

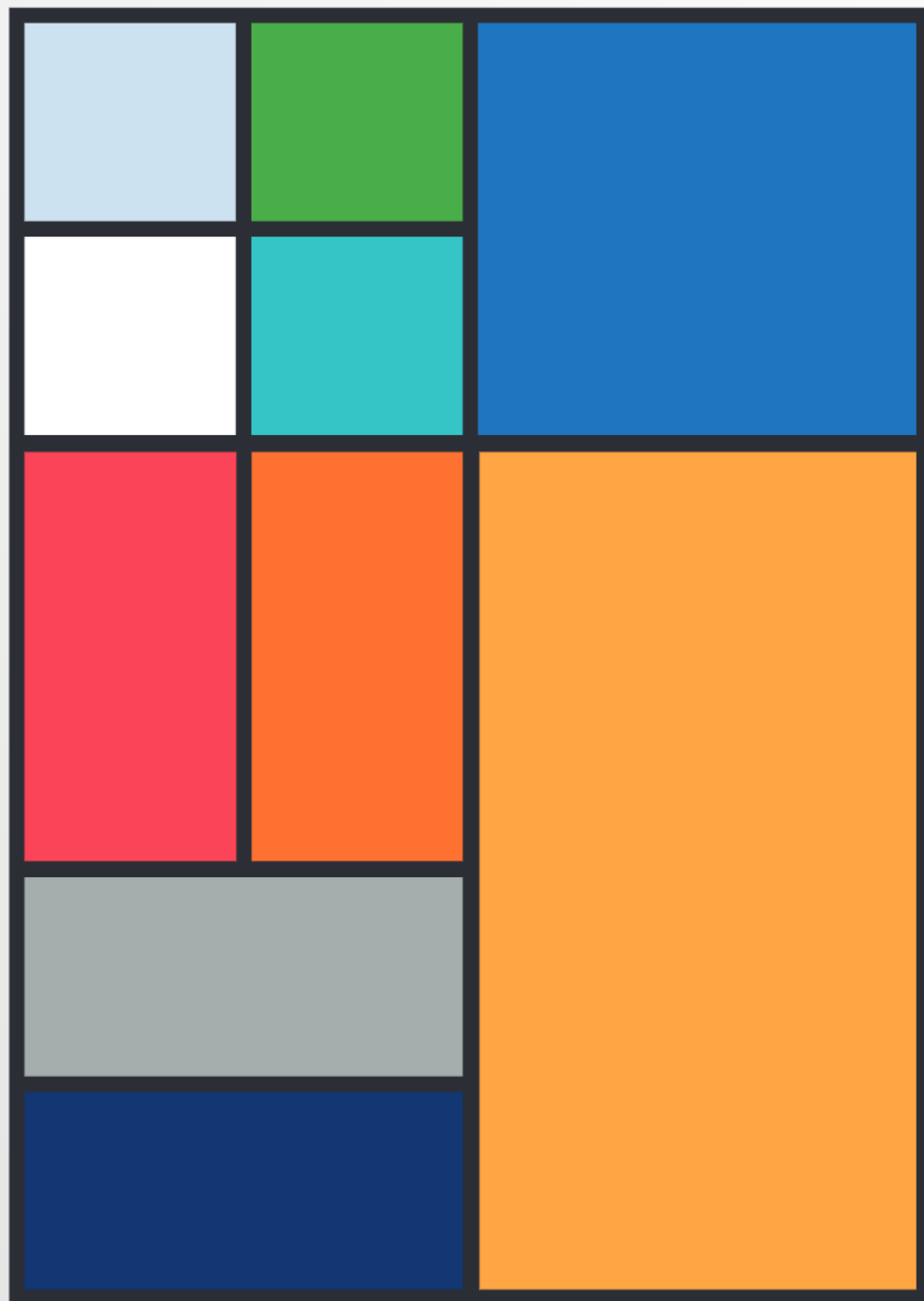


Edições
UNESCO

Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura

CURRICULARES NO BRASIL

ESTUDO SOBRE AS CONCEPÇÕES



MAXIMILIANO MODER

Publicado em 2019 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, França, e a Representação da UNESCO no Brasil, em cooperação com o Ministério da Educação.

© UNESCO 2019



Esta publicação está disponível em acesso livre ao abrigo da licença Atribuição-Partilha 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). Ao utilizar o conteúdo da presente publicação, os usuários aceitam os termos de uso do Repositório UNESCO de acesso livre (<http://unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-en>). As indicações de nomes e a apresentação do material ao longo deste livro não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte da UNESCO a respeito da condição jurídica de qualquer país, território, cidade, região ou de suas autoridades, tampouco da delimitação de suas fronteiras ou limites.

As ideias e opiniões expressas nesta publicação são as dos autores e não refletem obrigatoriamente as da UNESCO nem comprometem a Organização.

Coordenação técnica da Representação da UNESCO no Brasil:

Marlova Jovchelovitch Noletto

Diretora e Representante

Maria Rebeca Otero Gomes

Coordenadora do Setor de Educação

Revisão técnica: Setor de Educação da Representação da UNESCO no Brasil

Revisões gramatical, ortográfica, bibliográfica e editorial: Unidade de Comunicação, Informação Pública e Publicações da Representação da UNESCO no Brasil

Projeto gráfico e diagramação: Unidade de Comunicação, Informação Pública e Publicações da Representação da UNESCO no Brasil

Capa: Edson Fogaça e Ceci Diehl

Moder, Maximiliano

Estudo sobre as concepções curriculares no Brasil / Maximiliano Moder. – Brasília: UNESCO, 2019.

63 p.

ISBN: 978-85-7652-233-1

1. Currículo 2. Desenvolvimento curricular 3. Currículo de educação básica 4. Currículo de educação secundária superior 5. Currículo de educação de adultos 6. Qualidade da educação 7. Política educacional 8. Brasil I. UNESCO

CDD 370

Esclarecimento: a UNESCO mantém, no cerne de suas prioridades, a promoção da igualdade de gênero, em todas suas atividades e ações. Devido à especificidade da língua portuguesa, adotam-se, nesta publicação, os termos no gênero masculino, para facilitar a leitura, considerando muitas menções ao longo do texto. Assim, embora alguns termos sejam grafados no masculino, eles referem-se igualmente ao gênero feminino.

Agradecimentos

À boa disposição dos professores, das autoridades estaduais e das equipas técnicas das secretarias estaduais e municipais de educação que, com generosidade, participaram deste estudo.

Sumário

	PREFÁCIO	05
I.	INTRODUÇÃO	09
II.	ASPECTOS METODOLÓGICOS	10
III.	SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO	15
II.	O CURRÍCULO ESCOLAR NO BRASIL: UM PANORAMA GERAL	18
III.	AS CONCEPÇÕES CURRICULARES NO BRASIL	19
III.	O CURRÍCULO ESCOLAR NO BRASIL II: TRÊS CASOS	43
III.	TRÊS CONCEPÇÕES CURRICULARES BRASILEIRAS DE DESTAQUE	44
	CONCLUSÕES	52
	BIBLIOGRAFIA	56
	DOCUMENTOS CURRICULARES BRASILEIROS	58



PREFÁCIO

Prefácio

O Brasil está vivenciando um momento de mudanças fundamentais em seus marcos educacionais. Destaca-se o processo de implementação do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE) e, mais recente, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Desde 2015, com a criação da Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pelo Ministério da Educação, iniciou-se uma série de debates em torno do corpo de conhecimentos, habilidades e atitudes que se espera que todos os estudantes brasileiros adquiram. A homologação da BNCC em dezembro de 2017, em particular, deu início a um processo de revisão e desenvolvimento curricular que desafia as Secretarias de Educação dos 27 Estados federados e dos mais de 5 mil municípios brasileiros em um contexto marcado por profundas desigualdades educacionais: a região Nordeste, por exemplo, apresenta a maior taxa de analfabetismo do país (14,8%), o que corresponde a quase o quádruplo das taxas do Sudeste (3,8%) e do Sul (3,6%) (IBGE, 2016). Aos desafios nacionais, somam-se problemas que transcendem o espaço local exercendo influências de maneira mais ampla, dentre os quais destacam-se às questões ligadas à sustentabilidade, que preocupa a todos, e o acesso ao mercado de trabalho, que se refere notadamente aos jovens.

Nesse contexto, a UNESCO no Brasil, em parceria com o Ministério da Educação, apresenta à comunidade de gestores educacionais esse estudo sobre as Concepções Curriculares no Brasil. O objetivo da pesquisa, realizada logo no início das discussões sobre a BNCC, foi estabelecer um panorama do estado da arte da construção curricular nas cinco regiões do país. A partir da análise das matrizes curriculares dos estados brasileiros, como são construídas e seus conteúdos, encontrou-se, como poderão ver nos resultados da pesquisa, uma variedade de terminologias e concepções curriculares que indicam as desigualdades educacionais que distanciam as regiões do país.

O presente estudo se insere em um contexto mais amplo de renovação da agenda internacional da educação. Em 2015, frente a um balanço mitigado de alcance das metas de educação nos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), os Estados-membros das Nações Unidas, dentre eles o Brasil, assumiram compromissos mais abrangentes em termos de erradicação da pobreza pela garantia da sustentabilidade ao adotarem a Agenda 2030 que se compõe de 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). O ODS 4 se dedica especificamente à educação, no entanto, é uma base fundamental para a realização de todos os demais.

AGENDA EDUCAÇÃO 2030: ASSEGURAR A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EQUITATIVA DE QUALIDADE, E PROMOVER OPORTUNIDADES DE APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA PARA TODOS

A agenda global de Educação 2030 tem um novo e mais amplo escopo que vai desde a primeira infância à formação de jovens e adultos, concentrando-se em promover as habilidades para o trabalho sem deixar de lado a importância de garantir uma educação integral que prepare os cidadãos para um mundo plural e interdependente. Dessa forma, suas metas colocam grande ênfase na inclusão, na equidade e na igualdade de gênero.

O objetivo central da Agenda Educação 2030 é assegurar que as crianças, adolescentes e jovens estejam preparadas para enfrentar os desafios atuais, em termos principalmente de acesso ao mercado de trabalho, mas também em relação à sustentabilidade, ao agir de acordo com a solidariedade Intergeracional, em prol de uma sociedade mais justa (UNESCO, 2016a).

A ênfase renovada na qualidade da educação no marco da Agenda da educação mundial no horizonte de 2030 indica a necessidade de dar um sentido integrado às abordagens sobre a qualidade da educação, tarefa a ser enfrentada na nova agenda de políticas educacionais pelos gestores e educadores (AMADIO; OPERTTI; TEDESCO, 2015).

CURRÍCULO E EDUCAÇÃO HUMANISTA E ABRANGENTE

Com o intuito de garantir a concretização do direito à educação de qualidade, o currículo emerge como estratégia fundamental que deve ser desenvolvida e revisada para concretizar os princípios, diretrizes, objetivos e metas educacionais no chão da escola (AMADIO; OPERTTI; TEDESCO, 2015). Para cumprir esse objetivo, no entanto, o currículo deve passar a ser compreendido de forma mais abrangente, ou seja,

um conjunto de disciplinas e planos de aula, que resulta numa educação instrumentalizada e focada em resultados, ao resultado de um processo cujo objetivo é determinar as habilidades essenciais, conhecimentos indispensáveis e valores que devem ser os fundamentos das experiências de aprendizagem, no âmbito de uma abordagem integral da educação (AMADIO; OPERTTI; TEDESCO, 2014).

Assim, o currículo deve recuperar os objetivos mais amplos da educação e seus princípios centrais para articular o papel complementar da educação como uma política cultural, social e econômica destinada a alcançar sociedades mais justas, menos desiguais e mais inclusivas. Nesse contexto, vale resgatar a importância e atualidade dos quatro pilares da educação estabelecidos no relatório UNESCO “Educação: um tesouro a descobrir” (DELORS et al., 1997; UNESCO, 2016b).

Dessa compreensão mais ampla da aprendizagem, emerge a necessidade de revisar as relações entre ensino e aprendizagem, mediadas em grande parte pelo currículo, mas também pela pedagogia (AMADIO; OPERTTI; TEDESCO, 2015). Aqui se ressalta a relação estreita e fundamental entre o desenvolvimento curricular e a formação de professores.

APRENDER A APRENDER: COMPETÊNCIA PARA TODA A VIDA

Os quatro pilares da educação podem ser definidos como princípios fundamentais que “ao longo de toda a vida serão, de certa forma, os pilares para o conhecimento dos indivíduos: aprender a saber, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos” (DELORS et al., 1997, p. 84). Essas aprendizagens devem constar entre as diretrizes mais amplas e servir como valores importantes, desejáveis e viáveis para orientar o processo educacional e oferecer aos educandos competências e habilidades essenciais para os desafios impostos no século XXI.

Dentre os quatro pilares, destaca-se a importância atual do pilar “aprender a aprender”. Trata-se de “desenvolver a consciência dos próprios processos e necessidades de aprendizagem, assim como a identificação de oportunidades disponíveis e a capacidade de superar obstáculos a fim de aprender com êxito” (UNESCO-IBE, 2016). Essa competência, que tem na sua base a motivação e a confiança, objetiva estimular a construção de conhecimentos com base em aprendizagens e experiências anteriores de vida, que visam a usar e aplicar conhecimentos e habilidades em diversos contextos.

DESENVOLVIMENTO CURRICULAR ENTENDIDO COMO CICLO

Destaca-se, assim, a importância do desenvolvimento curricular que continua em curso. Para a UNESCO, o desenvolvimento curricular deve ser entendido da forma ampla como “um ciclo abrangente de desenvolvimento, implementação, avaliação e revisão, a fim de assegurar que o currículo seja atualizado e relevante” (UNESCO-IBE, 2016). Isso significa que se trata de um processo que deve envolver monitoramento e avaliações periódicas. A homologação da BNCC foi um impulso forte para desencadear esse movimento de revisão e desenvolvimento curricular. No entanto, esse processo deve fazer parte da gestão educacional.

OS DESAFIOS VÃO MUITO ALÉM DO PREVISTO NO CURRÍCULO FORMAL

O estudo Concepções Curriculares no Brasil afirma que “na prática, existem referências não curriculares suficientemente poderosas para homogeneizar, em alguma medida, o desenvolvimento curricular no país”. Trata-se de tensões que estão presentes e devem ser consideradas pelas autoridades administrativas responsáveis pela elaboração curricular e pelo docente, que é quem implementará o currículo em sala de aula (UNESCO; OIT, 1966). Realmente, essas tensões, em um contexto de grande desigualdade regionais e inter-regionais, além de carência de formação inicial e continuada dos professores, podem reforçar a oferta de uma educação desigual e de baixa qualidade.

Acrescenta-se a essas tensões o fato de haver “normas, comportamentos e valores não oficiais que os estudantes aprendem na escola e que não são necessariamente um produto de vontade consciente”. A compreensão do currículo dito oculto reconhece que a escolaridade tem lugar em um vasto ambiente social e cultural que influencia a aprendizagem. Cada vez mais, considera-se a relação dos ‘fatores relacionados à escola’ aos resultados de aprendizagem como, por exemplo, o clima escolar e a escolaridade dos pais.

O CURRÍCULO É ENTENDIDO COMO ACORDO

A definição de currículo, em seu sentido amplo, nos indica a necessidade e a importância das negociações do currículo que desenhará, ao final, o ideal de sociedade que se pretende desenvolver por meio dos objetivos de aprendizagem. No limite, trata-se do conteúdo da formação dos futuros cidadãos que se coloca em discussão. No presente caso, advoga-se por cidadãos que hajam com respeito pelo próximo, com base nos direitos humanos, a fim de alcançar a sustentabilidade.

Um dos desafios para o currículo, como pontuado pelo Escritório Internacional de Educação da UNESCO (IBE), é ser capaz de encontrar respostas convincentes, em um processo de desenvolvimento curricular planejado e sistemático, ao entender o currículo como uma síntese político-técnica de diferentes visões que leva em consideração as diversidades das sociedades nacionais mergulhadas em um processo de mudanças profundas e que promovem um universalismo genuinamente inclusivo de diferentes interesses (AMADIO; OPERTTI; TEDESCO, 2015, p. 5).

PROFESSORES QUALIFICADOS SÃO ESSENCIAIS

Para garantir a oferta de uma educação de qualidade, os professores são considerados “chave para se alcançar a agenda completa da Educação 2030”, reforça o compromisso firmado pelos Estados-membros da UNESCO no âmbito da Agenda Educação 2030. Destaca-se, assim, a atenção que deve ser destinada à meta 4.c dedicada aos professores de qualidade, conhecida como meta de implementação. Destaca-se o papel essencial dos docentes como “facilitadores do processo e da experiência de aprendizagem” (AMADIO; OPERTTI; TEDESCO, 2014). No entanto, não são os únicos atores desse processo.

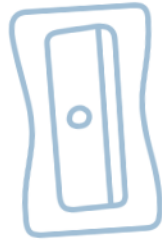
ABORDAGEM DE TODA A ESCOLA

O estudo “Concepções curriculares no Brasil” ao destacar a importância do currículo, ressalva que o mesmo não pode abranger tudo o que deve ser aprendido para fins pessoais, sociais, profissionais, éticos e culturais. Para oferecer uma educação abrangente, que “pressupõe harmonizar a aprendizagem para aprender do ponto de vista cognitivo e aprender a viver juntos do ponto de vista social como um aspecto fundamental das estratégias educacionais destinadas a alcançar o desenvolvimento integral do indivíduo” (SINCLAIR 2004; TEDESCO, 2005 apud AMADIO; OPERTTI; TEDESCO, 2015).

O reconhecimento da influência dos fatores associados, como mencionado acima, e das várias tensões que perpassam o currículo, nos leva a destacar a relevância de uma abordagem abrangente da escola e da comunidade, ou seja, a importância de uma abordagem de toda a escola, ou seja, “envolver as necessidades de estudantes, funcionários e da comunidade mais ampla, não apenas no âmbito do currículo, mas em todo o ambiente da escola e de aprendizagem” (UNESCO-IBE, 2016, p. 10).

RESPONSABILIDADE COMPARTILHADA

A abordagem de toda a escola, como destacada no início, implica ações coletivas e colaborativas na e pela comunidade escolar, com vistas a melhorar a aprendizagem, o comportamento e o bem-estar dos alunos, além das condições que os apoiam. Para concretizar o que está previsto no currículo, deve-se chamar a todos a sua responsabilidade: os professores, mas também os governos, os estudantes, seus responsáveis, o setor privado e os organismos internacionais. O aumento da responsabilização, junto a melhoria da governança, são elementos fundamentais para a implementação da Agenda 2030. No âmbito da escola, a responsabilização pode fortalecer a eficiência na oferta dos serviços no processo e favorecer a garantia da oferta de uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa para todos.



I. INTRODUÇÃO

I. Introdução

O estudo sobre as concepções curriculares no Brasil responde à necessidade de ter uma descrição compreensiva sobre as distintas perspectivas e visões que se tem no país sobre o tema curricular. O Brasil é um país federativo, com um sistema educacional descentralizado, no qual os distintos entes federados (estados, municípios, Distrito Federal e governo federal) dividem e compartilham responsabilidades.

Atualmente, o debate curricular se instalou na agenda educativa brasileira como pedra fundamental do esforço para a melhoria da qualidade da educação. Em 2015, o Ministério da Educação (MEC) apresentou para discussão os documentos preliminares da proposta de uma nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que busca estabelecer um marco curricular comum para todo o país. Desde a redemocratização, o país tem desenvolvido uma série de regulamentos educacionais relativos ao sistema curricular. Sob o marco da Constituição de 1988, que revitalizou o sistema federativo brasileiro, foram criados a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1997,) e, mais recentemente, em 2011, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Todos esses documentos têm pautado, em diferentes medidas, a elaboração dos currículos de educação primária e secundária com características distintas.

Na educação brasileira a terminologia das etapas e dos níveis de educação são diferentes dos definidos pela Classificação Internacional Padronizada da Educação (*International Standard Classification of Education – ISCED*). Portanto, a correspondência entre as etapas e níveis da educação básica da classificação internacional e as definidas no Brasil, segundo a Lei nº 9.394/1996 (LDB), seria:

- Desenvolvimento educacional da primeira infância = creche;
- Educação pré-primária = pré-escola;
- Educação primária = anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano);
- Primeiro nível da educação secundária – geral = anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano); e

- Segundo nível da educação secundária – geral = ensino médio.

Para facilitar a análise das concepções curriculares apresentada neste estudo, optou-se por adotar a terminologia brasileira para se referir às etapas e aos níveis de educação, conforme essa correspondência.

Em 2011, foram aprovadas as novas DCN, que estabelecem os parâmetros gerais de ordenamento curricular brasileiro. As DCN são um marco referencial para a elaboração dos currículos escolares, seja por parte dos estados, dos municípios ou das escolas. O surgimento desse documento potencializou a reflexão curricular sobre os diferentes atores educacionais e deu início a numerosos processos de adequação ou renovação, em alguns casos, e de atualização, em outros.

O presente documento procura ser uma ferramenta para apoiar a reflexão de técnicos e funcionários da educação que atualmente lidam com esses assuntos, participam do debate curricular e pensam os melhores caminhos a serem seguidos pelo Brasil.

O objetivo não é apontar a direção para qual será a melhor opção ou o melhor desenho curricular. A ideia é apresentar uma visão geral de como estados e municípios do país têm pensado e desenvolvido sua ideia de currículo. Considera-se que esse é um insumo indispensável no momento em que o país passa por um processo de formulação de uma Base Nacional Curricular Comum, do qual um de seus objetivos anunciados é a redução da desigualdade de aprendizagem. Sem conhecer as práticas de políticas curriculares que foram implementadas, sem saber como os distintos atores estaduais as têm compreendido, será muito difícil desenvolver uma BNCC que conte com o apoio de todos os atores. O presente estudo pretende ser uma contribuição nesse sentido, sem, contudo, ser definitivo.

I.I ASPECTOS METODOLÓGICOS

DO ÂMBITO DO ESTUDO

O estudo é uma aproximação descritiva da realidade curricular brasileira, que permite aproximar-se dos complexos emaranhados de concepções e definições que determinam o que tornar curricular nas distintas unidades federativas do país. As limitações de um estudo

com essas características são óbvias. O ordenamento federativo brasileiro estabelece que é responsabilidade do governo federal a elaboração das orientações curriculares gerais da educação básica (assim se denominam os 12 anos de escolaridade obrigatória no sistema brasileiro) e abre a possibilidade da existência de mais de 5 mil concepções curriculares diferentes no país.

A possibilidade de cada ente federativo elaborar o próprio currículo permite que cada um dos municípios – mais de 5 mil municípios, em um país com mais de 200 milhões de habitantes – desenvolva a própria política e a própria concepção curricular para os anos de educação infantil (creche e pré-escola), educação fundamental e ensino médio, nos níveis que se encontram sob sua responsabilidade. Da mesma forma, os 26 estados e o Distrito Federal que compõem a República Federativa do Brasil têm a liberdade de elaborar e organizar as próprias políticas e as próprias concepções curriculares para o ensino médio. Isso permite a possível existência de mais de 5 mil concepções curriculares diferentes, particularizadas em currículos de desenvolvimento educacional da primeira infância, educação pré-primária, primária e secundária, inclusive do segundo nível da educação secundária, todas diferentes e sob responsabilidade de diferentes autoridades. Assim, estabelece-se o princípio da colaboração entre os diferentes entes federativos a fim de garantir a oferta de uma educação de qualidade para todos os brasileiros.

Nessa situação, um estudo que pretende desenvolver uma descrição exaustiva da realidade curricular do país deveria compreender a totalidade das concepções curriculares existentes. Entretanto, com o prazo de um ano para o seu desenvolvimento, pretender realizar um estudo de tal magnitude em sua totalidade escaparia absolutamente às possibilidades e aos recursos existentes. Foi necessário tomar decisões que permitissem traçar objetivos viáveis e, assim, definiu-se como objetivo principal centralizar o estudo na análise dos currículos estaduais. Uma revisão geral prévia permitiu observar que a maioria dos estados brasileiros contava com documentos curriculares que abrangiam a totalidade da educação básica. Dessa forma, a decisão foi analisar os 26 currículos estaduais e o do Distrito Federal. Assim, seria possível ter uma visão geral da diversidade existente no Brasil em matéria de concepções curriculares. Foi importante incorporar, mesmo que tangencialmente, a articulação entre educação fundamental e ensino médio. Optou-se também por observar algumas concepções curriculares municipais.

SOBRE A METODOLOGIA: DEFINIÇÃO DO UNIVERSO

O presente estudo trabalha sobre a base dos documentos curriculares publicados pelas próprias secretarias de educação, tanto estaduais quanto municipais, quando corresponder. As unidades de análise são os documentos oficiais de cada um dos 26 estados e do Distrito Federal. O universo do estudo foi determinado com relação à totalidade dos documentos curriculares estaduais disponíveis por meio das páginas eletrônicas das secretarias estaduais de educação. Essa definição foi baseada na decisão de trabalhar com os documentos vigentes na atualidade e publicamente disponíveis, uma vez que o foco do trabalho está nas políticas curriculares atualmente em curso nos diferentes estados do Brasil.

