

# *Estudos & Pesquisas Educacionais*

---

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA



# *Estudos & Pesquisas Educacionais*

---

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA

Estudos realizados em 2014

SÃO PAULO | Nº 5 | 2015

**FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA**  
**Fundada em 1985**

VICTOR CIVITA (1907-1990) – ROBERTO CIVITA (1936-2013)

---

**PRESIDENTE**

Victor Civita Neto

**CONSELHEIROS**

Victor Civita Neto

Giancarlo Francesco Civita

Roberta Anamaria Civita

Alia Carol Civita

Claudio de Moura Castro

Marcos Magalhães

**DIRETORIA**

Maggi Krause

**MARKETING**

Caroline Venturelli Rêgo

Juliana Coqueiro Costa

**CONSULTORA TÉCNICA**

Bernardete A. Gatti

**TRADUÇÃO**

Emília Mercaldi

**FUNCIÓNÁRIOS DA FVC QUE**

**COLABORARAM PARA ESTA EDIÇÃO**

Angela Cristina Dannemann (Diretora Executiva)

Regina Scarpa (Coordenadora Pedagógica)

Mauro Morellato (Gerente de Projetos)

---

Estudos & Pesquisas Educacionais – n. 5, novembro 2015 – Fundação Victor Civita – São Paulo.

Anual.

Estudos realizados em 2014.

ISSN 2177-353X

1- Currículo 2- Ensino Médio 3- Anos finais do Ensino Fundamental  
4- Políticas públicas – Brasil Título I. Fundação Victor Civita II. Título III.  
Série

CDD- 370.372

---

Índice para catálogo sistemático:

1. Estudos e Pesquisas Educacionais

É permitida a reprodução deste texto e dos dados nele contidos, desde que citada a fonte.

Reproduções para fins comerciais são proibidas.

© 2015 Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA  
Av. das Nações Unidas, 7.221 – Pinheiros  
CEP 05425-902 – São Paulo – SP – Brasil  
Site: [www.fvc.org.br/estudos](http://www.fvc.org.br/estudos)  
E-mail: [estudosepesquisas@fvc.org.br](mailto:estudosepesquisas@fvc.org.br)

# Sumário

## Contents

---

Apresentação.....	7
<i>Introduction</i> .....	11
Currículos para os anos finais do Ensino Fundamental: concepções, modos de implantação e usos.....	15
<i>Curriculum for the junior high school years: conception, ways of implementation and uses</i>	
Antônio Augusto Gomes Batista, Hivy Damasio Araújo Mello, Pâmela Félix Freitas, Vanda Mendes Ribeiro, Joana Buarque de Gusmão, Elba de Sá Barretto, Rosário Silvana Genta Lugli, Luiz Carlos Novaes, Anna Helena Altenfelder	
Ensino Médio: políticas curriculares dos estados brasileiros.....	73
<i>High school: curricular policies from the Brazilian states</i>	
Gisela Lobo Tartuce, Andreia L. Conrado, Claudia Davis, Gabriela M. Moriconi, Luiza Helena da Silva Christov, Marina M. R. Nunes	
Sobre os autores.....	145
<i>About the authors</i>	



## Apresentação

---

O quinto número de *Estudos & Pesquisas Educacionais* apresenta dois artigos sobre um assunto apontado como prioritário para as discussões sobre Educação no país: o currículo. A temática que se torna objeto de pesquisa é decidida por um time de profissionais convidados pela Fundação Victor Civita para identificar as lacunas de conhecimento e as contribuições mais significativas para dar suporte a quem elabora políticas públicas.

Ao longo de 2014 e no início de 2015, os documentos curriculares dos estados se tornaram um rico material de análise, e dois institutos de pesquisas se encarregaram de investigações acadêmicas distintas. Ambas as pesquisas, realizadas em parceria com Banco Itaú BBA, Instituto Unibanco, Fundação Itaú Social e Instituto Península, foram lançadas no período em que se iniciava a definição de uma base nacional comum, prevista em uma das estratégias do Plano Nacional de Educação (PNE) para ser pactuada entre os entes federativos até 2016. Os artigos aqui publicados são uma consequência desse trabalho, de extrema relevância para o debate educacional atual.

Realizado pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), o estudo “Currículos para os anos finais do Ensino Fundamental: concepções, modos de implantação e usos” analisou documentos que, em sua maioria, foram renovados ou reformulados entre 2009 e 2015. Na percepção de Antônio Batista, coordenador da pesquisa, aumentou o detalhamento do que se deve ensinar e aprender ao longo dos

anos finais do Ensino Fundamental, com uma discriminação mais pormenorizada de conteúdos, especificação de metas e objetivos. Mas foram detectadas incoerências: prega-se a interdisciplinaridade em metade das redes, mas ela não se realiza, pois as metas dos currículos são, em boa parte, explicitamente disciplinares. Para que o currículo se traduza para a prática, é preciso que ele chegue à sala de aula, levado por gestores e professores. No entanto, poucos estados se preocuparam com a formação dos docentes e com o envolvimento deles na elaboração do documento. Outra lógica perversa: as avaliações externas pautam as políticas curriculares, e não o contrário, como deveria acontecer. Os documentos estaduais, segundo o estudo do Cenpec, desconsideram que seria necessário haver uma articulação entre os currículos dos anos iniciais e dos finais do Ensino Fundamental para minimizar um choque entre essas etapas e tentar evitar a evasão, que aumenta em taxas galopantes a partir do 6º ano.

Coordenado por Gisela Lobo Tartuce, o estudo “Ensino Médio: políticas curriculares dos estados brasileiros”, realizado pela Fundação Carlos Chagas (FCC), construiu um quadro diagnóstico e compreensivo a respeito das políticas curriculares para essa etapa, utilizando informações pesquisadas nos documentos de nove estados brasileiros e no Distrito Federal. A análise documental e as entrevistas permitiram entrever desafios: uma tentativa de interdisciplinaridade que não acontece na prática, pois inexistente o detalhamento de como disciplinas e conteúdos podem ser articulados; quanto é preciso esmiuçar o currículo para que o educador faça um bom trabalho sem interferir na sua autonomia em sala de aula; em que medida as avaliações externas, como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), pautam as políticas curriculares; existe pouco tempo para a parte diversificada, devido ao excesso de conteúdos; falta clareza sobre como abordar na escola a temática da diversidade. O trabalho resulta em um olhar apurado sobre o que está sendo proposto como política pública para esse nível de ensino no país, em um momento em que se culpa também o currículo – com excesso de conteúdos e distância das aspirações dos alunos – pela intensa crise de interesse dos jovens em relação ao Ensino Médio.

Além dos artigos publicados neste volume, a íntegra dos relatórios finais das pesquisas, os especiais em formato digital, as apresentações realizadas



no lançamento dos estudos e a repercussão das pesquisas podem ser acessados no site [www.fvc.org.br/estudos](http://www.fvc.org.br/estudos).

Desde 2007, a Fundação Victor Civita, por meio da sua área de Estudos e Pesquisas Educacionais, investiga temas relevantes para a Educação Básica brasileira e os dissemina entre formuladores de políticas públicas, pesquisadores, institutos e universidades, bem como entre organizações do terceiro setor com foco em Educação, para que todos possam ter informação de qualidade de forma a aprimorar suas ações institucionais.

Contamos com o importante apoio de organizações empresariais e do terceiro setor. Nosso agradecimento sincero pela parceria do Banco Itaú BBA, do Instituto Unibanco, da Fundação Itaú Social e do Instituto Península na realização e disseminação dessa agenda, a todos os pesquisadores que conduziram os estudos e participaram dos painéis e às redes de ensino que contribuíram de diversas maneiras.

Esperamos que os conteúdos desta publicação continuem a inspirar novas pesquisas e iniciativas e influenciem decisões no ambiente acadêmico, institucional e governamental, sempre com a intenção de colaborar com a melhoria da qualidade da Educação Básica no Brasil.

Boa leitura!

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA



# Introduction

---

The fifth issue of *Estudos & Pesquisas Educacionais* presents two articles on a subject identified as a priority in discussions on education in the country: the curriculum. The research object theme is defined by a team of professionals who are invited by the Victor Civita Foundation to identify knowledge gaps and the most significant contributions to support those who plan public policies.

Throughout 2014 and early 2015, the Brazilian states' curriculum documents became rich material for analysis, and two research institutes were responsible for different academic studies. Both researches, conducted in partnership with Banco Itaú BBA, Instituto Unibanco, Fundação Itaú Social and Instituto Península, were launched in the period when a common national basis began to be defined, as provided for in one of the PNE (Brazil National Education Plan) strategies to be agreed between federal entities by 2016. The articles published herein are a consequence of this work, which is extremely relevant to the current education debate.

Conducted by the Center for Studies and Research in Education, Culture and Community Action (Cenpec), the study named 'Currículos para os Anos Finais do Ensino Fundamental: Concepções, Modos de Implantação e Usos' (Curriculum for Middle School: Conceptions, Ways of Implementation and Uses) analyzed documents which were mostly renovated or reformulated between 2009 and 2015. In Antonio Batista's perception, the studies

research coordinator, the detailing of what to teach and learn over middle school has increased and includes a more elaborate list of contents, description of targets and objectives. However, inconsistencies are visible: interdisciplinarity is recommended in half of the school networks, but it is not exercised because curriculum targets are largely and explicitly focused on each subject. In order to be translated into practice, the curriculum must be brought into the classroom by school principals and teachers. However, few states were concerned with the training of teachers and their involvement in preparing the document. Another perverse logic: external evaluations guide curriculum policies, and not the opposite, as it should be. State documents, according to the Cenpec study, ignore that a link between elementary and middle school curricula is necessary to minimize impacts between both levels, which would prevent school dropout that increases at galloping rates as of the 1<sup>st</sup> year of middle school.

Coordinated by Gisela Lobo Tartuce, the study named ‘Ensino Médio: Políticas Curriculares dos Estados Brasileiros’ (High School: Brazilian States’ Curricular Policies), conducted by the Carlos Chagas Foundation (FCC), built a comprehensive and diagnostic framework about the curriculum policies for the level, using information collected in documents from nine Brazilian states and the Federal District. The document analyses and interviews give us a glimpse of the challenges: attempted interdisciplinarity that is not exercised since there are no details on how subjects and contents can be articulated; how much it is necessary to scrutinize the curriculum so that teachers can do a good job without interfering with their autonomy in the classroom and to what extent external evaluations, such as Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), guide curriculum policies. Besides, there is little time designed for the diversity part due to excessive content as well as lack of clarity on how to approach the diversity theme at school. The result of the work is a careful look at what is being proposed as public policy for this level of education in the country, at a time when the curriculum is blamed – due to excessive content and distance from students’ aspirations – for the intense crisis of interest of young people in relation to high school.

In addition to the articles published in this volume, the full text of the research final reports, special reports in digital format, presentations made

at the launch of the studies and the research impacts can be accessed at [www.fvc.org.br/estudos](http://www.fvc.org.br/estudos).

Since 2007, the Victor Civita Foundation, through its Educational Studies and Research area, has investigated relevant issues to the Brazilian Basic Education and communicated them to public policy makers, researchers, institutes and universities as well as to third sector organizations focused on education so that everyone can have quality information in order to improve their institutional actions.

We count on the important support of business organizations and the third sector. Our sincere gratitude for the partnership with Banco Itaú BBA, Instituto Unibanco, Itaú Social Foundation and Instituto Península for the realization and dissemination of this agenda, to all researchers who conducted the study and participated in panels and school systems which have contributed in various manners.

We hope that the contents of this publication continue to inspire new research and initiatives and influence decisions in the academic, institutional and government environments, always with the intention to contribute to the improvement of the quality of Basic Education in Brazil.

Enjoy your reading!

VICTOR CIVITA FOUNDATION



# Currículos para os anos finais do Ensino Fundamental: concepções, modos de implantação e usos<sup>1</sup>

---

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

## 1. Introdução

Este artigo sintetiza os resultados de investigação que buscou descrever e analisar políticas curriculares para os anos finais do Ensino Fundamental. A escolha dos anos finais se deve ao caráter secundário que esse segmento vem assumindo no quadro das políticas educacionais do país (DAVIS *et al.*, 2012). Em geral, são eleitos como alvos prioritários de políticas e programas os anos iniciais e, não sem frequência, a alfabetização e o letramento, bem como, mais recentemente, o Ensino Médio<sup>2</sup>. Fornecer elementos para o de-

1. Este estudo foi realizado pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), sob encomenda da Fundação Victor Civita (FVC). Agradecemos em especial o apoio de: prof. dra. Bernardete Gatti, Angela Dannemann, Maggi Krause e equipe da *Estudos & Pesquisas*, todos os pesquisadores e especialistas envolvidos nas várias etapas desta investigação, aos gestores e professores que concordaram em dela participar (através de entrevistas ou questionários), e, por fim, aos professores e pesquisadores que leram uma versão prévia do relatório no painel de especialistas organizado, em maio, pela própria Fundação Victor Civita.
2. Esse padrão pode ser ilustrado pelo fato de que os principais programas da Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC), nos últimos anos, voltam-se ou para a alfabetização e o letramento nos anos iniciais (como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, Pnaic) ou para o Ensino Médio (como o Programa Ensino Médio Inovador, ProEMI).

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

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

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

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

## 2. Delimitações teórico-metodológicas

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



como “propostas”, “referenciais”, “diretrizes” e “parâmetros curriculares”, optamos pelo estudo do que aqui designaremos “documentos curriculares”, isto é: o conjunto de orientações e determinações dos órgãos centrais dos sistemas de ensino que definem, com maior ou menor grau de detalhamento e obrigatoriedade, *o quê* (e, em certos casos, *o como*) se deve ensinar nas redes de ensino, assim como as finalidades mais gerais do processo educativo, e os fundamentos teóricos e políticos que enquadram suas diferentes dimensões.

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

A noção de currículo, numa acepção restrita, designa o conteúdo de ensino (os conhecimentos, as competências, as aptidões etc.) e a ordem da sua progressão no decorrer do tempo. Numa definição mais ampla, geralmente aceita pelos sociólogos, o “currículo” designa não somente o conteúdo de ensino, mas também as formas de seleção, organização (p. ex., divisão e subdivisão em diferentes disciplinas) e transmissão (métodos pedagógicos, organização do tempo e do espaço e das relações durante as atividades em sala de aula).

Para Sacristán (1998, p. 138), nessa concepção mais ampla, incorpora-se não somente aquilo que prescrevem os documentos oficiais, mas também o *currículo em ação*, isto é, as experiências escolares efetivas, “o conteúdo real da prática educativa, porque é onde o saber e a cultura adquirem sentido na integração e no trabalho cotidianos”. Embora a opção geral seja pelo exame dos currículos em seu sentido restrito, como se verá mais à frente, abordaremos distintos aspectos do *currículo em ação*. Além disso faremos referência, ao longo do estudo, aos saberes e atitudes efetivamente desenvolvidos – utilizando, nesse caso, um conceito amplo de currículo<sup>3</sup>.

---

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

Segunda delimitação: sabemos, certamente, que uma *política* para o currículo não se restringe aos documentos produzidos deliberadamente para normatizar o que se deve ensinar e aprender, embora reconheçamos sua importância. Aquilo que é objeto de ensino e aprendizado na instituição escolar – e utilizamos os dois substantivos em seu sentido amplo, que não se limita à esfera cognitiva – é resultado de diferentes processos de embate, alguns deles na esfera escolar, outros relacionados a políticas educativas mais amplas, não necessariamente coerentes e articuladas, estabelecidas no quadro de relações de força entre os agentes e instituições que buscam definir as principais finalidades da escola. Essas políticas mais amplas, mesmo quando não se voltam diretamente para o currículo como documento, podem afetar diretamente o que se ensina e se aprende na escola, seja, por exemplo, por meio da organização de seus tempos e espaços, pela produção, avaliação e escolha de materiais didáticos, seja, ainda por exemplo, por meio de políticas de avaliação externa e pelo monitoramento do processo de ensino-aprendizado. Assim, apesar desses pressupostos sobre políticas curriculares, sobre seu estabelecimento e sobre o que é de fato praticado pelas escolas, optamos por priorizar, como já mencionado, como fontes centrais para análise – mas não exclusivas – o que se convencionará aqui denominar *documentos curriculares*: aquele conjunto de orientações por meio das quais o Estado, juntamente com um corpo de técnicos, define uma seleção de conteúdos a serem ensinados, aprendidos e avaliados e, em certos casos, como devem ser ensinados. Trata-se tanto de uma opção teórica como metodológica. Por um lado, acreditamos que os documentos possuem certa força performativa: sob certas condições, eles têm a possibilidade de fazer crer na realidade daquilo que, na verdade, prescrevem, na medida em que são investidos pela autoridade do Estado e, na maior parte das vezes, de um corpo de especialistas (BOURDIEU, 1981). Por outro lado – agora sob um ponto de vista metodológico –, a delimitação permite a realização de um mesmo tipo de análise – a documental –, restrição do volume de dados e maior grau de comparabilidade.

A terceira delimitação decorre da corresponsabilidade dos entes da federação pela Educação Básica. Para um panorama nacional completo sobre os documentos curriculares para os anos finais do Ensino Fundamental, seria

necessário examinar documentos da União, dos estados e municípios. Em função da inexecutabilidade de uma tarefa como essa, em face do cronograma da pesquisa, foi necessário restringir o exame de documentos. Nossa opção recaiu sobre a análise daqueles documentos curriculares dos estados e do Distrito Federal, e por dois motivos. Mesmo reconhecendo que o número de matrículas municipais no Ensino Fundamental se aproxime do número de matrículas estaduais no país em seu conjunto, sabemos que são as redes estaduais as que possuem, em números absolutos, a maior quantidade de alunos nessa etapa da escolaridade<sup>4</sup>. Além disso, a capacidade indutora das políticas dos estados em relação aos municípios é ainda grande em muitas unidades da federação, seja do ponto de vista simbólico, seja via ações articuladas por meio de instrumentos legais, de sorte que as orientações curriculares de muitas Secretarias de Estado da Educação continuam a ser adotadas por vários municípios em seu território.

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

- 
4. De acordo com a sinopse estatística da Educação Básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 2014, no Brasil, 44,66% dos alunos do segundo segmento do Ensino Fundamental estão matriculados nas redes estaduais, 41,09% matriculados nas redes municipais e 0,13% na rede federal. O restante das matrículas, 14,13%, está em escolas particulares.
  5. Trata-se da pesquisa “Consensos e dissensos em torno de uma Base Nacional Comum Curricular no Brasil”, demandada pela Fundação Lemann à Coordenação de Desenvolvimento de Pesquisas do Cenpec. A pesquisa entrevistou 103 agentes e representantes de instituições que integram a esfera do debate educacional – especialmente os campos da universidade, da sociedade civil organizada, da gestão pública e dos sindicatos docentes – o que, nos termos de Bowe, Ball e Gold (1992), permite apreender o contexto de influência do processo de formulação de uma política. Seu trabalho de campo foi realizado no final de 2013 e início de 2014, e os dados, analisados ao longo de 2014.

curriculares: (i) a relação entre currículo e avaliação<sup>6</sup>; (ii) a relação entre padronização curricular e a atenção à diversidade no país; (iii) as articulações entre o universal, o central e o local. Esses temas forneceram chaves interpretativas que contribuíram para o tratamento dos documentos curriculares. Uma quarta chave interpretativa foi, por nós, introduzida – dado o interesse no segundo segmento do Ensino Fundamental: (iv) a busca de compreensão da especificidade construída pelos documentos curriculares para esse segmento.

A quinta e última delimitação teve o propósito de trazer para o primeiro plano uma dimensão fundamental da política curricular: o processo de “implantação” e “uso” dos documentos elaborados nos órgãos centrais. Como levam a pressupor, de modo mais geral, Pierre Bourdieu (1994) e, de modo específico, as sucessivas análises de Stephen Ball (BOWE, BALL & GOLD, 1992; BALL, 1993, 1994, 2006) sobre políticas – especialmente as educacionais e curriculares –, sua formulação, bem como a elaboração dos textos que as expressam, possuem uma ordem ou uma lógica muito distinta da lógica da prática que buscam dirigir: a prática que recebe esses textos oficiais o faz sob uma perspectiva própria, que é aquela de pessoas envolvidas na ação de ensinar e educar em contextos específicos e com uma determinada história. Explorar elementos para compreender essa lógica seria uma importante contribuição ao campo de estudos e às políticas curriculares.

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

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

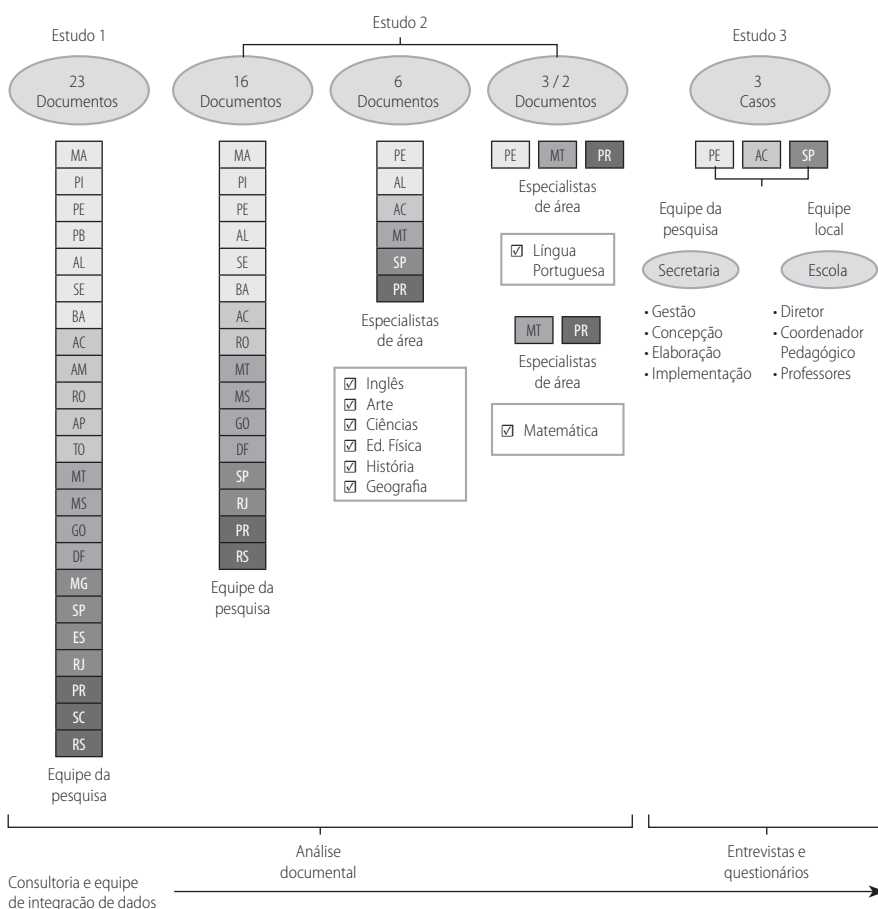
---

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

interpretativas e à abordagem dos conteúdos dos componentes curriculares. O **Estudo 3** descreve e analisa os casos de implantação da política curricular de três estados: Acre, Pernambuco e São Paulo, procurando apreender o modelo de regulação no qual essa política se insere.

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

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



Fonte: Cenpec, 2015.

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

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

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

O levantamento de Sampaio e colaboradores (SAMPALIO, 2010a, p. 4) foi realizado em 2009 no âmbito do Programa Currículo em Movimento, do MEC, para apreender o que “[...] vem sendo conduzido no espaço de autonomia dos sistemas educativos no que se refere às orientações curriculares encaminhadas para as instituições de ensino”. Foram identificados 21 documentos curriculares de estados para o segundo segmento do Ensino Fundamental. O quadro fornecido serviu de marco comparativo para esta pesquisa. O intervalo que se examina, portanto, referente à renovação dos documentos, é de cinco anos (2009-2014).

