curricular	69,2
		Livros didáticos	46,2
		Registros de observação	43,6
PE	63	Objetivos do plano de aula	69,2
		Livros didáticos	65,1
		PCN	49,2
SP	53	Livros didáticos	60,4
		Objetivos do plano de aula	58,5
		Registros de observação	52,8

Na coexistência dos documentos curriculares e do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), os dados indicam uma sobreposição dos livros didáticos como fonte para elaboração das provas em Pernambuco e

em São Paulo, com 65,1% e 60,4% das respostas, respectivamente. Nesses dois casos o documento curricular dos estados não foi um dos três mais mencionados dentre os professores investigados. Já no Acre, o documento curricular da rede se sobrepõe com 69,2% das respostas, também seguido pelo livro didático.

No que tange à implantação, os dados revelam também que, no Acre, por exemplo, o documento curricular produzido pela Secretaria Estadual de Educação foi mais absorvido pela rede, pautados pelos 69% dos professores que disseram utilizá-los como fonte para elaboração de provas. A aderência do documento acreano pode decorrer do período de tempo relativamente longo em que está em curso – quatro anos, à época da pesquisa –, do tipo de acompanhamento realizado e da semelhança com os PCN, seguindo a mesma linha pedagógica e pressupostos teóricos. Pode ainda estar associada às atividades de formação continuada, e mesmo às parcerias com a Universidade Federal do Acre, com a Universidade Aberta do Brasil e com a Universidade de Brasília em que, por vezes, a formação inicial em serviço assumiu os conteúdos dos programas de formação continuada oferecidos pelo MEC, além das políticas educacionais mais amplas que antecederam a implantação do currículo, mas que a favoreceram (como os investimentos em infraestrutura, por exemplo).

No Acre há um forte esquema de acompanhamento, com rotinas quinzenais de visitas, por parte das equipes de ensino da Secretaria. Ademais, como disse um dos entrevistados, o acompanhamento da implementação curricular também “é tarefa da escola” (entrevistado B_AC). De acordo com os dados obtidos na aplicação dos questionários com os docentes no Acre, 73,7% dos professores que participaram da pesquisa disseram que o coordenador acompanha a execução dos planos de aula por meio da observação de sala de aula, o que também corrobora com a implantação do documento.

O Acre foi o estado considerado com nível intermediário de implantação, haja vista a data de publicação do documento curricular: 2010. São Paulo antecedeu esse estado, com a divulgação de seus documentos entre 2008 e 2010, enquanto em Pernambuco o documento curricular estaria em um estágio inicial de implantação: a partir de 2012. Uma hipótese sobre a menor adesão aos documentos em São Paulo e Pernambuco seria dedutível dos argumentos

dos gestores das secretarias que revelaram dificuldades dos professores para trabalhar com descritores, competências e habilidades.

No caso paulista, as entrevistas captaram ainda evidências da complexidade dessa questão – um gestor escolar afirmou que, diante do novo modelo de ação (que estamos chamando 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.

Batista, Lugli e Ribeiro (2015) apontam que os argumentos contrários à implantação de uma base curricular nacional comum são estruturados, sobretudo na Universidade, em torno da preocupação com a atenção à diversidade no país. Entretanto, como mostra o Estudo 2, as propostas de exploração da diversidade e de peculiaridades locais, regionais e do próprio estado são ainda bastante incipientes no âmbito desses documentos, sendo mais comumente deixadas a cargo da ação das escolas e dos professores.

Esta investigação apreendeu que a questão da diversidade é, sobretudo, algo voltado para os diversos: não se manifesta tanto no tronco comum dos conteúdos, sendo sobremaneira tratada por meio de materiais específicos que fazem adequações desses conteúdos para os grupos representantes dessa diversidade – exceto para os alunos com necessidades educacionais especiais, que praticamente não contam com materiais específicos que tratem de adaptação dos conteúdos dos componentes curriculares.