Com o objetivo de completar a análise e observar o panorama geral nos fluxos curriculares entre a educação primária, o primeiro e o segundo nível da educação secundária, sem pretensões estatísticas, foram analisados também quatro currículos municipais. Estes foram obtidos com base na resposta de municípios à solicitação das entrevistas.

A análise dos documentos curriculares foi complementada com entrevistas semiestruturadas desenvolvidas em 12 dos 26 estados. O objetivo das entrevistas foi recolher informações de três grupos de atores-chave nos processos de elaboração e implementação curricular. O primeiro grupo de entrevistados correspondia aos secretários de Educação de cada estado, responsáveis, no campo político, pela implementação curricular e por políticas de melhoria da educação. Desses atores, buscou-se obter as ideias que tinham sobre o currículo, sua importância no sistema educacional estadual e a projeção que davam à ideia de desenvolvimento curricular. Foram entrevistados os secretários de Educação de sete estados brasileiros (Amapá, Ceará, Paraíba, Pernambuco, Rio de Janeiro, Roraima e Santa Catarina). A realização dessas entrevistas foi determinada pela disponibilidade na agenda dos secretários.

O segundo grupo foi formado por desenvolvedores de políticas curriculares dos estados (equipes técnicas). Nesse caso, se incorporaram aos estados já mencionados os estados de Acre, Amazonas, Bahia, Minas Gerais, Paraná e São Paulo. O foco das entrevistas foram as percepções das equipes técnicas acerca das necessidades curriculares do estado e as opções teóricas feitas na construção dos currículos.

Finalmente, um terceiro grupo foi formado por professores. O foco da entrevista com esses atores foi a experiência de trabalho com os currículos e as expectativas que têm em relação a eles.

As entrevistas com as equipes técnicas e com os professores foram em grupo e ocorreram nas dependências das secretarias estaduais de educação. Quando foi possível, as entrevistas com os professores foram desenvolvidas nas escolas. Foi o caso, por exemplo, dos professores de Belo Horizonte, Fortaleza, João Pessoa, Macapá, Manaus e Recife.

As entrevistas foram utilizadas para complementar e enriquecer a análise dos textos e a compreensão das políticas curriculares nos diferentes estados. Além disso, essa estratégia permitiu que fossem levantadas novas questões com base nas indicações dos entrevistados, que foram constatadas no texto.

CURRÍCULO, POLÍTICAS CURRICULARES E MELHORIA DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

Para enfrentar os desafios de um mundo em mudanças aceleradas, a educação volta-se para o desenvolvimento humano entendido como a capacidade de raciocinar, imaginar, discernir e assumir responsabilidades individuais e sociais. Não se trata apenas de 'saber', mas de 'saber aprender', adotando uma posição ativa frente às transformações sociais e tecnológicas. Daí a importância do currículo escolar, como elemento articulador de saberes e práticas e do pluralismo social e político (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 9).

A POLÍTICA EDUCACIONAL COMO UMA POLÍTICA DE ALTA COMPLEXIDADE

As políticas de melhoria da educação têm características que as diferenciam de outros campos das políticas públicas. As intervenções que se desenvolvem no campo da educação, especificamente as orientadas às mudanças nas aprendizagens dos alunos, são (ou deveriam ser) sempre desenvolvidas para produzir efeitos em alunos que ingressam no sistema educacional no 1º ano da educação fundamental e que sairão no último ano do ensino médio com o mesmo plano de estudo. Esse é o pressuposto da concepção das políticas de melhoria da educação, em que o aluno que se beneficia deverá passar por todos os estágios que pressupõem sua formação escolar. Em termos ideais, espera-se, certamente, poder começar a observar as mudanças um pouco antes do final do processo, pois melhoras paulatinas deverão ser produzidas à medida que se consolida o processo de instalação do plano de estudos ou do plano de melhoria da educação. No entanto, também é necessário considerar que esses planos implicam muitas vezes em mudanças nas práticas dos docentes, ao adotar novas ideias e mudar sua rotina cotidiana nas salas de aula, com

a incorporação de outras perspectivas, outras categorias e outras práticas, que permitam que as concepções implementadas comecem a funcionar (essa é uma das razões fundamentais de uma política de melhoria da educação não poder ser realizada sem a participação ativa dos docentes).

Dessa forma, não é viável esperar resultados positivos de políticas de melhoria da educação que mudem a cada três ou quatro anos. No entanto, na atualidade, as políticas educacionais se encontram no centro da atenção da mídia e, conseqüentemente, estão instaladas na agenda pública, convertendo-se em um campo ativo de disputas políticas. A agenda política tem tempos muito diferentes das agendas técnicas, e estas últimas se veem constantemente pressionadas pela obtenção de resultados em curto prazo, que permitam reeleger os governos entre eleições. No entanto, isso não funciona e tem como conseqüências dois efeitos não desejados. Por um lado, um critério de urgência obriga que se instalem na agenda soluções para problemas ou, ainda, a implementação de melhorias de mais rápida reação, assim, aquelas políticas de esforço mais amplo, que necessitam de um período mais longo para começar a dar resultados, são substituídas por aquelas de efeito mais rápido. É evidente que na maioria das vezes as mudanças curriculares são políticas de efeito mais lento nos sistemas educacionais. Por outro lado, as políticas educacionais começam, frequentemente, a produzir resultados efetivos a médio prazo – sejam resultados positivos ou negativos –, e, desse modo, não são os governos que as implementam que se veem impactados pelos resultados dessas políticas, mas seus sucessores.

Todos concordam com a importância da educação para o desenvolvimento de um país e para a melhoria da qualidade de vida dos cidadãos. Porém, são poucos os governos dispostos a investir seu capital político para dar início a políticas que, com toda certeza, não alcançarão os resultados esperados dentro do período de sua gestão e que, muito possivelmente, serão alteradas com a mudança de governo.

Nessas circunstâncias, converter as políticas educacionais em políticas de Estado não é somente um discurso de efeito ou que careça de significado concreto e real. Afinal, essas políticas envolvem toda a sociedade e deveriam se apoiar em um acordo básico do conjunto social.

Devido a essas mesmas complexidades, as políticas educacionais devem ser coordenadas e complementares. Os processos educativos, assim como todos os processos que ocorrem no interior da escola, devem ser orientados pelo esforço de alcançar os resultados ou os objetivos educacionais traçados pelo sistema; e isso é especialmente significativo para a educação pública.

Assim, a responsabilidade estatal deve garantir que todas as crianças e jovens tenham acesso a uma educação de qualidade, que, no mínimo, se aproximará dos objetivos traçados, independentemente da instituição de ensino frequentada. Ao concordar que o processo educativo envolve tanto as experiências de aprendizagem diretas vividas em sala de aula quanto a experiência escolar dos alunos como um todo, deve-se concordar também que a instituição deve ter uma organização e um funcionamento que seja coerente com os objetivos traçados para a educação pública. A experiência que o aluno vive na escola não pode divergir dos objetivos formativos dessa instituição. Dessa maneira, a experiência de sala de aula e de vivência escolar precisa formar um todo coerente que permita e reforce a aprendizagem dos alunos.

É nesse ponto que as políticas curriculares ganham especial importância e se começa a vislumbrar seu real peso no sistema escolar, uma vez que tais políticas são responsáveis por articular as expectativas de aprendizagem, seja orientando-as ou corrigindo-as. Seu impacto não se limita ao que ocorre com o professor na sala de aula ou à orientação para a discussão, por parte dos docentes, sobre o que e como ensinar. Essa é a consequência mais direta, a mais óbvia, mas não a única. A definição da política e da referência curricular, em âmbito nacional, estadual ou da escola, precisa implicar na articulação de todo o sistema em função do cumprimento dos objetivos traçados. Assim, a política curricular se converte em um elemento articulador do processo de aprendizagem e do papel da educação pública. As avaliações, os materiais didáticos, as estratégias didáticas, as normas de convivência na escola e o papel dos distintos atores deveriam ser impactados por essas políticas, de forma a impulsionar o desenvolvimento e a implementação de políticas complementares.

Todos os países que conseguiram dar saltos importantes em seu desempenho educacional tiveram como eixo articulador de suas políticas de melhoria da qualidade da educação processos de reforma ou reorganização curricular importantes. Não bastam intervenções relacionadas aos elementos de estrutura física e às condições materiais nas quais o processo educativo ocorre. Sem dúvida, esses elementos representam a melhoria da infraestrutura física das escolas; melhorias salariais para os docentes e de suas condições de trabalho; incorporação de tecnologia no sistema educacional em grande escala; para mencionar alguns, e esses elementos são fundamentais e não podem ser menosprezados.

No entanto, quando se coloca no centro da discussão a qualidade da educação, a qualidade das aprendizagens e dos resultados do processo educativo, a revisão e a reformulação das orientações curriculares se tornam elementos centrais. Assim entenderam países como

Coreia do Sul, Finlândia, Austrália, Irlanda, entre outros. Os três primeiros destacam-se, ainda, como países que há algum tempo têm demonstrado contar com sistemas educacionais sólidos e equitativos, nos quais participar do processo educativo escolar pode ser efetivamente um elemento de mobilidade social importante. Além disso, eles têm vinculado seus processos de desenvolvimento como país e sua estabilidade democrática aos processos de educação formal de seus sistemas públicos, cada um com características próprias, certamente. Esse também tem sido o caminho da Irlanda, que passou, em um período relativamente recente, da posição de um dos países mais pobres da Europa para uma das sociedades com economia emergente mais sólidas.

Todos esses países entenderam que não basta somente reordenar os sistemas educacionais, mas que é necessário realizar uma revisão profunda dos elementos centrais da vida escolar, como o que e para que ensinar. Esses dois elementos são, muitas vezes, inviabilizados diante das práticas cotidianas dos docentes e do funcionamento rotineiro das escolas. A discussão e os debates centrais giram em torno das condições em que se produz o processo educativo e em discussões sindicais. Nesse contexto, questões sobre o que se ensina ou para que existem essas escolas são deixadas de lado, e termina-se por adotar práticas ditadas pela tradição e pelo senso comum.

SOBRE A IDEIA DE CURRÍCULO

Um tema que não figura nas discussões é que, no âmbito educacional, currículo é um termo polissêmico e mutante (GOODSON, 2012; SCHIRO, 2013; SACRISTAN, 2013; MOREIRA, 1997, 2001; MOREIRA; CANDAU, 2007), acerca do qual não existe consenso algum e sobre o qual é muito difícil avançar sem encontrar forte resistência por parte dos defensores de algumas ideias associadas. Em seu desenvolvimento, o conceito tornou-se complexo, passando da ideia de plano de estudo que se deve seguir em um processo de formação (seja escolar ou profissional) até chegar à ideia que envolve diferentes fatores associados aos processos de aprendizagem que se produzem no percurso formativo ao qual se faz referência.

Os desenvolvimentos e as complexidades do conceito estão associados a seu uso e a suas aplicações práticas. Em termos de política pública, se privilegia uma ideia de currículo que permita sua definição e sua abordagem nos processos de implementação de melhorias na educação. Dessa forma, o foco está nas diversas variáveis que intervêm no processo e em como a própria ideia de currículo se converte em um conceito compreensivo, que envolve numerosos fatores que são determinantes para o desenvolvimento e o resultado do

processo de aprendizagem. Assim, as políticas públicas curriculares tendem a buscar as formas mais claras e simples possíveis de transmitir expectativas e marcos de referências para o desenvolvimento do processo de aprendizagem, que sejam, ainda, compreensíveis e possíveis de serem implementados nos distintos níveis do sistema educacional. Isso não quer dizer, em nenhuma hipótese, que as políticas curriculares sejam algum tipo de constructo imparcial e objetivo, com um único fim pré-determinado. Muito pelo contrário, as políticas curriculares são profundamente ideológicas e perseguem interesses que expressam, de uma forma ou de outra, o *status quo* de determinado momento da sociedade. Assim, podem ter fins funcionais, emancipadores, reprodutores etc. Isso dependerá da negociação entre os grupos presentes no momento específico da sociedade.

Por sua vez, o desenvolvimento curricular, entendido como área de estudo acadêmico, tem a preocupação de estabelecer os mecanismos evidentes que viabilizam ou afetam o desenvolvimento das aprendizagens e os sentidos que tais mecanismos adquirem em determinado grupo de estudantes, em contextos específicos. Assim, no campo dos estudos curriculares estão incluídos todos aqueles aspectos da prática cotidiana da escola que, de alguma forma, influenciam esses processos.

[...] Using every moment means that the curriculum is more than the timetable of lessons. It is what happens in the day to day life of the school, taking part in assembly, using the library or enjoying the school grounds. The curriculum also includes the things children see as big events: the residential visit, the sports tournament or the school production. Many schools call this extra-curricular activity, yet the reality is that these events are at the heart of the learning that many adults remember from their own school days. They are the times when their learning came of life and made sense because it had a real context (MALE, 2012).¹

De fato, o currículo – entendido como a geração de aprendizagens na escola relacionadas a esses aspectos considerados na implementação curricular – não implica nem pode ter a pretensão de que todos esses aspectos sejam regulamentados ou pré-estabelecidos por alguma diretriz ou regulamentação curricular.

Dessa forma, a gestão pedagógica do currículo deve contemplar todas as experiências, além das letivas, que podem potencializar e garantir as aprendizagens prescritas ou esperadas e, assim, pensá-las e incorporá-las a seu desenvolvimento. Todas as experiências escolares – o passeio escolar, o ato cívico, a visita de pessoas externas para contar experiências (sejam personagens públicos ou mesmo representantes dos alunos), a participação em competições esportivas etc. – devem ser pensadas e desenvolvidas em função de como se relacionam com a atividade principal da escola, com a aquisição das aprendizagens estabelecidas no currículo. Além disso, as relações no interior da escola e as formas por meio das quais se organiza o tempo livre (fora da sala de aula) são parte da experiência cotidiana dos alunos na escola e, conseqüentemente, parte de suas experiências de aprendizagem. O currículo, considerado como política pública, deve estar em sintonia com o projeto educacional (político) da escola e com as expectativas de desenvolvimento da sociedade em seu conjunto, pois ele necessariamente impacta todos os outros âmbitos da prática educativa da escola. Uma política curricular de sucesso requer, de fato, o desenvolvimento e a implementação de uma série de políticas complementares que devem ser coerentes com o esforço de toda a instituição escolar e do sistema na busca da melhoria da qualidade da educação (DELORS et al., 1997).

Finalmente, não são poucas as expectativas que devem estar contidas no currículo e o esforço de implementação curricular deve cuidar para que as atividades da escola em seu conjunto sejam coerentes com as expectativas que orientam o documento.

O aluno precisa aprender não apenas os conteúdos escolares, mas também saber se movimentar na instituição pelo conhecimento que adquire de seus valores, rituais e normas, ou seja, pela familiaridade com a cultura da escola. Ele costuma ir bem na escola quando compreende não somente o que fica explícito, como o que está implícito no cotidiano escolar, ou seja, tudo aquilo que não é dito, mas que é valorizado ou desvalorizado pela escola em termos de comportamento, atitudes e valores que fazem parte de seu currículo oculto (DISTRITO FEDERAL, 2013, p. 112).

Não é evidente que o aluno aprenda somente quando

1 (Tradução livre da citação): “Aproveitar cada momento significa que o currículo é mais que o plano de aula. Ele é o que acontece no dia-a-dia da escola, ao participar de reuniões escolares, ao usar a biblioteca ou ao aproveitar os espaços da escola. O currículo também inclui o que os estudantes veem como grandes eventos: a visita residencial, o torneio esportivo ou a produção escolar. Muitas escolas chamam esses eventos de atividades extracurriculares, mas, na realidade, esses eventos estão no cerne da aprendizagem que muitos adultos se lembram dos seus próprios dias de escola. Trata-se de momentos em que sua aprendizagem ganhou vida e fez sentido porque tinha um contexto real”.

“compreende” o explícito e o implícito do que acontece na escola, quando compreende o sentido das diferentes atividades e experiências escolares às quais é submetido. O que é claro, contudo, é que quando essas atividades ou essas experiências são incoerentes umas com as outras – quando se ensina uma coisa nas salas de aula e outra na experiência escolar fora da sala de aula, no pátio, nas relações com os outros membros da comunidade escolar, no espírito que anima as competições esportivas das quais participa – a mensagem parece ser outra. Portanto, as crianças estarão expostas a essas contradições e a mensagem será que uma coisa é o que se ensina nas salas de aula e outra a que se vive na vida “real”. Essa dissonância acaba por invalidar a aprendizagem da sala de aula. A coerência da experiência escolar, o alinhamento curricular, não apenas do planejamento da aula, mas sim de toda a instituição escolar, é central para o sucesso no processo de aprendizagem da maioria dos estudantes da escola.

I.II SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

Sabendo que na Federação brasileira todas as esferas políticas detêm alguma parcela do poder normativo e executivo sobre a Educação, é necessário compreender qual a racionalidade que organiza (ou deveria organizar) a convivência federativa (BUCCI; VILARINO, 2013).

O sistema educacional brasileiro apresenta complexidades que vão além daquelas que encerram a organização de qualquer sistema educacional. Em busca de melhorar os resultados de seus processos de aprendizagem, o Brasil desenvolveu uma grande quantidade de programas isolados. A maioria dos programas que causaram impacto positivo sobre o sistema é dirigida à inclusão e à igualdade, porém, assim como ocorre na maioria dos países da região latino-americana, o tema da equidade na qualidade da educação continua uma tarefa pendente.

Ao analisar os indicadores oficiais de resultados educacionais do Brasil², é possível observar o efeito da desigualdade educacional e da segregação socioeconômica. Nesse contexto, isso se reforça quando os melhores resultados acadêmicos podem ser observados nas regiões brasileiras do Sudeste (Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo) e do Sul (Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul), enquanto os piores resultados continuam sendo verificados na região Nordeste (Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe). Da mesma forma, a desigualdade se torna evidente em cada uma dessas regiões quando os melhores resultados são obtidos nos colégios e nas escolas particulares, enquanto os piores se concentram nas escolas públicas, que atendem aos setores mais pobres da população. Ou seja, nos cenários onde a educação é mais necessária como agente transformador da realidade e agente de mobilidade social, é onde mais se evidencia a desigualdade.

Hay dos panes.

Usted se come dos.

Yo ninguno.

*Consumo promedio:
un pan por persona.³*

Nicanor Parra

O Brasil é um país com dimensões e características continentais. Com pouco mais de 200 milhões de habitantes distribuídos em um território de 8,5 milhões de quilômetros quadrados, o país apresenta taxas de analfabetismo que se aproximam de 10% (condição que está associada principalmente à população maior de 60 anos)⁴ e conta com um investimento em educação que chega a 5,8% do PIB, além de ter uma renda *per capita* de cerca de US\$ 10.000⁵, distribuída de forma desigual entre a população de regiões com situação tão diferentes, como Norte e Nordeste, de um lado, e Sul e Sudeste, de outro.

Para compreender a estrutura educacional do Brasil, é necessário ter um panorama geral da história do país ao longo do século XX e seus desdobramentos nas primeiras décadas do século XXI. Desde que se tornou uma república, o Brasil se constitui como um Estado

2 Para mais informações, ver os cenários educacionais produzidos pelo INEP, disponível em: <<http://inep.gov.br/web/guest/cenario-educacional>>; e resultados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD contínua) produzida pelo IBGE, disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/trabalho/17270-pnad-continua>>.

3 (Tradução livre): Há dois pães. Você come dois, eu nenhum. Média de consumo: um pão por pessoa.

4 IBGE. Brasil em síntese: taxas de analfabetismo. Disponível em: <<http://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao/taxa-de-analfabetismo-das-pessoas-de-15-anos-ou-mais.html>>.

5 IBGE. Brasil em síntese: PIB per capita. Disponível em: <<http://brasilemsintese.ibge.gov.br/contas-nacionais/pib-per-capita>>.

federativo, ao qual se incorporaram, de forma livre e independente, os estados. Desde então, passou por distintos momentos nos quais se alternaram correntes centralistas e correntes que acentuam as atribuições dos diferentes entes federativos e limitam as atribuições do governo central.

Essas flutuações encontram seus últimos marcos entre meados do século XX e os dias atuais, tendo seu ponto de ruptura representado pela formação do Estado Novo, durante a presidência de Getúlio Vargas, que significou um forte desenvolvimento do poder central e de políticas centralistas em detrimento das autonomias estatais. A reação ao posterior processo de aprofundamento democrático teve início após o suicídio de Vargas e culminou com a destituição de João Goulart da presidência, com o golpe de Estado que inaugurou a ditadura civil-militar que governou o Brasil entre 1964 e 1985. Esse período foi marcado por um forte processo centralizador, no qual os poderes e as autonomias foram reduzidos e fortemente controlados pelos governantes militares. Com a instauração do processo redemocratizador, na década de 1980, os diferentes entes federativos recuperaram antigas prerrogativas e adquiriram algumas novas. Na Constituição de 1988, pela primeira vez, os municípios adquiriram o *status* constitucional de entes federativos, *status* que compartilham com os estados e com a União, representada pelo governo federal. Assim, a estrutura do novo Brasil pós-ditadura se constitui com base na existência de quatro entes jurídicos federados, conforme estabelecido no artigo 18 da Constituição: União, estados, Distrito Federal e municípios, cada um dos quais com responsabilidades e direitos em relação aos outros e reconhecidos como autônomos no marco da Constituição (BRASIL, 1988).

Dessa maneira, o sistema federal do Brasil divide as responsabilidades sociais entre os estados (e o Distrito Federal), os municípios e o governo federal, ao estabelecer um sistema de colaboração entre esses entes para o bom funcionamento desse regime.

No caso da educação, o governo federal tem sua responsabilidade delimitada pelo estabelecimento de políticas e pelo financiamento dos diferentes programas que se estabelecem. Os estados ficam responsáveis pela gestão do ensino médio em seus diferentes aspectos, enquanto a educação fundamental (fixada em nove anos desde o ano de 2009) é responsabilidade dos municípios. Já o Distrito Federal, por sua condição, tem a responsabilidade da totalidade do ciclo de educação básica.

A situação dos professores e dos demais profissionais da educação, bem como de suas carreiras, condições

de ingresso e progressão, regime disciplinar e sua relação com o problema do absenteísmo e o tema das contratações provisórias, se insere na esfera de competência legislativa própria de cada ente federativo. Essa é a razão pela qual é extremamente difícil, em um regime constitucional em vigor, implementar medidas gerais, de alcance nacional, que valorizem a atividade das pessoas que dedicam sua vida às profissões educacionais (BUCCI; VILARINO, 2013).

Assim, as responsabilidades alcançam os diferentes aspectos do funcionamento educacional, da mesma maneira que os temas de gestão das escolas e de infraestrutura são parte dessa divisão de responsabilidades. Contudo, não se trata unicamente disso, uma vez que também aqueles aspectos que fazem referência ao processo de ensino aprendizagem são parte das responsabilidades e das prerrogativas dos entes federativos em seus distintos âmbitos de incumbência. Dessa forma, tanto municípios quanto estados, bem como o Distrito Federal, têm liberdade para determinar seus objetivos educacionais as aprendizagens, os conteúdos e as sequências que deverão ser desenvolvidas nas escolas sob sua jurisdição.

Diante dessa situação, a ideia do regime de colaboração, estabelecido também na Constituição, cobra e obriga o protagonismo. Entende-se que é necessário reunir esforços, principalmente em função da expectativa de os estudantes cursarem os 12 anos de educação básica obrigatória, além dos anos de educação infantil (creche e pré-escola). Para isso, é importante que os sistemas educacionais sejam compatíveis e coerentes entre si. É nesse sentido que se destaca a responsabilidade atribuída ao governo federal de oferecer um arcabouço que acolha todos os sistemas educacionais que se desenvolvam nos municípios e nos estados.

À União foi também atribuída competência para estabelecer, em colaboração como os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (art. 9, IV) (BUCCI; VILARINO, 2013).

Essa aparente tensão entre autonomia e colaboração repousa na necessidade de, por um lado, preservar a identidade, ou as identidades, de um país muito diverso, com grande quantidade de identidades diferentes que se complementam para compor o que é o Brasil. Por outro lado, na outra ponta da corda, existem as particularidades do Brasil como país, como nação, mas também como unidade que reúne múltiplas identidades que devem ser respeitadas pelo sistema educacional (que deve respeitar, ainda, a unidade brasileira).

São os vários Brasis existentes. Ainda que preservadas as características locais, a Educação deve ser garantida com qualidade nos termos assegurados pela Constituição Federal, em todo o território nacional, a todos os cidadãos do País (BUCCI; VILARINO, 2013).

É nesse cenário de organização federal do sistema educacional que o âmbito da política pública curricular se torna um terreno de disputa especialmente sensível, no qual se sustenta a ideia de que as políticas curriculares nacionais não podem normatizar, mas sim orientar, os desenvolvimentos curriculares de estados e municípios (BUCCI; VILARINO, 2013).

Nesse contexto, destaca-se a importância da criação de um regime de colaboração que envolveria os sistemas escolares autônomos de estados e municípios e, dessa forma, permitiria avançar na coordenação e na cooperação entre os diferentes entes federativos (ABRUCIO, 2013).