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

26 estados e do Distrito Federal<sup>7</sup>. Além disso, foram realizadas entrevistas com os responsáveis indicados por esses órgãos para validar e atualizar os dados obtidos, bem como para fornecer documentos, quando não disponíveis nos portais ou mesmo quando desatualizados. Foram levantados 23 documentos: não compuseram o *corpus* de análise os documentos do Ceará, Pará, Rio Grande do Norte e Roraima<sup>8</sup>.

Uma vez que a data de publicação dos documentos curriculares é uma informação de grande relevância quando o objetivo é discutir um suposto movimento de renovação, é importante mencionar que houve dificuldade no acesso ao ano de publicação de vários documentos analisados. Dessa forma, quando não apontada a data, foi preciso estimá-la em função dos demais elementos fornecidos pelos documentos e/ou pela própria pesquisa<sup>9</sup>.

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

A esses quinze estados, soma-se mais um (PB), que havia elaborado um novo documento curricular, mas ainda não tinha iniciado a implantação em 2014<sup>10</sup>. Além disso, quatro estados (MG, PA, RN e SC) estavam

- 
7. Esse procedimento foi realizado no primeiro e em meados do segundo semestre de 2014, quando se definiu fechar o *corpus* da pesquisa diante da necessidade de início do processo de análise. Desse modo, outros documentos que surgiram mais tarde, quando já realizado o processo de análise do material levantado, não puderam ser incorporados devido aos avanços no estudo.
  8. Os estados do Ceará e de Roraima, segundo entrevistas com membros das secretarias, não possuem documentos curriculares para os anos finais do Ensino Fundamental. Os documentos curriculares dos estados do Pará e do Rio Grande do Norte estavam em fase de elaboração no período do levantamento.
  9. Os critérios para a definição das datas dos documentos estão relacionados no relatório da pesquisa (CENPEC, 2015).
  10. Conforme a Secretaria Estadual de Educação da Paraíba quando do levantamento dos documentos.

em fase de elaboração, reformulação ou implantação de novos documentos. Desse modo, apenas cinco dos documentos analisados em 2009 ainda permaneciam em uso, sem terem passado por processos de reformulação, revisão ou substituição (AM<sup>11</sup>, ES, PR<sup>12</sup>, RS e TO). Somente dois estados não possuíam documentos curriculares nem os estavam elaborando: Roraima e Ceará.

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

Destaca-se, também, o pequeno lapso de tempo que, em alguns estados, caracteriza a edição de um documento e sua revisão, reformulação ou edição de novo documento. Ainda comparando os documentos analisados por Sampaio e colaboradores (2010a) com o levantamento realizado por esta pesquisa, esse lapso é de, por exemplo, dois anos em São Paulo (2008-2010), dois anos no Amapá (2008-2010) e, a seguir, de quatro anos (2010-2014), e de um ano em Minas Gerais (2006-2007) e, agora, de oito (2007-2015). O fenômeno pode revelar maior atenção à implantação da política curricular nos estados, mormente quando se trata de alterações em pequenos intervalos de tempo, ou pode ainda indicar a descontinuidade de orientação nos processos sucessórios de governo. Entretanto, é provável, também, sobretudo quando se trata de reformulações posteriores a 2010, que elas estejam relacionadas a sucessivas reorientações de políticas curriculares do Ministério da Educação, por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE), especialmente à entrada em vigor das Diretrizes

- 
11. No caso do Amazonas, segundo informações da Secretaria Estadual de Educação, o documento curricular começou a ser reestruturado em 2014, mas devido à proposta de construção de uma Base Nacional Comum Curricular o projeto foi interrompido.
  12. No Paraná, embora a proposta de 2008 ainda esteja em vigor, o estado elaborou e implementou um documento com expectativas de aprendizagem por ano, em 2012, para complementá-la.



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

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

Que características assumem esses documentos e que traços revelam de uma política curricular? Ao que tudo indica, o investimento na reformulação e na produção de novos currículos tem como primeira característica a busca de maior definição e detalhamento do que se deve ensinar e aprender ao longo dos anos finais do Ensino Fundamental.

Recebendo nomes como “proposta”, “referenciais”, “parâmetros”, “diretrizes”, “orientações” e “matrizes”, os documentos curriculares analisados procuram, de modo geral, atenuar a sua natureza prescritiva<sup>14</sup>. A nomenclatura diversa utilizada para designá-los não é suficiente, no mais das vezes, para diferenciar os modelos que definem o seu desenho. São poucos os documentos recentes que mantêm a forma usual de apresentação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), aqui utilizados como elemento comparativo, que enfatizava maior explicitação de fundamentos teórico-metodológicos em detrimento da especificação de conteúdos e de

---

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

14. Assume-se aqui que documentos curriculares possuem sempre uma natureza prescritiva, independentemente de seu grau de abertura ao estabelecimento, em sua produção, de consensos com a sociedade e do grau de autonomia atribuído à ação da escola e dos professores em sua implantação.

sua progressão. Os “novos” documentos parecem se aproximar mais das chamadas “propostas curriculares” de décadas passadas<sup>15</sup>. A forma atual se caracteriza, de modo canônico, embora com distintas ênfases, pela apresentação dos pressupostos teórico-filosóficos do currículo, dos objetivos, das competências ou habilidades<sup>16</sup> que se esperam que os alunos construam ou adquiram mediante “conteúdos”<sup>17</sup> organizados em áreas, disciplinas, temas, como preconizam as Diretrizes Nacionais para a Educação Fundamental. Traz também sugestões de abordagem e, por vezes, inclusive, orientações para a avaliação da aprendizagem.

- 
15. As chamadas “propostas curriculares” foram originalmente elaboradas nos estados por determinação do Conselho Federal de Educação, quando da promulgação da Lei nº 5.692/1971, que procedeu à junção do antigo Ensino Primário ao primeiro ciclo do Ensino Médio para constituir o ensino de 1º grau de oito anos, com vistas a assegurar a continuidade horizontal e vertical do currículo nessa etapa da escolaridade.
16. O conceito de competência, segundo Benadusi (2011, p. 133), possui caráter “polimorfo”, tornando-o “fecundo, adaptável e polissêmico”. É utilizado por diferentes correntes teóricas – em contextos e para objetivos diferentes. No Brasil, foi amplamente disseminado pelos escritos de Philippe Perrenoud. Esse autor define competência como sendo “*uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles*” (PERRENOUD, 1999, p. 7, grifos do autor). E traz a ideia de mobilização de conhecimentos de acordo com as situações: “para enfrentar uma situação da melhor maneira possível, deve-se, via de regra, pôr em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos” (PERRENOUD, 1999, p. 7). As apropriações do termo nos documentos curriculares, no entanto, podem ganhar contornos próprios. Para Frade, Val e Bregunci (2014, p. 86), “os conceitos de habilidade e competência têm a mesma natureza teórica, diferindo apenas no escopo”. Ainda, “como o número de tarefas que definem qualquer competência é muito grande, é usual agregar tarefas similares em conjuntos e denominá-los habilidades” (FRADE, VAL & BREGUNCI, 2014, p. 86).
17. Diante da multiplicidade de termos utilizados nos documentos curriculares pesquisados (como competências, habilidades, capacidades, conhecimento e expectativas de aprendizagem) e da falta de homogeneidade dos significados a eles atribuídos, optou-se por utilizar “conteúdos” no seu sentido amplo, para contemplar, de modo genérico, o que é indicado nos documentos como o que deve ser ensinado aos alunos ou por eles aprendido, a depender do caso.

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

- (i) grau de especificação de “metas” ou “objetivos”;
- (ii) grau de explicitação de fundamentos e princípios;
- (iii) maior ou menor ênfase em produtos ou em processos;
- (iv) maior ou menor possibilidade de articulação com as avaliações externas;
- (v) grau de abertura à iniciativa de órgãos intermediários, bem como da escola e de seus agentes na construção do currículo; e
- (vi) grau de detalhamento da progressão e do compassamento<sup>18</sup> (ou do ritmo) das aprendizagens.

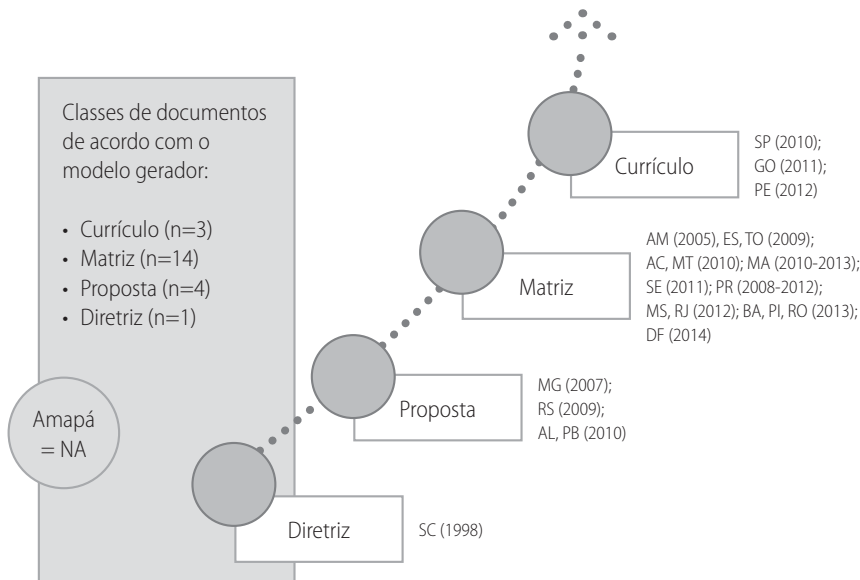
Analisando os documentos com base nesses aspectos, chegamos aos modelos “currículo”, “matriz curricular”, “proposta curricular” e “diretriz curricular”, conforme ilustrado na Figura 2. Um modelo é um modo de articulação desse conjunto de categorias ou princípios com base no qual um documento é produzido ou gerado. Como se trata de modelos, um determinado documento pode apresentar traços conflitantes, pertencentes a mais de um modelo. Na categorização, buscou-se apreender aquele que se expressa de modo preponderante, embora tenham sido encontrados documentos híbridos, fenômeno esperado tendo em vista a dimensão política da construção de currículos, marcada por relações de força e conflito<sup>19</sup>.

---

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

19. Não desconhecemos o amplo debate acerca da ideia de culturas híbridas, como apresentada pelo antropólogo Néstor Garcia Canclini (2003), bem como as discussões que tratam do hibridismo no campo do currículo, como as empreendidas por Inés Dussel (2002) ao destacar o caráter híbrido que marca os discursos curriculares, combinando tradições e movimentos distintos. No entanto, o termo *híbrido* é tomado aqui apenas para expressar a presença, em um dado modelo, de características comuns aos diferentes modelos indicados, a partir dos aspectos levados em conta.

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



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

Fonte: Cenpec, 2015.

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

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

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

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

Fonte: Cenpec, 2015.

O modelo se materializa, nos documentos de São Paulo, Goiás e Pernambuco (isto é, “currículo”), por um alto grau de discriminação ou detalhamento de competências e habilidades, especialmente em Língua Portuguesa e Matemática. Por vezes, há mesmo documentos especiais para essas disciplinas, como no caso de Pernambuco, e uma diferente forma de explicitação de matrizes de expectativas de aprendizado e de padrões de desempenho, coerente com a forma de descritores dos sistemas de avaliação externa<sup>20</sup>. Nos

20. Em geral, de acordo com Frade, Val e Bregunci (2014, p. 85, grifo dos autores), “denomina-se descritor, no campo da avaliação, o detalhamento, em uma Matriz de Referência, de uma *competência* ou das *habilidades* que a compõem. No entanto, esses termos têm significações conceituais diversas, dependendo da área, do lugar de interlocução, da amplitude de objetivos ou das opções ideológicas e metodológicas adotadas pelos diferentes atores educacionais”.

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

No modelo “matriz curricular”, a articulação entre sistemas de avaliação, formação continuada e controle da prática docente ou do currículo em ação é menos sistemática ou explícita. Há apenas uma documentação básica, destinada à apresentação da filosofia que fundamenta o documento (que pode ser suprimida, como no caso do Rio de Janeiro) e – é o que constitui o centro da documentação – à discriminação, por disciplinas<sup>21</sup>, do que se deve ensinar e aprender, na maior parte das vezes na forma de competências e habilidades, e de sua progressão, mais frequentemente ano a ano. Em muitos casos apresenta-se também o compassamento. O traço mais importante desse modelo é que se busca sempre, como nas matrizes de avaliação, fazer decorrer, de modo lógico, do objetivo ou competência a ser alcançado, uma especificação de habilidades, conteúdos ou conhecimentos, ou ainda de diretrizes metodológicas, de expectativas mínimas de aprendizado, e, em geral, também de procedimentos de avaliação. Nem sempre, entretanto, quando se analisam as correspondências entre competências, habilidades e, especialmente, conteúdos, apreendem-se relações lógicas. O modelo “currículo” incorpora o modelo “matriz curricular” e o expande a uma política mais ampla, como se viu, articulando formação docente, avaliação externa e controle da gestão. No modelo “matriz curricular”, essa

---

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

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

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

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

Nesse sentido, quando há uma definição bem marcada de conteúdos (listagem, por exemplo), dizemos que há uma classificação forte e, ao contrário, quando a separação entre conteúdos e áreas de conhecimento é tênue (os conteúdos não são listados, mas apresentados, sem uma delimitação temporal, por áreas de conhecimento), dizemos que se trata de uma classificação fraca<sup>22</sup>. Assim, no trânsito entre os modelos, quanto mais próximo do modelo “currículo”, maior será a classificação, o que indica um maior controle sobre a “distribuição” dos conteúdos, maior detalhamento da progressão, com fronteiras bem delineadas acerca dos domínios dos campos

---

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

disciplinares. No outro extremo, o modelo “diretriz” é caracterizado por uma classificação fraca, marcado por uma redução das fronteiras de separação dos conteúdos.

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

Os modelos geram indicações explícitas e mais ou menos pormenorizadas de processos de didatização<sup>23</sup>, pois, no caso de “currículo” e de “matriz curricular”, marcados por forte classificação e enquadramento, eles tendem, além da progressão, a indicar o compassamento dos tempos de aprendizado – quer dizer, quanto deve durar um determinado ciclo de ensino-aprendizado (a familiarização com um conteúdo, seu domínio, sua consolidação, por exemplo). Podem, ainda, gerar a indicação de expectativas de aprendizado

---

23. O termo “didatização” é utilizado na literatura educacional para designar o processo de tornar os saberes passíveis de serem ensinados nas condições dadas pela instituição escolar, tal como ela se organizou a partir do final do século 19. Essas condições envolvem necessidades como discretização, seriação, progressão, compassamento, entre outros.



ou padrões de desempenho, entrando no campo da avaliação, especialmente quando se trata de Língua Portuguesa e Matemática.

A análise dos dados evidencia – em razão da predominância de documentos produzidos com base nos modelos “matriz curricular” e “currículo” – o esforço recente das redes estaduais e distrital de *centralização e padronização* dos processos curriculares, na busca por alcançar padrões de qualidade. Percebe-se que o conceito de qualidade tende, em muitos casos, a restringir-se às medidas de desempenho dos alunos advindas das avaliações externas (o que será aprofundado no Estudo 2).

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

Trata-se, assim, de uma outra concepção de ação docente que subjaz a esses documentos: entre concepções de ensino-aprendizado e finalidades gerais da Educação (embora, como se apontou, em alguns documentos estas estejam elididas) são necessários elementos que realizem uma mediação para que o currículo formal possa se transformar em ação. Há, portanto, além da ênfase na busca de uniformização do currículo, uma mudança de foco: de um maior investimento na explicitação dos fundamentos e concepções de Educação, os documentos curriculares atuais parecem ter passado a se dedicar mais a descrever, e de modo relativamente detalhado, os processos de

ensino-aprendizado. Há, ainda, outro aspecto nessa mudança de concepção de ação docente: do professor que age segundo concepções gerais para o professor que age segundo uma estrutura explícita fornecida pelo currículo. Essa estrutura, como se viu, avança sobre o processo de ensino-aprendizagem quanto mais os documentos se aproximam do modelo “currículo”.

Apesar da força prescritiva e performativa de todo documento curricular – tomado aqui como ato performativo, no sentido de Austin (1965) e a partir da discussão que, com base no conceito, Bourdieu (1981) faz do discurso político –, muitos dos documentos não se assumem como documentos compulsórios ou obrigatórios, mesmo que busquem, explicitamente, criar a unidade dos processos de ensino-aprendizagem e atribuam às escolas o papel de formular os próprios currículos. Ainda assim, a natureza obrigatória, que muitas vezes fica subentendida<sup>24</sup>, evidencia-se nas falas dos técnicos das secretarias obtidas por meio de entrevista:

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

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

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

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

---

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

O mínimo a ser aplicado.

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

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

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

Em síntese, verificamos um movimento de renovação dos documentos curriculares no curto período de cinco anos. Essa renovação se realiza também com a ampliação e diversificação dos documentos curriculares, além da adoção de novos princípios na construção dos documentos. Se, em anos anteriores, os modelos subjacentes a essa construção davam origem a documentos de natureza mais geral, que apresentavam fundamentos, princípios, bem como “competências” e “conteúdos” de modo mais amplo, os modelos ora postos em prática conduzem a uma apresentação mais explícita e pormenorizada de conteúdos. Tal percepção nos levou a identificar aspectos comuns aos documentos curriculares e estabelecer uma tipologia de modelos – “currículo”, “matriz curricular”, “proposta curricular” e “diretriz curricular” –, como descrevemos ao longo deste estudo. Tais modelos dialogam com os conceitos de classificação e enquadramento de Bernstein (1996; 1998). Quanto mais próximos dos modelos “currículo” e “matriz curricular”, mais se percebe nos documentos: vínculo com avaliação (sobretudo pelo privilégio atribuído a Língua Portuguesa e Matemática e à condução do processo de ensino-aprendizado); articulação com formação do professor e intervenção no processo didático; e menor foco na discussão de concepções e finalidades mais amplas da Educação.

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

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

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

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

Dois processos de análise foram realizados de forma concomitante por pesquisadores estudiosos da área de currículos e por especialistas nas áreas de conhecimento de disciplinas, acompanhados pela equipe responsável pela análise integrativa dos dados. O primeiro consistiu no exame dos documentos de 16 estados: Acre, Alagoas, Bahia, Distrito Federal, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro,

Rio Grande do Sul, Rondônia, São Paulo e Sergipe<sup>25</sup>. O segundo consistiu na análise de documentos de seis desses estados – Acre, Alagoas, Mato Grosso, Paraná, Pernambuco e São Paulo – relativa aos componentes curriculares Ciências, Educação Física, História, Geografia, Arte, Inglês; dos documentos de três estados – Mato Grosso, Pernambuco e Paraná – para Língua Portuguesa, e de dois – Mato Grosso e do Paraná<sup>26</sup> – para Matemática. Optamos por uma análise mais detida dos documentos de Língua Portuguesa e Matemática, pois são os componentes curriculares que têm recebido maior atenção e visibilidade nas redes de ensino em virtude da ênfase atribuída às políticas de currículo e avaliação.

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

- 
25. A seleção desses documentos teve como critérios: (i) propostas produzidas mais recentemente pelos entes federados; (ii) propostas em processo de implantação; (iii) propostas que não foram analisadas em Sampaio e colaboradores (2010a); (iv) propostas sem previsão de substituição até 2015; (v) propostas que contemplassem a diversidade regional do país; (vi) consideração à variedade de modelos de documentos curriculares. Exceções foram a manutenção de Alagoas e do Rio Grande do Sul. Ambos foram mantidos – apesar de Alagoas ter um novo documento curricular em processo de produção quando da coleta de material, e o Rio Grande do Sul não estar entre as propostas mais recentes – para que pudéssemos contemplar, ao menos dois estados do modelo “proposta curricular”. O modelo “diretriz curricular”, com apenas um documento, e mais antigo, não foi analisado a partir deste estudo.
26. Esses estados foram escolhidos por terem produzido documentos curriculares bastante distintos entre si, e assim podem nos sugerir as diferentes formas de tratamento que os “conteúdos”, em um dado componente (disciplina), podem receber a depender do caso.

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

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

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

A análise realizada por especialistas nas distintas disciplinas permite também afirmar que a influência dos PCN é forte, porém não se faz presente do mesmo modo em todos os documentos curriculares; tampouco em todas as disciplinas. No caso de Educação Física, por exemplo, influência mais

demarcada dos PCN foi detectada apenas no Acre. Em Arte, vê-se que a influência é mais forte quando se trata dos fundamentos e menos demarcada quando se avaliam os conteúdos selecionados e a questão da interdisciplinaridade. A atenção à orientação dos PCN de que os conteúdos explicitem as distintas facetas sobre as quais o objeto de ensino se apresenta – conteúdos atitudinais, procedimentais e conceituais – não se mostra em todos os documentos nem em todos os componentes curriculares<sup>27</sup>. Em Ciências, observa-se ainda predomínio dos conteúdos de natureza conceitual em quase todos os documentos, mesmo quando explicitam intenção de se trabalhar também com conteúdos de tipo procedimental, por exemplo.

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

Os especialistas também identificaram indícios de tentativas de inovação ou rompimento com perspectivas mais tradicionais de abordagem de conteúdos em várias disciplinas: rompimento com blocos temáticos por série em Ciências; ainda em Ciências foi notificado que, com exceção de Alagoas, os documentos inovam em relação aos conteúdos tradicionais, por assumirem a abordagem Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), a qual privilegia a Alfabetização e Enculturação Científica. Referências ao debate contemporâneo sobre o ensino da língua foram citadas como indícios de busca de ruptura com modos mais tradicionais de organizar/selecionar conteúdos no

---

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

componente curricular Inglês. Em Geografia, observou-se avanço na busca de se aproximar a produção do conhecimento científico ao conhecimento que deve ser ensinado na escola. Em História e Matemática, notou-se que os fundamentos teóricos fazem menção aos debates mais contemporâneos sobre o estudo dessas disciplinas; ainda em História, a análise afirma haver adequação dos conteúdos previstos para cada ano do Ensino Fundamental II em pelo menos quatro dos seis estados analisados; em Matemática, aponta-se a orientação de que os conteúdos sejam selecionados considerando-se as práticas sociais e os saberes do cotidiano, mesmo que, ao analisar os conteúdos, observe-se certa tensão entre tal objetivo e os conteúdos selecionados.

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

Nota-se também dificuldade, em alguns casos, de se proceder a uma seleção de conteúdos de forma adequada no que tange à extensão: em Geografia, o especialista notificou excesso de conteúdo em todos os documentos curriculares analisados; em História, esse excesso foi detectado no documento curricular de São Paulo. E também no que tange à progressão e ao compassamento: em Matemática, detectaram-se conteúdos considerados muito difíceis e ausência de outros, necessários e mais propícios à etapa de escolaridade aqui estudada. Observaram-se ainda conteúdos previstos em um determinado ano cujo domínio exigiria o conhecimento de outros conteúdos que estão previstos no ano subsequente; ademais, há conteúdos que se apresentam em um ano e que, para sua consolidação, seria necessária retomada em outros anos, o que, entretanto, não acontece; por fim, verificou-se também falta de



conteúdos relevantes. Apesar dessas ponderações, esse mesmo especialista afirma que, em geral, os documentos conseguem dizer aos professores e escolas o que deve ser ensinado e aprendido em Matemática.

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

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

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

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

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

---

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

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

No que se refere aos conteúdos, certa tensão entre local e universal também está presente nos documentos curriculares. Nota-se um privilégio no tratamento de conteúdos considerados “universais”, reservando-se pouco espaço para as questões relacionadas ao regional, estadual e à cultura local. Apenas três dos 16 documentos analisados, por exemplo, lidam com os conteúdos locais nos quadros de matrizes. Nos demais, ora eles são tratados nos temas da diversidade e transversais, ora via contextualização de natureza metodológica (remetidos para a escola). Mesmo em História e Geografia, os conteúdos ligados ao local são, comumente, secundarizados. Em geral, os documentos tendem a se caracterizar como uma “base comum” com conteúdos mínimos e universais, cabendo aos professores ampliar esses conteúdos e estabelecer suas relações com o local. Com raras exceções (novamente o Mato Grosso e também o Paraná, que trata essas questões nas disciplinas de Arte, História, Ciências e Geografia), os documentos curriculares tendem a tratá-las como um adereço ao currículo, organizado em torno de conteúdos universais e sobre o qual devem ser acrescidas, para ilustrar, as particularidades locais. Mas vale citar que Maranhão, Mato Grosso, Pernambuco e Roraima contemplam nos conteúdos algum conhecimento específico do estado; e a Bahia determinou, para a parte diversificada do currículo, eixos temáticos e focos nessa direção.