A formação continuada de professores pode ser identificada como estratégia relevante utilizada pelas Secretarias de Educação para implantação dos documentos curriculares nas escolas. Verifica-se que a sua implantação é parte de um modelo que busca articular currículo, formação docente e avaliação³⁴. Os documentos pautam a formação docente, indicando o que deve

34. Importante lembrar que o Acre foi classificado, no Estudo 1, dentro do modelo “matriz curricular”, caracterizado por não apresentar documentos específicos para guiar essa articulação. Porém, o estudo da implantação do documento curricular indica que, apesar da ausência do documento, o estado está, nesse âmbito, próximo do modelo “currículo”, uma vez que aproveita a possibilidade que a matriz oferece de efetivar a articulação entre formação, documento curricular e avaliação.

ser ensinado e que é tratado também nas formações continuadas (seja em momentos entre pares, na escola, seja em cursos à 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 à 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. Tanto em São Paulo como no Acre foi apontada a dificuldade de acesso às regiões mais distantes – tanto pelo gigantismo da rede, considerada uma das maiores do país, no primeiro estado, quanto pela complexidade geográfica, no segundo. Em ambos os casos, a formação à distância é grande aliada para uma ampla cobertura das ações de formação docente nas redes.

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. Observam-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 na prática pedagógica, mantendo também reuniões com os técnicos voltados à sua formação.

Nesse modelo, o coordenador parece estar se constituindo como um elo fundamental entre o órgão central dirigente e as escolas, com vistas a fortalecer a implantação dos documentos curriculares nas salas de aula. Em dois estados, o acompanhamento do professor e do coordenador pedagógico, no que tange à implantação dos documentos curriculares, conta com visitas de técnicos dos

órgãos dirigentes centrais às escolas, como já mencionado. O estado que não adota essa estratégia possui técnicos descentralizados em regionais.

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.

Refletir sobre a relação dos documentos curriculares com os sistemas de avaliação em larga escala que, de modo geral, é bastante próxima, reveste-se de relevância, uma vez que se trata de mecanismo central na constituição dos modelos pós-burocráticos, na perspectiva apontada por Maroy (2011) e Barroso (2005). Os três estados possuem seus próprios sistemas de avaliação: o Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem (Seape) – no Acre –, o Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco (Saepe) e o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp). Os dois últimos ainda possuem indicadores, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco (Idepe)³⁵ e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de São Paulo (Idesp), respectivamente.

Os gestores dos três órgãos dirigentes 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

35. Um dos entrevistados da Secretaria Estadual de Educação revelou que a rede adota indicadores de processo bimestrais para acompanhamento ao longo do ano, que “vão desde o preenchimento do conteúdo no diário de classe até a presença de alunos, presença de professores, presença de pais nas reuniões da escola etc. (entrevistado J_PE).

que elaborou a matriz curricular do Saresp. Em Pernambuco, o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd)³⁶ 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.

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 a complexidade que também lhe é peculiar e disputas que lhe são próprias, é bastante distinto do mundo da chamada regulação horizontal³⁷, no âmbito da qual as intenções e a tentativa de regulação institucional se encontram com as resistências e problemas próprios da escola, lócus 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: aí, percebe-se que os documentos curricu-

36. 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).

37. 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.

lares ainda carecem 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, quer em termos da formação, quer das condições de trabalho.

A pesquisa evidencia, portanto, a presença de estratégias de monitoramento, acompanhamento e avaliação de processos e resultados como elementos para subsidiar a melhoria da qualidade da Educação. Contudo, as entrevistas mostram 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 e à sobrecarga de trabalho.

Na rede pernambucana mais um elemento dificulta a implantação do documento curricular: as contratações de professores para disciplinas que não as de formação de origem, por conta da carência de profissionais em algumas delas. Conforme um coordenador de uma das escolas da amostra, “por falta de professor especialista naquela área, o professor de História às vezes dá Português ou às vezes dá Inglês [...] eles pegam disciplinas para lecionar que não dominam” (CP_Escola9_PE). Portanto, as dificuldades dos professores de compreender as propostas dos documentos curriculares tanto podem se reportar à dimensão da formação do professor quanto aos modos de elaboração, apresentação e abordagem dos conteúdos, conforme também mostrou o Estudo 2.