Assim, o principal desafio que o Brasil enfrenta hoje para desenvolver um sistema educacional efetivo, que permita oferecer uma educação de qualidade aos diferentes sujeitos e coletivos que compõem o país, dentro dos marcos constitucionais, é efetivamente colocar em prática o mandato constitucional que estabelece o regime de colaboração. Esse regime não deve ser entendido somente como um espaço onde se encontram atores para discutir em que colaborar ou não, mas também um regime de comprometimento conjunto e responsabilidade de todos os entes federativos, de forma a contribuir com todos os conhecimentos e *expertises* obtidos na prática com relação a seus espaços de incumbência, bem como ao desenvolvimento de estratégias e planos para avançar na melhoria da qualidade para todos e para cada um dos brasileiros.



II. O CURRÍCULO ESCOLAR NO BRASIL: UM PANORAMA GERAL

II. O currículo escolar no Brasil: um panorama geral

O Brasil possui, atualmente, 27 currículos estaduais e uma grande quantidade de currículos municipais, em tal número que chega a ser difícil de determinar. Todos eles, estaduais e municipais, devem ser regidos pelas leis curriculares vigentes no Brasil e pelo único documento curricular com caráter obrigatório para todos os sistemas educacionais do país, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Nesse panorama, destaca-se um cenário de complexidade curricular e de múltiplas iniciativas desenvolvidas pelos principais agentes da questão curricular nas escolas, nos municípios, nos estados e no governo federal.

São vários os elementos que devem ser considerados para analisar as características das concepções curriculares existentes no Brasil. As políticas curriculares estão marcadas por seu caráter orientador para o desenvolvimento curricular das escolas e dos próprios docentes. Como orientador, o MEC tem a responsabilidade de desenvolver um marco curricular comum para todo o país, porém, esse marco geral assumiu diferentes características ao longo dos diversos momentos do desenvolvimento político do país.

II.1 AS CONCEPÇÕES CURRICULARES NO BRASIL

SOBRE A DENOMINAÇÃO DOS CURRÍCULOS BRASILEIROS

A primeira dificuldade enfrentada pelo estudo dos currículos brasileiros é o processo de busca dos documentos curriculares. Não existe uma denominação padronizada na elaboração desses documentos. Cada estado tem a própria denominação de acordo com sua situação específica e que não denota, necessariamente, certa particularidade na concepção ou na orientação dos documentos curriculares. Os nomes encontrados nas concepções curriculares estaduais são: Referencial curricular (12), Orientações curriculares (3), Proposta curricular (5), Diretrizes curriculares (3), Currículo (3) e Parâmetros curriculares (1).

Os documentos curriculares no Brasil têm um caráter orientador da prática docente e dos objetivos educacionais que estados ou municípios devem perseguir. Essas orientações podem ter diferentes graus de especificidade, desde orientações de objetivos gerais que definem um marco teórico dentro do qual se espera que se desenvolva a atividade escolar, ao estilo do que são as DCN (como é o caso de Alagoas e Santa Catarina, por exemplo), até orientações muito mais específicas que chegam, inclusive, a identificar os elementos que devem ser avaliados para poder estabelecer o avanço na concretização curricular nas salas de aula (caso observado, por exemplo, nos estados do Acre e do Maranhão).

Como já mencionado, o único documento com caráter de lei no marco do desenvolvimento educacional estadual e das escolas são as DCN, que estabelecem as linhas gerais que regem o sistema educacional no país. É nesse documento que se estabelece o âmbito das políticas curriculares, com uma concepção ampla de currículo e de questões acadêmicas, por meio da qual se definem os marcos gerais do sistema educacional. Esse é o documento que orienta a tomada de decisões por opções teóricas que deverão pautar o desenvolvimento curricular nos estados, nos municípios e nas escolas.

[...] uma das maneiras de se conceber o currículo é entendê-lo como constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes. O foco nas experiências escolares significa que as orientações e propostas curriculares que provêm das diversas instâncias só terão concretude por meio das ações educativas que envolvem os alunos (BRASIL. MEC, 2013, p. 112).

O documento nacional que define o marco estabelece uma série de definições, bem como as áreas de conhecimento que devem ser ensinadas. Em seu artigo 14, estabelece:

A base nacional comum na Educação Básica, se constitui de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressados nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras de conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das línguas; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas diversas formas de exercício da cidadania; nos movimentos sociais. Integram a base nacional comum:

- a) Língua Portuguesa

- b) Matemática
- c) O conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil, incluindo o estudo da História e das Culturas Afro-brasileiras e Indígena
- d) Arte, em suas diferentes formas de expressão, incluindo a música
- e) Educação Física
- f) Ensino Religioso (BRASIL.MEC, 2013).

As DCN também estabelecem uma série de critérios para a organização curricular por parte dos estados e das escolas, assim como orientações para a organização da educação básica em seu conjunto, pautando o mandato da colaboração entre estados e municípios no desenvolvimento de seus sistemas educacionais. A margem de elaboração deixada pela DCN é muito ampla e, desse modo, estados e municípios desenvolveram propostas curriculares muito diferentes umas das outras, assumindo os próprios focos de desenvolvimento educacional, que não são, necessariamente, coerentes na passagem do primeiro para o segundo nível de educação secundária (ou seja, dos anos finais da educação fundamental para o ensino médio).

No âmbito do desenvolvimento político do sistema educacional brasileiro, ao longo dos últimos 50 anos, os documentos curriculares não despontam como documentos obrigatórios que traçam metas a serem alcançadas e para as quais o trabalho deve ser direcionado. Os termos que designam tais documentos – “orientações”, “propostas”, “referenciais” – possuem claramente a conotação de um subsídio não obrigatório para o trabalho educativo dos docentes.

Assim, os documentos curriculares estaduais, mais do que estabelecer um marco legal de orientação do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem nas escolas, são uma política que se complementa, na maioria das vezes, com programas de apoio didático e materiais para o trabalho na sala de aula. Dependendo da escola e seu projeto político pedagógico, opta-se por assumir ou não essa política curricular, direcionada pelo município ou pelo estado.

Os estilos de propostas curriculares são muito variados. Os documentos de Alagoas e Santa Catarina, por exemplo, replicam, em alguma medida, o modelo apresentado pelas DCN, enquanto estabelecem um marco de referência amplo, que indica uma pauta geral sobre a qual se deve desenvolver o processo de ensino e aprendizagem nas escolas. Essas orientações não avançam sobre definições mais precisas em termos de conteúdos, nem tampouco de sequências ou procedimentos pedagógicos, elementos que serão definidos pelas escolas ou pelos próprios docentes.

No “Referencial curricular de Alagoas”, no capítulo dedicado aos pressupostos metodológicos do processo de ensino e aprendizagem se estabelecem “aprendizagens básicas esperadas” para cada uma das disciplinas que compõem a grade curricular no final de cada um dos ciclos. Esse é o máximo nível de definição a que se chega e o único que se estabelece.

A seguir, são apresentadas as “aprendizagens básicas esperadas” para a área de língua portuguesa ao final do 3º ano da educação fundamental⁶.

6 Várias concepções curriculares no Brasil estabelecem uma subdivisão para a educação primária (anos iniciais da educação fundamental, que vai do 1º ao 5º ano). A primeira dessas subdivisões, 1º a 3º ano, é geralmente chamada de “anos de alfabetização”. Dessa maneira, o estabelecimento de “aprendizagens básicas esperadas” para o 3º ano de educação primária por parte do Estado de Alagoas não é arbitrário, mas responde a certa lógica de estruturação de níveis educacionais existente no Brasil.

Sumário do “Referencial curricular de Alagoas”

- Apresentação
- Introdução
- 1. Educação básica: preceitos legais
- 2. Análise da organização curricular de outras unidades federativas e das iniciativas locais
- 3. Princípios norteadores e fundamentos teórico-metodológicos do processo de ensino-aprendizagem
- 4. Pressupostos para a organização curricular das etapas e modalidades da educação básica
- 5. Pressupostos metodológicos do processo de ensino e aprendizagem
- 6. Considerações finais
- 7. Referências

Fonte: ALAGOAS, 2014.

Língua Portuguesa

- Organizar o discurso, para comunicar-se adequadamente, conforme o contexto.
- Ler textos, em voz alta, fazendo uso de pontuação e entonação adequada.
- Interpretar textos verbais, não verbais e mistos.
- Atribuir significado a termos desconhecidos no texto, considerando o contexto.
- Reconhecer o efeito de sentido consequente do uso de sinais de pontuação e outras notações linguísticas.
- Fazer uso de estratégias de escrita (planejamento, rascunho, rasura, revisão do texto etc.).
- Produzir textos, sistematicamente trabalhados, de acordo com as características específicas do gênero.
- Utilizar regularidades e irregularidades ortográficas em seus escritos.
- Revisar textos, observando as especificidades da língua escrita.

Fonte: ALAGOAS, 2014.

O documento curricular de Alagoas analisa e descreve distintas experiências curriculares do Brasil e resgata a experiência de Santa Catarina como referência nos desenvolvimentos curriculares brasileiros – este é o modelo que o estado utiliza para desenvolver seu referencial. É importante ressaltar que o currículo catarinense é o mais antigo do país: as primeiras formulações datam de 1988, o que o faz ser considerado modelo para outros estados.

Após analisar diferentes referências e refletir sobre as principais características que se atribuem ao processo curricular, o “Referencial curricular de Alagoas” estabelece uma série de pressupostos importantes, que devem ser considerados ao se construir instrumentos curriculares que orientem o trabalho nas escolas e nas salas de aula. A ideia por trás dessas concepções é que

Nessas condições, deve-se pensar um currículo que tenha os alunos como foco da aprendizagem, de modo que se possam criar as condições para que eles desenvolvam conhecimentos, habilidades, hábitos intelectuais e técnicas que lhes permitam saber:

- buscar, selecionar e interpretar criticamente informações;
- comunicar ideias por meio de diferentes linguagens;
- formular e solucionar problemas com eficiência;
- construir hábitos de estudo;
- trabalhar em grupo, com base nos interesses realmente coletivos;
- desenvolver qualidades como organização, rigorosidade, seriedade, compromisso, flexibilidade e tolerância;
- a importância do conhecimento e do prazer de aprender (ALAGOAS, 2014).

Dessa forma, apesar de definir algumas aprendizagens para cada nível educacional, sua pretensão não é fixar um marco curricular específico, mas garantir que tais marcos sejam desenvolvidos pelas escolas, levando em consideração os distintos elementos apontados como indispensáveis para trabalhar no contexto do Estado de Alagoas.

Similar à concepção curricular de Alagoas, em termos de sua generalidade, é o currículo de Santa Catarina. No entanto, este último – sobre o qual mais detalhes serão apresentados mais adiante – não estabelece as aprendizagens para a avaliação, assim como ocorre no documento de Alagoas.

As concepções curriculares de outros estados brasileiros, como os de Maranhão, Piauí e Acre, chegam a um alto grau de especificidade em suas definições e pautam, inclusive, o tipo de avaliação que se espera utilizar para verificar as aprendizagens estabelecidas. O caso do Acre também será observado detalhadamente mais adiante. Piauí e Maranhão compartilham uma concepção curricular de alta especificidade em termos da definição e da orientação que se oferece às escolas. As concepções curriculares desses estados têm a mesma estrutura e articulação de componentes, assim como definições de áreas de conhecimento, aprendizagens esperadas, conteúdos, procedimentos e avaliação. No caso do Maranhão, essa estrutura é definida no escopo de ciclos, já no caso do Piauí se articula em nível de ano escolar. Vale destacar que o documento do Piauí alcança maior nível de detalhamento do que o do Maranhão ao estabelecer também a sequência de tratamento de conteúdos.

Exemplo da concepção curricular do Maranhão:

Área do conhecimento: matemática e suas tecnologias
Disciplina matemática – EF anos iniciais*

O que deverá ser aprendido	O que deverá ser ensinado	Como deverá ser ensinado	O que deverá ser avaliado
Resolver situações-problema que envolvam contagem, medidas, os diferentes significados das quatro operações utilizando estratégias pessoais e técnicas operatórias convencionais de resolução, selecionando procedimentos de cálculo.	<p>Números e Operações:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sistema de Numeração Decimal; • Operações Fundamentais e propriedades; • Números Fracionários; • Números Decimais; • Noções de Porcentagem; • Medidas: de comprimento, de capacidade e de massa; • Sistema Monetário. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilize o quadro valor de lugar e o ábaco para leitura e escrita de ordens e classes de um número; • Estimule a elaboração de situações problemas no contexto diário; • Utilize material concreto alternativo ou industrializado para compreensão e comparação entre números, quantidades e fração; • Realize atividades cortando retângulos em cartolina para que o aluno compare frações; • Estimule a leitura e a discussão dos problemas já elaborados. 	A resolução de situações-problema que envolva contagem, medidas, os diferentes significados das quatro operações, utilizando estratégias pessoais e técnicas operatórias convencionais de resolução, selecionando procedimentos de cálculo.

Fonte: MARANHÃO, 2014, p. 55. A tabela acima é apenas um dos quatro itens centrais da abordagem de matemática nesse nível de ensino para o estado do Maranhão. Trata apenas de um recorte para exemplificação.

* EF anos iniciais (anos iniciais da educação fundamental no Brasil) corresponde à educação primária, segundo a classificação internacional.

Exemplo da concepção curricular do Piauí:

Área do conhecimento: matemática			
Matriz da disciplina de matemática – EF 5º ano*			
O que deverá ser aprendido	O que deverá ser ensinado	Como deverá ser ensinado	O que deverá ser avaliado
<ul style="list-style-type: none"> Resolver situações-problema que envolvem os diferentes significados das operações de adição, subtração, multiplicação e divisão com números naturais, por meio de estratégias não convencionais ou convencionais de cálculo. Resolver situações-problema que envolvam adição e subtração com números racionais nas formas fracionária e decimal. Identificar e classificar algumas figuras planas de acordo com o número de lados medidos dos lados e simetria em relação a um eixo. Resolver situações-problema que envolvam relações usuais de medidas de comprimento (cm, m, Km), massa (Kg, g) e de tempo (minuto, hora, dia, semana, mês e ano). Interpretar dados em tabelas e gráficos de barra/coluna. 	<ul style="list-style-type: none"> Números e operações: Sistema de numeração e os números naturais. Espaço e forma: Sólidos geométricos e figuras geométricas. Grandezas e medidas: Sistema métrico decimal e somando medidas certas. Tratamento da informação, resolvendo problemas com as quatro operações. 	<ul style="list-style-type: none"> Resolução de problemas exercitando o cálculo das quatro operações, integrando com o dia a dia do aluno para que ele perceba a aplicação da matemática na sua vida real. Aplicação de conceito e amostra das figuras geométricas para que o aluno estabeleça características entre elas e o objeto do cotidiano. Aplicação de atividades, estabelecendo comparação entre as medidas estudadas. Trabalhando com a malha quadriculada. Resolução de problemas pegando dados em gráficos e tabelas. 	<ul style="list-style-type: none"> Entende os diferentes significados das operações de adição, subtração, multiplicação e divisão com números naturais, por meio de estratégias não convencionais ou convencionais de cálculo. Resolve situações-problema que envolvam adição e subtração com números racionais nas formas fracionária e decimal. Identifica e classifica algumas figuras planas de acordo com o número de lados medidos dos lados e simetria em relação a um eixo. Interpreta dados em tabelas e gráficos de barra/coluna.

Fonte: PIAUÍ, 2013, p. 104. A tabela acima é apenas um recorte para exemplificação.

* EF 5º ano (5º ano do ensino fundamental no Brasil) corresponde ao último ano da educação primária, segundo a classificação internacional.

Esses exemplos são apresentados precisamente para que seja possível observar e comparar as similaridades evidentes entre os modelos curriculares. É entre esses polos que se desenvolvem as distintas propostas curriculares brasileiras, com diferentes nomes e declarações de orientações e focos. As denominações escolhidas para os documentos curriculares não expressam, necessariamente, o foco ou a orientação específica, mas obedecem mais a práticas de políticas educacionais dos estados do que a determinada intencionalidade. Não existe relação clara que se possa estabelecer entre qual referencial pode determinar certo tipo de ordenamento ou que diretriz apresenta um nível de generalidade ou especificidade. Como pode ser visto, o leque é amplo e, ao avançar em outros aspectos, será possível observar mais claramente a diversidade de propostas, as diferenças metodológicas e os diferentes focos. Além disso, será possível analisar também um ponto que muitas vezes não é tão visível, mas que é de grande importância: a falta de uma linguagem comum curricular/educativa, que permita desenvolver um diálogo frutífero, livre de preconceitos e disputas e permita alcançar os acordos necessários no caminho rumo à melhoria da educação em todo o país, sem deixar de lado os lugares mais distantes e pouco habitados.

DESENVOLVIMENTO CURRICULAR, UM PROCESSO EM MOVIMENTO

Desde o final dos anos 1990, o Brasil passa por um tipo de “febre curricular”. Os currículos estaduais têm se renovado em sucessivas ocasiões para responder, em alguns casos, às iniciativas curriculares provenientes do MEC ou a outras iniciativas autônomas das autoridades estaduais e municipais que buscam introduzir modificações que permitam melhorar a qualidade de seus sistemas educacionais. Essa situação não é exclusiva do contexto brasileiro, mas é possível observar uma preocupação com reformas, adequações e atualizações curriculares em muitos sistemas educacionais de países latino-americanos e de outras regiões do mundo. Assim, tanto país que enfrentam problemas para oferecer uma educação de qualidade e equitativa a toda sua população quanto países que frequentemente são apontados como bem-sucedidos em processos de avaliação da qualidade da educação preocupam-se com modificações importantes em seus currículos.

No Brasil, todos os estados e municípios que constituíram parte deste estudo desenvolveram novos documentos curriculares ou desenvolveram alterações importantes em seus currículos escolares nos últimos seis anos. Entre 2009 e 2012, 16 estados elaboraram novos documentos curriculares. Entre 2013 e 2014, outros sete estados fizeram modificações em seus documentos. Somente em quatro estados não foi possível identificar indícios de alterações curriculares posteriores a 2009⁷: Minas Gerais, Pará, Rio Grande do Norte e Tocantins (neste estado, o currículo foi alterado em 2009). Os materiais reunidos durante o estudo no Rio Grande do Norte indicam que o estado trabalha diretamente com as Diretrizes Curriculares Nacionais, e os materiais curriculares produzidos visam a apoiar o desenvolvimento curricular nas escolas com base nas DCN. O Estado do Tocantins parece estar em um processo de elaboração curricular, apesar de não ter sido possível acessar documentos novos. No caso do Pará, o único documento acessado data de 2003. Minas Gerais mantém o mesmo currículo desde 2006. Neste último caso, as autoridades têm desenvolvido um complexo sistema de apoio didático para acompanhar a implementação dos documentos curriculares, assim como acompanhar e apoiar os professores nas escolas.

O ritmo dessas mudanças não é casual, mas sim produzido com base em situações contextuais concretas. Em 2008, houve uma alteração da sequência escolar em todo o Brasil com a introdução do ciclo de educação fundamental obrigatória de nove anos, que entrou em vigor no ano seguinte, em 2009⁸. Isso obrigou uma reestruturação dos processos de ensino e aprendizagem em todos os sistemas. Muitos estados e municípios reagiram rapidamente e adaptaram suas sequências curriculares ao novo contexto, aproveitando a oportunidade para também atualizar seus objetivos e suas estratégias curriculares. A mudança na sequência dos níveis de educação, incorporou um ano no início do percurso escolar. Dessa maneira, as concepções curriculares que estabeleciam um percurso de oito anos na educação fundamental ficaram desfasados e precisaram se adequar ao novo contexto normativo. Atualmente, no Brasil, o foco foi concentrado na adequação da sequência curricular da educação fundamental, mas, em alguns casos, houve avanços na revisão e na reformulação do ensino médio.

7 Os anos indicados correspondem ao ano de publicação do último documento curricular produzido pela secretaria estadual ou municipal de educação.

8 A educação fundamental no Brasil correspondente a cinco anos de educação primária e quatro anos de primeiro nível de educação secundária, segundo a classificação internacional.

Em 2009, Amapá, Espírito Santo e Rio Grande do Sul revisaram seus currículos de educação fundamental. No ano seguinte, Acre, Alagoas, Mato Grosso, Paraíba e Rio de Janeiro fizeram o mesmo. O documento que inspirou o desenvolvimento dessas referências curriculares foi o documento nacional dos PCN. Contudo, essas reformas não durariam muito, uma vez que o MEC já desenvolvia um novo marco para o desenvolvimento curricular nacional. Em 2011, foram aprovadas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais, publicadas no ano seguinte. Assim, começou um novo ciclo de alterações e adequações curriculares nos estados e nos municípios e foi necessário adequar as propostas e os documentos curriculares às novas exigências do marco de referência estabelecido. Entre 2011 e 2013, 14 estados brasileiros modificaram suas referências curriculares, com diferentes perspectivas e alcances, mas, em todos esses casos, os documentos foram submetidos a revisões importantes que tinham, pela primeira vez, como referência as DCN elaboradas pelo MEC. Esses estados foram: Amazonas (2014); Bahia (2013); Goiás (2013); Maranhão (2012); Mato Grosso do Sul (2012); Pernambuco (2012); Piauí (2013); Rio de Janeiro (2012, somente para o ensino médio); Rondônia (2012); Roraima (2012); Santa Catarina (2014) e Sergipe (2011), além do Distrito Federal (2013).

Algumas dessas unidades da federação já haviam desenvolvido processos de adequação curricular menos de uma década antes, em função dos PCN. Em geral, pelo que se observou; não se tratou de desenvolver atualizações curriculares; a tendência foi avançar no estabelecimento de novas definições, às vezes em busca de mais precisão, mas, em alguns casos, implicou uma mudança nas orientações gerais e específicas estabelecidas nos referenciais curriculares.

Um caso interessante observado foi a Proposta Curricular de Santa Catarina, de 1988, que foi submetida a sucessivas atualizações, sendo a última em 2014. Dos estados observados, Santa Catarina é o único que tem sustentado uma política de desenvolvimento curricular há 26 anos, submetendo sua proposta a sucessivas revisões e atualizações mediante processos de consulta docente. Isso foi desenvolvido sem a existência de uma institucionalidade dedicada ao tema do desenvolvimento curricular, mas a tarefa de revisão periódica é assumida pela própria Secretaria de Educação, em especial pelas diretorias de educação fundamental e ensino médio. Esse caso será analisado de forma aprofundada mais adiante.

Existe uma grande preocupação com os aspectos curriculares do sistema educacional, o que se expressa de diferentes maneiras. Há claramente uma sintonia entre as pautas políticas que são elaboradas pelo MEC e o que se implementa nos estados. Todo o processo de mudança

dos PCN de 2002 pelas novas Diretrizes Curriculares de 2011 é um ponto de inflexão na preocupação curricular dos estados, assim como a atual discussão sobre a implementação da Base Nacional Curricular Comum também é um ponto recorrente. Os estados respondem às políticas centrais, independentemente de estas se alinharem ou não às orientações do ministério: o ritmo e a pauta são estabelecidos pela agenda pública nacional que impacta os processos educacionais.

É certo que as formas de incorporar as mudanças das políticas nacionais nas políticas curriculares estaduais são variadas, ainda que frequentemente impliquem em mudanças importantes nas definições das expectativas sobre as aprendizagens dos estudantes do sistema. Sem dúvida, contar com um currículo atualizado é um importante aliado no desenvolvimento de qualquer processo educativo, já que significa um passo adiante para um sistema educacional atualizado, assim como facilita que os processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos nas escolas respondam às necessidades atuais dos estudantes e da sociedade. Porém, a situação de movimento permanente e de mudanças nos focos esperados das escolas é um elemento de instabilidade, que em nada ajuda para que os bons propósitos estabelecidos nos documentos curriculares sejam postos em prática e passem a significar mais do que somente bons propósitos. As mudanças permanentes das concepções curriculares por parte das principais autoridades do país têm efeitos contraproducentes no trabalho dos professores. Por um lado, acrescenta a sensação do currículo como um elemento alheio à realidade das escolas, elaborado por burocratas que pouco sabem o verdadeiro significado de ensinar. Esse sentimento, bastante comum entre os professores, contribui amplamente para que as orientações curriculares sejam ignoradas e se opte por trabalhar com referências mais estáveis e mais "práticas", como os livros didáticos e os marcos de referência das provas padronizadas.

Um elemento que deve ser considerado como fundamental é a estabilidade das políticas curriculares e um elemento central nesse contexto é o equilíbrio entre estabilidade e atualização. Como produzir processos de desenvolvimento curricular que, ao mesmo tempo, se mantenham com uma política estável e se adaptem às mudanças que ocorrem na sociedade e nas pessoas?

SOBRE A ESTRUTURAÇÃO DOS NÍVEIS DE EDUCAÇÃO

Art. 21 São etapas correspondentes a diferentes momentos constitutivos do desenvolvimento educacional:

I. A educação Infantil, que compreende: a Creche, englobando as diferentes etapas de desenvolvimento da criança até os três anos e onze meses; e a Pré-escola, com duração de dois anos.

II. O Ensino Fundamental; obrigatório e gratuito, com duração de nove anos, é organizado e tratado em duas fases: a dos cinco anos iniciais e dos quatro anos finais.