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

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

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

Os resultados do estudo mostram que boa parte dos estados brasileiros estão empenhados em um movimento de busca de padronização do documento curricular. Nesse processo, observa-se alinhamento com os sistemas de avaliação de resultados de aprendizagem dos alunos, evidenciado pela declarada busca de melhoria da Educação – entendida, em geral, tal como captada pelos indicadores educacionais e pela avaliação externa, como já mencionado – mas também perceptível através de outros indícios. Um deles seria a ênfase quase acentuada na dimensão cognitiva, a despeito de outras dimensões do processo educacional. Outro elemento é a ênfase em Língua Portuguesa e Matemática, componentes curriculares presentes nas avaliações externas, observada, por exemplo, na produção de materiais, no detalhamento dos currículos, nas formações docentes, entre outros. Pode-se citar, por fim, o uso de descritores de avaliações externas desses componentes, como objetivos de aprendizado.

A inter-relação entre os descritores das matrizes de avaliação externa e “conteúdos” de ensino previstos nos componentes curriculares Matemática e Língua Portuguesa é frequente. Observa-se ainda maior discretização<sup>29</sup>, ou detalhamento de “conteúdos”, com ênfase na explicitação de resultados de aprendizagem, sobretudo naqueles estados cujos documentos foram classificados no modelo “currículo”, mas também como “matriz curricular”. Apesar dessa tendência detectada, a análise do especialista de Matemática indica que há documentos que deixam ao professor o encargo de distribuir conteúdos no tempo por meio de sequências didáticas, entre outros meios, sem orientações que os apoiem, situação que pode dificultar o trabalho docente, sobretudo daqueles professores menos experientes ou com formação mais precária. Também foram detectados entre os documentos descritores ainda muito genéricos, que pressupõem um professor com excelente formação.

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

---

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

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

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

O Estudo 3 teve por objetivo descrever e analisar casos de implantação da política curricular de três estados<sup>30</sup> – Acre, São Paulo e Pernambuco –, buscando apreender o modelo de regulação em que se inserem à luz de Maroy (2011) e Barroso (2005)<sup>31</sup>. Esses autores consideram que, nas últimas décadas, na Europa, foram adotadas novas estratégias de regulação dos sistemas educativos que se distanciaram do modelo burocrático, consubstanciando

---

30. Os estados foram escolhidos com base nos seguintes critérios: i) ciclos diferentes de implantação dos documentos – inicial (PE), intermediário (AC) e avançado (SP); ii) cobertura e abrangência geográfica; iii) acessibilidade/contatos que disponibilizassem uma abertura maior à pesquisa.

31. Esses pesquisadores participaram da pesquisa internacional denominada *Reguleduc-network* (“Changes in regulation modes and social production of inequalities in education systems: a European comparison”), desenvolvido no âmbito do programa “Improving the socio-economic knowledge base”. Essa pesquisa foi realizada em cinco países europeus: Portugal, França, Bélgica, Hungria e Reino Unido (Inglaterra).

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

O desenho metodológico deste estudo contemplou duas etapas, ambas realizadas no primeiro trimestre de 2015. Na primeira foram realizadas entrevistas com 16 gestores das Secretarias Estaduais de Educação envolvidos na concepção, elaboração e implantação do documento curricular de cada estado. A segunda consistiu na realização de pesquisa de campo em quatro (no caso do Acre) ou cinco (em Pernambuco e São Paulo) escolas estaduais que oferecem os anos finais do Ensino Fundamental, localizadas em municípios de níveis socioeconômicos diversificados. Os municípios foram selecionados segundo o critério de regiões de influência socioeconômica do IBGE, que categoriza os municípios brasileiros em cinco grupos: metrópole, capital regional, centro sub-regional, centro de zona e centro local<sup>32</sup>. Os procedimentos de coleta de dados abrangeram a realização de entrevistas com diretores e coordenadores pedagógicos e a aplicação de questionário aos professores do 6º e 9º anos das oito disciplinas analisadas no Estudo 2 (Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Arte, Inglês, Educação Física, Ciências).

A pesquisa traz indícios de que, de fato, há no Brasil sistemas de ensino cujos modelos de documentos curriculares possuem um enquadramento mais forte e que estão buscando construir um novo modelo de “governança”<sup>33</sup>. Trata-se, ainda na perspectiva apontada pela pesquisa de

---

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

33. Esta análise possui alguns limites. Foram coletadas informações detalhadas sobre a política curricular e sobre as estratégias de implantação das políticas que lhes dizem respeito mais de perto, como formação continuada, avaliação e monitoramento. Porém, não foram colhidos dados relevantes para uma análise mais completa, tais como sobre o financiamento ou regras de matrícula.

Maroy (2004), da existência de “múltiplas regulações”, algumas vezes até contraditórias, em virtude das regulações desencadeadas pelo estado e por sua administração, em curso em diferentes âmbitos institucionais e de intensidades variadas, como detectamos, por exemplo, nas formas diversas de acompanhamento da implantação dos documentos curriculares nas escolas, nas instâncias intermediárias das Secretarias de Educação (coordenadorias, diretorias, núcleos etc.) e nos próprios órgãos centrais (Secretaria de Educação).

Embora haja distinções contextuais e nas estratégias de governança entre os casos aqui analisados, neste estudo focalizaremos, sobretudo, as características comuns:

- 1) Reconhecimento da implantação do documento curricular como uma estratégia para garantir um padrão de qualidade do ensino, com elaboração centralizada do documento e algum grau de participação dos professores.
- 2) Definição de orientações mais detalhadas para implantação do documento curricular de modo a estabelecer vínculos entre documento curricular, formação docente e avaliação externa.
- 3) Estabelecimento de metas a serem alcançadas pelas escolas.
- 4) Implantação de processos de controle dos resultados educacionais por meio de avaliações externas.
- 5) Implantação de processos de controle da efetivação dos documentos curriculares por avaliações externas e sistemas informatizados e supervisão.
- 6) Instituição de processos de formação continuada acoplada ao acompanhamento e apoio ao professor para implantação dos currículos, conduzidos seja pelos técnicos das Secretarias de Educação, mais diretamente, seja pela equipe de gestão da escola, especialmente pela ação do coordenador pedagógico.

As entrevistas realizadas no âmbito das Secretarias de Educação dos três estados indicaram justificativas para a elaboração dos novos documentos curriculares e para o desenvolvimento das ações de sua implantação que



remetem à busca do que entendem por garantia de um padrão de qualidade do ensino. Afirmam ainda que esse padrão deve ocorrer para toda a rede, desafiando a fragmentação do ensino. A pesquisa revela, também, um movimento de busca por melhoria da qualidade da Educação em resposta aos resultados insatisfatórios alcançados em avaliações externas e que os documentos curriculares estão, de alguma maneira, associados a esse movimento.

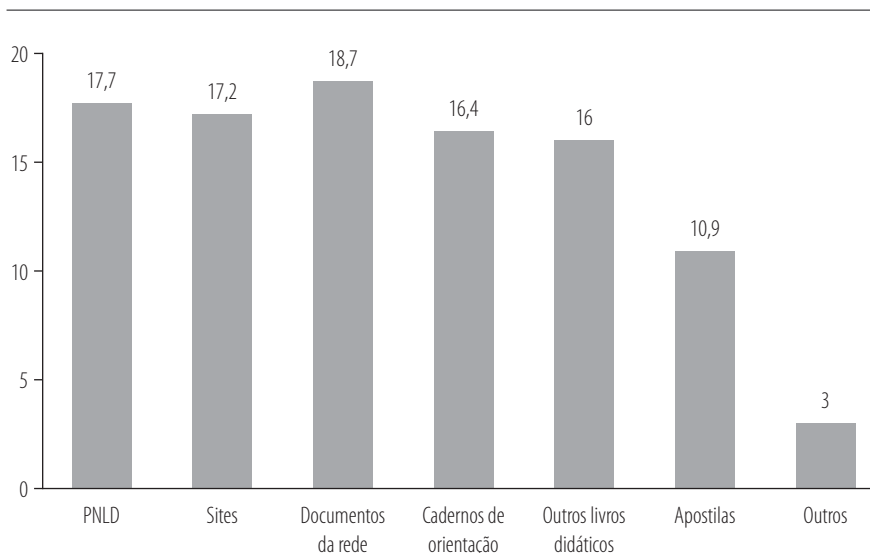
Nessa perspectiva, o documento curricular teria o papel de padronizar o que é ensinado em todas as escolas do estado, gerando a unidade da rede. A garantia do padrão de qualidade é explicitada na relação com as avaliações externas advindas das medidas dos testes em larga escala, medidas essas consideradas pelos gestores dos órgãos centrais de gestão da Educação como indicadores de qualidade.

A uniformização do que é ensinado nas escolas, incidindo em um padrão de qualidade, é um argumento que se aproxima dos que defendem a adoção de uma Base Nacional comum (BATISTA, LUGLI & RIBEIRO, 2015). Nesse sentido, os documentos analisados seriam uma espécie de base estadual comum. Os dados coletados indicam que os entrevistados, gestores dos órgãos centrais, mas também professores e gestores das escolas, não consideram, necessariamente, a implantação dos documentos curriculares e, portanto, a padronização, como algo negativo: muitos avaliam positivamente a maior clareza de orientações e o acompanhamento.

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

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

**Gráfico 1. Fontes para elaboração de atividades**



Fonte: Cenpec, 2015.

**Tabela 1. Fontes para elaboração das provas**

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

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

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

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

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

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

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

No caso paulista, as entrevistas captaram ainda evidências da complexidade dessa questão – um gestor escolar afirmou que, diante do novo modelo de ação (que estamos chamando novo modelo de regulação), ele enfrenta dois tipos de problemas: professores que resistem ao material mais estruturado e professores que fazem somente o que o material estruturado propõe. Outras pesquisas precisam ser realizadas para captar melhor o significado dessa resistência.

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

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

A formação continuada de professores pode ser identificada como estratégia relevante utilizada pelas Secretarias de Educação para implantação dos documentos curriculares nas escolas. Verifica-se que a sua implantação é parte de um modelo que busca articular currículo, formação docente e avaliação<sup>34</sup>. Os documentos pautam a formação docente, indicando o que deve

---

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

ser ensinado e que é tratado também nas formações continuadas (seja em momentos entre pares, na escola, seja em cursos à distância ou em momentos presenciais com coordenação direta da Secretaria de Educação). Cabe mencionar que “o como” ensinar também é objeto da formação continuada e dos materiais.

A pesquisa denota distinção no modelo de formação continuada: há quem esteja apostando na formação à distância, quem aposte na relação direta entre órgão central e escolas e quem esteja fazendo uso de equipes descentralizadas, em grupos regionais, para instituir a relação com as escolas. Essas distinções se relacionam também com os contextos e tamanhos das redes analisadas, muito distintas entre si, sob esse aspecto. Tanto em São Paulo como no Acre foi apontada a dificuldade de acesso às regiões mais distantes – tanto pelo gigantismo da rede, considerada uma das maiores do país, no primeiro estado, quanto pela complexidade geográfica, no segundo. Em ambos os casos, a formação à distância é grande aliada para uma ampla cobertura das ações de formação docente nas redes.

No novo modelo que essa pesquisa indica estar em curso, nota-se atenção especial à instituição de meios de acompanhamento e monitoramento da implantação dos documentos curriculares. Esses meios são variados, têm foco no ensino e aprendizagem, e o coordenador pedagógico e programas informatizados como elementos centrais. Observam-se ações de verificação da atuação do professor, mas também de apoio à melhoria dessa ação. O papel do coordenador pedagógico se destaca: ele coordena a formação continuada nas reuniões de trocas e estudos entre pares (em reuniões pedagógicas nas escolas); é indicado a entrar na sala de aula para verificar a ação do professor e, então, orientar a melhoria da prática pedagógica; é chamado a dialogar, em dois estados, com os técnicos do órgão dirigente central, sobre os problemas que observa na prática pedagógica, mantendo também reuniões com os técnicos voltados à sua formação.

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

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

Uma das condições consideradas, portanto, essenciais para o sucesso do modelo é a possibilidade de acompanhamento, no âmbito da sala de aula, da utilização do material de apoio e de orientações pedagógicas, bem como a assunção, pelos docentes, dos princípios norteadores das propostas, com destaque para a existência de um currículo uniforme (padrão) e a aquisição de competências e habilidades.

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

Os gestores dos três órgãos dirigentes afirmaram que seus documentos curriculares não foram criados a reboque dos sistemas de avaliação externa, e sim o contrário: os sistemas de avaliação decorrem (ou passaram a decorrer) do documento curricular. Se pelos dados coletados neste estudo não é possível estabelecer com clareza essa precedência da influência do documento em relação à influência das matrizes de avaliação externa na prática pedagógica, pode-se claramente afirmar o entrelaçamento entre essas duas dimensões da política educacional. Vários depoimentos o confirmam, incluindo depoimentos de gestores escolares e professores. Há ainda outras evidências: em São Paulo, a equipe que participou da elaboração curricular é a mesma

---

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

que elaborou a matriz curricular do Saesp. Em Pernambuco, o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd)<sup>36</sup> foi o responsável pelas duas tarefas. No Acre, ainda que o documento curricular não faça muitas referências às avaliações externas, verifica-se que no termo de referência de contratação do CAEd (instituição responsável pelo Seape) havia a exigência de que a matriz de descritores da avaliação externa dialogasse com as Orientações Curriculares.

Nas formações docentes, vários depoimentos indicam uma priorização de ações voltadas aos professores de Língua Portuguesa e Matemática. Isso pode estar relacionado a duas questões: ao fato de serem esses dois conteúdos os que ocupam a maior parte da grade curricular; ou à articulação entre documento curricular e concepção de qualidade, dada pelos resultados das avaliações externas, atualmente focadas em medidas de desempenho nessas duas disciplinas.

O mundo da formulação de políticas e das intencionalidades dos modelos de governança – e aqui, em particular, das intenções relativas ao modelo de governança que se busca instituir e no qual a nova política curricular está inserida –, mesmo com a complexidade que também lhe é peculiar e disputas que lhe são próprias, é bastante distinto do mundo da chamada regulação horizontal<sup>37</sup>, no âmbito da qual as intenções e a tentativa de regulação institucional se encontram com as resistências e problemas próprios da escola, lócus da realização da finalidade da Educação. Entre a regulação institucional e horizontal descortina-se uma distância, em que o processo de implantação de políticas é bastante complexo: aí, percebe-se que os documentos curricu-

---

36. O Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) é uma instituição da Universidade Federal de Juiz de Fora que elabora e desenvolve programas estaduais e municipais destinados a mensurar o rendimento de alunos, softwares para a gestão de escolas públicas, além de promover formação de professores e apoiar projetos educacionais desenvolvidos por iniciativas privadas (CAEd, 2015).

37. A leitura de Maroy e Dupriez (2000), Barroso (2005) e Maroy (2011) leva a inferir que a regulação dos sistemas educativos pode ser compreendida a partir da regulação institucional, relativa às ações efetuadas pelos órgãos dirigentes; e a partir da regulação horizontal, concernente às reações dos distintos atores presentes nesses sistemas perante as referidas ações.

lares ainda carecem de maior disseminação; os esforços de formação, sempre bem-vindos, se mostram insuficientes; a avaliação e as demais estratégias ajudam a implementar parte da política, sobretudo onde ela é mais cobrada, mas aparentemente não resolvem as dificuldades e deficiências encontradas e historicamente construídas de longa data, quer em termos da formação, quer das condições de trabalho.

A pesquisa evidencia, portanto, a presença de estratégias de monitoramento, acompanhamento e avaliação de processos e resultados como elementos para subsidiar a melhoria da qualidade da Educação. Contudo, as entrevistas mostram que a busca da instituição desse modelo de regulação, que parece pretender “cercar”, “controlar” e “apoiar” o processo de ensino-aprendizagem, se “choca” com a difícil realidade das escolas. Verifica-se nas entrevistas que os horários pedagógicos coletivos – entendidos como uma estratégia central de apoio e acompanhamento ao professor para implantação dos documentos curriculares – não ocorrem como o previsto; e que há problemas na lotação dos coordenadores pedagógicos (à época da pesquisa de campo, parte das escolas pernambucanas não contava com esse profissional); ademais, alguns coordenadores pedagógicos e gestores escolares declararam falta de tempo para entrar nas salas de aula. Notam-se, também, desafios para a implantação dos documentos curriculares que dizem respeito à precariedade das condições de trabalho do professor, ao tamanho das redes e à sobrecarga de trabalho.

Na rede pernambucana mais um elemento dificulta a implantação do documento curricular: as contratações de professores para disciplinas que não as de formação de origem, por conta da carência de profissionais em algumas delas. Conforme um coordenador de uma das escolas da amostra, “por falta de professor especialista naquela área, o professor de História às vezes dá Português ou às vezes dá Inglês [...] eles pegam disciplinas para lecionar que não dominam” (CP\_Escola9\_PE). Portanto, as dificuldades dos professores de compreender as propostas dos documentos curriculares tanto podem se reportar à dimensão da formação do professor quanto aos modos de elaboração, apresentação e abordagem dos conteúdos, conforme também mostrou o Estudo 2.



## 6. Considerações finais

Os anos finais do Ensino Fundamental, sua identidade, características e foco não se consolidaram como objeto de estudo no país. Essa constatação foi abordada em estudo de 2012, demandado pela Fundação Victor Civita e realizado pela Fundação Carlos Chagas (DAVIS *et al.*, 2012). Suas autoras afirmaram ainda que essa fase de ensino carece de políticas que façam jus às suas especificidades. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) não desagregou o Ensino Fundamental para fins de concepção, nem de organização. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), de 2010, reconhecem essa especificidade, designando anos finais e iniciais como “fases” do Ensino Fundamental. Reconhecem serem os anos finais do Ensino Fundamental uma fase em que há grande mudança na organização do ensino, que passa a ser realizado por meio de professores especialistas. As DCN tratam também da necessidade de se considerar o momento de desenvolvimento das crianças nos anos finais do Ensino Fundamental e afirma que os seus professores devem conhecer as questões da adolescência e juventude. Porém, não há uma seção dedicada aos anos finais do Ensino Fundamental com orientações específicas para o seu desenvolvimento.

Esta pesquisa pretendeu contribuir para diminuir a invisibilidade dos anos finais do Ensino Fundamental, trazendo à tona questões que dizem respeito às políticas curriculares dos estados brasileiros e do Distrito Federal destinadas a essa fase do ensino. Para tanto, delimitou o objeto e traçou procedimentos metodológicos que redundaram na realização de três estudos independentes, mas articulados. O primeiro estudo fez uma descrição geral de 23 documentos curriculares dos estados e do Distrito Federal; estabeleceu um paralelo entre esses dados e o estado da produção curricular descrito por Sampaio e colaboradores (2010a); e buscou apreender e analisar os modelos que subjazem aos documentos curriculares examinados.

O segundo estudo analisou 16 documentos curriculares visando apreender: i) quais as justificativas utilizadas pelos estados brasileiros e Distrito Federal para a elaboração de novos documentos curriculares; e neles, ii) com base em que princípios são organizados os conteúdos dos componentes curriculares, nesse caso em seis estados. Para tanto, por um lado, foram usadas

as seguintes chaves interpretativas: a relação entre currículo e avaliação; a abordagem da questão da diversidade; as articulações entre local, central e universal; e a especificidade dos anos finais do Ensino Fundamental. Por outro, foram analisados os conteúdos dos componentes curriculares (como são organizados, que tipo de conteúdo é focalizado, quais são apresentados e a coerência interna nos quadros curriculares).

O terceiro estudo descreveu e analisou três casos de implantação de política curricular, buscando apreender em que tipo de modelo de regulação essas políticas se inserem, entendendo esse conceito como formas de coordenar a atuação dos sistemas educativos, de fazer a sua “governança”, à luz de Maroy (2011) e de Barroso (2005).

A descrição geral e a análise dos documentos curriculares feitas no Estudo 1 permitiram concluir a existência de um forte e recente movimento de renovação dos documentos curriculares, quando se tem em paralelo a pesquisa realizada por Sampaio e colaboradores (2010a). Essa renovação se realiza sob novos princípios. Notou-se uma tendência de abandono de modelos mais gerais, que tinham maior foco nos fundamentos e finalidades, rumo a modelos com mais forte classificação e enquadramento, conceito usado por Bernstein (1996, 1998)<sup>38</sup>, e que inspira a seguinte afirmação: quanto mais forte a classificação e o enquadramento, maiores as fronteiras entre as disciplinas escolares, a especificação de metas, a intervenção no processo didático, a articulação com avaliações externas e o detalhamento de progressão e do compassamento das aprendizagens.

Chegou-se a quatro modelos distintos que subjazem aos documentos curriculares: “currículo”, “matriz”, “proposta” e “diretriz”. A correspondência dos documentos a esses modelos somente pode ser compreendida se observada de forma comparativa, da mais forte classificação e enquadramento no modelo “currículo”, gradativamente para a mais fraca no modelo “diretriz curricular”.

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

---

38. Lembrando, como citado no Estudo 1, que a ideia de classificação está relacionada às relações de poder e controle do que é ensinado e aprendido, e enquadramento às relações de poder e controle que influenciam como o processo de ensino/aprendizagem é conduzido.

“currículo”. Esse modelo, portanto, contempla as características mencionadas em seu mais alto grau. Outros 14 documentos (ES, TO, AC, PR, MT, MS, RJ, AM, BA, MA, PI, RO, SE e DF) foram classificados no modelo “matriz”: busca discretizar o que deve ser aprendido sob distintas formas – de um conjunto de “metas” mais genéricas a formas mais específicas –, acompanhadas de sua distribuição ao longo do tempo escolar, de modo a criar uma progressão. Quatro documentos foram classificados como “proposta” (AL, MG, PB e RS): mais fraca classificação e enquadramento, mais forte descrição de fundamentos. Um documento curricular foi classificado como “diretriz” (SC), cujo foco está, sobretudo, na descrição dos fundamentos e finalidades.

O Estudo 1 evidenciou ainda que, no que tange à progressão, o modelo “matriz curricular” assume diferentes princípios e formas de integração curricular, o que demonstra o seu caráter multifacetado e híbrido. No Estudo 2, vê-se que, ao assumir a interdisciplinaridade como um princípio de integração curricular, sete estados, entre 11 que adotam esse modelo, admitem formas variadas de progressão, como bimestre, anos e ciclos, por exemplo. Para aqueles que admitem o regime disciplinar como princípio de integração (modelo “matriz”), a forma de progressão da aprendizagem é por ano; apenas um estado (MT) adota como princípio de integração a transdisciplinaridade e elege como forma de progressão os ciclos de desenvolvimento humano. Nos demais modelos, “proposta curricular” e “currículo”, a progressão das aprendizagens tende a acatar bimestres, mas também períodos mais longos como ciclos.

Observou-se ainda no Estudo 1 que a maioria das “matrizes” e todos os “currículos” são documentos posteriores a 2010. Embora seja necessário considerar várias situações de hibridismo, notou-se que, aos documentos assim classificados, subjaz uma nova concepção de professor. Não se trata mais de compreender esse sujeito como aquele que diante de fundamentos e finalidades realiza sua ação. O professor passa a ser visto como um sujeito que necessita de uma mediação dos documentos, realizada por meio de orientações detalhadas sobre “o quê” e, em alguns casos, “o como” ensinar. Dessa forma, ganham espaço modelos que buscam agir diretamente sobre o processo de ensino-aprendizagem.