6. 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, demandado pela Fundação Victor Civita e realizado pela Fundação Carlos Chagas (DAVIS *et al.*, 2012). Suas autoras afirmaram ainda que essa fase de ensino carece de políticas que façam jus às suas especificidades. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) não desagregou o Ensino Fundamental para fins de concepção, nem de organização. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), de 2010, reconhecem essa especificidade, designando anos finais e iniciais como “fases” do Ensino Fundamental. Reconhecem serem os anos finais do Ensino Fundamental uma fase em que há 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 nos anos finais do Ensino Fundamental e afirma que os seus professores devem conhecer as questões da adolescência e juventude. Porém, não há uma seção dedicada aos anos finais do Ensino Fundamental com orientações específicas para o seu desenvolvimento.

Esta pesquisa pretendeu contribuir para diminuir a 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 as justificativas utilizadas pelos estados brasileiros e Distrito Federal para a elaboração de novos documentos curriculares; e neles, ii) com base em que princípios são organizados os conteúdos dos componentes curriculares, nesse caso em seis estados. Para tanto, por um lado, foram usadas

as seguintes chaves interpretativas: a relação entre currículo e avaliação; a abordagem da questão da diversidade; as articulações entre local, central e universal; 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). Essa renovação se realiza sob novos princípios. Notou-se uma tendência de abandono de modelos mais gerais, que tinham maior foco nos fundamentos e finalidades, rumo a modelos com mais forte classificação e enquadramento, conceito usado por Bernstein (1996, 1998)³⁸, e que inspira a seguinte afirmação: quanto mais forte a classificação e o enquadramento, maiores as fronteiras entre as disciplinas escolares, 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 que subjazem aos documentos curriculares: “currículo”, “matriz”, “proposta” e “diretriz”. A correspondência dos documentos a esses modelos somente pode ser compreendida se observada de forma comparativa, da mais forte classificação e enquadramento no modelo “currículo”, gradativamente para a mais fraca no modelo “diretriz curricular”.

Dos 23 documentos curriculares analisados, três (SP, GO e PE) foram classificados no modelo de mais forte classificação e enquadramento, nomeado

38. Lembrando, como citado no Estudo 1, 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.

“currículo”. Esse modelo, portanto, contempla as características mencionadas em seu mais alto grau. Outros 14 documentos (ES, TO, AC, PR, MT, MS, RJ, AM, BA, 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. Quatro documentos foram classificados como “proposta” (AL, MG, PB e RS): mais fraca classificação e enquadramento, mais forte descrição de fundamentos. Um documento curricular foi classificado como “diretriz” (SC), 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. No Estudo 2, vê-se que, ao assumir a interdisciplinaridade como um princípio de integração curricular, sete estados, entre 11 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 (modelo “matriz”), a forma de progressão da aprendizagem é por ano; apenas um estado (MT) 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, mas também períodos mais longos como 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 quê” 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 quê” 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 especialistas³⁹ evidencia que nem sempre se consegue realizar 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 ao estabelecer o compassamento; falta de continuidade de conteúdos para que se garanta a consolidação de determinados conceitos.

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. A 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 formular as orientações sobre “o quê” deve ser ensinado. De qualquer modo, a articulação dos conteúdos na maioria dos documentos está organizada a partir de uma lógica disciplinar – a despeito de muitos afirmarem que se pautam pela interdisciplinaridade –, garantindo

39. 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 para a formação de professores.

hierarquia, contornos e fronteiras nítidas das disciplinas escolares, tal como se refere Bernstein (1996, 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 as 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 (contextualização). 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. Perspectivas tradicionais de abordar o conteúdo foram mais fortemente percebidas pelos especialistas que analisaram os componentes curriculares de 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 ênfase na repetição em detrimento da experiência artística. Quanto 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.

Ainda, a análise dos conteúdos mostrou, nos seis documentos curriculares examinados, 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 focalizado na discretização dos conteúdos para maior orientação do processo de ensino-aprendizagem, os

textos analisados podem apresentar incongruências, tendo sido detectadas dificuldades na seleção dos conteúdos e no seu detalhamento. 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 indicou também 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 o movimento de renovação curricular parece estar inserido em um contexto de busca de um novo modo de regular os sistemas educativos que mescla 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).

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 assinalam 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.

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 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.

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).

Como demonstrou 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 serem 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 subsidiar o acompanhamento da implantação da política curricular e do processo de ensino-aprendizagem.
- Processos de monitoramento da implantação da política curricular, via sistemas informatizados.