III. O Ensino Médio, com duração mínima de três anos (BRASIL. MEC. CNE, 2012).

Os diferentes estados organizam os níveis de educação primária e secundária de forma bastante similar, porém, existem algumas diferenças e particularidades que são importantes conhecer. A organização do sistema escolar em níveis de educação responde à visão que se tem do processo de aprendizagem das crianças e dos jovens e os diferentes momentos e ritmos pelos quais eles passam ao longo de sua vida escolar. Assim, para desenvolver um processo de ensino e aprendizagem mais efetivo e que supra os objetivos que o sistema traça para si mesmo, foram organizados os níveis de educação de acordo com determinadas características que se consideram homogêneas. É definido que a educação infantil no Brasil (creche e pré-escola) possui determinadas características em relação a seus processos de ensino e aprendizagem, que tornam essa etapa substancialmente diferente da educação escolar, além disso, são estabelecidos processos e procedimentos específicos para essa faixa, diferentes das demais etapas da educação. Da mesma

forma, a educação primária se estabelece de acordo com determinadas características que a tornam diferente da educação secundária. No Brasil a educação primária é subdividida em dois níveis.

É norma que o que marca a divisão entre esses níveis é a passagem de grupos de estudantes orientados em sala de aula por um único docente a grupos de estudantes que contam com um professor específico para cada uma das disciplinas previstas no currículo. Porém, são comuns as dificuldades dos estudantes na transição do nível unidocente para o nível pluridocente. Os motivos para essas dificuldades são variados e não são objeto deste estudo. No entanto, essas dificuldades motivam a busca de soluções para as fases de transição escolar, e no Brasil a situação não é diferente.

O esquema de organização de níveis no Brasil estabelece uma “educação básica” obrigatória de 12 anos, divididos em nove anos de educação fundamental e três anos de ensino médio (Tabela abaixo). Os anos de educação fundamental são estruturados em dois níveis: o primeiro deles chamado “anos iniciais da educação fundamental”, vai do 1º ao 5º ano de educação primária; o segundo nível, chamado “anos finais da educação fundamental”, abrange os quatro últimos anos do primeiro nível da educação secundária (segundo a classificação internacional); e, finalmente, os três últimos anos, que correspondem ao chamado “ensino médio” no Brasil, correspondem ao segundo nível da educação secundária.

Na educação brasileira a correspondência entre a classificação da *International Standard Classification of Education* (ISCED) e as etapas e níveis da educação básica segundo a Lei nº. 9.394/1996 (LDB) seria:

Níveis	ISCED	Sistema educacional brasileiro (INEP)
ISCED 0	<i>Early Childhood educational development</i> Desenvolvimento educacional da primeira infância	Creche
	<i>Pre-primary education</i> Educação pré-primária	Pré-escola
ISCED 1	<i>Primary education</i> Educação primária	Anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano)
ISCED 2	<i>Lower secondary education - General</i> 1º nível da educação secundária – Geral	Anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano)
	<i>Lower secondary education – Vocational</i> 1º nível da educação secundária – Profissional/Vocacional	Anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) PROEJA FIC

Níveis	(continuação) ISCED	Sistema educacional brasileiro (INEP)
ISCED 3	<i>Upper secondary education – General</i> 2º nível da educação secundária – Geral	Ensino Médio
	<i>Upper secondary education – Vocational</i> 2º nível da educação secundária – Profissional/Vocacional	Educação profissional técnica de nível médio, na forma articulada com o ensino médio
ISCED 4	<i>Post-secondary non-tertiary education – Vocational</i> Educação pós-secundária não terciária	Educação profissional técnica de nível médio, na forma subsequente.
ISCED 5	<i>Short-cycle tertiary education – Orientation unspecified</i> Educação terciária de ciclo curto	Cursos sequenciais de formação específica
ISCED 6	<i>Bachelor's or equivalente level, academic</i> Nível bacharelado ou equivalente, acadêmico	Bacharelado
	<i>Bachelor's or equivalente level, professional</i> Nível bacharelado ou equivalente, profissional	Licenciatura e cursos superiores de tecnologia
	<i>Second or further degree, following successful completion of a Bachelor's or equivalente</i> Nível acima, após a conclusão bem sucedida de um bacharelado ou equivalente	Cursos de especialização – pós-graduação <i>lato sensu</i>
ISCED 7	<i>Master's or equivalente level, academic</i> Nível de mestrado ou equivalente, acadêmico	Mestrado acadêmico
	<i>Master's or equivalente level, professional</i> Nível de mestrado ou equivalente, profissional	Mestrado profissional
ISCED 8	<i>Doctoral or equivalente level, orientation unspecified</i> Nível de doutorado ou equivalente	Doutorado

Fonte: UNESCO-IBE, 2017, p. 64-65; UNESCO-UIS, 2011.

Assim são estruturados praticamente todos os currículos estaduais observados. Aqueles estados que apresentam propostas curriculares para a educação básica completa, estabelecem uma educação fundamental com os dois níveis definidos, além dos três anos de ensino médio. Com as últimas atualizações curriculares, todos os estados passaram a apresentar um único nível de ensino médio de três anos. Porém, na educação primária a situação não é tão homogênea.

Um primeiro elemento que surge é que, em alguns estados brasileiros, há diferenciação entre a organização e a divisão dos anos correspondentes a cada subnível da educação fundamental (ou primária). Ainda que a norma mais ampla oriente que o nível de anos iniciais termina no 5º ano, alguns estados optaram por adiantar o fim dos anos iniciais para o 4º ano, começando, assim, o último nível da educação fundamental já no 5º ano, com o que se estabelece uma estrutura de dois subníveis de quatro anos cada um.

A Bahia estabelece uma estruturação de dois níveis com uma separação de subníveis nos anos iniciais. Assim, os dois níveis são os tradicionais anos iniciais e anos finais, mas no nível de anos iniciais se estabeleceram dois subníveis: um primeiro nível de alfabetização, que abrange do 1º ao 3º ano, e um segundo nível do 4º ao 6º ano. Os anos finais vão do 7º ao 9º ano.

O ordenamento curricular do Distrito Federal também estabelece três níveis. Um primeiro nível de três anos de alfabetização, seguido de um nível intermediário de dois anos, para então passar para o nível de anos finais da educação fundamental, com duração de quatro anos.

O ordenamento do Estado de Mato Grosso deriva da estruturação anterior à estabelecida nas DCN. São estabelecidos três níveis de educação primária, em que os dois primeiros se chamam 1º e 2º níveis de formação humana, enfatizando o que o estado considera um diferencial da educação que deve entregar e o foco que pretende desenvolver. Cada um desses níveis tem

duração de três anos. O terceiro nível não é chamado de anos finais, mas somente de educação fundamental, e compreende os três últimos anos, do 7º ao 9º.

Em 2012, o Estado de São Paulo também iniciou um processo de importantes reformas do ordenamento curricular para os níveis de ensino, que foram chamados “ciclos”. Buscou-se avançar em uma melhor organização de todo o percurso escolar, dando-lhe maior continuidade e cuidando melhor dos processos de aprendizagem dos alunos. Assim, foi estabelecido um novo ordenamento geral para todas as escolas estaduais, que contemplava quatro níveis de estudo, três níveis de três anos para a educação fundamental e um nível de três anos para o ensino médio.

Com a reorganização do Ensino Fundamental em ciclos de aprendizagem e, em seguida, a implantação em toda a rede pública estadual do regime de progressão continuada, os docentes foram levados a reavaliar suas concepções sobre o papel e as finalidades desse nível de ensino na sociedade brasileira contemporânea (SÃO PAULO, 2012).

Para São Paulo, essa nova articulação era o começo de uma mudança profunda na organização geral do sistema educacional estadual e deveria ser complementada com outra série de medidas que potencializariam o sistema e tornariam possível, em articulação com os diferentes fatores envolvidos, uma melhoria qualitativa importante nos resultados educacionais.

A proposição de ciclos deve vir acompanhada de medidas relativas a aspectos da organização dos sistemas escolares com os quais se apresenta articulada: concepção de educação escolar obrigatória, currículo prescrito, concepção de conhecimento e teoria de aprendizagem que fundamentam o ciclo, processo de avaliação, recuperação, composição de turmas, enfim, novas formas de organização do tempo, do espaço e das experiências escolares. É preciso que sejam asseguradas condições adequadas à natureza do trabalho escolar, que permitam a construção coletiva da proposta pedagógica e o desenvolvimento de estratégias de supervisão e acompanhamento, que supõem esforços conjuntos de gestores do sistema educacional, das unidades escolares, dos educadores e demais profissionais envolvidos com a educação escolar (SÃO PAULO, 2012).

Entretanto, o processo de reestruturação importante não ocorreu somente no Estado de São Paulo, mas se estendeu também à capital. O caso do município de São Paulo chama atenção. A secretaria de educação municipal estabeleceu uma estrutura de três ciclos

de três anos cada um, em sintonia com o que ocorria no âmbito estadual, e também incorporou outros elementos ao processo de reforma educacional. As ações introduziram importantes inovações na proposta curricular, que tiveram impacto diretamente na prática educativa dos docentes e nas práticas e nas experiências que se esperavam dos estudantes nas escolas de educação fundamental do município.

Essas organizações têm em comum o fato de romper, em alguma medida, com as orientações fundamentais, mas estabelecem formas que buscam melhorar o processo de aprendizagem da educação fundamental ao estabelecer um gradiente que busca desfazer, ou minimizar, uma quebra na passagem dos anos iniciais para os finais. Porém, no caso do município de São Paulo, existem algumas características interessantes que o diferenciam de outros casos e merecem ser analisadas.

A DIVISÃO CURRICULAR ENTRE MUNICÍPIOS E ESTADOS, COMPETÊNCIA E COLABORAÇÃO

Um ponto problemático do ordenamento educacional e curricular do sistema brasileiro é a descontinuidade da gestão do sistema educacional em diversos entes federativos. O mandato de colaboração entre o Estado e os municípios a fim de garantir uma educação de qualidade para todos é a fórmula por meio da qual essa questão deve ser abordada e resolvida.

A organização do sistema educacional brasileiro estabelece diferentes responsabilidades a diversos entes federativos brasileiros (estados, municípios, Distrito Federal e governo federal) e prevê um regime colaborativo entre eles. Isso significa que tanto ao governo federal quanto aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios cabem cotas de responsabilidade na gestão e no desenvolvimento do sistema educacional. Essa divisão/organização das responsabilidades educacionais estabelece que o campo da educação seja dividido em termos de responsabilidades. Nesse caso, aos municípios, delega-se a responsabilidade pela gestão da educação infantil e da educação fundamental e, aos estados, cabe a responsabilidade pela gestão do ensino médio. O Distrito Federal, por suas características particulares, tem a responsabilidade de gerir toda a sequência da educação, desde a educação infantil até o fim do ensino médio. Essa divisão compreende todos os aspectos da organização do sistema educacional, cabendo ao governo federal a responsabilidade de orientar as políticas educacionais.

Quando se trata estritamente da questão curricular, ao governo federal cabe a responsabilidade de determinar as diretrizes gerais que deverão ser seguidas, e a cada

estado e município a responsabilidade de orientar o desenvolvimento curricular no ensino médio e na educação fundamental, respectivamente.

A ideia prevista na Constituição é que as concepções curriculares sejam elaboradas em regime de colaboração, uma vez que a expectativa é de que os alunos curse a educação básica completa e não considerem o 9º ano da educação fundamental uma etapa final, com grande quantidade de alunos abandonando a escola. A ideia é que se curse a educação básica completa e, conseqüentemente, que todos os alunos iniciem seu percurso escolar na educação infantil, passem pela educação fundamental e sigam até a conclusão do 3º ano do ensino médio. O processo educativo é um e os alunos que o percorrem também são um, assim como as metas ou os objetivos educacionais que o país estabelece por meio da LDBE ou das DCN. Para que isso funcione, é necessário articular os sistemas educacionais para que haja coerência entre as distintas partes, de modo que os alunos, quando passam das etapas de educação sob esfera municipal para a esfera estadual contem com a preparação necessária para continuar a se desenvolver com sucesso em seu processo educativo. Ou seja, espera-se que os alunos, na passagem da educação fundamental para o ensino médio, não sintam que precisam aprender tudo de novo, que os temas começam a se repetir ou que percam o sentido do processo educativo.

Constatou-se, neste estudo, em todos os estados visitados, que a passagem da educação municipal para a educação estadual é um passo traumático e difícil, tanto nos estados que ainda dividem o nível de anos finais em suas escolas quanto naqueles que oferecem somente o ensino médio. No caso dos primeiros é ainda mais difícil, uma vez que se experimentam complexidades próprias da transição do primeiro nível ou anos iniciais da educação fundamental para o segundo nível ou anos finais da educação fundamental, em que os estudantes passam de aulas com um professor principal para aulas com diversos professores especialistas. Além disso, muitas vezes os estudantes experimentam também um processo de mudança de gestão, que pode implicar em mudanças não somente do foco ou da orientação do currículo, mas em uma possível ruptura na sequência de aprendizagens que seguem.

Nesse contexto parece óbvia a necessidade de articulação e coordenação entre os diferentes responsáveis pelo sistema educacional, porém, conforme observado, são muito poucos os casos em que essa articulação efetivamente ocorre. A autonomia e as diferenças políticas ou ideológicas entre as autoridades estaduais e municipais atentam, muitas vezes, contra essa articulação, quando deveria ocorrer um entendimento orientado em prol de um bem superior.

Nas entrevistas realizadas, fica claro que a comunicação entre os vários órgãos responsáveis pela educação é muito escassa e se desenvolve em torno de temas específicos que requerem coordenações conjunturais. Além disso, constatou-se que a maioria dos estados desenvolveu documentos curriculares para a totalidade da educação, tendo alguns incluído também a educação infantil (creche e pré-escola), sendo poucos os estados que têm limitado o desenvolvimento curricular aos três anos do ensino médio. O desenvolvimento de propostas curriculares não é algo simples ou que possa ser desenvolvido de forma geral nas escolas públicas ou particulares dos municípios. Diferentemente dos estados, nem todos os municípios desenvolvem propostas curriculares. Muitos trabalham com as propostas desenvolvidas e disponibilizadas pelos estados, outros trabalham diretamente com a organização de conteúdos prevista nos livros didáticos e nos marcos de referência das provas padronizadas nacionais.

A elaboração curricular para toda a educação básica, assim como a elaboração de materiais de apoio que são disponibilizados para as escolas e os municípios, é uma prática comum nas secretarias de educação dos estados brasileiros. No entanto, essa prática não pode ser considerada pertinente no âmbito do marco do regime de colaboração entre os entes federativos para a melhoria e a sustentabilidade da educação; esse é um contexto que existe simplesmente por não haver colaboração nos desenvolvimentos das concepções curriculares. São as equipes das secretarias estaduais que desenvolvem os currículos. Assim, quando as secretarias são mais participativas, incorpora-se ao processo de atualização ou elaboração das concepções curriculares a participação de docentes das escolas da rede estadual, além de acadêmicos de universidades federais ou estaduais, mas não se detectou a participação das secretarias municipais nos processos de elaboração curricular.

Constatou-se também que não existe uma colaboração entre municípios e estados nos processos de implementação curricular. Os documentos curriculares produzidos são disponibilizados, principalmente por meio das páginas da internet da secretaria estadual, e ficam à disposição de quem quiser consultá-los ou usá-los. Assim, podem ser considerados documentos orientadores por secretarias municipais ou mesmo por professores em determinada escola; podem ser utilizados como referência curricular de forma autônoma, ou simplesmente podem permanecer na rede e não serem utilizados por ninguém. Nas secretarias estaduais contatadas durante as entrevistas, não existiam informações ou estatísticas de quantos municípios utilizavam os materiais curriculares estaduais, nem do uso que se faz desses documentos e materiais.

As Prefeituras de grandes cidades do Brasil desenvolveram referenciais curriculares complexos, em processos de elaboração amplos e participativos. É o caso de São Paulo, Rio de Janeiro, Curitiba e outras cidades. O desenvolvimento desses processos de elaboração curricular está vinculado à capacidade técnica e aos recursos disponíveis para desenvolver tal tarefa. Assim, a maioria das secretarias de educação dos municípios com mais recursos do país desenvolveu documentos para registrar intenções e orientar o trabalho educativo em seus sistemas educacionais. Da mesma forma, muitos municípios menores ou com menos recursos assumem as concepções curriculares disponíveis em sua região, utilizam referenciais didáticos ou avaliativos como instrumento de definição curricular, ou ainda, o que equivale a não definir currículo em absoluto, optam por trabalhar com materiais de implementação ou de avaliação elaborados em torno de ideias curriculares que não são explícitas. Isso é o que acontece com as escolas que utilizam como guias livros didáticos ou matrizes de avaliação nacional padronizadas para seu desenvolvimento educacional, estabelecendo, com esses referenciais, os conteúdos que devem ser tratados nas disciplinas e as sequências a serem desenvolvidas.

Quando se tem currículos que divergem no enfoque educativo, o diálogo e a articulação a respeito da sequência escolar são dois problemas que devem enfrentar. É uma situação para a qual é preciso dedicar atenção quando não se abordam as diferenças que podem surgir entre uma escola com determinado foco educativo – que pode ser considerado alternativo, como uma escola Waldorf ou Montessoriana – e a continuação do percurso escolar de estudantes, que migram de escolas com diferentes abordagens para escolas do sistema público. No entanto, esse não é o foco deste estudo, que se concentra no sistema público de educação e nas orientações estabelecidas para seu funcionamento educacional. Escolas com focos pedagógicos alternativos são de livre escolha de quem as procura (na maioria das vezes, uma livre escolha estritamente ligada a condições financeiras que permitam pagar por uma educação

desse tipo). Já os sistemas públicos são encarregados de garantir ao cidadão o direito à educação, logo, não se trata de uma alternativa de livre escolha, mas de uma situação compulsória.

Para grande parte da população, as escolas públicas são o caminho para uma possível melhoria na condição de vida de seus filhos. Sendo a educação um processo contínuo e acumulativo, a descontinuidade de um processo que deveria ser fluido traz prejuízos àqueles que deveriam se beneficiar da educação pública. Ao observar onde se concentram os maiores problemas na sequência do percurso escolar, ficam evidentes os desafios colocados aos estudantes em decorrência de saltos ou quebras da continuidade do processo educativo. Esses problemas frequentemente ocorrem nas mudanças de nível: na passagem dos anos iniciais para os anos finais da educação fundamental e na passagem da educação fundamental para o ensino médio.

Essas passagens são problemáticas em todos os sistemas educacionais e são numerosas as tentativas e as experiências para resolver essa situação. No entanto, esse desafio permanece um “nó para desatar”. Se a essa dificuldade se agrega uma mudança de foco que não é opcional, mas que envolve as políticas públicas dos dois sistemas pelo qual deverá passar o estudante, a situação se torna ainda mais complexa.

Um exemplo dessas mudanças no foco educacional na articulação entre educação fundamental e ensino médio pode ser observado nas propostas curriculares do estado do Espírito Santo e da educação municipal de sua capital, Vitória.

O Estado do Espírito Santo elaborou um Currículo Básico da Escola Estadual que abrange toda a educação básica, desde a educação infantil até o ensino médio. O documento foi construído com base em uma perspectiva de desenvolvimento de competências expressas em aprendizagens esperadas para os alunos.

Espírito Santo e Vitória

- **ESPÍRITO SANTO:** as competências são entendidas como a “capacidade de agir em situações previstas e não previstas, com rapidez e eficiência, articulando conhecimentos tácitos e científicos a experiências de vida e laborais vivenciadas ao longo das histórias de vida”. As habilidades são entendidas como desdobramentos das competências, como partes que as constituem.
- **VITÓRIA:** essas Diretrizes Curriculares buscam, portanto, orientar as escolas do município na organização, no desenvolvimento, na construção e na avaliação de suas propostas pedagógicas. Orientar, entretanto, não significa impor as Diretrizes, mesmo porque, ao debatê-las e redigi-las, partiu-se, sempre, do pressuposto de não constituir uma proposta fechada, mas oferecer às escolas e aos professores elementos capazes de contribuir para o debate e construção do projeto político-pedagógico da escola e para o desenvolvimento em sala de aula de uma prática crítico-reflexiva.

Ninguém poderá ou deverá trabalhar com as Diretrizes aqui propostas como se tivesse em mãos um currículo prescrito, pronto. As diretrizes são apenas um referencial para que a comunidade escolar reflita, discuta e, a partir daí, elabore o projeto educacional de cada escola – esse sim, norteador das ações dos professores em sala de aula.

Fonte: as referências completas das fontes dessas informações estão na seção “Documentos curriculares brasileiros”, na bibliografia da publicação.

A proposta curricular estadual está disponível para todas as escolas do sistema estadual, mas isso não implica que seja obrigatória nem limitada às escolas públicas. Como todas as propostas curriculares, é uma orientação e pode ser implementada ou não pelas escolas do sistema. Sua orientação está voltada ao desenvolvimento de competências, entendidas como possibilidade de acesso a uma vida cidadã e laboral plena. A pretensão dessa proposta curricular é ser tanto um complemento quanto um apoio ao trabalho do docente nas salas de aula, orientando ano a ano os objetivos a se cumprir em cada disciplina, além de definir as competências, as habilidades e os temas com os conteúdos/conhecimentos com que trabalhar e desenvolver essas competências para atingir os objetivos traçados.

Por sua vez, o município de Vitória desenvolveu uma proposta curricular que se orienta em uma perspectiva histórico-cultural. Em suas definições consta que o desenvolvimento concreto do currículo, como instrumento para orientar o trabalho didático dos professores em sala de aula, deve ser de responsabilidade da escola. Nesse sentido, a proposta provoca uma reflexão e apresenta orientações que possibilitam o desenvolvimento curricular e sua posterior implementação didática por parte de escolas e professores. É uma proposta explicitamente contrária à ideia da definição de objetivos por competências e propõe a importância e a relevância da organização dos conhecimentos no âmbito da unidade de ensino como elemento central do desenvolvimento educacional.

Independentemente das perspectivas teóricas que um ou outro documento curricular possa compartilhar, o importante aqui é ressaltar que essas duas referências, longe de se apresentarem dentro do regime de colaboração, apresentam-se como um regime de competência frente as mesmas escolas da cidade de Vitória.

A SITUAÇÃO DO ACRE E A COLABORAÇÃO

Uma situação particular e oposta se apresenta no estado do Acre. As condições geográficas e socioeconômicas do estado, com regiões isoladas e de difícil acesso, bem como com municípios de recursos escassos para investir em processos de desenvolvimento curricular e capacitação docente, potencializaram uma aproximação entre os municípios e o governo estadual e promoveram a concretização de um acordo geral de trabalho conjunto. Nesse caso, houve uma colaboração entre os entes federativos: o estado, em conjunto com os municípios, elaborou uma referência curricular única para todas as escolas públicas, sejam elas municipais ou estaduais. O caráter de proposta é mantido e as escolas permanecem “livres” para incorporar o currículo a seu PPP, mas a maioria das instituições se compromete com a implementação curricular estadual, que é também acompanhada de apoio pedagógico aos docentes. Mais adiante, a situação do Acre será apresentada com mais profundidade.

SOBRE O FOCO DE DESENVOLVIMENTO CURRICULAR

Nas concepções curriculares é possível identificar algumas tendências em âmbito mundial, que marcam os processos de reforma em curso. Essas tendências, ainda que parecem bastante hegemônicas, estão longe de ser um consenso acerca dos caminhos a serem seguidos na concepção curricular. É possível observar tendências similares desse debate no Brasil.

Em seus documentos, parte dos estados declara a articulação em torno do desenvolvimento de habilidades e competências. É uma definição muito ampla, mas que permite uma primeira classificação alinhada às tendências observadas nos desenvolvimentos curriculares de outras partes do mundo. Currículos de países desenvolvidos, que têm enfrentado processos de reforma recentemente, têm implementado cada vez mais esse foco. É o caso da Austrália, da Finlândia, de algumas províncias do Canadá e também de alguns países em desenvolvimento, como o Chile e a África do Sul.

O fato de se implementar um programa de desenvolvimento curricular baseado em competências não é uma definição teórica suficientemente refinada para definir a orientação de um sistema educacional. É uma definição que, do ponto de vista educacional, também está associada a certos pressupostos teóricos, os quais se relacionam mais com a concepção e a prática pedagógica de determinado currículo do que com uma orientação ideológica predeterminada. As primeiras concepções curriculares por competências foram associadas a lógicas reprodutoras e qualificadoras de capital social e de mão de obra, vinculadas a determinada lógica de desenvolvimento liberal. Bastante tempo transcorreu desde essas primeiras concepções até as atuais, e os desenvolvimentos educacionais têm somado novas perspectivas às ferramentas construídas e aplicadas nesse período.

A perspectiva das competências e habilidades aqui defendida difere da concepção tecnicista das décadas de 60 e 70 na qual se queria formar trabalhadores especializados para atuar em setores específicos da sociedade. Ao contrário disso, trabalhar nessa concepção, neste documento curricular, visa a investir na formação do cidadão. Cidadão esse que busca na escola adquirir, por meio do ensino e da pesquisa, as bases para uma formação de qualidade e um lugar na sociedade (ESPÍRITO SANTO, 2009).