O Estudo 2 evidencia que a maior parte dos documentos analisados detalha os conteúdos, procurando prescrever “o quê” deve ser ensinado e também

a progressão, em especial naqueles estados cujos documentos foram classificados nos modelos “currículo” e “matriz”, portanto, caso da maioria. Entretanto, a análise dos conteúdos dos componentes curriculares feita por especialistas<sup>39</sup> evidencia que nem sempre se consegue realizar com eficiência esse detalhamento de modo a, efetivamente, operacionalizar o objetivo de orientar o trabalho do professor. Os especialistas verificaram também problemas em progressões prescritas: em Matemática, conteúdos considerados difíceis para essa fase do Ensino Fundamental; ausência de conteúdos relevantes; problemas ao estabelecer o compassamento; falta de continuidade de conteúdos para que se garanta a consolidação de determinados conceitos.

A análise das concepções dos documentos curriculares realizada no Estudo 2 evidencia que a influência dos PCN é forte, mas que há algumas iniciativas que buscam outras referências. A influência dos PCN, no caso de certas orientações, pode constar mais em forma de declarações de anuência do que em modos de operacionalização. Pode-se citar, por exemplo, a prevalência de conteúdos conceituais, em detrimento de orientações nacionais de que haja também foco sobre os procedimentais e atitudinais.

No que tange à articulação de conteúdos, constatou-se no Estudo 2 que os documentos curriculares empregam uma variedade de termos para se referir àquilo que deve ser ensinado. Encontramos termos como expectativas de aprendizagem, habilidades, competências, eixos temáticos, entre outros. Tal variedade, ao que tudo indica, pode estar relacionada à adesão ao disposto em vários documentos curriculares utilizados como referência para a elaboração dos documentos, mas também indica uma polissemia e, por vezes, até confusão sobre o significado desses termos e sobre as implicações que têm para o modo de formular as orientações sobre “o quê” deve ser ensinado. De qualquer modo, a articulação dos conteúdos na maioria dos documentos está organizada a partir de uma lógica disciplinar – a despeito de muitos afirmarem que se pautam pela interdisciplinaridade –, garantindo

---

39. Para analisar os componentes curriculares – disciplinas –, a pesquisa contou com um grupo de especialistas no ensino desses componentes. Todos esses especialistas são professores universitários, com exceção de um, que é consultor para a elaboração de currículos e para a formação de professores.

hierarquia, contornos e fronteiras nítidas das disciplinas escolares, tal como se refere Bernstein (1996, 1998) aos currículos com forte classificação, com algumas exceções que apresentam iniciativas visando operacionalizar a interdisciplinaridade.

A pesquisa “Consensos e dissensos em torno de uma Base Nacional Comum Curricular no Brasil”, realizada pelo Cenpec, evidenciou que a questão da diversidade é central para discernir as tomadas de posições de atores relevantes da área educacional em relação à padronização curricular no país (BATISTA; LUGLI; RIBEIRO, 2015). Entretanto, o Estudo 2 evidenciou fraca presença de conteúdos que promovam a construção de identidades plurais nas várias disciplinas que compõem os documentos analisados. A “diversidade” tende a aparecer de três modos distintos: como conteúdos que se ensinam aos “diversos”; sob a forma de orientações gerais; e por meio de indicações para que os professores e as escolas tratem a questão (contextualização). Verificou-se também prevalência dos conteúdos considerados “universais”, reservando-se pouco espaço para as peculiaridades locais, regionais ou estaduais.

A análise dos conteúdos dos componentes curriculares, realizada por especialistas, também no âmbito do Estudo 2, apontou para tentativas de inovação ou rompimento com perspectivas mais tradicionais de abordagens de conteúdos em várias disciplinas. Perspectivas tradicionais de abordar o conteúdo foram mais fortemente percebidas pelos especialistas que analisaram os componentes curriculares de Arte e Educação Física. Em Arte, o especialista sinalizou prevalência da “tradição erudita e teórica” em detrimento de “novas formas de se fazer arte-educação”, e ênfase na repetição em detrimento da experiência artística. Quanto à Educação Física, o especialista pontuou que as questões que abrangem as diferenças culturais corporais não se mostram presentes na maior parte dos documentos, foco que estaria mais alinhado às perspectivas contemporâneas de ensino.

Ainda, a análise dos conteúdos mostrou, nos seis documentos curriculares examinados, excesso de conteúdo em Geografia. Em História, esse excesso foi apontado pelo especialista para o caso de um documento. Conclui-se, portanto, com base nos Estudos 1 e 2, que embora haja um movimento de renovação dos documentos curriculares focalizado na discretização dos conteúdos para maior orientação do processo de ensino-aprendizagem, os

textos analisados podem apresentar incongruências, tendo sido detectadas dificuldades na seleção dos conteúdos e no seu detalhamento. Nem sempre se consegue garantir precisão e eficiência no estabelecimento da progressão e do compassamento, de modo a assegurar uma boa orientação ao professor.

O Estudo 2 indicou também que a maioria dos documentos não apresenta menções, em suas declarações iniciais, à especificidade dos anos finais do Ensino Fundamental. Três documentos o fazem buscando chamar a atenção para essa especificidade sob dois pontos de vista: do ciclo de vida dos adolescentes; e das novidades que essa fase do ensino apresenta no que tange à organização do ensino, tomando-a como fase de transição.

O Estudo 3, que analisou três casos de políticas curriculares de enquadramento e classificação do tipo forte, denotou que o movimento de renovação curricular parece estar inserido em um contexto de busca de um novo modo de regular os sistemas educativos que mescla estratégias de dois tipos muito distintos de governança: do modelo burocrático e do modelo do tipo pós-burocrático, conforme definições de Maroy (2011) e Barroso (2005).

Maroy (2011) e Barroso (2005) apontam o surgimento, na Europa, nas décadas recentes, de novas formas de “governança” da ação dos estabelecimentos e profissionais da Educação. Chegaram a esse achado de pesquisa analisando estratégias de coordenação de sistemas educativos europeus e suas recentes mudanças. Esses autores assinalam a prevalência de dois novos modelos do tipo pós-burocrático, denominados Estado Avaliador e quase-mercado. Tais modelos se reportam a uma governança que se efetiva pelo desenho centralizado dos documentos curriculares e pelo controle dos resultados por meio de avaliação externa, com autonomia pedagógica e financeira para as escolas. Metas são negociadas e cobradas. Uma das grandes distinções entre Estado Avaliador e quase-mercado é que, nesse último, as políticas estimulam a concorrência entre as escolas como meio de melhorar a qualidade da Educação.

Embora o Brasil possua um contexto muito distinto, ao avaliar as estratégias de ação apreendidas por Maroy (2011) e Barroso (2005) para a constituição dos modelos que propuseram, observa-se que muitas são comuns à nossa realidade, conforme denotou Ribeiro (2012) após estudar políticas educacionais de três redes de ensino do estado de São Paulo. Nessas redes,

a autora evidenciou a presença de estratégias correlatas à regulação pós-burocrática, como o uso da avaliação externa advinda de teste padronizado em larga escala como meio de governança; documentos curriculares elaborados pelos órgãos dirigentes a serem obrigatoriamente utilizados por toda a rede de ensino; e foco no controle de resultados educacionais. Ribeiro (2012) indica, sob forma de hipótese exploratória, a existência, em redes de ensino mais equitativas, de um modelo de regulação do tipo “processo-resultado”. Nesse modelo, haveria um tipo de governança que faz uso de estratégias do tipo pós-burocrático, tais como monitoramento de resultados educacionais (usando inclusive avaliações externas), mas não se abandonaria o uso de estratégias típicas do modelo de regulação burocrática: controle dos processos, regras e orientações, sendo que parte dessas orientações continua sendo elaborada com algum tipo de participação de professores e gestores escolares.

Os dados da presente pesquisa indicam a existência de estratégias de governança nos casos estudados provenientes da regulação burocrática e da regulação pós-burocrática. As principais evidências dessa presença são: a definição de um documento curricular com vistas a garantir o monitoramento do padrão de ensino em toda a rede, mas com algum tipo de participação; foco no controle dos resultados educacionais, com definição de metas, mas buscando garantir também o controle do processo de ensino e aprendizagem. Nesse processo de busca da instauração de um novo modelo de governança não há foco em autonomia pedagógica, como preveem os dois modelos de regulação pós-burocrática apresentados por Maroy (2011) e Barroso (2005).

Como demonstrou o Estudo 3, as políticas curriculares dos três estados aqui analisadas estabelecem fortes vínculos entre avaliação, formação continuada e documento curricular. Fazendo uso desses vínculos que se expressam principalmente em descritores coincidentes entre matrizes que guiam a realização dos testes padronizados de larga escala e “conteúdos” previstos nos documentos curriculares, a governança, nesses estados, busca instituir:

- Metas a serem alcançadas pelas escolas.
- Processos mais efetivos de formação continuada, acompanhamento e apoio ao professor para a implantação dos documentos curriculares. Esses processos são conduzidos seja pelos técnicos das Secretarias de

Educação, de forma mais direta, seja pela equipe de gestão da escola, especialmente o coordenador pedagógico.

- Processos de monitoramento dos resultados educacionais, via avaliações externas, de modo que eles possam subsidiar o acompanhamento da implantação da política curricular e do processo de ensino-aprendizagem.
- Processos de monitoramento da implantação da política curricular, via sistemas informatizados.

No que tange à centralidade da avaliação externa no tipo de modelo de regulação que a pesquisa indica estar sendo consubstanciado, cabem algumas considerações com base na literatura. Para Brooke e Cunha (2010), no quadro de inexistência de um currículo nacional, as matrizes das avaliações externas de caráter nacional poderiam contribuir para a definição de um mínimo a ser ensinado, supondo que isso não se transforme no máximo e, portanto, que não exerça o papel de redutor, e sim de um referencial curricular. Nesses termos, as avaliações externas teriam um papel positivo na organização da Educação nacional<sup>40</sup>. No debate internacional, ao tratar da influência das avaliações externas nas escolas, Stecher (2002) considera impactos tanto positivos para a organização das atividades de ensino quanto negativos, impondo reduções curriculares aos conteúdos abordados pelos testes, ou mesmo nulos, nos quais tais avaliações seriam praticamente ignoradas em determinadas escolas. Se, por um lado, pesquisas têm suscitado uma série de questionamentos sobre os efeitos das avaliações de resultado das aprendizagens nas escolas, por outro, mais estudos são necessários para sedimentar conclusões sobre suas influências e eventuais impactos, tanto sobre as escolas quanto sobre os modelos de governança dos sistemas educativos.

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

---

40. Há, ainda, um conjunto de autores que sugerem que as avaliações externas podem ser expressivas ferramentas para a gestão das escolas, supondo que as informações sistematizadas por essas avaliações permitam revisões no trabalho desenvolvido (Cf. OLIVEIRA, 2008; SOLIGO, 2010; SOUSA & OLIVEIRA, 2010; ALAVARSE, MACHADO & BRAVO, 2013; HORTA NETO, 2013).



vinculada ao desempenho dos alunos nessas avaliações. A literatura aponta a possibilidade de um progressivo aumento dos efeitos dessas avaliações sobre o currículo das escolas (BARRETTO, 2012; FREITAS, 2012; SOUSA, 2003). Segundo Bonamino e Sousa (2012), essa evolução parece caminhar de um efeito de responsabilização “branda”, no sentido de controle dos resultados pela sociedade, para efeitos de responsabilização “forte”, que estabelece um vínculo entre resultados e benefícios simbólicos e materiais. Embora as políticas curriculares aqui estudadas adotem sistemas de bonificação via desempenho nas avaliações externas, não foram coletadas informações que possam dar indicações mais precisas sobre como essa estratégia tem impactado a ação das escolas, dos professores e dos órgãos dirigentes da Educação. Desse modo, não é possível analisar com clareza como essas estratégias estão também impactando o tipo de modelo de governança que os sistemas educativos aqui estudados estão buscando implantar.

No caso particular dos achados desta pesquisa, pode-se ponderar que a governança está usando, ao mesmo tempo, bonificação associada a desempenho e estratégias de acompanhamento do processo pedagógico para que todas as escolas cheguem às suas metas. Se não se pode dizer que a bonificação não esteja gerando concorrência, uma vez que não temos dados para tanto, pode-se afirmar que o modelo de governança não está consolidado sobre a ideia de autonomia das escolas no que tange aos seus processos pedagógicos. Tudo indica, portanto, que estamos diante de um modelo de regulação híbrido.

A constatação de uma nova concepção de ação docente parece estar no centro da busca de instituição desse novo modelo de governança aqui detectado. Os documentos curriculares, a formação continuada, os resultados das avaliações externas e o coordenador pedagógico devem ser mediadores da prática do professor, de modo que ele possa realizar a prescrição curricular para que se chegue a um padrão de qualidade do ensino. De acordo com os dados desta pesquisa, esse padrão de qualidade se associa ao que é expresso como resultado nas avaliações externas.

O Estudo 3 mostra que o modelo de regulação que se desenha analiticamente por meio das análises das estratégias de governança identificadas não está fortemente consolidado. Os dados evidenciam que a busca de

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

Ademais, notam-se desafios para a implantação das estratégias de governança que dizem respeito à precariedade das condições de trabalho dos professores, à sobrecarga de trabalho de docentes e da equipe de gestão, ao tamanho das redes e às dificuldades dos professores de compreender as propostas dos documentos curriculares, situação essa que pode ser remetida tanto à dimensão da formação inicial do professor quanto às próprias deficiências dos documentos curriculares, conforme denota o Estudo 3. As dificuldades são mais fortemente notadas no âmbito das estratégias relativas ao acompanhamento e apoio à prática pedagógica do professor, ao como ensinar, do que no âmbito das estratégias que são mais próprias do modelo pós-burocrático, que dizem respeito ao controle por meio das avaliações externas.

As fragilidades captadas pelo Estudo 2 na estruturação dos documentos curriculares se mostram nas suas concepções, na capacidade de elaboração dos conteúdos e estabelecimento de progressão e compassamento, e na capacidade de aproximar algumas disciplinas dos chamados conhecimentos “poderosos”, no dizer de Young (2013). Conforme já mencionado, a maior parte dos documentos analisados não trata das especificidades dos anos finais do Ensino Fundamental, e seus conteúdos abordam pouco a questão da diversidade. Todas essas situações certamente interferem na efetividade da implantação dos documentos curriculares e na ação docente, reverberando negativamente sobre a busca de instituição do novo modelo de governança.

Cabe dizer, à luz dos achados desta pesquisa, que os desafios para a consolidação do modelo de regulação em curso são grandes e dialogam com questões de difícil solução em curto prazo: necessidade de melhoria das condições de trabalho; revisão da engenharia de organização das grandes redes de ensino; solução dos problemas da formação inicial do docente, para ficar em apenas três exemplos. Mas também são grandes os desafios para implementar os próprios documentos curriculares que orientarão o ensino para os anos finais do Ensino Fundamental nos próximos anos. E esses desafios

remetem tanto à consolidação e aos rumos do modelo de regulação dos sistemas educativos que está se instituindo para a implantação dos documentos curriculares quanto à melhoria da capacidade de elaboração desses documentos, para que se consiga resolver as fragilidades neles detectadas.

Por fim, é importante também mencionar que embora tenham sido detectadas estratégias comuns para a implantação dos três documentos curriculares, já evidenciadas, há também especificidades. Conforme afirma Maroy (2011, p. 37): “as políticas de Educação observadas não são idênticas, não somente por se inspirarem mais ou menos nos diferentes modelos, mas também porque situações de partida diferentes conduzem a políticas diferentes”. Para acompanhar a prática pedagógica, por exemplo, a Secretaria Estadual de Educação do Acre mantém uma rotina quinzenal de visitas às escolas. Em São Paulo, a responsabilidade pela implantação curricular é das diretorias regionais de ensino. Enquanto São Paulo está apostando na formação continuada por meio virtual, o Acre faz, também, visitas para monitoramento e Pernambuco organiza reuniões de professores por regionais. Não temos elementos para interpretar os significados desses distintos caminhos sobre a implantação dos documentos curriculares e para a governança de cada um dos três sistemas educativos em questão. Vale, no entanto, mencionar, para que a questão subsidie outras pesquisas, que, coincidentemente, é em São Paulo, estado no qual o percentual de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental com nível adequado em Língua Portuguesa e Matemática menos evoluiu positivamente desde 2009, que as entrevistas foram mais enfáticas em evidenciar a dificuldade de acompanhamento da prática pedagógica.

## Referências

- ALAVARSE, Ocimar Munhoz; MACHADO, Cristiane & BRAVO, Maria Helena. Políticas educacionais, avaliação de sistema e melhoria da qualidade na Educação Básica: experiências de dois municípios paulistas. *EccoS – Rev. Cient.*, São Paulo, n. 31, p. 191-205, maio/ago. 2013.
- APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2005, p. 59-91.
- AUSTIN, John L. *How to do things with words*. New York: Oxford University Press, 1965.
- BALL, Stephen J. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *Discourse*, London, v. 13, n. 2, p. 10-17, 1993.
- \_\_\_\_\_. *Educational reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.
- \_\_\_\_\_. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n. 2, p. 10-32, jul./dez. 2006.
- BARRETTO, Elba S. S. Políticas de currículo e avaliação e políticas docentes. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 738-756, set./dez. 2012.
- BARROSO, João. O Estado, a Educação e a regulação das políticas públicas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, out. 2005.
- BATISTA, Antônio A. G.; LUGLI, Rosário S. G. & RIBEIRO, Vanda M. Centralização e padronização dos currículos: posições e tomadas de posição. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v. 5, n. 1, jun. 2015. No prelo.
- BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A. & TAVARES, Marialva R. (Orgs.). *Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origens e pressupostos*. Florianópolis: Insular, 2013.
- BENADUSI, Luciano. Competência. In: VAN ZANTEN, Agnes (Coord.). *Dicionário de educação*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia, control simbólico e identidad*. Madrid: Ediciones Morata, 1998.
- BONAMINO, Alice & SOUSA, Sandra Z. L. Três gerações de avaliação da Educação Básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 2, jun. 2012.

- BOURDIEU, Pierre. Décrire et prescrire: note sur les conditions de possibilité et les limites de l'efficacité politique. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, v. 38, p. 69-73, mai 1981. (La représentation politique-2).
- \_\_\_\_\_. *Raisons pratiques*. Paris: Seuil, 1994.
- BOWE, Richard; BALL, Stephen & GOLD, Anne. *Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 4, de 14 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 824, 2010a.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*. Parecer CNE/CEB nº 7/2010, aprovado em 7 de abril de 2010. *Diário Oficial da União*, Brasília, Seção 1, p. 10, 2010b
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.
- BROOKE, Nigel & CUNHA, Maria Amália de A. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. *Estudos & Pesquisas Educacionais*, Fundação Victor Civita, São Paulo, 2010.
- \_\_\_\_\_. (Org.).  *Marcos históricos na reforma da educação*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012, 520 p. (Coleção EDVCERE, 19).
- CAED. *Portal do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF)*. Disponível em: <<http://institucional.caed.ufjf.br/quem-somos/>>. Acesso em: 27 jul. 2015.
- CANCLINI, Néstor Garcia. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2003.
- CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA. CENPEC.  *Currículos para os anos finais do Ensino Fundamental: concepções, modos de implantação e usos*. São Paulo, 2015, 275p.
- DAVIS, Claudia L. F. et al. *Anos finais do Ensino Fundamental: aproximando-se da configuração atual (relatório final de pesquisa)*. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2012.
- DUSSEL, Inés. O currículo híbrido: domesticação ou pluralização das diferenças? In: LOPES, Alice R. C. & MACEDO, Elizabeth (Orgs.).  *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002.

- FRADE, Isabel Cristina A. da S.; VAL, Maria da Graça C. & BREGUNCI, Maria das Graças de C. (Orgs.). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da Educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de Educação. *Educação & Sociedade*, v. 33, n. 119, p. 379-404, jun. 2012.
- GATTI, Bernardete A.; BARRETTO, Elba S. de S. & ANDRÉ; Marli Eliza D. de A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: Unesco, 2011.
- HORTA NETO, Jaó Luiz. Ideb: limitações e usos do indicador. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A. & TAVARES, Marialva R. (Orgs.). *Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origens e pressupostos*. Florianópolis: Insular, 2013. p. 149-161.
- MANGEZ, Eric & LIÉNARD, Georges. Sociologia do Currículo. In: VAN ZANTEN, Agnes (Coord.). *Dicionário de Educação*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- MAROY, Christian. *Regulations and inequalities in European Education Systems: final report*. Bruxelles, 2004. Disponível em: <<http://www.girsef.ucl.ac.be/european-project.htm>>.
- \_\_\_\_\_. Em direção a uma regulação pós-burocrática dos sistemas de ensino na Europa? In: OLIVEIRA, Dalila. A. & DUARTE, Adriana (Org.). *Políticas públicas: regulação e conhecimento*. Belo Horizonte: Fino Trato, 2011. p. 19-46.
- \_\_\_\_\_. & DUPRIEZ, V. La régulation dans les systèmes scolaires: proposition théorique et analyse du cadre structurel en Belgique francophone. *Revue Française de Pédagogie*, Paris, n. 130, p. 73-87, jan./mar. 2000.
- MOREIRA, A. F. B. & CANDAU, V. M. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2007.
- OLIVEIRA, R. P. Avaliações externas podem auxiliar o trabalho pedagógico da escola? In: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO/SÃO PAULO – DIRETORIA DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA (Org.). *Educação: fazer e aprender na cidade de São Paulo*. São Paulo: Fundação Padre Anchieta/SME-SP, v. 1, p. 230-237, 2008.
- PEREZ, José Roberto Ruz. Por que pesquisar implementação de políticas educacionais atualmente? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1179-1193, out./dez. 2010.
- PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

- POPKWITZ, Thomas S. *Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em Educação*. Tradução Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- RIBEIRO, Vanda M. *Justiça na escola e regulação institucional em redes de ensino do estado de São Paulo*. 2012. 455 folhas. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? In: SACRISTÁN, J. Gimeno & PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998. p.119-148.
- SAMPAIO, Maria das Mercês F. (Coord.). *Relatório de análise de propostas curriculares de Ensino Fundamental e Ensino Médio*. São Paulo/Brasília: MEC/SEB, 2010a. \_\_\_\_\_ . Propostas curriculares de estados e municípios brasileiros para o Ensino Fundamental e Médio. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte, 2010b.
- SILVA, Vandrê G. da & CARVALHO, Cynthia P. de. Usos e efeitos das avaliações externas como objeto de pesquisa. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 25, n. 59, p. 12-21, set./dez. 2014.
- SOLIGO, Valdecir. As avaliações em larga escala da Educação Básica e a necessidade de formação do professor. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO, maio de 2010, Caxias do Sul. *Anais...* Caxias do Sul, 2010.
- SOUSA, Sandra Z. L. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 119, p. 175-190, jul. 2003.
- \_\_\_\_\_ & ARCAS, Paulo H. Implicações da avaliação em larga escala no currículo: revelações de escolas estaduais de São Paulo. *Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro, v. 20, n. 35, p. 181-199, jul./dez. 2010.
- \_\_\_\_\_ & OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 141, p. 793-822, set./dez. 2010.
- STECHEER, B. M. Consequences of large-scale, high-stakes testing on school and classroom practice. In: HAMILTON, Laura S.; STECHER, Brim M. & KLEIN, Stephen P. (Ed.). *Making sense of test-based accountability in Education*. Santa Mônica: Rand Corporation, 2002. p. 79-100.
- YOUNG, Michael. Superando a crise na teoria do currículo: uma abordagem baseada no conhecimento. *Cadernos Cenpec | Nova série*, [S.l.], v. 3, n. 2, set. 2013. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/238>>. Acesso em: 2 set. 2015.