No que tange à centralidade da avaliação externa no tipo de modelo de regulação que a pesquisa indica estar sendo consubstanciado, cabem algumas considerações com base na literatura. Para Brooke e Cunha (2010), 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 nacional⁴⁰. 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 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.

Uma das estratégias de governança detectadas nesta pesquisa, que indica um dos tipos de uso que se faz de avaliações externas, é a bonificação

40. 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 & BRAVO, 2013; HORTA NETO, 2013).

vinculada ao desempenho dos alunos nessas avaliações. 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. Embora as políticas curriculares aqui estudadas adotem sistemas de bonificação via desempenho nas avaliações externas, 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 estão buscando implantar.

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 mostra que o modelo de regulação que se desenha analiticamente por meio das análises das estratégias de governança identificadas não está fortemente consolidado. Os dados evidenciam que a busca de

instituição desse novo modelo de regulação que faz uso de estratégias próprias dos modelos burocráticos e pós-burocráticos e que visa “cercar”, “controlar” e “apoiar” o processo de ensino-aprendizagem se “choca” com a difícil realidade das escolas e dos professores. Verifica-se nas entrevistas uma série de dificuldades no acompanhamento da prática pedagógica.

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 e 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 3. 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”, no dizer de Young (2013). Conforme já mencionado, 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 aos 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 três 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 às 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, também, visitas para monitoramento 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 em São Paulo, estado no qual 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 evidenciar a dificuldade de acompanhamento da prática pedagógica.

Referências

- 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.
- 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.
- _____. 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.
- 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.; LUGLI, Rosário S. G. & RIBEIRO, Vanda M. Centralização e padronização dos currículos: posições e tomadas de posição. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v. 5, n. 1, jun. 2015. No prelo.
- 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.
- BENADUSI, Luciano. Competência. In: VAN ZANTEN, Agnes (Coord.). *Dicionário de educação*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- _____. *Pedagogia, control simbólico e identidad*. Madrid: Ediciones Morata, 1998.
- 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).
- _____. *Raisons pratiques*. Paris: Seuil, 1994.
- BOWE, Richard; BALL, Stephen & GOLD, Anne. *Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 4, de 14 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 824, 2010a.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*. Parecer CNE/CEB nº 7/2010, aprovado em 7 de abril de 2010. *Diário Oficial da União*, Brasília, Seção 1, p. 10, 2010b.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.
- BROOKE, Nigel & CUNHA, Maria Amália de A. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. *Estudos & Pesquisas Educacionais*, Fundação Victor Civita, São Paulo, 2010.
- _____. (Org.). *Marcos históricos na reforma da educação*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012, 520 p. (Coleção EDVCERE, 19).
- CAED. *Portal do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAED/UFJF)*. Disponível em: <<http://institucional.caed.ufjf.br/quem-somos/>>. Acesso em: 27 jul. 2015.
- CANCLINI, Néstor Garcia. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2003.
- CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA. CENPEC. *Currículos para os anos finais do Ensino Fundamental: concepções, modos de implantação e usos*. São Paulo, 2015, 275p.
- 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.

- 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. 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.
- 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.
- 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/european-project.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.
- _____. & DUPRIEZ, V. La régulation dans les systèmes scolaires: proposition théorique et analyse du cadre structurel en Belgique francophone. *Revue Française de Pédagogie*, Paris, n. 130, p. 73-87, jan./mar. 2000.
- MOREIRA, A. F. B. & CANDAU, V. M. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2007.
- 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.
- PEREZ, José Roberto Ruz. Por que pesquisar implementação de políticas educacionais atualmente? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1179-1193, out./dez. 2010.
- PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

- POPKWITZ, Thomas S. *Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em Educação*. Tradução Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- 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.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? In: SACRISTÁN, J. Gimeno & PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998. p.119-148.
- SAMPAIO, Maria das Mercês F. (Coord.). *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.
- 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. _____ & 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.
- 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: Rand Corporation, 2002. p. 79-100.
- YOUNG, Michael. Superando a crise na teoria do currículo: uma abordagem baseada no conhecimento. *Cadernos Cenpec | Nova série*, [S.l.], v. 3, n. 2, set. 2013. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/238>>. Acesso em: 2 set. 2015.