Essas tendências incorporam os desenvolvimentos dos conceitos de “competências” e “habilidades”

aplicados à educação e os colocam a serviço de objetivos tradicionais e das ideias da escola nova como formadora de pessoas e cidadãos críticos e ativos, comprometidos com a transformação da sociedade em que vivem e com o próprio desenvolvimento. Dessa forma, e considerando os avanços tecnológicos e o impacto que causam na disponibilização do conhecimento na sociedade de forma massiva, passa-se a valorizar de forma predominante a capacidade de “fazer” com esses conhecimentos em detrimento da “acumulação” desses conhecimentos. Muito em linha com o estabelecido no Relatório Delors, o documento curricular de Alagoas estabelece suas concepções curriculares e cita como referência as definições do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Os recentes paradigmas de Ensino nos levam a pensar o desenvolvimento de processo educacional a partir dos conceitos de competências e habilidades. Para o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) as Competências são modalidades estruturais de inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer (ALAGOAS, 2014).

O caso da definição curricular do estado do Rio de Janeiro tem uma particularidade que a diferencia de outras propostas que se definem no âmbito do marco de referência da teoria histórico-cultural (caso de Alagoas, Paraná e Santa Catarina). O currículo do Rio de Janeiro constrói uma concepção curricular cujo categoria estruturante é o desenvolvimento de competências e habilidades.

Atualmente, quando se realiza o planejamento, a discussão sobre competências amplia e enriquece o ato de pensar a ação pedagógica. Afinal, não basta adquirir certos conhecimentos (o conteúdo das matérias), é preciso saber mobilizá-los diante de uma situação problema para resolvê-la bem, ou seja, saber fazer. E percebermos que ao se deparar com um desafio, o sujeito necessita integrar vários tipos de competências chamadas por Perrenoud de complementares, para colocar em ação uma competência que é principal naquela situação (RIO DE JANEIRO, 2012).

Alguns especialistas diferenciam esses elementos ao estabelecer uma ordem entre habilidade e competência, na qual as competências envolveriam a presença de habilidades, conhecimentos e atitudes. Outros estabelecem claramente uma situação de distinta denominação para uma mesma qualidade, referindo-se indistintamente a habilidades ou competências para denominar o resultado

Além disso, a ideia de conhecimento está presente em todos os documentos curriculares, no entanto, não existem propostas que se articulem ou que declarem articulações em torno da aquisição de conhecimentos pelos estudantes, tampouco em relação à transmissão de conhecimentos por parte dos professores. Em todos os documentos curriculares, os conhecimentos aparecem, com maior ou menor ênfase, para serem aplicados mediante o desenvolvimento de habilidades ou como parte integrante do desenvolvimento de determinadas competências.

Os currículos de Alagoas, Paraná e Santa Catarina apresentam situações diferentes, que optam por articular seus currículos em torno de conceitos estruturantes ou conceitos-chave.

A declaração de um foco específico de desenvolvimento curricular é percebida somente em alguns documentos oficiais, e é necessário confrontá-la com o desenvolvimento e o tratamento que se faz após a definição dos conteúdos curriculares. Em várias ocasiões, ao consultar os técnicos sobre o foco declarado nos documentos, houve manifestações de certo receio ou desconfiança acerca das definições explícitas de orientar o currículo pelo desenvolvimento de competências. Em termos gerais, o argumento era sempre o mesmo, um

currículo ou algumas expectativas estabelecidas com base em determinadas competências (termo difuso que se entende às vezes como competitividade e outras como habilidade técnica específica) era limitante e somente estabelecia um modelo de educação reprodutora e não transformadora da realidade social. Ao revisar com os mesmos técnicos as redações que haviam estabelecido em torno das expectativas de aprendizagem e fazê-los notar que, na realidade, suas redações e expectativas se pareciam muito com a definição de competências – ou ao menos de habilidades – como expectativa de desenvolvimento, eles tendiam a concordar com essa observação, ainda que reafirmassem não se tratar de “competências” no sentido de competitividade nem de reprodução de mão de obra técnica; assim, defendiam que os currículos que haviam construído estava orientado pela transformação social.

DEFINIÇÕES DE COMPETÊNCIAS

A seguir são apresentadas algumas definições curriculares sobre a ideia de “competência” que os estados brasileiros realizam em seus documentos, bem como a opção por articular seus currículos em função do desenvolvimento de competências e habilidades.

Espírito Santo, Amazonas, Tocantins, Pernambuco, São Paulo e Sergipe

- **ESPÍRITO SANTO (2009):** “A perspectiva das competências e habilidades aqui defendida difere da concepção tecnicista das décadas de 60 e 70 na qual se queria formar trabalhadores especializados para atuar em setores específicos da sociedade. Ao contrário disso, trabalhar nessa concepção, neste documento curricular, visa a investir na formação do cidadão. Cidadão esse que busca na escola adquirir, por meio do ensino e da pesquisa, as bases para uma formação de qualidade e um lugar na sociedade”.
- **AMAZONAS (2012):** “Nesse sentido, educar para Competências é, então, ajudar o sujeito a adquirir as condições e/ou recursos que deverão ser mobilizados para resolver situações complexas [...] Os termos Competências e Habilidades, por vezes, se confundem; porém fica mais fácil compreendê-los se a Competência for vista como constituída de várias Habilidades. Mas uma Habilidade não ‘pertence’ a determinada Competência, uma vez que a mesma Habilidade pode contribuir para Competências diferentes. É a prática de certas Habilidades que forma a Competência. A Competência é algo construído e pressupõe a ação intencional do professor”.
- **TOCANTINS (2009):** “Neste Referencial o que se pretende é que os conteúdos sejam tratados como meios para o desenvolvimento de competências, habilidades e valores que possibilitem aos educandos produzir e usufruir dos bens sociais e culturais considerados essenciais na nossa sociedade [...] No contexto educacional, a ideia de competência é abrangente e refere-se a atributos intelectuais, cognitivos, afetivos e sociais. A educação propiciará ao aluno a formação de seu senso crítico, o que o tornará atuante na sociedade. A escola deve procurar desenvolver nos alunos a capacidade de se articular, relacionar os diferentes saberes, conhecimentos, atitudes e valores construídos por intermédio da vivência e por meio de conhecimentos específicos de cada área e que possibilitem ao educando agir eficientemente em qualquer situação da vida”.

(continuação) Espírito Santo, Amazonas, Tocantins, Pernambuco, São Paulo e Sergipe

- **PERNAMBUCO (2012):** “No contexto do projeto Parâmetros da Educação Básica do Estado de Pernambuco, o currículo é entendido como um conjunto de conhecimentos, competências e habilidades, traduzidos em expectativas de aprendizagem, que são desenvolvidos no âmbito da escola, tornando-a um espaço de produção de educação de qualidade. Deve ser entendida como educação de qualidade aquela capaz de contemplar a diversidade e a pluralidade da população de nossas escolas, reconhecendo, aceitando e valorizando as diferenças entre os estudantes e a condição de sujeito de cada um deles”.
- **SÃO PAULO (2011):** “Um currículo que promove competências tem o compromisso de articular as disciplinas e as atividades escolares com aquilo que se espera que os alunos aprendam ao longo dos anos. Logo, a atuação do professor, os conteúdos, as metodologias disciplinares e a aprendizagem requerida dos alunos são aspectos indissociáveis, que compõem um sistema ou rede cujas partes têm características e funções específicas que se complementam para formar um todo, sempre maior do que elas”.
- **SERGIPE (2011):** “As referidas competências e habilidades dizem respeito à interpretação e relação entre os conteúdos, ao invés de memorização; diálogo entre as disciplinas ao invés do conhecimento fragmentado; autonomia de pensamento ao invés de formulas pré-concebidas. [...] Todavia, a relação habilidades/conteúdo, tem como lugar privilegiado para o seu desenvolvimento: a Escola. Cabe a ela, sobretudo, desenvolver nos alunos a capacidade de ler, escrever, interpretar, descrever, conviver, mediar, refletir, avaliar, comparar, analisar, ou seja, tudo aquilo que está posto pela ciência e pela cultura. São estas habilidades agregadas ao conhecimento sistematizado que prepararão o nosso aluno para o convívio em sociedade, sua inserção no mundo do trabalho e um bom desempenho nos exames de avaliação”.

Fonte: as referências completas das fontes dessas informações estão na seção “Documentos curriculares brasileiros”, na bibliografia da publicação.

que se espera que os estudantes conquistem. As formas de se aproximar das concepções por competências não são uniformes. Existem diferentes orientações e formas de entender essas competências e suas relações com os demais componentes curriculares. Enquanto nos documentos curriculares de alguns estados competências e habilidades são duas formas de definir um mesmo tipo de atividade ou desenvolvimento, em outros casos as competências são de um nível maior, mais abrangente, que envolve desenvolvimento de habilidades, conhecimentos, atitudes e valores. Nesse caso, existiria uma relação hierárquica entre competências e habilidades, sendo esta última um componente da realização da competência. No entanto, também existe uma terceira opção que estabelece uma diferença de magnitude, de âmbito de desenvolvimento, em que uma competência seria uma categoria maior e as habilidades seriam um tipo de “competências específicas”. Nesse caso, não se estabeleceria uma relação de hierarquia entre competências e habilidades, como foi estabelecido na segunda alternativa mencionada. Todas essas diferenças são transferidas para as concepções curriculares no momento de estabelecer seus componentes e de comunicar as prioridades e as

relações de hierarquia entre os distintos componentes. Assim, a estrutura que apresenta o currículo estadual do Rio de Janeiro, por exemplo, estabelece uma clara hierarquia de primeira ordem para habilidades e competências, elementos que se conjugam com os eixos temáticos para estabelecer as aprendizagens esperadas. Nesse caso, habilidades e competências são compreendidas como elementos distintos, mas correspondem a uma mesma ordem hierárquica ou não existe uma ordem hierárquica entre elas.

No caso do detalhe das orientações curriculares de Sergipe, a estrutura é diferente e apresenta uma relação hierárquica entre seus diferentes componentes. Também está focada no desenvolvimento de competências, as quais se realizam com a aquisição de conjuntos de habilidades, que devem ser desenvolvidas a partir de certos conteúdos que devem tratar de determinados conceitos básicos. É uma relação hierárquica de desenvolvimento que permite a concretização do objetivo traçado, e orienta o docente em relação à ordem de prioridades com que deve trabalhar.

Eixo		Bilhete e mensagem instantânea (e-mail, post e torpedo)
Habilidades e competências	LEITURA	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer o impacto desses gêneros nas relações sociais. • Identificar referências textuais ao emissor e ao receptor da mensagem. • Inferir o significado de palavras a partir do conhecimento compartilhado entre emissor e receptor. • Identificar e diferenciar os diferentes recursos utilizados na internet para garantir agilidade na comunicação. • Reconhecer como se dá a estrutura da comunicação dentro do contexto social (emissor, receptor, canal, código e mensagem). • Reconhecer que a comunicação se estabelece a partir do conhecimento e domínio de uma determinada linguagem compartilhada entre emissor e receptor (inclusive entre portadores de necessidades especiais).
	USO DA LÍNGUA	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar e usar o vocativo. • Reconhecer as marcas do registro coloquial. • Estabelecer relação de referência entre substantivos e adjetivos. • Usar adequadamente sinais de pontuação relevantes ao gênero. • Diferenciar letra e fonema a partir da identificação do dígrafo em oposição aos encontros consonantais. • Identificar e corrigir dificuldades ortográficas recorrentes.
	PRODUÇÃO TEXTUAL	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar textos dos gêneros estudados no bimestre.

Fonte: Língua portuguesa, 6º ano (RIO DE JANEIRO, 2012).

Competências gerais	Habilidades	Conteúdos	Conceitos Básicos
<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a língua como um mecanismo de aquisição da cidadania plena e da integração social. • Reconhecer a língua como um fenômeno de natureza histórica, cultural, social e em constante evolução. • Valorizar as variedades do português brasileiro como elemento de identidade cultural. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as variedades linguísticas da língua, reconhecendo o seu devido valor, rejeitando preconceitos. • Ler textos de diferentes gêneros. • Entender a intencionalidade discursiva. • Produzir textos de diferentes gêneros. • Reconhecer as várias vozes de um texto, a partir da identificação das marcas linguísticas da enunciação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e interpretação de textos. • Produção de textos. • Ortografia. • Estudo do vocábulo e aspectos semânticos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Descrição • Narração <ul style="list-style-type: none"> a) Antologias b) Contos c) Fábulas d) Apólogos e) Poemas f) Crônicas g) Cordéis • Textos dissertativos <ul style="list-style-type: none"> a) Artigos de opinião b) A notícia c) O editorial d) A resenha

Fonte: Língua portuguesa, 6º ano (SERGIPE, 2011).

SOBRE O ENFOQUE HISTÓRICO-CULTURAL PRESENTE EM ALGUNS ESTADOS

A outra definição muito presente nas concepções curriculares é a da perspectiva histórico-cultural. Vários estados assumem explicitamente essa vertente e desenvolvem suas orientações curriculares em função desses princípios. Grande parte deles têm em comum o fato de apresentar orientações gerais que devem servir como referências na produção curricular da prática nas escolas, na construção de seus PPPs, e não pretendem ser uma orientação para o trabalho dos professores em sala de aula.

A seguir são indicadas algumas definições estabelecidas nos currículos desses estados.

Como já mencionado, o Currículo Mínimo do estado do Rio de Janeiro apresenta uma característica interessante: sua concepção curricular é centrada no desenvolvimento de habilidades e competências, porém, suas definições teóricas e de foco pedagógico assumem explicitamente as ideias do foco histórico-cultural.

Santa Catarina, Espírito Santo, Alagoas, Paraná

- **SANTA CATARINA (2014):** “As contribuições da sociologia do currículo indicavam, pois, o caminho para a transformação do modelo tecnicista hegemônico no campo da educação. A abordagem histórico-cultural apresentava-se, assim, como alternativa de compreensão e conseqüente transformação dos processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano”.
- **Espírito Santo (2009):** “Essas Diretrizes Curriculares buscam, portanto, orientar as escolas do município na organização, no desenvolvimento, na construção e na avaliação de suas propostas pedagógicas. Orientar, entretanto, não significa impor as Diretrizes, mesmo porque, ao debatê-las e redigi-las, partiu-se, sempre, do pressuposto de não constituir uma proposta fechada, mas oferecer às escolas e aos professores elementos capazes de contribuir para o debate e construção do projeto político-pedagógico da escola e para o desenvolvimento em sala de aula de uma prática crítico-reflexiva. [...] Ao identificarmos e definirmos como norte desta proposta uma Pedagogia Inclusiva associada a uma Pedagogia Histórico-Cultural, partimos do pressuposto de que, em qualquer situação, e feita por quem for, a formulação de Diretrizes Curriculares implica necessariamente uma concepção de ensino e de aprendizagem fundamentada numa perspectiva teórico-filosófica”.
- **ALAGOAS (2014):** “Um currículo é, teoricamente, a expressão das intenções político-pedagógicas de uma escola, construído a partir da análise e reflexão da realidade de uma comunidade no contexto social em que está inserida, por isso reflete uma determinada visão de mundo, de homem, de conhecimento e de sociedade. Nesta perspectiva, currículo é uma produção coletiva, construída em cada realidade escolar de forma diferenciada, num processo dinâmico, aberto e flexível, sujeito a inúmeras influências. [...] Sem a intenção de ser obrigatório, o referencial curricular se propõe a atuar como elemento aglutinador das intenções político-pedagógicas da comunidade interna e externa das escolas, no sentido de construir uma unidade na educação das crianças, jovens e adultos do Estado de Alagoas. Por sua natureza norteadora, o referencial deve guiar o processo de elaboração das propostas curriculares das escolas, considerando as necessidades pedagógicas e as características de cada comunidade”.
- **PARANÁ (2008):** “Fundamentando-se nos princípios teóricos expostos, propõe-se que o currículo da Educação Básica ofereça, ao estudante, a formação necessária para o enfrentamento com vistas à transformação da realidade social, econômica e política de seu tempo. Esta ambição remete às reflexões de Gramsci em sua defesa de uma educação na qual o espaço de conhecimento, na escola, deveria equivaler à ideia de atelier-biblioteca-oficina, em favor de uma formação, a um só tempo, humanista e tecnológica. [...] Nestas Diretrizes, destaca-se a importância dos conteúdos disciplinares e do professor como autor de seu plano de ensino, contrapondo-se, assim, aos modelos de organização curricular que vigoraram na década de 1990, os quais esvaziaram os conteúdos disciplinares para dar destaque aos chamados temas transversais”.

Fonte: as referências completas das fontes dessas informações estão na seção “Documentos curriculares brasileiros”, na bibliografia da publicação.

A IDEIA DA PROGRESSÃO CURRICULAR

Um elemento que tem alcançado crescente destaque na área das concepções curriculares é a ideia da progressão das aprendizagens. Ao ser estabelecida, essa abordagem é trabalhada junto com o desenvolvimento dos currículos por competência, pois concebe o processo educativo como um contínuo desenvolvimento em que as aprendizagens devem se tornar mais complexas à medida que se avança na carreira escolar. Assim, fala-se de progressão curricular para se referir a documentos curriculares que, em suas descrições ou prescrições, utilizam níveis crescentes de complexidade à medida que os estudantes passam de um nível para outro. Contudo, não se entende como progressão a proposta de uma diferenciação de conteúdos estabelecida com base no que se considera um conteúdo mais completo que outro.

Esse critério é contestado por algumas interpretações teóricas que alegam a não linearidade dos processos de aprendizagem e que cada estudante segue os próprios caminhos; logo não seria possível estabelecer uma progressão padrão, definida curricularmente, que todos os estudantes teriam de seguir. Nesse ponto, as concepções curriculares que sustentam essa visão (da qual Santa Catarina é um exemplo destacado)

defendem a importância de se estabelecer um currículo em função de certos conceitos estruturantes, que permitam aos estudantes construir o próprio processo de aprendizagem e reservem aos professores a tarefa de definir a sequência curricular a ser estabelecida, de acordo com a realidade que encontram nas salas de aula e nas escolas.

Da mesma maneira, todos os currículos que se definem como referenciais curriculares que buscam favorecer o desenvolvimento e a construção curricular pelas próprias escolas, reconhecendo o protagonismo dessas instituições no assunto, não defendem sequências de aprendizagens nem conteúdos, porque não é possível avaliar progressão. O processo de progressão depende da elaboração do documento curricular da escola.

Assim, progressão curricular, no sentido de uma concepção que estabelece um grau crescente de complexidade à medida que se avança no percurso escolar, pode ser encontrada naquelas concepções que estabelecem algum tipo de objetivos por ciclos ou por anos, que permitem observar algum tipo de mudança nos conhecimentos ou nas aprendizagens que se espera que os estudantes alcancem ou desenvolvam.

No quadro a seguir, são apresentados trechos do “Eixo de linguagem e interação” da proposta curricular de

Ano	Conteúdos	Competências/Habilidades
1º	<p>PROCESSOS DE SIMBOLIZAÇÃO:</p> <ul style="list-style-type: none"> Símbolos de uso comum no cotidiano das pessoas, tais como: os sinais de trânsito; o significado das cores na sociedade brasileira e em outras. O significado dos gestos etc. 	<ul style="list-style-type: none"> Ler, identificar, produzir e interpretar textos em diferentes gêneros do discurso, usando as modalidades orais, sinalizadas e escritas e, adequando-os às diferentes exigências do contexto situacional, considerando a hipótese de leitura e escrita de cada aluno, com a mediação do professor.
5º	<p>O LIVRO COMO PROMOTOR DE INTERAÇÃO SOCIAL PELA LEITURA E ESCRITA:</p> <ul style="list-style-type: none"> Elementos da estrutura física dos livros: capa, folha de rosto, orelha, contracapa, sumário, índice, dedicatória, apresentação e outros; Socialização do processo de edição de livros: avaliação dos originais, a contratação do original, a editoração, a programação visual, a diagramação, a ilustração, a preparação e as revisões do texto, a arte final, a produção gráfica. 	<ul style="list-style-type: none"> Ler, identificar, produzir e interpretar textos em diferentes gêneros do discurso, usando as modalidades orais sinalizadas e escritas e adequando-os às diferentes exigências do contexto situacional; Adequar suportes e gêneros, considerando os papéis e posições assumidos pelos enunciadores ou leitores em contextos específicos de enunciação.

Ano	(continuação) Conteúdos	Competências/Habilidades
9º	<p>A INTERAÇÃO PELOS GÊNEROS TEXTUAIS (PERCEPÇÃO DAS DIFERENTES LINGUAGENS):</p> <ul style="list-style-type: none"> Economia linguística (“Internets”) e outras formas de comunicação em ambientes virtuais demarcação de regras de uso e manutenção do sentido; Coesão e coerência em diferentes textos. 	<ul style="list-style-type: none"> Ler, produzir e interpretar textos em diferentes gêneros do discurso usando as modalidades orais e escritas e adequando-as nas diferentes exigências do contexto; Localizar e relacionar informações em textos, identificando os elementos composicionais, inferindo sentidos e fazendo distinção entre o fato e a opinião sobre o fato; Adequar suportes e gêneros, considerando os papéis e posições assumidos pelos enunciadores ou leitores em contextos específicos de enunciação.
12º	<ul style="list-style-type: none"> Texto de divulgação científica. 	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer a literatura como fonte de preservação da memória e da identidade nacional.

Fonte: RONDÔNIA, 2013.

No quadro a seguir, são apresentados trechos do “Eixo leitura” da proposta curricular de língua portuguesa do Estado de Goiás.

Ano	Habilidade	Conteúdos
1º	<ul style="list-style-type: none"> Identificar e reconhecer as letras do seu nome no alfabeto. Reconhecer o próprio nome e o nome de colegas a partir da letra inicial. Perceber a relação existente entre os elementos de uma gravura (leitura pictórica). Acompanhar a leitura de um texto (conto de fadas, embalagens) mesmo que não saiba ler. Ler história com linguagem não verbal (gravuras). Reconhecer que as letras representam sons. Identificar que as palavras numa frase são segmentadas por espaço em branco. Perceber que é possível ler todos os tipos de letras. Ler em voz alta palavras conhecidas. Identificar que a escrita acontece da esquerda para direita e de cima para baixo (linha da verticalidade). Manusear materiais impressos como embalagens, livros, revistas, gibis, encartes de propagandas etc. 	<ul style="list-style-type: none"> Gravuras; Embalagens; Contos de fadas.

Ano	(continuação) Habilidade	Conteúdos
5º	<ul style="list-style-type: none"> • Ler em voz alta com fluência e autonomia. • Ler fábulas e manchetes, utilizando diferentes estratégias de leitura como mecanismos de interpretação de textos: <ul style="list-style-type: none"> • Formulação de hipóteses (antecipação e inferência); • Verificação de hipóteses (seleção e checagem). • Ler, comparar e associar os gêneros em estudo, observando forma, conteúdo, estilo e função social. • Identificar informações explícitas e implícitas para a compreensão das manchetes. • Utilizar informações oferecidas por um glossário e verbete de dicionário • Relacionar as características textuais do gênero às características gráficas e os indicadores de suporte • Ler com diferentes objetivos: entretenimento, consulta, busca de informação e outros. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fábulas; • Manchetes.
9º	<ul style="list-style-type: none"> • Ler contos literários, editoriais e correspondências, utilizando diferentes estratégias de leitura como mecanismos de interpretação de textos: <ul style="list-style-type: none"> • Formulação de hipóteses (antecipação e inferência); • Verificação de hipóteses (seleção e checagem). • Ler, comparar e associar os gêneros em estudo, observando forma, conteúdo, estilo e função social. 	<ul style="list-style-type: none"> • Contos Literários; • Editorial; • Correspondências (carta de solicitação, carta de recomendação, carta de agradecimento, carta comercial, requerimento, ofício, ata, etc.).
12º	<ul style="list-style-type: none"> • Ler manifestos, poemas (1ª geração) e resenhas utilizando diferentes estratégias de leitura como mecanismos de interpretação de textos: <ul style="list-style-type: none"> • Formular hipóteses (antecipação e inferência). • Verificar hipóteses (seleção e checagem). • Ler comparativa e associativamente dos gêneros em estudo, observando forma, conteúdo, estilo e função social. 	<ul style="list-style-type: none"> • Poemas; • Manifestos; • Resenhas.

Fonte: GOIÁS, 2013.

No quadro a seguir, são apresentados trechos da proposta curricular de língua portuguesa do Distrito Federal.