# Ensino Médio: políticas curriculares dos estados brasileiros<sup>1</sup>

---

GISELA LOBO TARTUCE | ANDREIA L. CONRADO | CLAUDIA DAVIS  
GABRIELA M. MORICONI | LUIZA CHRISTOV | MARINA M. R. NUNES<sup>2</sup>

O Ensino Médio constitui-se em uma etapa crítica na formação dos indivíduos. Assume múltiplas funções, tais como a consolidação dos conhecimentos e habilidades básicas dos estudantes, a preparação para o ingresso no Ensino Superior ou no mercado de trabalho e a formação de cidadãos capazes de se engajar na sociedade. Resultados de uma pesquisa em 29 países<sup>3</sup> apontam que 72% dos estudantes que começaram o Ensino Médio o completaram no tempo esperado (OECD, 2014). Nesse contexto, é crescente a preocupação em relação aos estudantes que não recebem essa formação, situação que se traduz em problemas para os próprios indivíduos e para a sociedade na qual estão inseridos.

No Brasil, o reconhecimento do Ensino Médio como etapa final da Educação Básica é recente: data da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 (BRASIL, 1996). Com efeito, a década de 1990 foi um marco na Educação brasileira, praticamente universalizando o Ensino Fundamental e expandindo

- 
1. Este estudo foi realizado pela Fundação Carlos Chagas (FCC) sob encomenda da Fundação Victor Civita (FVC).
  2. Participaram desta pesquisa Adriana T. Reis, Ângela C. B. Teixeira, Eveline Tápias, Juliana C. de Souza, Miriam Bizzocchi e Roberto Catelli, aos quais agradecemos imensamente.
  3. Os países participantes foram: Áustria, Bélgica (Flandres), Canadá, Chile, Coreia do Sul, Dinamarca, Eslováquia, Eslovênia, Espanha, Estados Unidos, Estônia, Finlândia, França, Grécia, Holanda, Hungria, Irlanda, Islândia, Israel, Itália, Japão, Luxemburgo, México, Noruega, Nova Zelândia, Polônia, Reino Unido, Suécia e Turquia.

significativamente o acesso ao Ensino Médio, ambos ocorrendo simultaneamente à elaboração e divulgação de inúmeras diretrizes e normatizações nacionais, cuja meta era orientar a política educacional no país. Novas formas de produção, trabalho e emprego, novas tecnologias, novas relações com o conhecimento foram alguns dos aspectos da realidade social que concorreram, ao lado de debates teóricos e políticos, para mobilizar a agenda dessas políticas educacionais.

A década seguinte inicia-se com maior foco sobre o Ensino Médio, com inúmeras propostas a ele destinadas – sob a forma de leis, decretos, resoluções, programas etc. –, que buscam alterar seu financiamento – criação do Fundeb, em 2006 (BRASIL, 2006) –, sua estrutura – Decreto nº 5.154/2004, que institui novamente a possibilidade do Ensino Médio integrado ao profissional (BRASIL, 2004) –, as possibilidades de acesso – Emenda Constitucional nº 59, de 2009, que amplia a obrigatoriedade da escolarização (BRASIL, 2009a) –, e, finalmente, sua reorganização curricular, expressa no novo Enem e no Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), desde 2009 (BRASIL, 2009b; 2013), e nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, de 2012 (BRASIL, 2012).

A obrigatoriedade do atendimento à população de 15 a 17 anos, que foi decisiva para o Ensino Médio entrar na pauta educacional nacional e deve ser implementada progressivamente até 2016, consta da meta 3 do Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014). De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), em 2013, 83,3% dos jovens de 15 a 17 anos de idade estavam matriculados na escola. Fora dela, nessa mesma faixa etária, estavam aproximadamente 1,6 milhão de pessoas, um desafio imenso ao cumprimento da meta na data prevista. Quando se considera a adequação da idade dos alunos à etapa de ensino em questão, o desafio torna-se ainda mais complexo – mesmo que o prazo de cumprimento seja maior. Na mesma meta 3 do PNE, definiu-se a elevação da taxa líquida de matrículas do Ensino Médio para 85% até o final do período de vigência do Plano, no ano de 2024. Em 2013, essa taxa era de 59,5%. Ou seja, menos de 60% dos jovens de 15 a 17 anos estavam matriculados no Ensino Médio no país.

Além da matrícula, é preciso também garantir a permanência e conclusão do Ensino Médio com a qualidade adequada, de maneira que os estudantes

se beneficiem por completo da formação aí recebida. No PNE, não foi incluída nenhuma meta em relação à permanência e à conclusão do Ensino Médio. No entanto, o movimento Todos Pela Educação propôs, como uma de suas metas, que pelo menos 90% dos jovens brasileiros de 19 anos deverão ter completado o Ensino Médio em 2022. De acordo com a PNAD, apenas 54,3% dos jovens dessa idade haviam concluído o Ensino Médio no Brasil em 2013. Em relação à qualidade, o PNE utiliza o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), composto pelo desempenho dos alunos em avaliações de Língua Portuguesa e Matemática e por dados de fluxo escolar. A meta estabelecida pelo PNE busca alcançar um Ideb de 5,2 em 2024, sendo que, em 2013, o resultado foi de apenas 3,7, abaixo da meta intermediária de 3,9 para aquele ano. Ainda que o Ideb seja um indicador limitado da qualidade do ensino como um todo, seus resultados apresentam evidências de que mesmo em áreas consideradas básicas, como leitura e resolução de problemas em Matemática, os alunos que permanecem até o final do Ensino Médio estão apresentando níveis de aprendizagem distantes do esperado.

E o que acontece ao longo da vida escolar de grande parcela dos estudantes brasileiros para que eles cheguem aos 19 anos de idade sem nem concluir o Ensino Médio? Simões (2014) utiliza dados da PNAD 2012 para responder a essa pergunta. O autor indica que, dos 41% que não haviam alcançado o fim do Ensino Médio em 2012, 70% já estavam fora da escola. A questão que se coloca, então, é: em que momento esses jovens deixam a escola? O estudo aponta que, de todos os jovens que ingressaram na 1ª série do Ensino Fundamental (EF), 21% evadiram até o final do Ensino Fundamental (19% no segundo ciclo do EF), 9% o fizeram na transição entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, e 13% deixaram a escola durante o Ensino Médio. O estudo mostra, também, como as diferenças de renda estão fortemente associadas à evasão escolar. Dentre os 20% de jovens mais pobres, 37% evadiram-se até o final do Ensino Fundamental (32% no segundo ciclo do EF), 17% na transição e 15% durante o Ensino Médio.

Como se pode observar, os maiores percentuais de evasão ocorrem no segundo ciclo do Ensino Fundamental. Os imensos desafios enfrentados pelo país nessa etapa da Educação Básica podem ser encontrados no estudo “Anos finais do Ensino Fundamental: aproximando-se da configuração atual” (DAVIS

*et al.*, 2012). É nessa etapa que se encontram as maiores diferenças entre as taxas de evasão de ricos e pobres, levando o Ensino Médio a ser bem mais seletivo em termos socioeconômicos que o Ensino Fundamental. Ainda que menores que as do Ensino Fundamental, as taxas de evasão na transição para o Ensino Médio – e durante seu decorrer – também levantam preocupações acerca dos motivos que levariam os jovens a não prosseguir até sua conclusão.

Embora já receba menos alunos de baixa renda que o Ensino Fundamental, o Ensino Médio continua o processo de seleção com viés socioeconômico: também nele a evasão escolar é mais forte quanto mais pobre for a família. Assim sendo, supõe-se que algumas das razões para a evasão estejam ligadas a questões socioeconômicas. Uma das principais hipóteses levantadas é a de que as condições de pobreza forçariam os jovens a desistir dos estudos para trabalhar. Dados da PNAD 2011, apresentados por Torres *et al.* (2013), mostram que, dentre aqueles que se evadiram da escola, a maioria não trabalha (61,7%) e, ainda, que quanto menor a renda, maior a chance de não trabalhar. Esses dados, portanto, enfraquecem a hipótese de que a principal razão para os jovens pobres abandonarem a escola está relacionada ao trabalho. Do mesmo modo, a gravidez precoce é, também, apontada como possível causa para o abandono das meninas. O mesmo estudo indica que, embora a proporção de alunas que tiveram filhos dentre as que evadiram seja elevada (34,4%), essa situação não é predominante e, portanto, não parece ser a principal causa de abandono das meninas. Os dados sugerem que, embora o trabalho e a gravidez precoce guardem associação com a evasão escolar no Ensino Médio, eles não parecem ser as causas exclusivas ou preponderantes do fenômeno (TORRES *et al.*, 2013).

Este estudo, assim como uma pesquisa da Unicef (VOLPI, SILVA & RIBEIRO, 2014), apresenta opiniões de jovens de baixa renda sobre as escolas, contribuindo para a compreensão das possíveis causas do desinteresse e da evasão escolar: a infraestrutura precária dos estabelecimentos; a desmotivação e as condições de trabalho dos professores; a indisciplina dos alunos e a falta de diálogo entre alunos, professores e a gestão da escola; a violência existente no cotidiano escolar. Todos são aspectos apontados como fatores de descontentamento dos estudantes. Além disso, os alunos salientaram que os conteúdos são desinteressantes, distantes de sua realidade (TORRES *et al.*, 2013; VOLPI, SILVA & RIBEIRO, 2014).

Analisando o quadro de desafios a serem enfrentados pelo Ensino Médio, Torres *et al.* (2013) afirmam que essa situação pode ser compreendida por meio de três abordagens não mutuamente excludentes. Os desafios decorrem: da massificação do Ensino Médio, especialmente depois da década de 1990, o que deve ser visto com otimismo, sem que se perca de vista que a almejada ampliação do acesso não veio acompanhada de condições para garantir permanência e aprendizado; do desencontro crescente da escola com a cultura e a socialização juvenis, que têm passado por intensas transformações nessa última década; e das “oscilações e indefinições das políticas públicas nesse campo, com dois projetos de reforma propostos no âmbito do governo federal em pouco mais de uma década (1997 e 2009), incluindo propostas relativamente divergentes no que diz respeito a temas como o currículo e o papel do ensino profissionalizante” (TORRES *et al.*, 2013, p. 16). Há que se considerar, ainda, toda uma gama de fatores relacionados às condições de trabalho e à formação de professores, além da carência de docentes para esse nível de ensino (sobretudo nas áreas de Matemática, Física e Química), situação que leva a um ensino truncado em seu desenvolvimento e descontínuo no que se refere às situações de aprendizagem, ensejando desinteresse, retenção e evasão dos alunos.

Apesar desses múltiplos aspectos que impactam o Ensino Médio, é fato que o que se ensina e o como se ensina têm sido apontados também como causas para o desinteresse e a desmotivação dos jovens em permanecerem na escola. O discurso de que o currículo é desarticulado e inchado, com excesso de disciplinas e conteúdos enciclopédicos – o que dificulta o emprego de estratégias que favoreçam aprendizagens mais significativas e o atendimento das necessidades dos jovens de 15 a 17 anos –, está presente na mídia e na própria academia.

Seja qual for o peso da influência de questões curriculares nas decisões dos alunos acerca da permanência e conclusão do Ensino Médio no Brasil<sup>4</sup>,

- 
4. É claro que as questões do acesso, da permanência e da qualidade do Ensino Médio não se resumem apenas às questões curriculares; como dito, questões como infraestrutura das escolas, formação inicial e continuada de professores, gestão democrática, transporte e merenda escolar, enfim, as condições das escolas e dos profissionais que nela atuam são aspectos relevantes que, por fugirem do escopo da atual pesquisa, não serão aqui analisados.

é fato que as redes estaduais de ensino buscam orientar o que se ensina e o como se ensina nas escolas, por meio de suas políticas curriculares. Desse modo, é imprescindível que sejam empreendidos esforços para conhecer quais são elas nas diferentes redes de ensino do país. A iminente discussão na agenda política da definição de uma base nacional comum, prevista em uma das estratégias do PNE para ser pactuada entre todos os entes federativos até 2016, aumenta ainda mais a importância de se estudar aquilo que, de fato, tem sido proposto pelas redes em termos de currículo. Nesse sentido, a presente pesquisa, encomendada e financiada pela Fundação Victor Civita, procurou construir um quadro diagnóstico e compreensivo a respeito das políticas curriculares para o Ensino Médio, valendo-se, para tanto, de informações pesquisadas junto aos estados brasileiros e ao Distrito Federal, que são os maiores responsáveis pela oferta desse nível de ensino. Como objetivos específicos, destacam-se:

- estudar o que está sendo proposto como política pública para esse nível de ensino no país;
- verificar quais são as políticas de elaboração e implementação curricular realizadas pelos estados investigados;
- analisar aproximações e distanciamentos das propostas curriculares dos estados investigados em relação às normatizações e/ou programas curriculares nacionais; e
- identificar as recorrências e especificidades nos documentos curriculares estaduais.

Duas observações precisam ser feitas. Em primeiro lugar, este estudo tem como foco o Ensino Médio regular, não apenas porque seu escopo não permitiria avançar sobre outras modalidades (como o Ensino Médio integrado ao técnico, o concomitante ou o subsequente), mas, também – e, principalmente – porque é no Médio regular que está concentrada a imensa maioria das matrículas nesse nível de ensino.

Em segundo lugar, é importante frisar que a pesquisa está no nível da prescrição documental, ou seja, ela investiga aquilo que Gimeno Sacristán e Pérez Gomez (1998) denominam o “currículo prescrito”, aquele que sofre inúmeras

releituras até chegar à escola. Assim, parte-se, aqui, da ideia, proposta por esses autores, de se conceber o currículo como um processo que começa fora da escola, no âmbito das discussões teóricas, políticas e administrativas (“currículo prescrito”), sofre diversas apropriações e ressignificações para, finalmente, acontecer na sala de aula (“currículo em ação”). Isso significa que, se as normatizações oficiais influenciam as práticas curriculares na escola, elas não o fazem em um sentido de mão única, pois passam por diferentes mediações.

## 1. Procedimentos metodológicos

Tendo em vista os objetivos descritos, a pesquisa teórica, a documental e, ainda, a pesquisa de campo foram utilizadas. A pesquisa de cunho bibliográfico foi necessária para situar o campo a ser estudado, à luz das discussões empreendidas nacional e internacionalmente. O estudo sobre teorias do campo de currículo permitiram contextualizar os documentos nacionais e estaduais e situar historicamente diferentes tendências. Ainda em termos de pesquisa bibliográfica, foi preciso inteirar-se da legislação nacional e, também, das estaduais que se voltavam para o Ensino Médio. Para tanto, foram consultados os sites do Ministério da Educação (MEC) e das 27 Secretarias Estaduais de Educação, de modo a conhecer o conjunto de instrumentos normativos – leis, decretos, resoluções, portarias etc. –, em nível federal e estadual, que incidem sobre o Ensino Médio, e, igualmente, os programas e/ou projetos gestados e executados para esse nível de ensino. Essa busca e sua posterior leitura foram realizadas no primeiro semestre de 2014, antes do trabalho de campo.

Entre maio e julho de 2014, todas as 27 Secretarias Estaduais de Educação foram contatadas e suas equipes gestoras solicitadas a responderem a um questionário, por meio da plataforma de questionários *Survey Monkey* e a enviarem os documentos curriculares estaduais, caso os possuíssem. Apenas três estados não responderam ao questionário<sup>5</sup>.

---

5. Pernambuco, Rio Grande do Sul e Sergipe. No caso deste último, houve problemas técnicos que dificultaram o contato com a Secretaria de Educação. Quando o questionário foi enviado, a pesquisa estava em fase de finalização, impossibilitando incorporar as respostas de Sergipe à análise.

Uma amostra de dez estados foi estabelecida com base em critérios e indicadores bem definidos – como tamanho da rede, taxa de cobertura, dados de matrículas, evasão e repetência –, de modo a contemplar a diversidade existente no país. Foram selecionados os seguintes estados: Ceará, Espírito Santo, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Pará, Piauí, Roraima, Santa Catarina e São Paulo, além do Distrito Federal. Essa amostra foi criada para a realização de um estudo mais aprofundado, que envolveu tanto a realização de entrevistas qualitativas com a(s) equipe(s) responsável(eis) pelo currículo e/ou pelo Ensino Médio, quanto a leitura de seus documentos curriculares. Informações também foram colhidas junto aos responsáveis pelo Ensino Médio, na Secretaria de Educação Básica do MEC, e à presidência do Consed, seguindo, para tal, um roteiro de entrevistas previamente elaborado.

Quatro foram os aspectos e/ou os documentos analisados nos estados da amostra:

- documento curricular próprio do estado;
- matriz curricular (em geral, inserida no documento curricular estadual, traz os “conteúdos básicos” de cada disciplina da parte comum);
- grade curricular (externa ao documento curricular estadual, engloba a disposição das disciplinas que compõem a parte comum e as opções sugeridas para a parte diversificada, suas cargas horárias e sua distribuição ao longo da semana); e
- materiais de apoio.

A primeira análise empreendida foi de cunho vertical, articulando entrevistas, questionários e leitura dos documentos fornecidos por cada estado. Posteriormente a essa reflexão que se refere a cada política curricular estadual em sua individualidade, empreendeu-se uma análise horizontal, ou seja, comparativa dos resultados. Os dois enfoques – vertical e horizontal – foram realizados conforme categorias estabelecidas *a priori* e *a posteriori* ao trabalho de campo. São elas:

- a. Breve descrição sobre a entrevista – local; entrevistado(s); dinâmica; clima.



- b. O Ensino Médio na rede estadual em questão – estrutura da rede; lugar do Ensino Médio e do currículo nessa estrutura; como é a oferta de Ensino Médio no momento atual; principais ênfases do Ensino Médio no estado; outros programas e ações; principais desafios, inovações e dificuldades do Ensino Médio no estado.
- c. Processo de elaboração e implementação do documento curricular
  - Inclui os agentes e os processos de elaboração e de implementação, bem como o desenvolvimento ou não de materiais de apoio e a avaliação da aprendizagem dos alunos.
- d. Documento curricular.
  - Fundamentação ou aspectos norteadores do documento como um todo, geralmente localizados no início do documento, antes da matriz curricular. Inclui: referencial teórico; objetivos quanto ao perfil de aluno que se quer formar; princípios que orientam o documento em relação ao que o aluno deve saber; ao como ensinar; e/ou ao como avaliar; diretrizes, parâmetros ou outros documentos oficiais que a rede afirma que embasam o documento.
  - Matriz curricular (quadro)
    - Organização curricular – se está dividido por disciplinas nas áreas de conhecimento; como trata a questão da parte comum e da parte diversificada.
    - Conteúdos/elementos da matriz – inclui os seguintes aspectos, na matriz: se há concepção de cada área e/ou disciplina; se há textos sobre a importância de cada área e/ou disciplina; o que o aluno deve saber/ser capaz de fazer; se usa competências e/ou habilidades e/ou conhecimentos; como esses conceitos estão organizados e como se relacionam uns com os outros; como esses conteúdos são divididos no tempo; se tem apenas princípios metodológicos mais gerais em relação à disciplina ou se há, também, sugestão de atividades e avaliação.

Este artigo apresenta apenas parte dos resultados provenientes da pesquisa de campo. Optou-se por se concentrar nas políticas curriculares propriamente ditas, o que envolve a análise dos documentos curriculares e seus

processos de elaboração e implementação. No relatório final da pesquisa, disponível no site [www.fvc.org.br/estudos](http://www.fvc.org.br/estudos), encontram-se, também, reflexões sobre as políticas federais para o Ensino Médio, bem como sobre alguns programas estaduais que impactam o currículo.

## **2. Processos de elaboração e implementação dos documentos curriculares estaduais**

Independentemente da abordagem adotada e do modelo escolhido ao elaborar e implementar documentos curriculares, as redes estaduais esperam que as orientações neles contidas sejam apropriadas pelas escolas e professores em seu trabalho cotidiano, ainda que com as devidas releituras e ressignificações locais e individuais. Nas palavras das próprias redes, espera-se que o documento “alcance as escolas”, e não que seja um “documento de gabinete”, ou que fique guardado nas gavetas das escolas. Embora esta pesquisa, como já apontado, não traga evidências sobre como se dá a apropriação dos documentos curriculares estaduais por parte das escolas, o estudo do formato e do conteúdo dos documentos e, também, dos processos empreendidos para elaborá-los e colocá-los em marcha, pode trazer indicações sobre as chances de que as políticas curriculares estejam, de fato, alcançando as escolas de Ensino Médio no país.

A pesquisa revelou que as dez Secretarias de Educação estudadas e praticamente a totalidade dos 24 entes federados que responderam ao questionário contam com documento curricular próprio. Apenas Alagoas e Ceará informaram, no questionário, não os possuir. No entanto, durante a entrevista, verificou-se que há, sim, no Ceará, um documento curricular, mas que ele não ocupa papel central na política curricular do estado, como será visto mais adiante.

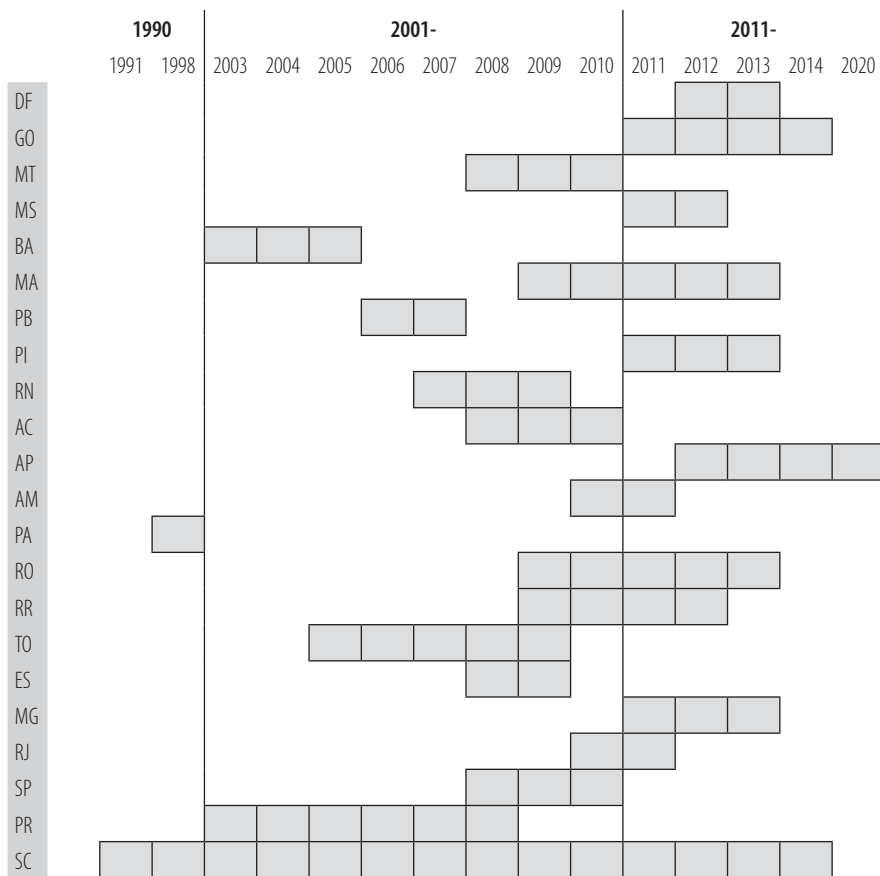
A análise dos questionários e das entrevistas indica que os documentos curriculares vigentes nos estados foram elaborados a partir de um movimento que, iniciado na década de 1990, perdura até os dias de hoje. Conforme se vê na Tabela 1, há uma intensificação a partir de 2009. Em 2010, onze estados teriam finalizado a construção dos atuais documentos (AC, BA, CE<sup>6</sup>, ES, MT,

---

6. Cuja informação foi obtida apenas por meio da entrevista, não constando da Tabela 1.

PA, PB, PR, RN, SP e TO) e, em 2011, mais dois (AM, RJ) o fizeram. Ou seja, dos 23 estados que informaram ter algum documento orientador de currículo, treze terminaram sua elaboração antes da promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), em janeiro de 2012. Os dez restantes (AP, DF, GO, MA, MG, MS, PI, RO, RR e SC) puderam, teoricamente, incorporar as novas DCNEM em suas propostas.

**Tabela 1. Período de elaboração do documento curricular do estado (ano inicial e ano de finalização)**



Nas entrevistas, duas grandes razões justificam o desencadeamento do processo de elaboração curricular vigente: a necessidade de responder às normatizações e políticas produzidas em âmbito nacional e a de consolidar uma concepção de rede de ensino, motivações que foram de algum modo observadas em todos os estados.

A elaboração ou reformulação do documento curricular para a versão vigente nos estados respondeu, em boa parte dos casos, a mudanças em relação às orientações, diretrizes e políticas produzidas em âmbito nacional. Para esses estados, era preciso ajustar ou explicitar suas orientações às escolas, em conformidade com o previsto em nível nacional. No Espírito Santo, as entrevistadas ressaltaram que, a partir de 2007, houve uma ampliação de ações e projetos da Secretaria Estadual de Educação buscando acompanhar a política do governo federal, iniciando, inclusive, a elaboração de seu documento curricular. Em Santa Catarina, a última reformulação da proposta curricular, ocorrida em 2014, buscou inserir no documento questões pouco claras nas edições anteriores, como o foco na Educação integral, no percurso formativo do aluno e na concepção de diversidade que ganhou corpo no país nos últimos anos, com ênfase no reconhecimento das várias identidades nacionais.

No Piauí e no Maranhão, a elaboração das diretrizes curriculares foi vista como passo fundamental para dar unidade à rede, imprimindo um contorno mais preciso aos processos de ensino e aprendizagem e permitindo a elaboração de novas propostas pedagógicas por parte das escolas. No Mato Grosso do Sul, a equipe responsável pela elaboração do documento curricular também esperava que esse referencial norteasse a concepção de rede, buscando contar na rede pública com um currículo mínimo, capaz de organizar uma sequência curricular comum, de modo a assegurar a mobilidade dos alunos em caso de troca de cidade, bairro ou escola. Nos documentos oficiais, a Secretaria de Educação do Distrito Federal também ressalta a importância da concepção de rede, afirmando que as escolas não “devem perder de vista que fazem parte do sistema público de ensino” (Distrito Federal, 2014, p. 1).

Deve-se observar que, mesmo buscando uma unidade de rede, uma base comum – padrões comuns, conteúdos básicos ou qualquer outra nomenclatura –, os estados enfatizam que o objetivo de seu documento curricular não é engessar o ensino, mas alcançar um alinhamento e garantir os mesmos

direitos a todos os alunos: “a gente não pode negar aprendizagens básicas sem as quais os alunos não conseguem avançar”, diz uma técnica do Maranhão. O que diferencia – e dá autonomia à escola – é a sua proposta pedagógica e a abordagem metodológica do professor: “a liberdade está no plano de atividade docente”, ela completa. No Piauí, essa situação se repete: “as Diretrizes não são o currículo das escolas: o principal delas é orientar as escolas na reformulação de suas propostas pedagógicas, porque o currículo é feito nas escolas, em seu fazer”. Essa preocupação foi salientada em diversas redes, caso do Distrito Federal, cujo documento oferece referenciais amplos para que as escolas possam planejar sua organização curricular. A expectativa é a de que o currículo se constitua a partir dos projetos político-pedagógicos (PPPs) das escolas. Apoiam-se em Gimeno Sacristán para salientar como o currículo deve ser constantemente ressignificado e avaliado, pois “ganha vida no processo de implantação e materializa-se no processo de concepção, desenvolvimento e expressão de práticas pedagógicas e em sua avaliação” (DISTRITO FEDERAL, s/d-a, p. 19).

Para mapear a participação dos atores na elaboração do documento curricular vigente, o questionário levantou informações sobre quem foram eles. Todos os estados informaram a participação de vários profissionais nesse processo, como técnicos das Secretarias de Educação, diretores e coordenadores pedagógicos, professores, professores das universidades e consultores externos. Na grande maioria dos estados, o envolvimento dos professores foi destacado. O envolvimento dos profissionais das escolas na elaboração dos documentos curriculares, em especial o dos docentes, pode ser um bom indício de que esses documentos talvez tenham alcançado as escolas ainda durante sua construção, permitindo a apropriação dos debates e das orientações propostas desde o início da política.

As informações obtidas nas entrevistas indicam que tanto os mecanismos de participação quanto a proporção de profissionais da rede envolvidos na construção do documento curricular variaram muito de rede para rede. No Mato Grosso do Sul, a Secretaria de Educação ofereceu a todas as escolas e a todos os professores que lecionavam no Ensino Médio a possibilidade de entregarem propostas curriculares. Houve grande adesão de professores e técnicos, que enviaram sugestões as mais diversas possíveis. Com base nelas,

a Secretaria elencou os conteúdos curriculares mais frequentes e eles, guardados alguns critérios, formaram um documento de maioria. O Distrito Federal também buscou incentivar a participação de toda sua rede na discussão do documento curricular, mas adotou estratégia oposta: começou-se por analisar um currículo experimental elaborado por uma instituição externa à Secretaria em uma gestão anterior. As discussões ocorreram em todas as escolas e, nelas, para cada componente curricular, foi eleito um representante para participar de plenárias regionais, nas quais se explanava as potencialidades e fragilidades percebidas no currículo experimental em relação às concepções construídas na escola e, ainda, as relações percebidas com as metodologias. O processo foi validado, e as contribuições das escolas, apropriadas.

Santa Catarina também partiu de um documento prévio, pois reformulou a Proposta Curricular existente. Formou-se um “grupo de construção”, envolvendo 200 professores da rede (representando as diferentes áreas de conhecimento e as várias regiões do estado), professores universitários e técnicos da Secretaria. Esse grupo reunia-se presencialmente, mas fazia uso, também, da plataforma *Moodle*, mediante salas de conversas, realizando, inclusive, web conferências. Todos os professores que se cadastraram participaram do processo de discussão e modificação do texto base: as contribuições do mês voltavam a ser discutidas nos encontros presenciais do grupo de construção, para as sistematizações necessárias. Cerca de 8 mil professores participaram ativamente desse processo de construção coletiva do documento curricular. No Espírito Santo, a comissão criada para a elaboração do documento curricular contou tanto com especialistas nas disciplinas (advindos das universidades locais) como com 112 professores-referência da rede, os quais tiveram sua carga horária ampliada em dezesseis horas semanais. Após uma série de colóquios, imersões, seminários e grupos de trabalho por disciplina, preparou-se um material que foi enviado às escolas. Na sequência, elas responderam a questionários, por meio dos quais avaliaram o material e enviaram suas contribuições à Secretaria de Educação.

Embora não se tenham números precisos sobre a efetiva taxa de participação dos professores das redes nos processos de elaboração do documento curricular, os casos descritos indicam a adoção de diferentes estratégias para incentivar e viabilizar o envolvimento dos profissionais. Essas estratégias destacam-se por garantir a participação daqueles que trabalharam diretamente

na construção do texto, por permitir aos interessados interagirem nas discussões e pelo esforço em assegurar a representatividade dos participantes e em evidenciar a relevância de sua participação. Em alguns estados, no entanto, o grupo de professores foi bem limitado, a despeito do desejo manifestado pelos técnicos das Secretarias em envolvê-los. No Pará, por exemplo, o trabalho de elaboração do atual documento curricular foi realizado em um seminário de uma semana, em 2003, envolvendo professores da rede e das universidades locais, com cerca de 50 pessoas por área de conhecimento. O documento produzido não contou com nenhuma consulta ou validação por parte de profissionais das escolas. Em Roraima, a presença de professores da rede foi ainda menor: 50 pessoas no total, todos da capital, indicados pela Secretaria de Educação e por algumas escolas por serem tidos como bons docentes.

Chama a atenção o fato de que, nas entrevistas, todas as Secretarias de Educação não mencionam ter consultado os interesses, preocupações e dificuldades dos jovens que cursam o Ensino Médio em suas respectivas redes sobre as questões curriculares. Se um dos argumentos que justificam a mudança do currículo desse nível de ensino é o desagrado que causa aos jovens, provoca estranheza eles não terem sido ouvidos, ao menos para opinarem acerca do documento elaborado pelas Secretarias de Educação.

Tal como a elaboração dos documentos curriculares, seu processo de implementação se deu de maneiras distintas nas várias redes, ora mais integrada ao processo de elaboração do documento, ora não; ora contando com um conjunto maior de materiais de apoio para sensibilizar os profissionais da rede, ora não.

Algumas Secretarias trataram a elaboração e a implementação do documento curricular de forma contínua, como etapas de um mesmo processo, caso do Distrito Federal, do Maranhão e do Piauí. Nessas unidades federativas, ao lado da elaboração curricular, houve orientações para reger sua leitura e apropriação, buscando incorporá-lo à reformulação dos projetos pedagógicos de cada unidade escolar. Encontros com diretores e coordenadores das escolas estaduais, informando o trabalho que lhes caberia fazer, foram igualmente previstos.

No Espírito Santo, considerou-se que a existência de um documento curricular não era suficiente, por si só, para que as escolas dele se apropriassem,

razão pela qual se planejou a realização de formação para gestores e professores e uma avaliação do processo de implementação. No entanto, conforme revela a entrevista, diferentes gestões da Secretaria não investiram nessa perspectiva e nada pôde ser concretizado. Diante disso, a equipe atual criou documentos orientadores para serem enviados às escolas, tais como guias de intervenção pedagógica e um documento de detalhamento dos conteúdos. Pará e Roraima apresentaram processos de implementação mais restritos quando comparados aos demais entes federativos da amostra. No Pará, após a elaboração da Proposta Curricular em 2003, a única iniciativa relatada foi a elaboração de “guias docentes” para cada disciplina, em 2005, contendo sugestões de atividades para a sala de aula. Não se acompanhou o processo de implementação do documento curricular e nem se dispõe de informações fornecidas pelas escolas. Em Roraima, o processo envolveu dois anos de formação dos professores da capital, priorizados em razão de suas escolas responderem por 12 mil das 19 mil matrículas do Ensino Médio da rede. Somente em 2014, com o Pacto Nacional para o Fortalecimento do Ensino Médio<sup>7</sup>, foi possível ampliar as ações para alguns municípios do interior.

Materiais de apoio – concomitante e posteriormente à elaboração do documento curricular – foram construídos na maioria das secretarias estudadas. Eles envolvem desde orientações para a implementação e organização curricular nas escolas (DF e ES), até a elaboração de seu projeto político-pedagógico (DF, MA, PI) e informações sobre a avaliação (PI e MA), bem como procedimentos metodológicos e didáticos mais específicos, chegando a sugestões de atividades (ES, MS, PA, SP). Mato Grosso do Sul e São Paulo buscam orientar, em detalhes, o trabalho diário nas salas de aula. No primeiro caso, a ênfase está em monitorar os currículos colocados em prática nas escolas a partir do documento curricular estadual. No segundo, o esforço se concentra em produzir materiais para o trabalho pedagógico em sala de aula e em assegurar sua adoção por meio de formação adequada aos professores. Nos dois

---

7. Programa federal de formação continuada para professores que visa promover a reflexão sobre o currículo desse nível de ensino e práticas educativas com foco na formação humana integral, em parceria com as Secretarias de Educação e universidades cadastradas.



casos, as iniciativas geraram debates quanto ao espaço reservado às escolas e aos docentes para implementar o documento curricular em seus contextos.

Em São Paulo, os materiais de apoio são compostos de quatro cadernos para cada disciplina, em cada ano do Ensino Médio, com situações para orientar o trabalho do professor e dos alunos. Neles, detalham-se as aulas para todo o bimestre, especificando minuciosamente como traduzir o documento curricular para a sala de aula. Os conteúdos e as habilidades encontram-se articulados em atividades que prescrevem métodos e estratégias de trabalho para os professores realizarem junto aos alunos: experimentações, projetos coletivos, atividades extraclasse, estudos interdisciplinares e estratégias de avaliação. De 2009 a 2011, houve, segundo as entrevistas, muitos conflitos entre professores e gestores em torno da obrigatoriedade de seguir, cotidianamente, as aulas descritas nos cadernos do professor e do aluno. Em 2010, foi possível esclarecer que o importante é cumprir o que está descrito no documento curricular em termos de princípios, conteúdos e habilidades.

O Ceará e Santa Catarina são os únicos estados da amostra que não contam com materiais de apoio, muito embora existam, no documento curricular do Ceará, exemplos de atividades de cada área do conhecimento voltadas para a sala de aula.

Em termos de dificuldades encontradas, pode-se dizer que elas foram basicamente as mesmas na elaboração e na implementação do documento curricular. De acordo com as respostas dadas aos questionários, dois foram os principais problemas: (a) a falta de recursos financeiros para contratar especialistas e realizar encontros entre técnicos e professores, visitar as escolas e os órgãos regionais e, também, para capacitar os professores; (b) a questão dos recursos humanos, que vai desde a falta de professores em algumas disciplinas, passando pela distância entre a formação inicial dos docentes e as concepções e perspectivas estabelecidas nos documentos curriculares (como as dificuldades para adotar a perspectiva interdisciplinar e a incompreensão de certos conceitos epistemológicos, por exemplo) até o desafio de proporcionar condições para o trabalho coletivo nas escolas e eventuais resistências a mudanças. Em alguns estados, mais do que a ausência de recursos financeiros, preponderou a falta de condições para desenvolver adequadamente o trabalho, como não se contar com uma equipe de currículo na Secretaria de Educação.

Em grande parte dos estados, o Pacto Nacional para o Fortalecimento do Ensino Médio foi tido como um grande aliado na implementação das propostas curriculares, uma vez que tem sido possível articular a capacitação oferecida às orientações curriculares estaduais. No Distrito Federal, a adoção do documento curricular vai se dando nos cursos do Pacto, “casando” as formações da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (da própria Secretaria) com as da Universidade de Brasília (responsável pelo Pacto), para que haja diálogo entre as ações do MEC e do DF. Nessa Secretaria, assim como na do Espírito Santo, Roraima e Santa Catarina, a visão é a de que o Pacto fortalece as ações da rede, amplia as discussões dos documentos curriculares e promove seu entendimento. Já no Pará, a impressão é distinta, pois não se vê articulação da política curricular da Secretaria com a formação oferecida pelo Pacto, na medida em que esse último aborda mais os contextos teórico e filosófico, deixando de lado o cotidiano da escola e sua relação com as políticas do estado.

Ao discutir os processos de elaboração e implementação dos documentos curriculares vigentes, foi difícil comparar o estado do Ceará com os demais estados, porque, aparentemente, as políticas da Secretaria não se pautam nelas: mais importante do que esse documento é como ele é apropriado e ganha forma nas salas de aula por meio da ação das escolas. Se contar com um currículo é bom (já que os professores querem saber quais conteúdos devem ensinar), é preciso que a rede construa esse currículo “de baixo para cima”, em um movimento que se nutra dos processos formativos e, simultaneamente, os alimente. A Secretaria aponta, também, a necessidade de se construir uma escola voltada para a cultura jovem, na qual a vida do estudante seja parte da pauta curricular de cada unidade de ensino. Já existem vários projetos com foco no protagonismo juvenil (os chamados “núcleos de interesse”), nos quais os alunos realizam oficinas optativas, que permitem flexibilidade em termos de horários e temas. O Ceará também incentiva e colabora para a organização do projeto pedagógico de cada escola, criando, com professores e gestores, novos arranjos no cronograma, para que os alunos possam participar dos projetos de seu interesse. Com isso, resultados positivos têm sido obtidos em termos de desempenho e de permanência na escola, como atestam os dados de avaliação do estado.

### 3. Documentos curriculares estaduais

#### 3.1 Aspectos gerais

A análise dos questionários dos 26 estados e do Distrito Federal, das entrevistas conduzidas nas dez redes investigadas e de seus respectivos documentos curriculares, indica que há recorrências que perpassam todos eles e especificidades que denotam a diversidade de aspectos presentes nos entes federados.

#### 3.2 Título

Em um primeiro momento, chama atenção o modo como os documentos são nomeados. Quando foi perguntado se havia um “documento curricular próprio do estado”, as respostas dadas empregaram uma terminologia muito variada: Diretrizes Curriculares, Referenciais Curriculares, Orientações Curriculares, Proposta Curricular, Currículo e outros nomes muito singulares, como foi o caso do “Currículo em Movimento” (Distrito Federal), da “Coleção Escola Aprendiz” (Ceará) e do “Reinventando o Ensino Médio” (Minas Gerais). Essa heterogeneidade aponta uma confusão acerca do que se espera de um documento curricular, tanto em termos de sua obrigatoriedade quanto de seu detalhamento. No campo educacional, diretriz curricular talvez seja um termo mais consensual para se referir a um documento mandatário e de caráter mais amplo; já proposta curricular tem sentido mais ambíguo e passível de discussão. Em Santa Catarina e no Pará, por exemplo, emprega-se o termo Proposta Curricular para documentos mandatários, mas muito distintos entre si, já que o primeiro estado não define o que deve ser ensinado em sala de aula, enquanto o segundo, sim.

Vê-se, assim, que essa diversidade não pode ser interpretada apenas como fruto da autonomia dos entes federados: ela se relaciona não somente com o fato de o país ser uma república federativa, mas, também, com a falta de consenso quanto ao significado dos próprios termos educacionais. O recurso a tantas palavras estreitamente relacionadas sugere que questões de sentido e de significado perpassam o campo dos estudos do currículo, possivelmente gerando, em cada estado, uma significação própria e diversa da adotada nos demais.

### 3.3 Estrutura

Além da nomenclatura diversa, a estrutura dos documentos curriculares das dez redes analisadas é também variada, em termos de: ano de publicação; nível ou etapas de ensinamentos envolvidos; quantidade de volumes e suas denominações; áreas e disciplinas abarcadas.

Em termos de *níveis de ensino* englobados pelos documentos curriculares, seis estados da amostra abordam boa parte da Educação Básica: em Santa Catarina e no Distrito Federal, as orientações vão da Educação Infantil até o Ensino Médio; no Espírito Santo e no Maranhão, dos anos iniciais do Ensino Fundamental até o Médio; já o documento curricular do estado de São Paulo destina-se aos anos finais do Fundamental e ao Ensino Médio. Os outros cinco estados (CE, MS, PA, PI e RR) têm um documento curricular específico para o Ensino Médio.

Dos estados, cinco contam com um documento curricular composto de apenas um *volume*; a outra metade traz um conjunto de volumes, cada um deles dedicado geralmente a uma área de conhecimento. Esses são os casos de Ceará, Espírito Santo, Roraima e São Paulo. Já o documento curricular do Distrito Federal é o único que se compõe de oito volumes: um caderno geral (Pressupostos Teóricos), comum a todos os níveis e modalidades de ensino, e sete outros cadernos específicos, que abrangem diferentes níveis e modalidades de ensino.

Em todos os dez documentos analisados, as *áreas de conhecimento* estão presentes, seja em volumes específicos, em capítulos de um único volume ou, ainda, apenas nas matrizes curriculares dos documentos. Todavia, como esses documentos foram elaborados em momentos distintos, encontram-se diferenças na quantidade de áreas e na nomenclatura utilizada: os documentos mais antigos possuem três áreas de conhecimento, com a Matemática integrada às Ciências da Natureza, tal como preconizavam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) (BRASIL, 1998); já os mais novos separam a Matemática e seguem, portanto, as novas DCNEM (BRASIL, 2012).

Há também diferenças em termos de *oferta de disciplinas*: além das 13 obrigatórias<sup>8</sup>, Literatura é uma disciplina à parte no Maranhão, no Mato

---

8. Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Matemática, Física, Química, Biologia, História, Geografia, Sociologia e Filosofia.

Grosso do Sul e no Pará; Ensino Religioso aparece nas matrizes curriculares do Piauí e de Santa Catarina; Roraima é o único estado que oferece, como disciplina obrigatória, Iniciação Científica e Tecnológica.

Um rápido olhar ao *sumário* dos documentos curriculares das redes investigadas permite ver que sua organização é bastante diferenciada. Oito documentos possuem um texto introdutório, no qual se explicita, em geral, os referenciais teóricos, seus princípios orientadores e a descrição do perfil do aluno que se busca formar no decorrer do Ensino Médio. Ceará e Pará fogem do padrão apresentado acima, pois não trazem um texto geral com explicitação dos fundamentos norteadores de seus documentos curriculares: eles oferecem apenas uma breve apresentação, na qual se explicita como se vinculam às legislações oficiais, no nível nacional e/ou estadual. Novamente, os fundamentos do documento curricular são tratados mediante denominações diversas: “Pressupostos teóricos do currículo” (DF, ES), “Bases conceituais” (MA, PI), “Educação, escola e currículo” (MS), “O Ensino Médio e suas perspectivas” (RR), “Educação Básica e formação integral” (SC) e “Apresentação do currículo do estado de São Paulo” (SP).

Apesar dessa variedade, encontrou-se recorrência de determinadas temáticas, como a da *diversidade* na formação humana e a da *avaliação*, que aparecem em cinco dos dez sumários analisados (Quadro 1) e indicam sua importância na atualidade.

**Quadro 1. Temas mais frequentes nos sumários dos documentos curriculares estudados**

Temáticas	Estados e DF	NA
Diversidade	ES; DF; PI; SC; (MS*)	5
Avaliação	DF; MA; MS; PI; RR	5
Educação integral e/ou em tempo integral	DF; MA; MS; SC	4
Competências	MA; RR; SP	3
Ensino Médio integrado	DF; MS; RR	3
Mundo do trabalho	MS; SP	2
Tecnologias educacionais	MA; MS	2
Protagonismo juvenil	MS	1

\* O sumário do Mato Grosso do Sul aborda temas da diversidade, mas sem esse rótulo.

A análise dos títulos e da estrutura dos documentos curriculares mostra que cada rede os nomeia e os organiza de maneira diversa, com aspectos sendo ora salientados ora diluídos no interior de cada um deles. Além da falta de uma terminologia comum, a variedade observada denota não haver consenso quanto aos tópicos que devem constar, por exemplo, do sumário, dificultando seguir a lógica adotada. Evidencia-se, assim, a dificuldade que se enfrenta para perceber convergências, quando se comparam tais documentos.

### 3.4 Aspectos norteadores dos documentos curriculares

Dentre as dez redes investigadas, quatro finalizaram o processo de elaboração curricular antes da promulgação das DCNEM/2012: Ceará, Espírito Santo, Pará e São Paulo. Dos seis estados cujos documentos curriculares foram elaborados posteriormente a essas Diretrizes (DF, MA, MS, PI, RR e SC), metade dialoga diretamente com suas novas dimensões e princípios<sup>9</sup>: Distrito Federal, Santa Catarina e Roraima.

O Distrito Federal anuncia em seu documento curricular a presença de “eixos integradores” que são, na verdade, as dimensões preconizadas nas DCNEM/2012: trabalho, ciência, cultura e tecnologia, que devem ser integradas à Educação e base da proposta e do desenvolvimento curricular. O documento de Roraima também cita a articulação entre esses eixos, tanto na parte que trata da Educação profissional técnica de nível médio, integrada ao Ensino Médio, quanto no capítulo dedicado ao Ensino Médio Inovador. Já Santa Catarina, ao responder à pergunta do questionário: “Destaque três princípios do documento curricular oficial que você considera mais

---

9. Para alcançar uma formação integral, as DCNEM/2012 indicam “as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como eixo integrador entre os conhecimentos de distintas naturezas, contextualizando-os em sua dimensão histórica e em relação ao contexto social contemporâneo”; e também os seguintes princípios: “o trabalho como princípio educativo; a pesquisa como princípio pedagógico; os direitos humanos como princípio norteador” (BRASIL, 2012, Art. 13).

relevantes”, indica princípios quase semelhantes aos contidos nas Diretrizes, tal como se pode ver no Quadro 2<sup>10</sup>, a seguir.