Ano	Objetivo	Conteúdo
1º	<p>LEITURA</p> <p>PRODUÇÃO ESCRITA E ORAL</p> <ul style="list-style-type: none"> Identificar diferentes linguagens (verbal e não verbal) presentes em gêneros textuais; Antecipar e inferir assuntos de textos a serem lidos em função de seu suporte, gênero e contextualização. 	<p>LEITURA</p> <p>PRODUÇÃO ESCRITA E ORAL</p> <ul style="list-style-type: none"> Textos: verbal (escrita), não verbal (imagem) e multimodal (escrita e imagem), concretizados em diversos gêneros, em diferentes suportes; Elementos que compõem a estrutura e a apresentação de diversos gêneros e seu contexto de produção (características composicionais, autor, interlocutor, situação de interação, finalidade, suporte, circulação).
	<p>LEITURA</p> <p>PRODUÇÃO ESCRITA E ORAL</p> <ul style="list-style-type: none"> Ler com fluência e compreensão diversos gêneros textuais; Ler textos em diferentes gêneros para perceber modos (tipos) textuais que compõem sua organização interna: narração, descrição, argumentação, relatos, exposição e instrução; Empregar recursos expressivos (ênfase, entonação de acordo com a pontuação, etc.) durante a leitura. 	<p>LEITURA</p> <p>PRODUÇÃO ESCRITA E ORAL</p> <ul style="list-style-type: none"> Textos: verbal (escrita), não verbal (imagem) e multimodal (escrita e imagem) concretizados em diversos gêneros em diferentes suportes; Comparação e diferenciação de diversos gêneros textuais quanto a aspectos composicionais e finalidade; Elementos que compõem a apresentação de diversos gêneros e seu contexto de produção (autor, interlocutor, situação de interação, suporte e circulação).
	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer a relevância da prática cidadã e humanista na aquisição de saberes; Valorizar a leitura como elemento de processo comunicativo; Apropriar-se de conhecimentos interdisciplinares e aplicá-los na produção de variados discursos; Compreender e refletir sobre o uso da língua em diferentes situações de interação; Confrontar opiniões, expressar ideias, despertando a criticidade por meio de argumentos; Identificar e construir o humor, suspense e mistério em diversos gêneros textuais. 	<ul style="list-style-type: none"> Humor em diversos gêneros; Mistério e suspense em diversos gêneros; Elementos e tipos de debate; Leitura de contos, crônicas e poesia contemporâneos de culturas africanas, indígenas e outras; Poesia: versificação e métrica; Construção de textos de humor; Construção de textos de mistério e suspense; Elaboração de debate com ênfase em Direitos Humanos.

Fonte: DISTRITO FEDERAL, 2014.

Indicação: Os conteúdos trabalhados nesta dimensão devem favorecer práticas sociais e culturais marcadas por diversas linguagens, mídias e tecnologias que constroem a dinâmica da contemporaneidade. Nesse sentido, é preciso considerar o papel que os gêneros textuais escritos, orais, visuais e multimodais desempenham nas esferas da vida cotidiana e dos contextos de uso artístico, musical, literário, jornalístico, publicitário, institucional, esportivo e de entretenimento. Além disso, os conteúdos desta dimensão devem submeter-se à convicção de que o movimento não se restringe ao corpo físico, mas que se expande para a relação entre ele, a natureza e a cultura, de modo dialético e recursivo, em articulação com as condições humanas de criatividade, inventividade e capacidade de gerar o novo.

10°

- Produção, restauração e leitura de textos escritos e multimodais em diversos domínios/esferas, gêneros e suportes (relato, debate, teatro, resumo, conto, crônica, carta ao leitor, memória e outros).
- Construção de sentidos (ambiguidade, conotação, denotação).

12°

- Produção, restauração e leitura de textos escritos e multimodais em diversos domínios/esferas, gêneros e suportes (carta argumentativa, relato, resenha crítica, editorial, reportagem, notícia, texto publicitário, artigo de leis, instruções, artigo de opinião e outros).
- Construção de sentidos (aspecto verbal e papel temático).

Fonte: DISTRITO FEDERAL, 2014.

língua portuguesa do Estado de Rondônia.

No caso do Distrito Federal, é possível observar como muda o processo de sequência entre a educação fundamental e o ensino médio. Os objetivos estabelecidos para cada ano da educação fundamental têm um tratamento de desempenhos e de ações que o estudante precisa desenvolver que permitem observar algum tipo de complexidade e também de progressão. Além disso, os conteúdos que os acompanham contribuem para o cumprimento dos objetivos definidos para cada ano.

Porém, no ensino médio a estrutura muda e as categorias são modificadas: são estabelecidos objetivos gerais para cada disciplina e para o nível em seu conjunto. Em seguida, ao apresentar os conteúdos, são propostas algumas indicações para seu tratamento e apresentados os conteúdos para cada um dos anos. Observa-se que no quadro apresentado anteriormente não há mudança nos conteúdos do 1° e 3° ano do ensino médio. Uma ligeira mudança se apresenta na especificidade do conteúdo, mas isso não significa uma mudança qualitativa na aprendizagem, já que um conteúdo é simplesmente trocado por outros. Dessa forma, no ensino médio o currículo parece perder a ideia de progressão presente para os anos do ensino fundamental. É como se o processo de complexidade da aprendizagem já tivesse chegado ao topo no 9° ano e nos anos seguintes o foco fosse incorporar novos conhecimentos, mas sem necessidade de variar a qualidade do que os estudantes podem fazer com esses conhecimentos. É claro que essa não é a intenção do documento curricular em análise, contudo, é importante observar os problemas que encerram algumas concepções.

Como é possível observar nos exemplos de concepções curriculares apresentadas, existem diferenças importantes na forma como se apresenta a ideia de progressão das

aprendizagens como um elemento presente.

A IDEIA DA DIVERSIDADE NOS CURRÍCULOS BRASILEIROS

Apresentar o tema da diversidade e suas diferentes aproximações nas políticas e nas concepções curriculares como uma ideia não é casual. Em linhas gerais, o tema do enfrentamento da diversidade no desenvolvimento do processo educativo nos documentos curriculares fica estabelecido apenas como uma ideia e como orientações gerais a serem trabalhadas nas salas de aula. Não há uma aproximação concreta na concepção curricular e nas orientações curriculares para se trabalhar o tema. E não se observa sua presença nas expectativas de aprendizagem ou nos conteúdos propostos.

A maior parte dos estados brasileiros desenvolveu propostas curriculares específicas para a educação indígena, a educação quilombola e a educação rural. Assim, o principal esforço é dedicado não em fazer essas comunidades interagirem, mas em desenvolver orientações específicas para o desenvolvimento educativo de cada uma delas, de acordo com especificidades indicadas por suas tradições culturais e suas condições de vida. Assim, as propostas apresentam o isolamento das comunidades e sua não integração com a sociedade brasileira.

Atualmente, o tema da diversidade cultural no Brasil e suas implicações nas políticas curriculares têm forte presença no país. Logo, é difícil encontrar algum documento curricular que não faça menção explícita a esse tema, que é tratado com distintas abordagens de acordo com os focos teóricos nos quais se baseiam as diferentes propostas.

Essas abordagens podem ser estabelecidas basicamente em duas linhas, que não são excludentes entre si, mas, em alguns casos, se complementam. De um lado está a abordagem de reflexão teórica sobre as orientações curriculares. É habitual encontrar referências à diversidade do Brasil, especialmente em relação às diversidades cultural e étnica, que devem ser consideradas na implementação das diferentes propostas curriculares. Essas considerações normalmente se traduzem também em indicações didáticas de como se deve abordar, no tratamento de diferentes disciplinas, o tema da diversidade e o respeito a ela nas salas de aula.

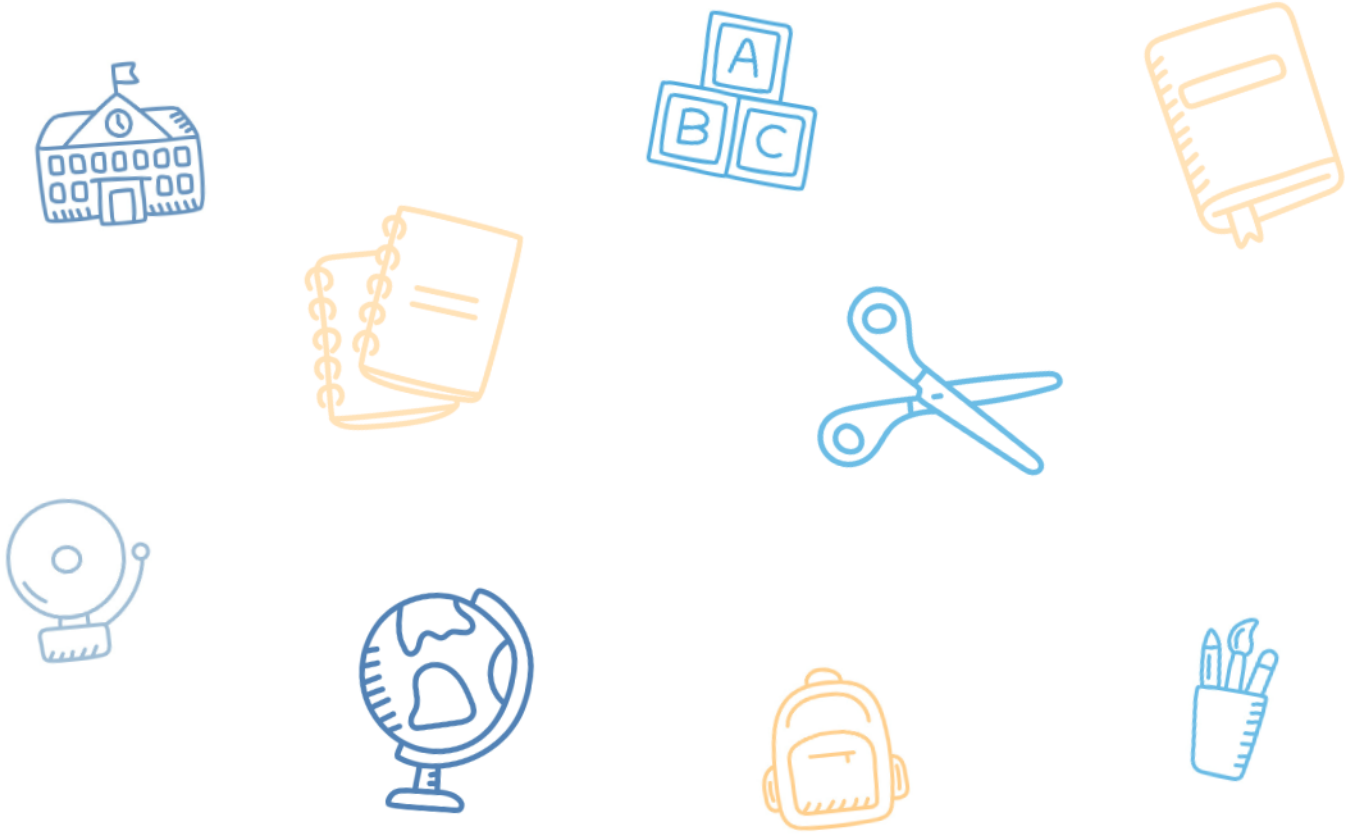
Esses tipos de declarações podem ser observados nos dois exemplos a seguir:

A diversidade presente no currículo e na escola permite avançar para o campo da ética como processo de formação humana, que exige a busca por valores, solidariedade e justiça, cultura de paz e cidadania, respeito às diferenças (ESPÍRITO SANTO, 2009).

A SEEDF [Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal] reestrutura seu Currículo de Educação Básica partindo da definição de diversidade, com base na natureza das diferenças de gênero, de intelectualidade, de raça/etnia, de orientação sexual, de pertencimento, de personalidade, de cultura, de patrimônio, de classe social, diferenças motoras, sensoriais, enfim, a diversidade vista como possibilidade de adaptar-se e de sobreviver como espécie na sociedade (DISTRITO FEDERAL, 2014).

Porém, não é fácil descobrir como essas declarações se apresentam nos documentos com orientações para os docentes. Não é possível observar sua presença na redação dos conteúdos e, apenas ocasionalmente, encontra-se o estabelecimento de algumas aprendizagens diretamente orientadas ao reconhecimento da diversidade.

Por outro lado, a alternativa complementar que é possível observar é a particularização, ou seja, a construção de currículos específicos para cada uma das realidades culturais diversas identificadas em cada unidade federativa (municípios, estados). Assim, são construídos currículos diferentes para cada uma das identidades mencionadas, de forma a torná-los inclusivos e equitativos.



III. O CURRÍCULO ESCOLAR NO BRASIL II: TRÊS CASOS



III. O currículo escolar no Brasil II: três casos

A proposta deste capítulo é observar de forma mais detalhada três experiências que, por distintas razões, nos parecem que devem ser resgatadas como pontos de reflexão sobre as possibilidades de desenvolvimento curricular do Brasil. As experiências mostram elementos que rompem com o tradicional e se aventuram e, por suas inovações, apresentam resultados distintos. Uma delas já se encontra consolidada, a segunda apresenta um curto período de implementação e a última começou apenas recentemente, mas as três têm a ousadia de inovar na busca por instrumentos e políticas que permitam alcançar uma melhoria sustentável na qualidade da educação oferecida à população. Assim, pode-se dizer que o país conta com exemplos dignos de observar e é possível tirar proveito das lições aprendidas com essas experiências. Isso não quer dizer que os três casos sejam únicos casos no país, ao contrário, existem muitas outras experiências com importantes características que valem a pena serem resgatadas. No entanto, para os efeitos deste estudo, decidiu-se destacar essas experiências por considerar que são bons exemplos de características necessárias para se avançar em um sólido caminho de melhoria da qualidade da educação:

- a) estabilidade da política educacional;
- b) colaboração entre os entes federativos; e
- c) inovação.

III.I TRÊS CONCEPÇÕES CURRICULARES BRASILEIRA DE DESTAQUE

A ESTABILIDADE: SANTA CATARINA, A POLÍTICA CURRICULAR A LONGO PRAZO

Era o ano de 1988, o Brasil recém recuperava a democracia, e, junto com a promulgação da nova Constituição Federal, o Estado de Santa Catarina definiu o que seria sua referência curricular. Sem dúvida, o currículo catarinense é o mais antigo do país: são 26 anos de diretrizes curriculares legitimadas ante os diferentes atores educativos do estado, que enfrentaram

processos de discussão e atualizações periódicas – o último deles concluído em 2014, com seu documento final conhecido em 2015.

Quais são os elementos ou as características da definição curricular de Santa Catarina que permitiram sua vigência durante quase três décadas, enquanto outros entes federativos do país passaram por constantes processos de ensaios curriculares implementados e abortados, que eram substituídos por outros pouco tempo após sua implementação?

A proposta curricular de Santa Catarina se destaca na linha de orientações gerais, com a proposta de elaboração de documentos mais detalhados pelas escolas e por docentes. Nesse sentido, a concepção curricular catarinense é um documento geral, de reflexão, que estabelece orientações e definições. Não é aplicado diretamente nas salas de aula, não dialoga com a sequência de aprendizagens, não intervém em como o professor deve implementar sua prática diária. Orienta, propõe e define marcos para o desenvolvimento de todas essas atividades. O pressuposto é que uma escola de qualidade se constrói, necessariamente, pelos protagonistas do processo educativo na própria escola.

O primeiro documento desse período aparece em 1991, após três anos de discussões e consultas sobre os principais processos e critérios que deveriam pautar a educação estadual. A ideia era definir o tipo de sociedade que Santa Catarina buscava construir e, a partir daí, como deveria ser a educação estadual para contribuir com esse processo. Dessa discussão participaram muitos atores sociais e grande quantidade de professores, que tomaram parte tanto do processo de discussão quanto do processo de revisão do documento. A participação docente marcou um dos principais elementos dessa proposta e uma das razões por sua continuidade.

As primeiras definições de foco de desenvolvimento curricular se basearam na reflexão teórica do pensador marxista italiano Antonio Gramsci. Portanto, o foco de desenvolvimento curricular se apresentou com base em uma perspectiva histórico-cultural, assumindo a importância da educação como agente emancipador da sociedade e a importância de entendê-la como um processo ou um constructo cultural historicamente situado.

O primeiro documento concentrou-se na definição das questões de referência curricular para a elaboração dos currículos escolares. Conforme a perspectiva dos autores e das autoridades educacionais de Santa Catarina, não cabe às autoridades definir as sequências de aprendizagem dos estudantes da escola sem forma padronizada, já que os contextos e as circunstâncias que as instituições enfrentam são muito diferentes. Além

disso, defende-se que é a partir da realidade concreta que se definem melhor os elementos da aprendizagem escolar, de forma a obter os melhores resultados.

Dez anos após o início do processo de desenvolvimento, foi publicada a segunda edição da proposta desenvolvida pelo Grupo Multidisciplinar. Esse primeiro processo de revisão e desenvolvimento buscou avançar na profundidade da proposta e complementar o documento com orientações e especificações referentes a dois temas centrais. Por um lado, procurou-se ir mais além da definição de disciplinas no marco da proposta ao explicar, com mais profundidade, os sentidos e os propósitos de cada uma das disciplinas no marco do desenvolvimento do currículo catarinense. Assim, a segunda edição contou com um segundo documento de definição de “Temas multidisciplinares”, que expôs as interações possíveis e necessárias a serem desenvolvidas nos processos de aprendizagem dos alunos no contexto dos conhecimentos disciplinares que se trabalham em sala de aula. A terceira parte da proposta curricular compreendia um documento orientado à descrição e à proposta das condições de formação docente que um currículo com tais características requereria. Com base nos problemas e nos desajustes existentes entre a formação dos docentes e as demandas que a nova referência curricular apresentava para sua prática, propôs-se uma orientação com as características que deveriam ser consideradas na formação dos professores para oferecer ao sistema as capacidades necessárias para o desenvolvimento bem-sucedido da proposta.

Esse processo foi realizado entre 1995 e 1998 e teve como resultado a incorporação de temáticas transversais que permitiam a integração das disciplinas, quebrando a linearidade e o isolamento da aprendizagem dos conhecimentos disciplinares. Ao longo do trabalho de revisão dessa proposta, se desenvolveu o Congresso Internacional de Educação, que promoveu a aproximação dos atores sociais envolvidos na revisão do documento com outras experiências de desenvolvimento de pedagogia histórico-cultural, experiência esta que alimentou a discussão e a elaboração do novo documento.

Entre 1999 e 2003, o estado deu continuidade à produção de materiais curriculares e didáticos que subsidiaram a implementação e o desenvolvimento da proposta curricular nas salas de aula. Assim, entram em circulação os cadernos “Tempo de aprender” e “Proposta curricular de Santa Catarina: síntese teórica e práticas pedagógicas”.

Entre 2003 e 2005, foram constituídos Grupos de Trabalho que deram continuidade à produção de materiais de apoio e à ampliação da proposta curricular. Em 2005

foram publicados mais documentos de apoio para o desenvolvimento dos estudos temáticos com o objetivo de ampliar a reflexão sobre as temáticas consideradas relevantes. Educação e infância; alfabetização; educação e trabalho; educação de trabalhadores; educação noturna e educação de jovens foram os temas abordados então, com o propósito de servir como um referencial teórico metodológico para a prática diária dos professores e para os planejadores nas escolas.

Em 2012, o MEC publicou as novas DCN, que significou um profundo impacto nas políticas curriculares de todo o país, entre outras coisas, porque significou uma profunda mudança de sentido e estrutura em relação aos PCN, a referência curricular nacional anterior. As DCN foram o contexto perfeito para impulsionar o último processo de revisão e atualização da política curricular catarinense, pois propunha um diálogo bem mais próximo com a estrutura e a orientação do currículo proposto no documento do estado.

Entre 2013 e 2014 foi desenvolvido esse último processo, que, uma vez mais, contou com a ampla participação dos professores de Santa Catarina. Foram realizadas convocatórias abertas para participação, e foi desenvolvido um processo de seleção amplo e participativo para formar as equipes que seriam parte da discussão e da elaboração da nova proposta. Uma vez terminada, a proposta voltou a ser submetida à discussão, o que permitiu a divulgação geral de suas principais ideias e conteúdos.

Neste aspecto, competiu à Secretaria de Estado da Educação a responsabilidade de promover este movimento, envolvendo educadores de todo o Estado num trabalho de construção coletiva, garantindo assim a coerência dos pressupostos e a atualização curricular com o êxito necessário (SANTA CATARINA, 2013).

Além de manter o foco e os desenvolvimentos acumulados durante os últimos 26 anos, a proposta de 2014 aborda também as novas demandas apresentadas pelas DCN em relação aos níveis de educação infantil, educação fundamental, ensino médio, educação profissional técnica de nível médio, educação de jovens e adultos, educação especial, educação rural, educação para o desenvolvimento sustentável, educação em direitos humanos, educação indígena, educação afrodescendente e quilombola, educação em saúde, educação fiscal, educação para o trânsito e educação nutricional e alimentar.

O desenvolvimento curricular catarinense é único no Brasil. Não é somente um documento que foi discutido e produzido há muitos anos e ainda se mantém em uso;

embora o foco e as ideias centrais permaneçam e sejam perfeitamente identificáveis, também é possível perceber as mudanças e os desenvolvimentos promovidos ao longo dos anos. Nesse caso, o mais importante não é quão antigo é o documento, mas a ideia de desenvolvimento curricular que há nessa longa duração. Durante todo este tempo, o currículo catarinense não se manteve estático. Foi desenvolvida uma política permanente de revisão e produção de materiais de apoio para sua implementação.

Essas políticas envolveram diversos aspectos do trabalho educacional e, muito importante, envolveram os docentes. Os professores constituíram parte ativa do processo de discussão e elaboração, o que foi um elemento importante para que os próprios docentes se apropriassem dessa concepção curricular. Talvez, o principal segredo de sua estabilidade esteja no fato de os docentes sentirem que essa proposta curricular seja “sua”, a conhecerem e se sentirem familiarizados com ela.

O trabalho com os docentes no debate curricular não foi passivo, implicou também em buscar estratégias que lhes permitiram desenvolver as competências necessárias para a implementação bem-sucedida da proposta. Foram levantadas orientações para a formação inicial dos docentes e também se desenvolveram processos de capacitação e atualização dos docentes em exercício.

A Secretaria de Educação de Santa Catarina esteve sempre encarregada desse processo, o impulsionou e o implementou independentemente das mudanças de orientação política das autoridades estaduais – esse é outro elemento que vale destacar. A política de desenvolvimento curricular catarinense tem se constituído, na prática, como uma política de estado comprometida com uma linha de desenvolvimento da educação, o que colaborou para que as instituições de Santa Catarina se encontrem, sistematicamente, entre as médias mais altas do Ideb do país.

A COLABORAÇÃO: ACRE, A CONSTRUÇÃO DE UM ACORDO CURRICULAR DENTRO DO FEDERALISMO BRASILEIRO

Um dos elementos centrais da organização federativa do sistema educacional brasileiro se encontra no mandato de colaboração entre os distintos entes federativos para efetivar o mandato da educação universal e de qualidade a todos os cidadãos do país. No entanto, em muitas ocasiões, a cooperação é substituída pela indiferença ou por concorrência e disputas entre municípios e estados no que se refere à gestão educacional.

O Acre é um estado pequeno, situado aos pés da cordilheira dos Andes na fronteira do Brasil com o Peru e a Bolívia. Em um território de pouco menos de 170.000 km², reúne-se uma população de menos de 1 milhão de habitantes (pouco mais de 800 mil pessoas, segundo dados de 2016⁹). Até 1903, essa região fazia parte do território boliviano, quando um levante dos colonos brasileiros da região colaborou para a integração do Acre ao Brasil. A região constituía parte do estado do Amazonas, até que, em 1962, foi elevada à condição de estado da República Federativa do Brasil.

[...] o Estado do Acre, o mais ocidental dos Estados brasileiros situado na Zona da Floresta da Bacia Amazônica, além de uma grande biodiversidade da floresta, possui, também, uma das maiores diversidades culturais do país que inclui 14 etnias, portanto 14 línguas e uma população de mais de 14.700 índios. Por isso os grandes conflitos. Há diversidade também, quanto à população de ribeirinhos, seringueiros, pecuaristas e colonos que habitam no meio rural [...] (ACRE, 2007).

Nesse contexto, a situação do Acre se destaca como uma referência a considerar no que se refere à colaboração entre os entes federativos e as políticas curriculares. O estado conta com um único currículo para a educação básica. Isso poderia não ser nada surpreendente se considerarmos que são muitos os estados que desenvolveram propostas curriculares para todos os níveis escolares englobados na educação básica. O interessante é que o currículo do Acre, como currículo único, foi consenso entre o estado e os diversos municípios.

Para a efetivação dessas políticas, o Governo do Estado firmou, com os municípios, um Pacto para Cumprimento de Metas para a Educação que permitirá ações conjuntas que visam a melhorar os indicadores da educação acreana, independente da rede de ensino ser estadual ou municipal (ACRE, 2007).

O acordo é gerido em função da necessidade de chegar com uma educação equitativa e de qualidade a todas as partes do estado. Existem dois elementos que se combinam nesse processo: primeiramente, a complexa conectividade que o estado apresenta, que se traduz na existência de numerosas comunidades semi-isoladas e de acesso muito difícil. Apesar de ser um estado relativamente pequeno, leva-se dias para chegar a diferentes pontos, uma vez que, a determinadas regiões, o acesso é feito somente por rios e caminhos que nem sempre permitem a passagem de veículos de transporte. Diante dessa situação, o traslado de estudantes a

9 Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=ac>>.

centros educacionais nem sempre é totalmente viável, o que dificulta em grande medida o exercício do direito à educação por parte dos cidadãos do Acre.

Além dos problemas de conectividade, o Acre é um estado com pobre, muitos municípios sofrem séria dificuldades para se sustentar financeiramente e fazer funcionar seu sistema educacional.

Nesse contexto, entre 2005 e 2007, se construiu o Pacto para o Cumprimento de Metas para a Educação, que significou, entre outras medidas, a decisão de articular um sistema curricular único para todo o estado. Unificou-se também o currículo entre os diferentes níveis de educação, articulando um único processo de expectativas de aprendizagem desde o 1º ano da educação fundamental até o 3º ano do ensino médio.