**Quadro 2. Três princípios mais relevantes do documento curricular oficial elencados no questionário por nove estados investigados**

SEE	1	2	3
DF	O Currículo da SEDF assentado na Teoria Crítica e Pós-Crítica.	Possui uma concepção de Educação integral e possui três eixos transversais (Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos e Educação para a Sustentabilidade).	Utiliza como base teórica a Pedagogia dos Multiletramentos.
MS	Transversalidade e contextualização.	Ações desenvolvidas na escola.	Acesso à cultura, à arte, à ciência, às tecnologias, ao mundo do trabalho, convívio social e solidário; comportamento ético, senso de justiça, aprimoramento pessoal e valorização da vida.
MA	Unidade.	Equidade.	Qualidade.
PI	O método adotado: dialético.	Planejamento de trabalho pedagógico na perspectiva interdisciplinar.	Avaliação escolar como processo contínuo e sistemático.
PA	A organização do currículo por área de conhecimento.	Orientações sobre a composição da Parte Diversificada.	Preestabelecimento de disciplinas para definição das escolas para composição da Parte Diversificada.
RR	A Educação é responsabilidade de todos.	A escola e a família são parceiras na Educação do cidadão.	O homem é um ser de relação com ele mesmo, com seus pares e o ambiente.
ES	Valorização e afirmação da vida.	O reconhecimento da diversidade na formação humana.	A Educação como bem público e a aprendizagem como direito do estudante.
SP	Foco na competência leitora e escritora.	Desenvolvimento de competências e habilidades.	Escola que aprende para ensinar.
SC	Trabalho como princípio educativo.	Pesquisa como princípio metodológico.	Diversidade como princípio pedagógico.

SEE – Secretaria Estadual de Educação.

10. O quadro possui a resposta de todos os entes federados que responderam ao questionário. Aqui, destacam-se apenas aqueles que compuseram a amostra: oito estados e o Distrito Federal. O Ceará, também um estado da amostra, respondeu no questionário não possuir um documento curricular.

Esse quadro revela que há pouca similaridade entre os princípios elencados pelas redes nos questionários preenchidos. A questão da diversidade é a mais citada (tal como ocorre quando se olha para os sumários dos documentos curriculares), seguida da perspectiva transversal, que se confunde às vezes com a interdisciplinar. No Distrito Federal, por exemplo, a transversalidade é associada à interdisciplinaridade, como condição para que a aprendizagem esteja relacionada à realidade e à vivência dos alunos: “a transversalidade só faz sentido dentro de uma concepção interdisciplinar de conhecimento, vinculando a aprendizagem aos interesses e aos problemas reais dos alunos e da comunidade” (DISTRITO FEDERAL, s/d, p. 29).

A análise dos dez documentos curriculares também revela que diversos autores são citados, entre eles Paulo Freire, Demerval Saviani, Gaudêncio Frigotto, David Ausubel, Howard Gardner, sem que se estabeleçam os laços entre suas teorias e a abordagem curricular adotada no documento do estado. Um exemplo de fragilidade teórica encontrado é a adoção da referência de Demerval Saviani e Vygotski como propositores do método dialético.

De qualquer forma, independentemente dos princípios considerados mais importantes no questionário, das filiações teóricas dos documentos curriculares ou, ainda, de eles terem sido elaborados antes ou depois das DCNEM/2012, observam-se algumas *recorrências* nas entrevistas e nos documentos das dez redes investigadas, que são comuns às duas Diretrizes e constante dos documentos estaduais: a intenção de ultrapassar um ensino focado apenas na fragmentação dos saberes e na memorização, para alcançar outro, mais enriquecedor e atrativo para os jovens em sua diversidade, promovendo o desenvolvimento de sua autonomia intelectual e do pensamento crítico.

Nos documentos curriculares estaduais, nota-se, em primeiro lugar, que a *formação integral*<sup>11</sup> é preocupação presente nas dez redes estudadas: por meio dela se detalha, de diversos modos, o acesso à ciência, à cultura, à arte, às tecnologias, ao mundo do trabalho; à Educação para o respeito à diferença,

---

11. Consoante com as DCNEM/2012: “o Ensino Médio em todas as suas formas de oferta e organização, baseia-se em: I – formação integral do estudante; [...] Reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes” (BRASIL, 2012, Art. 5º, I, VII).



o convívio solidário, o comportamento ético, o senso de justiça, o aprimoramento pessoal, a valorização da vida, como bem sintetiza o questionário e o documento curricular do Mato Grosso do Sul.

Para a equipe do Espírito Santo, várias perspectivas teóricas influenciam seu documento curricular, que se consolida nos seguintes princípios: Educação como bem público; aprendizagem como direito do educando; reconhecimento da diversidade na formação humana; a ciência, a cultura e o trabalho como eixos estruturantes do currículo (ESPÍRITO SANTO, 2009). Mesmo tendo sido elaborado antes das DCNEM/2012, o documento do Espírito Santo incorpora o eixo integrador do currículo proposto por essas Diretrizes, revelando que certas concepções teóricas circulam no país e antecedem, por vezes, as próprias normatizações nacionais.

A Proposta Curricular de Santa Catarina, de 2014, foi elaborada após uma fase de discussões extensivas sobre a fundamentação teórica das propostas anteriores, com base no pensamento marxista e inspirada, especialmente, em textos de Gramsci. Nessas versões, a abordagem histórico-cultural já se fazia presente, assim como se mencionava a sociologia do currículo como uma vertente interessante para orientar as mudanças a serem feitas no “modelo tecnicista hegemônico vigente na educação” (SANTA CATARINA, 2014, p. 19). O documento atual cita essas linhas de pensamento como importantes e definidoras de uma concepção de sujeito, de projeto de escola e de sociedade. Alertando para o fato de não abandonar suas concepções originais, o atual documento recorre mais às teorias histórico-culturais citando, notadamente, as contribuições de Vygotski e Davidov, para discutir o que entende por sujeito, desenvolvimento, ensino, aprendizagem, trabalho e cidadania.

Desta forma, quando tomamos a educação integral a partir de uma perspectiva histórico-cultural, torna-se evidente a busca por uma formação que considere a emancipação, a autonomia e a liberdade como pressupostos para uma cidadania ativa e crítica, que possibilite o desenvolvimento humano pleno e a apropriação crítica do conhecimento e da cultura. [...] Uma formação mais integral do cidadão supõe considerar e reconhecer o ser humano como sujeito que produz, por meio do trabalho, as condições de (re)produção da vida, modificando os lugares e os territórios de viver, revelando relações sociais,

políticas, econômicas, culturais e socioambientais. Assim, os espaços de formação podem/devem se converter em lócus de socialização de saberes, de estudo organizado dos acontecimentos, de iniciação à pesquisa e de incentivo à leitura científica do mundo. (SANTA CATARINA, 2014, p. 26)

No Distrito Federal, o documento curricular assenta-se nas teorias críticas e pós-críticas. Nele, assume-se como base teórico-metodológica a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural. A concepção de Educação integral envolve três *eixos transversais*: “Educação para a diversidade”; “cidadania e Educação em e para os direitos humanos”; e “Educação para a sustentabilidade”. E as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia são o *eixo integrador* do currículo.

Para implementar este Currículo Integrado, de Educação Integral é imprescindível a superação das concepções de currículo escolar como prescrição de conteúdos, desconsiderando saberes e fazeres constituídos e em constituição pelos sujeitos em seus espaços de vida. Este currículo abre espaço para grandes temáticas de interesse social que produzem convergência de diferentes áreas do conhecimento como: sustentabilidade ambiental, direitos humanos, respeito, valorização das diferenças e complexidade das relações entre escola e sociedade. Os conteúdos científicos devem se organizar em torno de uma determinada ideia ou de eixos, que estruturam o trabalho pedagógico a ser desenvolvido por professores(as) e estudantes nos tempos e espaços escolares em todas as etapas e modalidades de ensino articulados aos projetos político-pedagógicos das escolas. (DISTRITO FEDERAL, s/d-a, p. 10-11 e 13)

Nesse sentido, a proposta é a de um *currículo integrado* – aquele que, em tese, articula os conteúdos escolares das diferentes disciplinas entre si e com os saberes não escolares (temas como o trabalho, a tecnologia, o cotidiano, os movimentos sociais etc.) e, dentre outros aspectos, considera a diversidade dos alunos. Vários documentos curriculares reconhecem a importância de promover o acesso a saberes e conhecimentos comuns a todos e, simultaneamente, de respeitar as especificidades dos diferentes jovens que frequentam o Ensino Médio. Essa dupla intenção na formação dos estudantes ensina, tanto

nas normatizações nacionais quanto nas estaduais, tensões entre a igualdade e a diversidade que são, muitas vezes, de difícil operacionalização.

No que se refere à articulação de saberes<sup>12</sup>, o documento curricular do Maranhão afirma que, em função do método dialético, “a organização curricular adotada por esta Rede de Ensino propõe a superação de um trabalho com os conhecimentos desenvolvidos de forma isolada e orienta a organização e integração dos diversos conteúdos em áreas de conhecimento” (2014, p. 27-28). Ressalta, também, a importância do trabalho pedagógico ser planejado de modo a articular as disciplinas aos “temas sociais contemporâneos”:

A proposta de um currículo integrado se apresenta pelos seguintes níveis de planejamentos:

- planejamento transversal, que envolve disciplinas e um tema social;
- planejamento interdisciplinar, que envolve uma área específica de conhecimento e um tema social;
- planejamento multidisciplinar, que envolve mais de uma área do conhecimento.

Portanto, o trabalho com os temas sociais possibilita uma abordagem curricular integrada, problematizadora, transversal, contínua para todas as áreas de conhecimento, tendo em vista a participação, a cooperação e a formação do pensamento crítico-reflexivo. (MARANHÃO, 2014, p. 95)

Outros estados, como Roraima, afirmam essa formação integral retomando as finalidades do Ensino Médio dispostas na LDB/96 e respaldando-se nas DCNEM/2012:

O Referencial Curricular do Ensino Médio do Estado de Roraima [...] está organizado dentro da proposta da Base Nacional Comum e Diversificada com

---

12. Consoante com as DCNEM/2012: “os componentes curriculares devem propiciar a apropriação de conceitos e categorias básicas, e não o acúmulo de informações e conhecimentos, estabelecendo um conjunto necessário de saberes integrados e significativos. [...] A interdisciplinaridade e a contextualização devem assegurar a transversalidade do conhecimento de diferentes componentes curriculares, propiciando a interlocução entre os saberes e os diferentes campos do conhecimento” (BRASIL, 2012, Art. 14, IX, XIII).

planejamento e desenvolvimento orgânico do currículo, superando a organização por disciplinas estanques integrando e articulando os conhecimentos em processo permanente de interdisciplinaridade e contextualização. Está alinhado em quatro contextos: cultura, diversidade e ser humano; ciência, tecnologia e meio ambiente; trabalho, consumo e lutas por direitos; política, ética e cidadania numa possibilidade de ruptura com a costumeira organização tradicional dos conteúdos. [...] Tais contextos possibilitam ao professor a flexibilização dos conteúdos, metodologias e enfoque na diversidade das realidades local, nacional e mundial. (RORAIMA, 2012a, p. 7)

Ainda na perspectiva do currículo integrado, a preocupação com a *abordagem interdisciplinar* dos conteúdos – às vezes associada à transversalidade, como visto acima – é bastante acentuada nos materiais analisados. Alguns documentos que trabalham com conceitos/temas/conteúdos estruturantes (ES, MA, RR, SC) ou com a organização dos conteúdos em dimensões curriculares interdisciplinares (DF) buscam aproximar-se dessa abordagem interdisciplinar, mas o anúncio do desejo de um trabalho pedagógico nessa direção não se concretiza e não é visualizado nas matrizes curriculares. Assim, apesar de frequente no discurso, essa é tarefa de difícil execução. Talvez seja por esse motivo que os documentos analisados não explicitem como promover o diálogo entre as disciplinas da base comum.

São Paulo tenta esmiuçar os fazeres educacionais: o documento curricular das quatro áreas de conhecimento foi acompanhado de Cadernos para Professores e Cadernos para Alunos em todas as disciplinas, com detalhamento de aulas por bimestre, traduzindo o currículo para a sala de aula. Os conteúdos, as competências e as habilidades são articulados em atividades que prescrevem procedimentos para professores e alunos, desde problematizações introdutórias, passando por ações interdisciplinares até estratégias de avaliação.

O Currículo se completa com um conjunto de documentos dirigidos especialmente aos professores e aos alunos: os Cadernos do Professor e do Aluno, organizados por disciplina/série(ano)/bimestre. Neles, são apresentadas Situações de Aprendizagem para orientar o trabalho do professor no ensino

dos conteúdos disciplinares específicos e a aprendizagem dos alunos. Esses conteúdos, habilidades e competências são organizados por série/ano e acompanhados de orientações para a gestão da aprendizagem em sala de aula e para a avaliação e a recuperação. Oferecem também sugestões de métodos e estratégias de trabalho para as aulas, experimentações, projetos coletivos, atividades extraclasse e estudos interdisciplinares. (SÃO PAULO, 2011, p. 8)

As *competências* – conceito não preconizado pelas DCNEM/2012 – são amplamente utilizadas nos documentos curriculares, especialmente na parte das matrizes, as quais trazem, geralmente, uma apresentação das áreas de conhecimento e/ou disciplinas e a lista de conteúdos de cada componente curricular. Oito estados utilizam o termo; às vezes, em conjunto com habilidades. Distrito Federal e Santa Catarina são os únicos que não fazem menção ao ensino por competências. Mesmo Roraima, que dialoga e se referencia diretamente às DCNEM/2012, afirma em seu documento curricular que “outro ponto significativo [ao lado da flexibilização dos conteúdos, do enfoque na diversidade, interdisciplinaridade, contextualização] é o destaque para o trabalho por competências e habilidades” (RORAIMA, 2012b, p. 7), indicando explicitamente a influência dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) (BRASIL, 2000).

No Piauí, também se nota a influência dos PCNEM de 2000 no documento curricular, embora ela tenha sido negada na entrevista. O estado adota os quatro pilares da Educação (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros, aprender a ser) propostos pela Unesco como sendo fundamentais para a Educação para o século XXI, em trabalho coordenado por Jacques Delors, presentes também nos PCNEM de 2000. O texto piauiense pauta-se, ainda, em Paulo Freire, ao postular a relação dialógica da apropriação de conhecimentos, processo que se dá por meio das escolas estaduais e que, se bem-sucedido, formará indivíduos autônomos, conscientes e críticos. Para tanto, a escola deve construir competências básicas e gerir expectativas de aprendizagem.

Entretanto, o que chama a atenção, em todos os documentos, é o uso dos mesmos termos, todos com um sentido vago e pouco consistente: saberes e conteúdos (escolares e/ou científicos), competências, habilidades,

interdisciplinaridade, transversalidade, diversidade, contextualização, que se mesclam a metas, objetivos de ensino e expectativas de aprendizagem etc. A impressão é a de que todos – técnicos e docentes – acham que sabem do que se trata, como se houvesse, em cada Secretaria visitada, um entendimento unívoco do significado de tais conceitos. Todavia, esses termos são polissêmicos, de modo que é preciso que haja um acordo sobre seus significados. Se não forem operacionalizados devidamente, dificilmente os professores conseguirão incorporá-los em sua prática pedagógica.

Outra tendência observada nos nove estados e também no Distrito Federal é a forte aceitação das propostas de Vygotski. Com denominações diversas – abordagem “socioconstrutivista”, “histórico-cultural” ou “método dialético” –, esse autor é a referência principal nas fundamentações teórico-metodológicas, ressaltando-se, especialmente, que a prática social dos alunos é o ponto de partida para que eles alcancem níveis mais complexos de aprendizagem. É discurso corrente das equipes entrevistadas que a aprendizagem não ocorre de forma isolada e, sim, nas e pelas interações do aluno com o mundo físico e social (com o professor, com seus pares, com a linguagem, com os objetos, com a natureza, com a realidade social). O docente é tido como o principal responsável pela ampliação dos conhecimentos do aluno, atuando intencionalmente para formá-los. Para tanto, deve considerar as práticas e os interesses sociais da comunidade, partindo deles para problematizar os conhecimentos prévios. Aqui, novamente, aparece a interdisciplinaridade, a transversalidade e, agora, a contextualização, como metodologias que podem favorecer a aprendizagem a partir do saber prévio e da prática dos alunos:

A contextualização visa respeitar e considerar as experiências do educando, dando a ele suporte para desenvolver sua capacidade de produzir, criar, e não apenas de repetir. Temas considerados transversais abrem espaço para a inclusão de saberes extraescolares, possibilitando a referência a sistemas de significados construídos na realidade dos estudantes. Nessa perspectiva, a transversalidade é uma forma de organização do trabalho pedagógico, em que temas e eixos são integrados às áreas e seus componentes curriculares. Na prática pedagógica, interdisciplinaridade e transversalidade complementam-se, visto que o tratamento das questões advindas dos temas transversais expõe as

inter-relações entre os objetos de conhecimento, de forma que é impossível fazer um trabalho pautado na transversalidade, tomando-se uma perspectiva disciplinar rígida. (MATO GROSSO DO SUL, 2102, p. 13)

Em princípio, os textos parecem remeter-se à concepção de que é preciso considerar o espaço metafórico que se situa entre o que os alunos já sabem fazer sozinhos (nível de desenvolvimento real) e o que só conseguem fazer com a ajuda de um parceiro mais experiente (nível de desenvolvimento próximo): a zona de desenvolvimento próximo dos alunos.

No Ceará, em todas as disciplinas, destaca-se a importância desse saber prévio, bem como o compromisso em ampliá-lo durante o processo de escolarização; no Espírito Santo, é evidenciada a centralidade do aluno no processo educativo; em São Paulo, a participação do aluno nas aulas é imprescindível para desenvolvimento das competências previstas e, também, para que possa articular seus saberes aos transmitidos na escola. Em Roraima, afirma-se que “as diretrizes operacionais do currículo devem fundamentar o planejamento das atividades pedagógicas elaboradas pelos docentes [...], com destaque para a articulação entre o conhecimento e as vivências dos estudantes” (RORAIMA, 2012b, p. 49). No Maranhão e no Piauí, que tiveram a mesma assessora para a produção do documento curricular, a ênfase é na transformação: “a opção metodológica, na perspectiva dialética, tem como ponto de partida e de chegada a prática social do aluno. Neste sentido, o referido método estrutura-se em quatro etapas: problematização, instrumentalização, catarse e síntese” (MARANHÃO, 2014, p. 10). O Distrito Federal também se apoia nesse mesmo esquema de construção do conhecimento, proposto como dialético e, supostamente, ancorado em Vygotski.

Embora vários documentos curriculares ratifiquem a concepção de currículo das DCNEM/2012<sup>13</sup>, que, entre outras questões, preconiza assegurar aos jovens o acesso ao conhecimento historicamente acumulado, há muitas

---

13. “O currículo é conceituado como a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e sócio-afetivas” (BRASIL, 2012, Art. 6º).

vezes – nos documentos ou nas entrevistas – receio de assumir tal perspectiva, ou seja, a acentuada ênfase na aprendizagem pode comprometer o reconhecimento igualmente importante do ensino.

### 3.5 Organização curricular

#### PARTE COMUM

Todos os estados seguem a chamada base nacional comum estipulada nas DCNEM/2012 (BRASIL/2012), embora nem todos a anunciem em seus documentos curriculares. De acordo com essa última Diretriz, a parte comum compõe-se de quatro áreas do conhecimento (Linguagens e Códigos; Ciências Humanas; Ciências da Natureza; Matemática) e dos componentes curriculares obrigatórios<sup>14</sup>. Pode variar, nos documentos estaduais, o número de disciplinas obrigatórias, em geral chegando a duas ou três a mais do que as 13 citadas na legislação, distribuídas em uma carga horária de, no mínimo, 2.400 horas anuais, ampliada em vários estados da amostra

Tanto nas entrevistas como nos documentos curriculares, as redes assumem que sua organização curricular se dá por área de conhecimento. Mesmo aqueles cujos documentos são anteriores às atuais DCNEM/2012 apresentam organização com base nas três áreas estabelecidas pelas DCNEM/1998 (BRASIL, 1998). Essa organização é justificada como forma de superar a fragmentação dos saberes e instituir a interdisciplinaridade, transversalidade e contextualização. Todavia, quando se adentra as matrizes curriculares propriamente ditas, os componentes curriculares obrigatórios são dispostos em disciplinas obrigatórias, distribuídas na carga horária de uma grade curricular estanque.

Existe, é bem verdade, nos materiais analisados (propostas curriculares, questionários e entrevistas), a tentativa de superar o tratamento dos conhecimentos de forma isolada, tal como indicado anteriormente. Além daqueles que tentam trabalhar com conceitos/conteúdos estruturantes ou eixos temáticos, como forma de articular os saberes, o Distrito Federal apresenta uma configuração, envolvendo as quatro áreas do conhecimento e 14 dimensões interdisciplinares.

---

14. Ver nota 5.



Os conteúdos das quatro áreas que compõem este Currículo do Ensino Médio – linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas – devem ser trabalhados em dimensões que, ao mesmo tempo, sejam capazes de favorecer a construção do conhecimento escolar e científico, e de promover a formação de cidadãos críticos na perspectiva dos multiletramentos, em razão da multiplicidade de linguagens e de culturas nas e das sociedades contemporâneas. (DISTRITO FEDERAL, s/d-b, p. 21)

É interessante notar que, apesar de o documento trazer essa proposta bastante inovadora, a grade curricular que rege o funcionamento das escolas é disciplinar (Quadro 3), muito provavelmente porque foi elaborada anteriormente às DCNEM/2012 e ao próprio documento curricular do estado.

**Quadro 3. Grade curricular para o Ensino Médio regular diurno do Distrito Federal**

Instituição: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal Etapa: Ensino Médio Modalidade: Regular Regime: Anual Módulo: 40 semanas Turno: Diurno					
Partes do currículo	Áreas do conhecimento	Componentes curriculares	Carga horário semanal		
			Séries		
			1ª	2ª	3ª
Base nacional comum	Linguagens, códigos e suas tecnologias	Língua Portuguesa	4	4	4
		Educação Física	2	2	2
		Arte	2	2	2
	Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias	Matemática	3	3	3
		Física	2	2	2
		Química	2	2	2
		Biologia	2	2	2
	Ciências humanas e suas tecnologias	História	2	2	2
		Geografia	2	2	2
		Filosofia	2	2	2
		Sociologia	2	2	2

*Continua...*

Continuação

Parte diversificada	Língua estrangeira – Inglês	2	2	2
	Língua estrangeira – Espanhol	1	1	1
	Ensino religioso	1	1	1
	Projeto interdisciplinar	1	1	1
Total de módulos-aulas semanais		30	30	30
Total da carga horária semanal (hora-relógio)		25	25	25
Total semestral (hora-relógio)		500	500	500
Total anual (hora-relógio)		1.000	1.000	1.000
<b>Observações:</b>				
<ol style="list-style-type: none"> <li>Módulo-aula de 50 (cinquenta) minutos.</li> <li>O horário de início e término do período letivo é definido pela instituição educacional.</li> <li>O intervalo é de 15 (quinze) minutos.</li> <li>Será(ão) ofertado(s) Projeto(s) Interdisciplinar(es), além do previsto, na Parte Diversificada, nas instituições educacionais que: <ul style="list-style-type: none"> <li>não iniciaram o processo de implementação da Língua Estrangeira – Espanhol;</li> <li>já iniciaram o processo de implementação da Língua Estrangeira – Espanhol e que não têm optantes;</li> <li>não têm alunos optantes pelo componente curricular – Ensino Religioso;</li> <li>são tributárias de Centros Interescolares de Línguas.</li> </ul> </li> </ol>				

Fonte: Distrito Federal, 2014.