O currículo é uma orientação para o desenvolvimento do processo educativo nas escolas. Portanto, não é obrigatório como seria uma lei. Porém, ao ser um único currículo, articula-se toda a atividade de apoio didático desenvolvida no estado, bem como toda a orientação em torno da implementação desse currículo. Assim, essas diretrizes curriculares acabam sendo o projeto implementado na grande maioria das escolas do Acre, ainda que isso não ocorra sem problemas.

O currículo é organizado em função do desenvolvimento de competências, o que representa problemas com os professores, uma vez que a prática docente e a formação que recebem nas universidades estão focadas na transmissão de conhecimentos e no desenvolvimento de competências. Desse modo, a primeira reação dos docentes ante o novo currículo foi de rejeição. Custou muito aos professores entenderem que “leitura”, por exemplo, era um objetivo de aprendizagem em si e transversal a todas as disciplinas, como leitura de textos em língua portuguesa e em história, leitura de dados em matemática ciências etc. Para os professores, o objetivo relacionado era a gramática, e a leitura era o veículo para alcançar esse objetivo. Eram reticentes em aceitar que leitura poderia ser um objetivo de aprendizagem da área de matemática, vinculada à leitura e interpretação de tabelas e gráficos. Outro exemplo é o tratamento dos gêneros literários na área de linguagem. O tratamento e o reconhecimento dos gêneros são objetivos de aprendizagem da proposta curricular, no entanto, é prática comum que os professores de linguagem do estado somente encarem o trabalho com gêneros literários como veículo para o ensino da gramática, perdendo o foco do processo de aprendizagem.

Um problema que compartilham com grande parte dos estados brasileiros é a difícil relação entre os objetivos curriculares definidos no novo currículo (2009) e os livros

didáticos. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) estabelece o provimento de livros didáticos para todos os estudantes do país, em um processo de livre escolha por parte das escolas entre um conjunto de alternativas (entre livros produzidos por cerca de 15 a 20 editoras) previamente aprovadas pelo MEC. De acordo com as autoridades educacionais do Acre, a maioria desses livros didáticos não dialoga com o currículo estadual, o que representa um problema sério para viabilizar sua implementação. A Secretaria de Estado de Educação faz uma leitura rigorosa dos livros aprovados no PNLD e estabelece comentários e recomendações para orientar a escolha de material didático. Não obstante, tal como a lei estabelece, as escolas são livres para escolher o material que considerem mais adequado a seu PPP ou às condições de ensino que devem enfrentar. Assim, muitas escolas também consultam a Secretaria e leem as recomendações, escolhendo livros didáticos que se encontram mais alinhados com o currículo e que sejam mais fáceis de se implementar nas salas de aula; outras escolas, no entanto, optam por selecionar outros livros, o que dificulta a implementação bem-sucedida do currículo nessas instituições.

A passagem entre os níveis de educação também tem sido uma questão de destaque, pois a articulação de um currículo único deu ênfase especial em estabelecer continuidade nas aprendizagens prescritas, buscando evitar as quebras entre a passagem dos anos iniciais aos anos finais da educação fundamental, bem como na passagem da educação fundamental ao ensino médio. Ao final, o tema das práticas docentes e educativas em geral, envolvendo todos os atores, deve viver um processo de adequação que nem sempre é rápido, por isso, esses processos continuam a apresentar problemas.

Da mesma forma, com base no acordo realizado e no contexto da implantação dos nove anos de educação fundamental obrigatória, considerou-se que havia uma importante oportunidade para se rever a sequência completa do documento curricular, ressaltando o fluxo entre os níveis de educação.

A implantação do Ensino Fundamental de 09 anos vem exigir do sistema público uma releitura do regime de colaboração, de modo a evitar a ruptura entre os anos iniciais e os anos finais do ensino fundamental, compreendendo os ciclos/séries que os integram com tempos e espaços articulados entre si e interdependentes. Nesse sentido, tem sido tarefas da gestão democrática a construção de espaços coletivos para a formação em serviço dos profissionais da educação, instigar o professor-escola a desenvolver discussões sobre o currículo, investigar e analisar as lacunas entre as

propostas curriculares, avaliar os resultados de propostas alternativas e implementadas em outros sistemas (ACRE, 2007).

Apesar da existência de um currículo que flui ao longo dos distintos níveis de educação, a passagem de nível significa situações complexas que os alunos devem enfrentar entre o 5º e o 6º anos da educação fundamental, de um contexto em que convivem um professor generalista, que ensina todas as disciplinas, para enfrentar nove professores especialistas, cada um para uma matéria distinta, com estilos e práticas de ensino diferentes. É uma situação complexa e que continua ocasionando problemas. Outro momento de transição complexo ocorre na passagem do 9º ano da educação fundamental para o 1º ano do ensino médio.

O mais importante a ser considerado nesse processo é que todos esses problemas são enfrentados por um regime efetivo de colaboração entre os entes federativos do Estado de Acre. O mais relevante, mais valioso e de maior impacto dos acordos feitos entre 2005 e 2007 é o fato de que o mandato constitucional brasileiro de colaboração se tornou efetivo para enfrentar e oferecer uma educação de qualidade.

Essa colaboração traduz-se em um desenvolvimento articulado das políticas educacionais do estado, o que não significa que os municípios ou o estado perdem responsabilidade ou autonomia na gestão escolar nos âmbitos que lhes correspondem, mas se traduz em articulação e apoio no desenvolvimento de material didático e de capacitação e formação contínua dos docentes.

ESTRUTURA CURRICULAR DO ACRE

A concepção curricular que se assumiu é orientada com base no desenvolvimento de competências e de acordo com as necessidades que originaram o acordo de construção curricular. Ela conta com um alto grau de definição, orientando inclusive as formas de avaliação.

São estabelecidos objetivos gerais para serem alcançados no final de cada ano, em cada matéria. Em seguida, são estabelecidas, em ordem hierárquica, as capacidades a serem desenvolvidas, os conteúdos com os quais desenvolvê-las, as orientações procedimentais para trabalhar os conteúdos e as oportunidades de avaliação para observar o sucesso no desenvolvimento da capacidade enunciada.

Objetivos a serem alcançados ao final do ano em cada matéria

Objetivos	Conteúdos	Propostas de atividades	Formas de avaliação
Capacidades	O que necessito ensinar explicitamente ou criar condições para que os alunos aprendam e desenvolvam as capacidades que se buscam.	Situações de ensino e aprendizagem para trabalhar com os conteúdos.	Situações mais adequadas para avaliar.

Fonte: ACRE, 2010.

Ao final do 7º ano

- Utilizar a linguagem oral de forma adequada, em diferentes situações comunicativas, respeitando os diferentes modos de falar.
- Ler, de modo autônomo e voluntário, textos correspondentes aos diversos gêneros previstos para o ano, considerando seus diferentes propósitos e ampliando as possibilidades de interpretação e de posicionamento crítico em relação ao que lê e às leituras que ouve.
- Desenvolver procedimentos adequados de estudo dos textos expositivos utilizados nas diferentes áreas de conhecimento.
- Utilizar, com propriedade, os conhecimentos sobre padrões da escrita sistematizados em situações de análise linguística.
- Produzir textos de autoria, correspondentes aos diversos gêneros previstos no ano, ajustados a diferentes situações comunicativas, buscando qualidade no conteúdo e na forma – em relação à coerência, coesão e aos padrões normativos da língua.
- Produzir, de modo autônomo, textos de apoio à fala planejada e adequados às necessidades de estudo em diferentes áreas de conhecimento.
- Revisar textos de autoria e de outros, observando as condições de produção estabelecidas.

Objetivos	Conteúdos	Propostas de atividades	Formas de avaliação
<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar a linguagem oral de forma adequada, em diferentes situações comunicativas, respeitando os diferentes modos de falar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecimento de relações entre características da fala e contexto comunicativo (em colaboração). • Associação de informações sobre algumas variações intrínsecas ao processo linguístico, produzidas por fatores: <ul style="list-style-type: none"> • geográficos (variações regionais, urbanas e rurais); • históricos (linguagem do passado e do presente); • sociológicos (gêneros, gerações, classe social); • técnicos (diferentes domínios da ciência e da tecnologia). 	<ul style="list-style-type: none"> • Situações em que sejam compartilhadas decisões quanto a necessidades específicas ou cotidianas de uso da linguagem oral (convidar, solicitar, propor, expor, criticar etc.). • Situações de discussão das variações linguísticas, relacionando-as com fatores geográficos, históricos, sociológicos ou técnicos. • Situações que favoreçam o entendimento de que o falar e o escrever são atos que podem ou não se complementar; entretanto, cada um deles tem seus traços característicos, que devem ser respeitados. Assim, trazer a escrita para a fala em transmissões pela TV, por exemplo, exigirá do autor adaptação ao canal de comunicação em uso. 	<p>Algumas propostas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Situações de levantamento dos conhecimentos prévios do aluno em relação aos conteúdos propostos. • Situações que permitam identificar e registrar, ao longo do ano, como o aluno: demonstra compreender textos orais (literatura oral, inclusive); utiliza a fala espontânea e a fala planejada; ajusta a sua fala às situações comunicativas (diversos graus de formalismo); participa de situações de intercâmbio oral (em especial, autoconfiança e pertinência das intervenções);

Fonte: ACRE, 2010.

Por ser uma proposta, que pode ser aceita ou não, a existência de um acordo geral entre os vários agentes envolvidos no sistema educacional aumenta as expectativas em torno de sua suposição e sua aplicação.

A formulação dos objetivos indicados nos Cadernos de Orientação Curricular apresenta as capacidades possíveis de serem desenvolvidas pelos alunos, quando a proposta de ensino é organizada segundo os pressupostos e os desdobramentos pedagógicos defendidos nesses materiais [...] Em relação a esse material, é importante não perder de vista que, por mais flexível que seja, toda proposta curricular estabelece, ainda que de modo geral, quais são as conquistas esperadas progressivamente, a cada ano de escolaridade, tendo em conta o que foi estabelecido nos anos anteriores (ACRE, 2010).

Por fim, o Acre, com todas as dificuldades que enfrenta, tem dado passos importantes na criação de um acordo geral que consolide a colaboração entre os entes federativos para oferecer um processo contínuo e coordenado de melhoria da qualidade da educação para toda sua população. É um exemplo único no Brasil e merece ser considerado.

A INOVAÇÃO: MUNICÍPIO DE SÃO PAULO E A BUSCA POR MEIO DA INOVAÇÃO CURRICULAR

Um dos elementos mais difíceis de encontrar quando se trata de concepções curriculares é a inovação. A concepção curricular, por definição, é um processo com altos componentes de conservadorismo, não em termos de políticas de um ou outro setor, mas no sentido de ser muito difícil superar as distintas ortodoxias hegemônicas que dominam os debates sobre o tema. Isso é precisamente o que parece estar ocorrendo no município de São Paulo desde 2012.

A Secretaria de Educação do Município de São Paulo desenvolve uma estrutura de educação primária de três níveis, que, além de não responder a classificações tradicionais e de adotar um foco pedagógico particular, busca solucionar os problemas de transição entre os diferentes níveis de educação e desenvolver as capacidades de todos os alunos por igual – o que é, sem dúvida, um elemento importante de inovação curricular a ser considerado. Mais ainda: esse projeto tem sido desenvolvido por um dos municípios de maior expressividade do Brasil por ser o mais populoso do país.

A reorganização curricular do município é um processo amplo que tem envolvido um número cada vez maior de atores do sistema educacional, e os professores tiveram

um papel protagonista. Essa nova organização consiste basicamente em uma reorganização da sequência de níveis da educação fundamental, segundo o modelo adotado no Estado de São Paulo, com um esquema de três ciclos com três anos cada um. O documento orienta a prática didática dessa organização curricular com base em alguns critérios centrais que marcam uma forte mudança das tendências hegemônicas no desenvolvimento curricular no Brasil.

Primeiramente, os três ciclos recebem nomes que denotam o espírito que deve marcar a prática didática de cada um. Assim como também ocorre em outros estados, o primeiro ciclo de três anos se chama “Ciclo de alfabetização”. O segundo ciclo, “Ciclo de interdisciplinaridade”, já marca uma diferença em relação aos demais estados, pois nessa etapa se espera que tenha início um diálogo entre as diferentes disciplinas e que essa relação se traduza na prática concreta dos alunos. Por fim, o último ciclo, do 7º ao 9º ano, foi denominado “Ciclo autoral”, vigorando a ideia de que os estudantes assumam não apenas o papel de receptores de conhecimento e desenvolvimento, mas também de autores desses processos. Para isso, o ciclo tende a prolongar e enfatizar um processo que já começa a se desenvolver no “Ciclo de interdisciplinaridade”, que é a produção de um material de autoria dos próprios alunos, vinculado a analisar e a oferecer soluções para um problema real da sociedade (que pode ser abordado a partir de uma escala do ambiente imediato, local, regional ou até mundial).

No caso da reorganização curricular de São Paulo, um primeiro fator importante é que a ideia da interdisciplinaridade – normalmente abordada e desenvolvida em seções curriculares de explicação de focos didáticos – encontra um espaço concreto, que é estabelecido e orientado em seu trabalho. Além disso, aborda-se o fator da sequência curricular não somente na preocupação com a continuidade da sequência de conteúdos ou aprendizagens a serem atingidas em cada ano. Essa situação ainda está em processo de desenvolvimento na proposta curricular e se baseia em situações muito concretas durante o ciclo interdisciplinar, como o processo de incorporação progressiva de professores especialistas, que culmina no 7º ano com a existência apenas de professores especialistas.

Para entender o fio condutor desses três ciclos é interessante analisar o processo de construção da proposta. Em 2013, um novo governo assumiu o poder estadual. Neste momento, o sistema educacional municipal contava com uma proposta curricular centrada nos processos de alfabetização por meio de um programa chamado “Ler e Escrever”, que vinha sendo desenvolvido desde 2005. De 2005 a 2012, o programa

conseguiu construir orientações curriculares para todos os anos da educação fundamental. A orientação curricular desses anos estava orientada e centrada no ensino de língua portuguesa e matemática, além disso, estava muito pautada em melhorar o desempenho dos alunos nas avaliações nacionais padronizadas. Não obstante, foram construídas orientações para todos os setores, em uma concepção de hierarquização de componentes. Essa proposta foi estudada e se chegou ao diagnóstico que nela não existia uma proposta de diálogo ou interação entre os setores, sendo apresentada como compartimentos disciplinares estanques e que não interagem uns com os outros.

O diagnóstico também detectou dois problemas centrais na organização do sistema:

1. as orientações curriculares eram pouco adequadas para os professores, o que era ocasionado, principalmente, pela pouca participação que os docentes tiveram no desenvolvimento das propostas. Isso impediu, por um lado, que as orientações respondessem às necessidades ou às visões dos professores a respeito do processo e, por outro, que os docentes se apropriassem do espírito da proposta curricular e de suas orientações operacionais; e
2. as novas autoridades tinham uma visão muito diferente em relação à linha excessivamente pragmática que marcava o desenvolvimento da proposta, centrada em responder e apresentar bom desempenho nas avaliações padronizadas. As novas autoridades expressaram um olhar mais voltado para a perspectiva crítica, alinhado ao desenvolvimento do pensamento educativo de Paulo Freire.

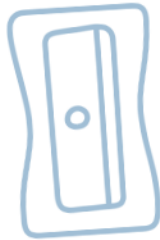
Assim, começou-se a trabalhar sobre a linha da implementação dos direitos de aprendizagem definidos pelo MEC. O documento sobre os direitos de aprendizagem foi o primeiro a servir de referência para o desenvolvimento da proposta curricular. Para não cair nas mesmas deficiências identificadas na proposta anterior, iniciou-se um movimento com as 13 regiões que compõem o município de São Paulo para discutir o documento de orientações curriculares em relação aos direitos de aprendizagem do MEC, com o objetivo de encontrar possíveis interfaces entre as duas propostas. Não se tratava de negar o documento com as orientações curriculares, mas era necessário ir mais adiante do que a proposta já havia apresentado. Era importante avançar na implementação das orientações do MEC e trabalhar os direitos de aprendizagem. Em junho de 2013, foi aberta a discussão para uma reforma curricular, com uma reorganização curricular de toda a educação básica no município. Nesse contexto, a secretaria de educação se propôs a reorganizar o currículo da educação

fundamental em três ciclos.

Assim, se deixou de lado um modelo caracterizado por grande quebra na passagem dos ciclos, ou seja, um modelo que contava com apenas um professor generalista, o alfabetizador, desde o 1º ano até o 5º ano, e que do 6º ao 9º ano contava apenas com professores especialistas. Na nova proposta, decidiu-se incorporar um ciclo que servisse de transição entre ambos. Nesse ciclo de transição, além do professor geral, os alunos já começam, de forma progressiva, a ter aulas com professores especialistas. Na nova proposta, começou-se a trabalhar também com projetos didáticos integradores. O professor generalista segue até o 6º ano, mas seu espaço de participação vai sendo progressivamente limitado. No 5º ano, há quatro professores especialistas, além de um professor generalista que ministra uma disciplina e trabalha de forma compartilhada com outro professor no projeto de desenvolvimento autoral. Esse trabalho, ou estilo de trabalho, se estende do 4º até o 9º ano. O ponto de inflexão que separa o “Ciclo de interdisciplinaridade” do “Ciclo autoral” é, principalmente, o fim da participação do professor generalista e a acentuação do trabalho de interdisciplinaridade no trabalho do projeto autoral. Dessa maneira, busca-se evitar as rupturas violentas no processo de aprendizagem dos alunos. Da mesma forma, o trabalho de autoria começa muito antes do “Ciclo autoral” propriamente dito. No processo do projeto autoral, a autoria e os espaços de relação dos alunos são importantes, bem como a relação entre alunos e lar, aluno e escola, aluno e comunidade etc. Essas relações com a comunidade e com outros espaços de convivência são insumos para o processo de formação do aluno como autor.

Esse processo ainda se encontra em desenvolvimento e é muito recente para que se façam avaliações de resultado do funcionamento do sistema. Os responsáveis da Secretaria Municipal de Educação indicam que os resultados já começam a ser observados no compromisso dos docentes com a proposta. Nesse sentido, a aposta de continuidade que as autoridades estabelecem com essa proposta se baseia principalmente em sua aprovação por parte dos docentes, na participação ativa desses profissionais para trabalhar com os princípios orientadores e sua transformação na prática cotidiana de educação.

Atualmente, o município está trabalhando na elaboração da proposta curricular que organize os direitos de aprendizagem do MEC em uma proposta curricular para ser discutida e implementada pelos professores do município, proposta que deverá ser coerente e responder a todas as mudanças e inovações propostas para a melhoria da qualidade de aprendizagem dos alunos.



CONCLUSÕES

Conclusões

A carência de uma base curricular de referência subsidiando a gestão da sala de aula, é a expressão de uma filosofia fundamentada apenas em conteúdos transplantados dos livros didáticos, cujos fins estão encerrados em si mesmos. Nesse contexto, o livro didático consolidou-se como o definidor do que é ensinado e como único instrumento do processo educativo. As outras dimensões do ensino tais como metodologias, técnicas e avaliação estão negligenciadas. A ausência de um Currículo de Referência induz à fragilidade dos programas de ensino e das discussões teórico-metodológicas conduzidas por valores e atitudes que ora descambam para um criticismo exagerado, ora para o oposto, ou seja, uma total ausência de atitude crítica (SERGIPE, 2011).

O FEDERALISMO E A QUESTÃO DA MELHORIA DA QUALIDADE

Os estados e os municípios do Brasil, assim como o governo federal, vêm desenvolvendo importantes esforços na melhoria da qualidade da educação oferecida nas escolas públicas do Brasil.

A estrutura do sistema federativo brasileiro, ao mesmo tempo que evita as manifestações autoritárias dos governos centrais, estabelece uma complexa trama de responsabilidades que é preciso considerar para iniciar qualquer esforço sério e de longo prazo que busque a melhoria da qualidade da educação do país. Isso é particularmente válido no âmbito das políticas curriculares, entendidas como políticas de melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos, ou seja, de melhoria da qualidade da educação como um todo.

SOBRE OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS EM CADA UM DOS MODELOS CURRICULARES EXISTENTES NO BRASIL

Os documentos curriculares, que abordam o problema e todos os fatores que incidem no processo de aprendizagem dos alunos, mas que são mais permeados por visões mais acadêmicas, tendem a construir instrumentos mais gerais. Esses orientam tomada de decisões, ou, então, servem de “guarda-chuva teórico” para a construção curricular nas escolas e nas salas de aula, diante da impossibilidade de um documento elaborado de maneira centralizada para responder a

todos os elementos que intervirão na concretização do processo educativo na sala de aula e na experiência escolar como um todo. Essas características não somente impossibilitam a elaboração de um documento definido por uma organização central, mas convertem essa possibilidade em algo altamente inconveniente e indesejável, já que essas propostas se tornariam uma imposição cultural definidas a partir de um nível completamente alheio à realidade concreta na qual se desenvolve o ato educacional.

Os estados que assumem a definição curricular como uma tarefa de política pública tendem a construir instrumentos com níveis de definição mais claros. Esses níveis variam desde a prescrição ou descrição de aprendizagens gerais para um ciclo ou nível educacional até o estabelecimento de orientações didáticas e avaliativas específicas que deveriam ser consideradas para a correta implementação do currículo nas salas de aula e a obtenção dos resultados esperados.

A DIVERSIDADE COMO REALIDADE DISCURSIVA CURRICULAR

Praticamente todos os documentos curriculares analisados dedicam capítulos inteiros ou seções de capítulos para analisar a diversidade curricular no Brasil, suas implicações no processo educativo e assumir uma posição no debate, definindo e orientando o tratamento que se dá ao tema no documento curricular. Além disso, essas seções determinam quais são as considerações e as metodologias mais apropriadas que deverão ser consideradas como referências gerais ao elaborar os documentos curriculares nas escolas, ou quais deverão ser consideradas de maneira mais específica ao implementar o currículo nas salas de aula.

Quanto ao conteúdo dos documentos, ao observá-los mais de perto e com mais atenção, não é possível constatar, em termos gerais, um tratamento que traga uma perspectiva coerente em relação às diversidades, apesar de esse ser um tema mais perceptível nos documentos mais detalhados. Em função da própria natureza educacional desses documentos, é necessário que se aprofundem na definição concreta dos temas relacionados às diversidades a que se referem, bem como especifiquem como os pressupostos teóricos e morais devem ser incorporados. Por exemplo, a história afro-brasileira se apresenta em unidades didáticas, muitas vezes desconectadas do resto dos conteúdos relacionados, apontada mais como a compreensão de um fenômeno de construção de identidade do que um resgate de certa tradição.

Os temas vinculados a outras diversidades simplesmente aparecem como operações pedagógicas que devem ser consideradas, mas não têm uma presença efetiva que permita sua concretização nas aprendizagens, nos conhecimentos, nas habilidades ou nas competências descritas que os alunos devem atingir ou desenvolver.

Para os documentos gerais, é mais fácil estabelecer uma série de considerações que devem ser levadas em conta na concepção e na implementação curricular, porém, não é necessário que nesses documentos se concretizem as ideias das diversidades, o que permite construir discursos mais sólidos do que as declarações que são feitas atualmente. Além disso, também as exigências estabelecidas para as escolas são vagas, pois não determinam os procedimentos que permitem concretizar essas ideias nem a forma específica que esses procedimentos devem ocorrer.

A EXISTÊNCIA REAL DE UMA REFERÊNCIA CURRICULAR NACIONAL

[...] teachers [...] lose interest in this selection process through the promotion of textbooks that dictate and sequence school contents. In other words, teachers see little point in analyzing the relevance of contents that have already been analyzed and selected. Even homework and exercises come pre-packaged, the teacher's manual providing all the 'right' answers for teachers¹⁰ (TORRES SANTOMÉ, 2009, p. 64).

O tema curricular é especialmente sensível no Brasil. Uma amostra eloquente disso é que todos os documentos curriculares – estaduais e municipais – aos quais se teve acesso são definidos em termos de “propostas”, “orientações”, “referências” etc. Os documentos curriculares no Brasil são entendidos e reconhecidos pela cultura escolar como um apoio ao trabalho do docente e da escola. Dessa maneira, as definições sobre o que devem aprender e que habilidades ou competências os alunos devem desenvolver na escola não assumem caráter de obrigatoriedade e, assim, a prática escolar acaba sendo conduzida pelo arbítrio de professores ou diretores de escolas.

A ideia em que se sustenta essa visão é a do respeito à autonomia dos diferentes entes federativos, de forma ampla. Ao observar mais de perto, começam a surgir

outros elementos que devem ser considerados. Um argumento poderoso é o da diversidade cultural existente no Brasil e o necessário respeito que o sistema educacional e os processos educativos devem ter a essa diversidade. A necessidade de cada comunidade exercer o direito de determinar o que é relevante aprender em seu contexto, transforma a diversidade cultural na própria base do debate curricular. Nessa mesma linha, a autonomia da escola e a autonomia docente no momento de definir os conhecimentos e as aprendizagens relevantes para sua comunidade e seus alunos é um lugar comum no discurso educacional do Brasil. No entanto, apesar dos argumentos relacionados à diversidade regional em apoio à não existência de um currículo comum no país – que apoiam as condições para o desenvolvimento de currículos localmente desenvolvidos –, a situação que se vive nas salas de aula é bastante diferente.

Na prática, existem referências não curriculares suficientemente poderosas para homogeneizar, em alguma medida, o desenvolvimento curricular no país. Ao observar o que se ensina em diferentes estados, tanto nas recomendações curriculares quanto na realidade das salas de aula, as diferenças não são muitas. Um primeiro elemento presumível é a tradição, ou seja, os professores “sabem” o que devem ensinar durante um ano e em outro e não precisam que lhes seja dito quais são os conteúdos curriculares que devem trabalhar. Esse é um discurso recorrente quando se consultam docentes sobre sua relação com as políticas curriculares estabelecidas por órgãos centrais (ministérios). Além disso, a opinião é mais radical quanto mais distantes os professores se sentem do órgão que produz a nova orientação

UMA LINGUAGEM COMUM

Um último ponto importante a resgatar é a importância de se construir uma linguagem comum que permita à sociedade brasileira dialogar sobre temas educacionais para construir uma ou mais políticas nacionais que sejam compreensíveis por todos. Esse é um pressuposto básico na construção de acordos. As diferentes aproximações e conceitos existentes no Brasil sobre uma série de temas centrais das políticas curriculares impossibilitam, ou pelo menos dificultam muito, o avanço da realização de acordos e da construção de espaços efetivos de colaboração. Na ideia de currículo, as diversas interpretações do termo “competências” – ou quando se fala de “conteúdos” em um documento – podem significar “conhecimentos”? As habilidades e as

10 (Tradução livre): [...] os professores [...] perdem o interesse pelo processo de seleção por meio da promoção de livros didáticos que ditam a sequência dos conteúdos da escola. Em outras palavras, os professores veem pouco interesse em analisar a relevância de conteúdos que já foram selecionados e analisados. Até mesmo o dever de casa e os exercícios são pré-estabelecido no manual do professor, que fornece todas as respostas “certas”.

competências são assimiláveis, ou são competências mais particulares, que operam em um âmbito mais específico?

Esse não é um problema exclusivo do sistema educacional brasileiro, mas da discussão educacional no âmbito mundial.

Recentemente, a UNESCO publicou o “Glossário de terminologia curricular” e em sistemas educacionais de várias partes do mundo foram desenvolvidos instrumentos com a clara intenção de estabelecer uma linguagem comum que permita aos professores e aos diferentes atores da educação dialogar e construir acordos com base em pontos de referências comuns, com o uso de conceitos que permite a compreensão por todos os envolvidos nos processos educativos.

Bibliografia

- ABRUCIO, F. A dinâmica federativa da educação brasileira: diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento. In: OLIVEIRA, R. P. de; SANTANA, W. (Orgs.). *Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade*. UNESCO. Brasília: UNESCO, 2013. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001873/187336por.pdf>>.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao1988.html/ConstituicaoTextoAtualizado_EC84.pdf>.
- BRASIL. Ministério da Educação. Bases legais. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares de ensino médio*. Brasília, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares*, 2013. Brasília, 2012a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem*. Brasília, 2012b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Introdução. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações curriculares para o ensino médio: ciências da natureza, matemática e suas tecnologias*. Brasília, 2006a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_02_internet.pdf>.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações curriculares para o ensino médio: ciências humanas e suas tecnologias*. Brasília, 2006b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf>.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, 2006c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Programa ensino médio inovador*. Brasília, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf>.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 2 de 30 de janeiro de 2012*. Define diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. Brasília, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&Itemid=30192>.
- BUCCI, M. P.; VILARINO, M. A ordenação federativa da Educação brasileira e seu impacto sobre a formação e o controle das políticas públicas educacionais. In: ABMP; TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Justiça pela qualidade na educação*. São Paulo: Ed. Saraiva, 2013.
- DELORS, J. et al. *La educación encierra un tesoro*. México DF: UNESCO, 1997.
- DELORS, J. et al. *Educação: um tesouro a descobrir*. Brasília: UNESCO; São Paulo: Cortez Editora, 1997.
- GOODSON, I. V. *Currículo: teoria e história*. São Paulo: Editora Vozes, 2012.
- IBGE. PNAD contínua. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2016.
- JONNAERT, P.; ETTRAYEBI, M.; DEFISE, R. *Currículo e competências*. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- KUENZER, A. Z. Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. *Boletim Técnico do SENAC*, v. 29, n. 1, p. 17-27, 2003. Disponível: <<http://www.senac.br/BTS/291/boltec291b.htm>>.

Acesso em: 01 set 2013.

MALE, B. *The primary curriculum design handbook*. London: Continuum, 2012.

AMADIO, Massimo; OPERTTI, Renato; TEDESCO, Juan Carlos. *El Currículo en los debates y en las reformas educativas al horizonte 2030: para una agenda curricular del siglo xxi*. Paris: UNESCO-IBE, 2015. (IBE working papers on curriculum issue; 15).

AMADIO, Massimo; OPERTTI, Renato; TEDESCO, Juan Carlos. Curriculum in the 21st century: challenges, tensions and open questions. *Education, Research and Foresight: Working Papers*, n. 9, 2014.

MOREIRA, A. F. O campo do currículo no Brasil: os anos noventa. *Currículo sem Fronteiras*, v. 1, n. 1, p. 35-49, jan./jun. 2001. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss1articles/moreira.pdf>>.

MOREIRA, A. F. (Org.). *Currículo: questões atuais*. Campinas, SP: Papirus, 1997.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: MEC, 2007.

SACRISTÁN, J. G. (Org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013.

SCHIRO, M. S. *Curriculum theory*. London: Sage, 2013.

TORRES SANTOMÉ, J. The trojan horse of curricular contents. In: APPLE, A.; GANDIN (Eds.). *The Routledge international handbook of critical education*. London: Taylor & Francis, 2009.

UNESCO. *Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4; assegurar a educação inclusiva e equitativa de aprendizagem ao longo da vida para todos*. Brasília, 2016a. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656por.pdf>>.

UNESCO. *Repensar a educação: rumo a um bem comum mundial?* Brasília, 2016b. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002446/244670por.pdf>>.

UNESCO; OIT. *Recomendação da OIT/UNESCO de 1966 relativa ao Estatuto dos Professores*. Paris, 1966.

UNESCO-IBE. *Glossário de terminologia curricular*. Brasília: UNESCO; Genebra: UNESCO-IBE, 2017. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002230/223059por.pdf>>.

UNESCO-UIS. *International Standard Classification of Education – ISCED 2011*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics (UIS), 2012. Disponível em: <<http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-en.pdf>>.

Documentos Curriculares Brasileiros

REGIÃO CENTRO-OESTE:

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação (SEDF). *Currículo em movimento da educação básica: pressupostos teóricos*. Brasília, 2014. Disponível em: <<http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2014/03/1-pressupostos-teoricos.pdf>>.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação (SEDF). *Currículo em movimento da educação básica: educação infantil*. Brasília, 2014. Disponível em: <<http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2014/03/2-educacao-infantil.pdf>>.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação (SEDF). *Currículo em movimento da educação básica: anos iniciais*. Brasília, 2014. Disponível em: <<http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2014/03/3-ensino-fundamental-anos-iniciais.pdf>>.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação (SEDF). *Currículo em movimento da educação básica: anos finais*. Brasília, 2014. Disponível em: <<http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2014/03/4-ensino-fundamental-anos-finais.pdf>>.

GOIÁS. Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/GO). *Currículo em debate: reorientação curricular de 1º a 9º ano; matrizes curriculares*. Goiânia, 2009. Disponível em: <<http://www.educacao.go.gov.br/documentos/reorientacaocurricular/fundamental/CADERNO%205.pdf>>.

GOIÁS. Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/GO). *Currículo referência da rede estadual de educação de Goiás: versão experimental*. Goiânia, 2013. Disponível em: <<http://portal.seduc.go.gov.br/Documentos%20Importantes/Diversos/CurriculoReferencia.pdf>>.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/MT). *Orientações curriculares: concepções para educação básica*. Cuiabá, 2012. Disponível em: <<http://www.seduc.mt.gov.br/educadores/Documents/Pol%C3%ADticas%20Educa%20C3%A7%C3%B5es%20curriculares%20Educa%20C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica/LIVRO%20CONCEPCOES%20com%20ficha%20catalografica.pdf>>.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/MT). *Orientações curriculares: linguagens com ficha catalográfica*. Cuiabá, 2012. Disponível em: <<http://www.seduc.mt.gov.br/educadores/Documents/Pol%C3%ADticas%20Educa%20C3%A7%C3%B5es%20curriculares%20Educa%20C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica/LIVRO%20LINGUAGENS%20com%20ficha%20catalografica.pdf>>.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/MT). *Orientações curriculares: livro de ciências da natureza e matemática*. Cuiabá, 2012. Disponível em: <<http://www.seduc.mt.gov.br/educadores/Documents/Pol%C3%ADticas%20Educa%20C3%A7%C3%B5es%20curriculares%20Educa%20C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica/LIVRO%20CIENCIAS%20DA%20NATUREZA%20E%20MATEM%C3%81TICA%20com%20ficha%20catalografica.pdf>>.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/MT). *Orientações curriculares: livro de ciências humanas*. Cuiabá, 2012. Disponível em: <<http://www.seduc.mt.gov.br/educadores/Documents/Pol%C3%ADticas%20Educa%20C3%A7%C3%B5es%20curriculares%20Educa%20C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica/LIVRO%20CIENCIAS%20HUMANAS%20com%20ficha%20catalografica.pdf>>.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação (SED/MS). *Referencial curricular da rede estadual de ensino de Matogrosso do Sul: ensino fundamental*. Campo Grande, 2012.

REGIÃO NORDESTE:

ALAGOAS. Secretaria de Estado de Educação (SEE/AL). *Referencial curricular da educação básica da rede estadual de educação: versão preliminar*. Maceió, 2014. Disponível em: <<http://www.educacao.al.gov.br/centro-de-documentacao>>.

- e-informacao-educacional/superintendencia-de-gestao-de-rede-estadual-de-ensino-suger/arquivos-ja-existentes-no-site/referencia-educacional/referencial-curricular-da-educacao-basica-da-rede-estadual/?searchterm=referencial%20curricular>.
- BAHIA. Secretaria de Estado de Educação (SED/BA). *Orientações curriculares e subsídios didáticos para a organização do trabalho pedagógico no ensino fundamental de nove anos*. Salvador, 2014. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/CURRICULOS/Bahia_Orientacoes_Curriculares_do_Ensino_Fundamental_de_09_anos.pdf>.
- CEARÁ. Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/CE). *Coleção escola aprendente: ciências humanas e suas tecnologias*. Fortaleza, 2009. Disponível em: <http://www.lefjb.fe.ufrj.br/wp-content/uploads/2013/02/Colecao-Escola-Aprendente_CE.pdf>.
- CEARÁ. Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/CE). *Coleção escola aprendente: matrizes curriculares para o ensino médio*. Fortaleza, 2009. Disponível em: <http://www.spaece.caeduff.net/wp-content/uploads/2013/05/livro_matrizes_curriculares.pdf>.
- CEARÁ. Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/CE). *Orientações curriculares para a educação infantil*. Fortaleza, 2011. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/CURRICULOS/Ceara_Orientacoes_Curriculares_para_a_Educacao_Infantil.pdf>.
- MARANHÃO. Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/MA). *Diretrizes curriculares*. São Luís, 2014. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/CURRICULOS/Maranhao_Diretrizes_Curriculares_da_Rede_Estadual_de_Ensino_Ensino_Fundamental_e_Medio.pdf>.
- NATAL. Secretaria Municipal de Educação. *Referenciais curriculares do ensino fundamental e infantil de Natal*. Natal (RN), 2008. Disponível em: <<http://www.natal.rn.gov.br/sme/paginas/File/referenciascurriculares2009.zip>>.
- PARÁIBA. Secretaria de Educação e Cultura. *Referenciais curriculares de ensino fundamental*, v. 2. João Pessoa, 2010. Disponível em: <http://portal.virtual.ufpb.br/biologia/novo_site/Biblioteca/complementares/rcefol2matematicaciencianaturezadiversidadsociocultural.pdf>.
- PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. *Orientações curriculares: educação ambiental*. Recife, 2013.
- PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. *Orientações curriculares: educação em direitos humanos*. Recife, 2012.
- PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. *Parâmetros para a educação básica do estado de Pernambuco: parâmetros curriculares*. Recife, 2012. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/4171/parametros_curriculares_concepcoes.pdf>.
- PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. *Parâmetros para a educação básica do estado de Pernambuco: parâmetros de formação docente de ciências da natureza e matemática*. Recife, 2012. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/7801/ParametrosdeFormacaoDocente_Vol3.pdf>.
- PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. *Parâmetros para a educação básica do estado de Pernambuco: parâmetros na sala de aula*. Recife, 2012. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/4171/PSAdigital_VOL1.pdf>.
- PIAUÍ. Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/PI). *Caderno 1: matrizes disciplinares do ensino fundamental*. Teresina, 2013. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/CURRICULOS/Piaui_3_Matrizes_Disciplin角度_do_Ensino_Fundamental.pdf>.
- PIAUÍ. Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/PI). *Caderno 2: matrizes disciplinares do ensino médio*. Teresina, 2013. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/CURRICULOS/Piaui_4_Matrizes_Disciplin角度_do_Ensino_Medio.pdf>.
- PIAUÍ. Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/PI). *Educação: diretrizes curriculares*. Teresina, 2013. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/CURRICULOS/Piaui_1_Diretrizes_Curriculares_da_Educacao_Basica.pdf>

SERGIPE. Secretaria de Estado de Educação (SEED/SE). *Referencial curricular da rede estadual de ensino do Sergipe*. Aracaju, 2011. Disponível em: <http://www.seed.se.gov.br/arquivos/Referencial%20Curricular_final.pdf>.

REGIÃO NORTE:

ACRE. Conselho Estadual de Educação. *Conferência estadual de educação básica*. Rio Branco, 2007. Disponível em: <http://www.cnte.org.br/images/stories/2012/conferenciaeducacaobasica_relatoriofinal_ac.pdf>.

ACRE. Secretaria de Estado de Educação (SEE/AC). *Orientações curriculares*. Rio Branco, 2009-2010. Disponível em: <<http://www.see.ac.gov.br/portal/index.php/documentos-2/category/2-orientacoes-curriculares>>.

AMAPÁ. Secretaria de Estado de Educação (SEE/AP). *Plano curricular da educação básica do estado de Amapá*. Macapá, 2010. Disponível em: <<http://www.ceap.br/artigos/ART27022011132327.pdf>>.

AMAZONAS. Governo do Estado. *Plano estadual de educação do estado de Amazonas*. Manaus, 2008. Disponível em: <<http://www.consed.org.br/brasil-em-numeros/consedrh-estudo-comparativo/planos-estaduais-de-educacao/pee-am.pdf>>.

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/AM). *Proposta curricular do estado de Amazonas*. Manaus, 2012. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/propostas>>.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/PA). *Proposta curricular ensino fundamental*. Belém, 2014. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/CURRICULOS/Para_Proposta_Curricular_Ensino_Fundamental.pdf>.

RONDÔNIA. Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/RO). *Referencial curricular de ensino fundamental*. Porto Velho, 2013. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/CURRICULOS/Rondonia_Referencial_Curricular_do_Ensino_Fundamental.pdf>.

RONDÔNIA. Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/RO). *Referencial curricular de ensino médio*. Porto Velho, 2013. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/CURRICULOS/Rondonia_Referencial_Curricular_do_Ensino_Medio.pdf>.

RONDÔNIA. Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/RO). *Referencial curricular de jovens e adultos*. Porto Velho, 2013. Disponível em: <<http://www.seduc.ro.gov.br/curriculo/wp-content/uploads/2013/02/EJA.pdf>>.

RORAIMA. Secretaria de Estado de Educação (SEED/RR). *Referencial curricular para a rede pública estadual para o ensino médio: componente curricular física*. Boa Vista, 2012. Disponível em: <<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbmxyYWZlZWxncmVnb3xneDo2ZTZhMjhiNTMwZDI0NDk3>>.

RORAIMA. Secretaria de Estado de Educação (SEED/RR). *Referencial curricular para a rede pública estadual para o ensino médio: componente curricular história*. Boa Vista, 2012. Disponível em: <<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbmxyYWZlZWxncmVnb3xneDo2NGEwZDUwNDk3ZWQ5NTYy>>.

RORAIMA. Secretaria de Estado de Educação (SEED/RR). *Referencial curricular para a rede pública estadual para o ensino médio: componente curricular língua portuguesa*. Boa Vista, 2012. Disponível em: <<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbmxyYWZlZWxncmVnb3xneDo1MTI5ZGU0YjYyMjY4MGEz>>.

RORAIMA. Secretaria de Estado de Educação (SEED/RR). *Referencial curricular para a rede pública estadual para o ensino médio: componente curricular matemática*. Boa Vista, 2012. Disponível em: <<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbmxyYWZlZWxncmVnb3xneDpjMjhiMTk5OGM1YmE1MTE>>.

TOCANTINS. Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/TO). *Referencial curricular de ensino fundamental*. Palmas, 2009. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/CURRICULOS/Tocantins_Referencial_Curricular_2009.pdf>.

TOCANTINS. Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/TO). *Proposta curricular para ensino médio: versão preliminar*. Palmas, 2009. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/CURRICULOS/Tocantins_Proposta_Curricular_Ensino_Medio_2009.pdf>.

REGIÃO SUDESTE:

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado de Educação (SEDU/ES). *Currículo básico escola estadual*. Vitória, 2009. Disponível em: <http://www.educacao.es.gov.br/download/SEDU_Curriculo_Basico_Escola_Estadual.pdf>.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. 2008. *Proposta curricular CBC: ciências*. Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/CURRICULOS/Minas_Gerais_Livro_de_Ciencias_Curriculo_Basico_Comum_Ensino_Fundamental_e_Medio_Edicao_2008.pdf>.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. 2008. *Proposta curricular CBC: história*. Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/CURRICULOS/Minas_Gerais_Livro_de_Historia_Curriculo_Basico_Comum_Ensino_Fundamental_e_Medio_Edicao_2008.pdf>.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. 2008. *Proposta curricular CBC: língua estrangeira*. Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/CURRICULOS/Minas_Gerais_Livro_Lingua_Estrangeira_Curriculo_Basico_Comum_Ensino_Fundamental_e_Medio_Edicao_2008.pdf>.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. 2008. *Proposta curricular CBC: língua portuguesa*. Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/CURRICULOS/Minas_Gerais_Livro_de_Portugues_Curriculo_Basico_Comum_Ensino_Fundamental_e_Medio_Edicao_2008.pdf>.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *Proposta curricular CBC: matemática*. Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/CURRICULOS/Minas_Gerais_Matematica_Final_Curriculo_Basico_Comum_Ensino_Fundamental_e_Medio_Edicao_2008.pdf>.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC/RJ). *Currículo mínimo: ciências, biologia*. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://download.rj.gov.br/documentos/10112/2012465/DLFE-68116.zip/cm_10_2__0.zip>.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC/RJ). *Currículo mínimo: filosofia*. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://download.rj.gov.br/documentos/10112/2012465/DLFE-68118.zip/cm_10_4__0.zip>.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC/RJ). 2012. *Currículo mínimo: história*. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://download.rj.gov.br/documentos/10112/2012465/DLFE-68121.zip/cm_10_7__0.zip>.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC/RJ). *Currículo mínimo: língua portuguesa e literatura*. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://download.rj.gov.br/documentos/10112/2012465/DLFE-68123.zip/cm_10_9__0.zip>.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC/RJ). *Currículo mínimo: matemática*. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://download.rj.gov.br/documentos/10112/2012465/DLFE-68124.zip/cm_10_10__0.zip>.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado de Educação. *Currículo oficial: ciências da natureza e suas tecnologias*. São Paulo, 2011. Disponível em: <http://issuu.com/educacaosp/docs/curr_culo_ci_ncias_da_natureza_e_suas_tecnologias/1>.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado de Educação. *Currículo oficial: ciências humanas e suas tecnologias*. São Paulo, 2011. Disponível em: <http://issuu.com/educacaosp/docs/curr_culo_ci_ncias_humanas_e_suas_tecnologias/1>.

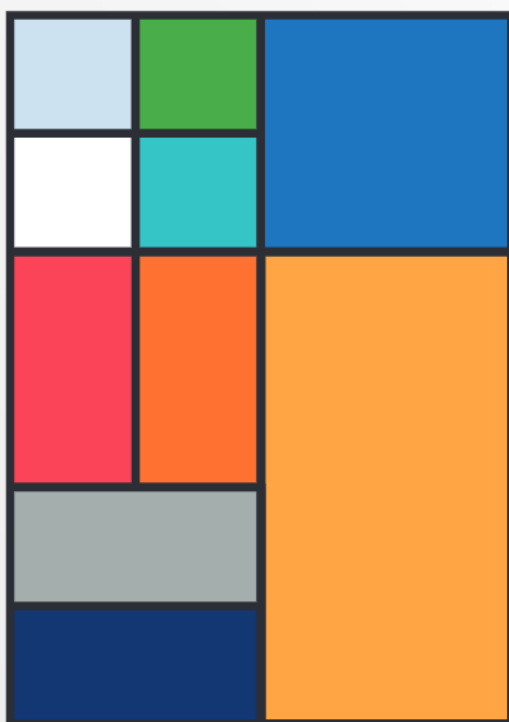
SÃO PAULO. Secretaria de Estado de Educação. *Currículo oficial: linguagens e códigos e suas tecnologias*. São Paulo, 2011. Disponível em: <http://issuu.com/educacaosp/docs/curr_culo_linguagens__c_digos_e_suas_tecnologias_e/1>.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado de Educação. *Currículo oficial: matemática*. São Paulo, 2011. Disponível em: <http://issuu.com/educacaosp/docs/curr_culo_matem_tica_e_suas_tecnologias_introdutor/1>.

REGIÃO SUL:

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. *Diretrizes curriculares para a educação municipal: educação de jovens e adultos, especial, inclusiva e integral*. Curitiba, 2006. Disponível em: <<http://www.cidadedoconhecimento.org.br/cidadedoconhecimento/downloads/arquivos/3011/download3011.pdf>>.

- CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. *Diretrizes curriculares para o ensino da história na educação básica em revisão*. Curitiba, 2007. Disponível em: <<http://www.uel.br/cch/his/arqdoc/DiretrizesCurriculares-EdBasicaPRHISPDE.pdf>>.
- PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/PR). *Diretrizes curriculares da educação básica: ciências*. Curitiba, 2008. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/CURRICULOS/Parana_Diretrizes_Curriculares_da_Educacao_Basica_Ciencias.pdf>.
- PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/PR). *Diretrizes curriculares da educação básica: história*. Curitiba, 2008. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/CURRICULOS/Parana_Diretrizes_Curriculares_da_Educacao_Basica_Historia.pdf>.
- PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/PR). 2008. *Diretrizes curriculares da educação básica: língua estrangeira moderna*. Curitiba, 2008. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/CURRICULOS/Parana_Diretrizes_Curriculares_da_Educacao_Basica_Lingua_Estrangeira_Moderna.pdf>.
- PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/PR). *Diretrizes curriculares da educação básica: língua portuguesa*. Curitiba, 2008. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/CURRICULOS/Parana_Diretrizes_Curriculares_da_Educacao_Basica_Lingua_Portuguesa.pdf>.
- PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/PR). *Diretrizes curriculares da educação básica: matemática*. Curitiba, 2008. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/CURRICULOS/Parana_Diretrizes_Curriculares_da_Educacao_Basica_Matematica.pdf>.
- RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/RS). *Referencial curricular Rio Grande do Sul, v. 1*. Porto Alegre, 2009. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_vol1.pdf>.
- RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/RS). *Referencial curricular Rio Grande do Sul, v. 2*. Porto Alegre, 2009. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_vol2.pdf>.
- RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/RS). *Referencial curricular Rio Grande do Sul, v. 3*. Porto Alegre, 2009. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_vol3.pdf>.
- RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/RS). *Referencial curricular Rio Grande do Sul, v. 3.2*. Porto Alegre, 2009. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_vol3_2.pdf>.
- RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/RS). *Referencial curricular Rio Grande do Sul, v. 4*. Porto Alegre, 2009. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_vol4.pdf>.
- RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/RS). *Referencial curricular Rio Grande do Sul, v. 5*. Porto Alegre, 2009. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_vol5.pdf>.
- SANTA CATARINA. Secretaria de Estado de Educação (SED/SC). *Proposta curricular*. Florianópolis, 1998. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/documentos/doc_download/369-disciplinas-curriculares>.
- SANTA CATARINA. Secretaria de Estado de Educação (SED/SC). *Proposta curricular*. Florianópolis, 2005. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/documentos/doc_download/136-proposta-curricular-de-santa-catarina-2005>.
- SANTA CATARINA. Secretaria de Estado de Educação (SED/SC). *Proposta curricular de 2013 a 2014*. Florianópolis, 2013. Disponível em: <<http://www.propostacurricular.sed.sc.gov.br/site/index.php?p=historico/breve-historico/2013-a-2014>>.
- SANTA CATARINA. Secretaria de Estado de Educação (SED/SC). *Proposta curricular*. Florianópolis, 2014. Disponível em: <http://www.propostacurricular.sed.sc.gov.br/site/Proposta_Curricular_final.pdf>.



Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura

Representação
no Brasil

MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO



PÁTRIA AMADA
BRASIL
GOVERNO FEDERAL