Na situação encontrada, é como se a organização por áreas fosse apenas destinada a aglutinar disciplinas, pois não há detalhamento de como elas são (ou podem ser) integradas no interior de cada área de conhecimento e, tampouco, entre elas. Em vários estados, as entrevistas revelam dificuldade para trabalhar as áreas do conhecimento, em função da formação inicial dos docentes no Ensino Superior, que não valoriza a importância de estabelecer relações a partir do domínio de um saber específico, condição necessária para o trabalho interdisciplinar. A falta de trabalho coletivo nas unidades escolares (em razão de a carga horária dos professores levá-los, muitas vezes, a completar a jornada em mais de uma escola) constitui outro obstáculo apontado para o desenvolvimento de uma perspectiva interdisciplinar. Outro fator que dificulta a conexão das disciplinas é a ausência de um planejamento inicial nas escolas, que articule os professores e dê conta de, efetivamente, os integrar.

“*O que ensinar*”, “*como ensinar*”, “*como avaliar*”

A análise dos documentos curriculares indica que há, em todos os estados, com maior ou menor nível de aprofundamento, certa preocupação na definição sobre *o que* deve ser ensinado ao longo do Ensino Médio, ou seja, quais seriam os conteúdos a serem aprendidos pelos jovens das respectivas redes de ensino. Em quatro estados, verifica-se o uso de uma nomenclatura específica para mencioná-los: “conteúdo básico comum”, no Espírito Santo; “conteúdos básicos”, em São Paulo; “padrões básicos de aprendizagem”, no Piauí e no Maranhão. Essa circunstância permite inferir que esses conteúdos – com ou sem nomenclatura própria – são os que formam a base comum de cada estado. Vale notar que Santa Catarina é a única unidade federativa que não apresenta uma matriz curricular em seu documento: não se recorre a uma lista de conteúdos e, sim, a conceitos estruturantes, por área de conhecimento, os quais devem ser assegurados aos jovens em sua formação básica.

Nesse sentido, as questões relativas a *o que* ensinar reafirmam a heterogeneidade na forma e no conteúdo apresentado pelas propostas. É esperado que, ao discutir o que deve ser ensinado nas escolas, os estados assumam uma leitura mais específica de cada área de conhecimento ou disciplina. Nesse exercício de análise das propostas a partir das disciplinas, é possível identificar perspectivas distintas entre elas, mesmo quando integram uma mesma proposta curricular. Tal variedade dificulta as análises comparativas dos documentos curriculares, especialmente porque, muitas vezes, o que vale para Matemática não vale para História, por exemplo. Soma-se a essa dificuldade a escassez de estudos e referências mais específicas para essa temática. Considerando as limitações para garantir uma descrição fiel das matrizes curriculares em sua totalidade e particularidade, julgou-se mais apropriada a leitura de uma disciplina específica para descrever os aspectos que caracterizam o “*o que*” ensinar nas propostas. Para isso, tomou-se como referência a disciplina Matemática, por considerar que se trata de um campo com maior acúmulo e menor disputa em relação aos debates sobre os conteúdos de ensino, quando comparado a outras áreas de conhecimento.

Desse modo, a partir do desenho curricular apresentado para a área de Matemática, foram identificadas categorias de análise que auxiliam a

compreensão das características adotadas pelos estados ao descreverem o que deve ser ensinado ou aprendido nessa etapa de ensino.

*a) Fundamentos teóricos das áreas ou disciplinas*

Em relação à Matemática, o primeiro aspecto que merece destaque é o fato de a disciplina ser assumida ora como parte integrante da área de conhecimento Ciências da Natureza, ora como disciplina ou área autônoma e isolada, em função da alteração nas DCNEM/2012.

Cinco estados da amostra (ES, DF, MS, SC e SP) fazem uma apresentação na qual explicam ao leitor seu entendimento a respeito das áreas de conhecimento que compõem seus currículos, apresentando os objetivos a serem alcançados e as várias concepções que os articulam, para salientar sua importância. Espírito Santo e São Paulo possuem, também, apresentação dos fundamentos e características das disciplinas. Em três estados investigados (CE, MA e RR), apresentam-se apenas as disciplinas; e em dois (PA e PI), não se fala nem da área e nem da disciplina.

Ao apresentar os conteúdos recomendados para o trabalho com a Matemática, alguns estados discutem os fundamentos e pressupostos que sustentam suas propostas. Nessa definição, nota-se que os estados assumem diversas perspectivas teóricas do campo da Educação matemática, dentre as quais se pode citar a abordagem histórico-cultural para a disciplina, a defesa da Matemática como meio para a resolução de problemas, sua articulação ao trabalho mais voltado para o pensamento científico e o raciocínio lógico e a Matemática como linguagem. Tais perspectivas não são excludentes, e há propostas que associam mais de uma delas como fundamentos para o trabalho com a Matemática no Ensino Médio.

Alguns exemplos podem ser aqui indicados. Santa Catarina defende uma abordagem histórico-cultural, que objetiva alcançar uma formação cognitiva, afetiva e ética. Desse modo, a Matemática é vista como atividade humana, ao mesmo tempo que permite a construção de um instrumental de análise para as demais áreas, numa perspectiva mais transversal. Roraima assume uma concepção formativa e instrumental numa perspectiva mais voltada para o campo da ciência. Estrutura o trabalho de Matemática para o raciocínio lógico, a resolução de problemas e para o desenvolvimento da

Linguagem Matemática. Espírito Santo apresenta uma visão da área assumindo-a como “cultura científica humana; fundamentada nas teorias sociointeracionista e dialógico-discursiva, propondo uma articulação da área aos temas contemporâneos” (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 57). O estado de São Paulo afirma que a Matemática compõe o par de sistemas simbólicos fundamentais para a representação da realidade, para a expressão de si e a compreensão do outro, para a leitura do mundo em sentido amplo, tanto de textos quanto do mundo dos fenômenos. Distrito Federal defende que a Matemática possibilita o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático e argumentativo do estudante e mostra que o processo do descobrimento matemático é algo vivo e em desenvolvimento. Ceará vê a Matemática como ciência hipotético dedutiva e indutiva que possibilita “o desenvolvimento do raciocínio para que seja possível diferenciar fatos relevantes, daqueles que devem ser refutados por não contribuírem para a resolução de uma situação-problema” (CEARÁ, 2008, p. 10).

#### *b) Organização do trabalho (inter)disciplinar*

Em relação à organização do currículo e à apresentação dos conteúdos das disciplinas, nota-se arranjos diversos, porém com alguns formatos recorrentes, que parecem tentar alcançar diferentes perspectivas, dar conta de demandas específicas da área de conhecimento ou da disciplina ou, ainda, alcançar um trabalho mais interdisciplinar e transversal. A opção pela *organização em área de conhecimento* é modo assumido pela quase totalidade das propostas. Como já se disse, apesar de assumirem a organização em área de conhecimento, a listagem dos conteúdos na disciplina pouco dialoga com os fundamentos assumidos.

Em Matemática, o foco no conteúdo é revelado pelo agrupamento de temas e tópicos em *blocos de conteúdos* específicos da própria área do conhecimento. Tais blocos de conteúdos temáticos são bastante recorrentes e reproduzem termos ou expressões presentes nas orientações curriculares oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais e nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Mesmo os conteúdos sugeridos pelas matrizes do Enem se reproduzem nas listagens apresentadas, reafirmando a influência destes documentos na elaboração das propostas de Matemática.

São recorrentes os seguintes assuntos ou tópicos:

- *Números e operações*: conjuntos; conjuntos numéricos; números reais; números e grandezas; e números complexos. Análise combinatória, contagem de coleções discretas.
- *Função*: sequências; funções afins e afins por partes; funções quadráticas; funções exponencial e logarítmica; funções trigonométricas; matemática financeira.
- *Equações algébricas*: polinômios; matrizes; determinantes; e sistemas lineares.
- *Geometria*: geometria plana (incluindo trigonometria); geometria espacial de posição; poliedros; e as grandezas geométricas.
- *Geometria analítica*: o tratamento algébrico da geometria.
- *Estatística e probabilidades*: probabilidade; probabilidade condicional; coleta, organização, representação e interpretação de dados; medidas de posição e de dispersão de um conjunto de dados; e relações entre estatística e probabilidades.

Seria esperado que os blocos de conteúdos estivessem presentes ao longo dos três anos do Ensino Médio, já que são conhecimentos que revelam muitas conexões e articulações entre si e não devem, portanto, ser trabalhados de modo independente ou meramente justapostos. No entanto, nas propostas que listam os conteúdos ou tópicos de ensino, nem sempre se assume de modo explícito essa distribuição mais articulada dos blocos de conteúdos, e a listagem de tópicos parece reproduzir uma sequência bastante comum nos livros didáticos, sem coerência com muitos dos fundamentos teóricos e pressupostos adotados que afirmam um ensino de Matemática mais inovador e contemporâneo.

Outro aspecto da organização disciplinar diz respeito à tentativa dos estados em construir uma proposta de ensino de Matemática que estabeleça diálogo com *eixos temáticos* mais gerais, indicadores da busca por um caminho mais interdisciplinar e transversal. Neste sentido, os conteúdos e as disciplinas deveriam dialogar com certos assuntos e temas de caráter mais geral, como, por exemplo, ética, cidadania, meio ambiente.

Em Roraima, a matriz de Matemática tenta articular “contextos gerais” a um quadro de conteúdos. Entretanto, como se pode verificar no exemplo a seguir, a listagem dos tópicos não parece se vincular diretamente ao eixo temático sugerido, no caso “cultura, diversidade e o ser humano; ciência, meio ambiente e tecnologia; trabalho, consumo e luta por direitos; e política, ética e cidadania”, e não deixa claro como esse contexto sugerido pode estar articulado ao conteúdo números e operações, mais uma vez ficando para o professor a tarefa de definir como esta relação pode ou não se dar em sala de aula (Quadro 4).

**Quadro 4. Parte da matriz curricular de Matemática de Roraima**

Contextos gerais				
Cultura, diversidade e o ser humano. Ciência, meio ambiente e tecnologia: avanços e contradições. Trabalho, consumo e luta por direitos. Política, ética e cidadania.				
Conteúdos estruturantes	Bloco de conteúdos	1º ano	2º ano	3º ano
Números e operações	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Noções elementares de conjuntos</li> <li>• Operações com conjuntos</li> <li>• Conjuntos numéricos</li> <li>• Intervalos</li> <li>• Matrizes</li> <li>• Determinantes</li> <li>• Sistemas lineares</li> <li>• Números complexos</li> <li>• Polinômios</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Noções elementares de conjuntos</li> <li>• Operações com conjuntos</li> <li>• Conjuntos numéricos</li> <li>• Intervalos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Matrizes</li> <li>• Determinantes</li> <li>• Sistemas lineares</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Números complexos</li> <li>• Polinômios</li> </ul>

Fonte: Roraima, 2012a.

No trabalho com as sequências e progressões, ou mesmo articulado ao próprio conceito de função, é bastante comum aparecer nos currículos do Ensino Médio a Matemática Financeira como um dos conteúdos em que esses temas são explorados. Trata-se de um tema de grande relevância social e potencial interdisciplinar, que permite explorá-lo de maneira articulada ao conteúdo de

outras áreas do conhecimento ou mesmo aos chamados temas transversais. É muito comum o estudo desse conteúdo relacionado à cidadania, direitos do consumidor, educação para o consumo, educação financeira, trabalho e renda, impostos, custo de vida etc. Por exemplo, a proposta do Pará, embora assumida a perspectiva interdisciplinar, não relaciona caminhos possíveis para se articular o tema a outras áreas, o que pode reduzir o estudo de regras e padrões das Progressões Aritméticas e Geométricas, com inúmeros exercícios de cálculos, deixando para o professor a forma como trabalhar este assunto, limitando-o.

c) *Princípios da organização dos conteúdos*

Ao analisar as propostas curriculares, nota-se o uso recorrente de conceitos e categorias que estruturam os conteúdos a serem trabalhados pelas disciplinas ou pelas áreas de conhecimento. Foram identificados três princípios que fundamentam a escolha dos conteúdos apresentados: o ensino por competências/habilidades, o ensino por objetivos e o ensino a partir de conceitos ou eixos estruturantes. Tais categorias não são excludentes entre si, ou seja, há propostas que assumem a perspectiva da competência, ao mesmo tempo que afirmam objetivos específicos para o ensino de Matemática. Para melhor explicitar esses princípios assumidos pelos textos, tomaram-se como referência alguns exemplos.

A forma mais recorrente nas propostas é a do ensino por *competências e habilidades*. Dos dez estados analisados, oito recorrem às competências e, por vezes, às habilidades, como fins a serem alcançados por meio dos conteúdos escolares. Em quatro deles, há a presença de um quadro de competências por área de conhecimento e por disciplina (MA, MS, PI e RR). Ceará, Espírito Santo, Pará e São Paulo contam com um quadro de competências apenas por disciplina. Essa recorrência na tentativa de promover o ensino por competências sugere que permanece forte a influência dos PCNEM/2000 nos documentos analisados.

Embora o conceito de competência seja assumido, pela quase totalidade das propostas analisadas, como um dos eixos que estruturam o currículo, o modo como essas propostas são formuladas revela certa diversidade de significações ao termo, que merece ser melhor investigada. Nota-se que alguns estados indicam competências de área de forma bastante genérica, sem relacioná-las a conteúdos ou habilidades da disciplina. O Piauí, por exemplo, apresenta como competência esperada para o trabalho com Matemática no Ensino Médio:



Interpretar dados, correlacionando os conhecimentos matemáticos, estatísticos e tecnológicos aos diferentes componentes curriculares, utilizando processos de análise de dados e resolução de situações-problema. (PIAUI, 2013, p. 25)

Assim como o Piauí, outros quadros com pouca especificação no uso do termo competência também foram encontrados. Nesses casos, as competências vinculadas às disciplinas são mencionadas para o Ensino Médio como um todo. Outro exemplo pode ser encontrado na proposta do estado do Maranhão, que assume competência como sinônimo de capacidade, e define “competência/capacidade” como a mobilização de operações cognitivas que envolvem saberes e variadas informações para solucionar situações-problema ou, ainda, como “o conjunto de atributos indispensáveis ao desempenho de práticas e atitudes essenciais à inserção social do aluno de forma mais qualitativa” (MARCHIORATO *apud* MARANHÃO, 2014, p. 31).

Tal descrição difere da apresentada pelo estado do Pará, que indica um rol de competências bastante específicas associadas aos chamados conteúdos procedimentais ou habilidades procedimentais. Tomam-se como exemplos algumas competências indicadas para o trabalho com o “eixo temático” Funções no componente curricular de Matemática para o 1º ano (p. 129), apresentado no Quadro 5.

**Quadro 5. Parte da matriz curricular de Matemática do Pará – 1º ano**

<b>Componente curricular: Matemática 1º ano</b>		<b>Área: Ciência da natureza, matemática e suas tecnologias</b>	
EIXO TEMÁTICO		2. FUNÇÕES	
<b>Competências</b>	<b>Habilidades</b>		<b>Conteúdos</b>
Definir e calcular o domínio, imagem e zeros.	Selecionar conjunto de informações sobre fatos reais ou imaginários, contextualizando e organizando os eventos registrados, caracterizando-os por meio de propriedades, relacionando seus elementos aplicando estratégias na resolução de situações-problema.		2.1 Definição, domínio, imagem, gráficos, crescimento e decrescimento.

Fonte: Pará, 2003.

A competência “Definir e calcular domínio, imagem e zeros” pode ser analisada como um conteúdo a ser ensinado ou, no máximo, como uma habilidade necessária para se compreender o conceito de função, o que denota sua especificidade e particularidade. Isso fica bem evidente quando esta competência aparece associada ao conteúdo “2.1. Definição, domínio, imagem, gráficos, crescimento e decrescimento”. No quadro apresentado pelo estado, as competências, habilidades e conteúdos se confundem e parecem estar bastante associadas ao conteúdo em foco, no caso, funções.

Nos oito estados que contam com quadros de competências e conteúdos, há a tentativa de articulá-los. Essa tentativa costuma ser apresentada na forma de uma matriz de conteúdos, disposta em um quadro que relaciona competências, habilidades e conteúdos. Na proposta do Ceará, esta articulação se dá pela indicação das competências, numeradas, que se relacionam aos conteúdos sugeridos, como apresenta o Quadro 6.

**Quadro 6. Parte da matriz curricular de Matemática do Ceará – 2º ano**

Conteúdo	Detalhamento do conteúdo
<b>1º bimestre</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trigonometria na circunferência Competências (1, 6, 7, 8, 9, 10, 14, 15, 23, 24, 32 e 33)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Funções trigonométricas</li> <li>• Relações trigonométricas no intervalo 0 a 2<math>\pi</math></li> </ul>
<b>2º bimestre</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Matrizes Competências (8, 11, 20, 30, 34 e 35)</li> <li>• Determinantes Competências (8, 11, 20, 30 e 34)</li> <li>• Sistemas Lineares Competências (8, 11, 20, 30 e 34)</li> <li>• Análise combinatória Competências (2, 3, 4, 7, 29, 31, 32 e 33)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conceito de matriz: tipos de matrizes</li> <li>• Determinantes de matrizes de 1ª e 2ª ordem;</li> <li>• Teorema de Laplace;</li> <li>• Regra de Sarrus.</li> <li>• Solução de um sistema linear;</li> <li>• Princípio fundamental da contagem;</li> <li>• Arranjos e combinações simples.</li> </ul>

Fonte: Ceará, 2008.

As competências 6 e 11, por exemplo, aparecem descritas como:

6. Frente a uma situação ou problema, reconhecer a sua natureza e situar o objeto de estudo dentro dos diferentes campos da Matemática, ou seja, decidir-se pela utilização das formas algébrica, numérica, geométrica, combinatória ou estatística. Por exemplo, para calcular distâncias ou efetuar medições em sólidos, utilizar conceitos e procedimentos de geometria e medidas, enquanto para analisar a relação entre espaço e tempo no movimento de um objeto, optar pelo recurso das funções e suas representações gráficas.
11. Usar adequadamente réguas, esquadros, transferidores, compassos, calculadoras e outros instrumentos ou aparelhos. (CEARÁ, 2008)

No Espírito Santo, há um quadro formado por três competências, habilidades e conteúdos, associados às duas primeiras. Apresentam-se aqui os conteúdos listados para o trabalho com Estatística e Probabilidade no 2º ano do Ensino Médio:

**Quadro 7. Parte da matriz curricular de Matemática do Espírito Santo – 2º ano**

Competências	Habilidades	Conteúdos
<ul style="list-style-type: none"><li>• Ler e interpretar tabelas e gráficos em situações diversas e comunicar as interpretações feitas.</li><li>• Processar informações diversas.</li><li>• Desenvolver o sentido crítico face ao modo como a informação é apresentada.</li><li>• Criticar argumentos baseados em dados de natureza quantitativa.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Coletar e organizar dados de pesquisa.</li><li>• Registrar ideias e procedimentos.</li><li>• Compreender dados estatísticos, interpretá-los e tirar conclusões que possam ir além dos dados oferecidos, estabelecendo tendências e possibilidades.</li></ul>	ESTATÍSTICA E PROBABILIDADE <ul style="list-style-type: none"><li>• O tratamento da informação: leitura e interpretação de tabelas e gráficos.</li><li>• Construção de gráficos diversos retratando problemas do cotidiano.</li><li>• Frequências e moda.</li><li>• Cálculo de médias.</li></ul>

Fonte: Espírito Santo, 2009.

É possível verificar que a estrutura proposta pela matriz tenta articular conteúdos e blocos de conteúdos (apresentados em destaque), habilidades e competências que, somadas aos objetivos e às competências gerais, sinalizam

**Quadro 8. Quadro comparativo de competências e habilidades para cada área do conhecimento do Ensino Médio do Mato Grosso do Sul**

ENSINO MÉDIO		Linguagens						Mat	Ciências da Natureza			Ciências Humanas				
		LP	LI	LE	Lit	Art	EF		Mat	Bio	Fis	Qui	Filos	Geo	Hist	Socio
Linguagens	Competências/Habilidades	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓				✓	✓	✓	
	Compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade.															
Matemática	Competências/Habilidades	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓							
	Interpretar informações de natureza científica e social obtidas da leitura de gráficos e tabelas, realizando previsão de tendência, extrapolação, interpolação e interpretação.															
Ciências da Natureza	Competências/Habilidades															
	Entender métodos e procedimentos próprios das ciências naturais e aplicá-los em diferentes contextos.															
Ciências Humanas	Competências/Habilidades															
	Compreender as transformações dos espaços geográficos como produtos das relações socioeconômicas e culturais de poder.															

LP – Língua Portuguesa; LI – Língua Inglesa; LE – Língua Espanhola; Lit – Literatura; Art – Arte; EF – Educação Física; Mat – Matemática; Bio – Biologia; Fis – Física; Qui – Química; Filos – Filosofia; Geo – Geografia; Hist – História; Socio – Sociologia  
 Fonte: Mato Grosso do Sul, 2012.

de forma mais detalhada para o professor o aprofundamento a ser dado ao conteúdo específico “Estatística e Probabilidade” ao longo das séries do Ensino Médio e as expectativas para o ensino e a aprendizagem da Matemática.

No Mato Grosso do Sul há, inicialmente, um Quadro Comparativo de Competências e Habilidades, no qual são listadas cinco competências/habilidades denominadas “gerais”, que devem ser desenvolvidas em todas as catorze disciplinas oferecidas no currículo. Por exemplo: “Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente” (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 259). Em seguida (conforme o Quadro 8), o Referencial Curricular divide competências específicas para cada área de conhecimento, relacionando-as com as disciplinas que devem cotejá-las.

Há, ainda, para cada área de conhecimento, um quadro que apresenta os conteúdos de uma dada disciplina, acompanhados de suas respectivas competências/habilidades, para os três anos do curso, organizados por bimestre. No caso da Matemática, embora exista aqui a tentativa de articular os conteúdos às competências, verifica-se que nem sempre esta relação se mostra coerente.

**Quadro 9. Parte da matriz curricular de Matemática do Mato Grosso do Sul – 1º ano, 3º bimestre**

Conteúdos	Competências/habilidades
<p><b>Funções</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Função exponencial               <ul style="list-style-type: none"> <li>• potências e raízes</li> <li>• gráficos</li> <li>• equação exponencial</li> </ul> </li> <li>✓ Função logarítmica               <ul style="list-style-type: none"> <li>• logaritmos</li> <li>• definição</li> <li>• propriedades dos logaritmos</li> <li>• função logarítmica</li> <li>• gráficos</li> <li>• equações logarítmicas</li> <li>• inequações logarítmicas</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expressar-se com clareza sobre temas matemáticos oralmente ou por escrito.</li> <li>• Enfrentar desafios e resolução de situações problema, utilizando-se de conceitos e procedimentos peculiares (experimentação, abstração, modelagem).</li> </ul>

Fonte: Mato Grosso do Sul, 2012.

No Quadro 9, a competência “Expressar-se com clareza sobre temas matemáticos oralmente ou por escrito” deveria ser esperada para todo o ciclo do Ensino Médio. No entanto, ela aparece de modo específico associada ao estudo das funções no 3º bimestre do 1º ano. A ausência de um desdobramento mais prático sobre como ensinar funções de modo articulado a essa competência faz com que o professor tenha que dar conta dessa relação. Nota-se, assim, que a escolha dessa habilidade e não outra parece por vezes arbitrária, já que ela caberia em qualquer outro conteúdo listado.

A ausência de uma fundamentação teórica mais específica sobre as competências e habilidades não permite compreender, a partir das propostas, qual o sentido atribuído a esses conceitos.

Outro eixo estruturador das propostas para a escolha dos conteúdos é estabelecido a partir dos *objetivos* de ensino. Se, de um lado, as competências são formuladas tendo como foco o aluno (o aluno deve ser capaz de...), os objetivos parecem indicar metas a serem alcançadas pelas disciplinas, ou por meio do trabalho dos professores. É o caso do Espírito Santo, que apresenta um conjunto de objetivos da disciplina Matemática, como mostra o exemplo a seguir.

- Apresentar a Matemática como conhecimento em permanente construção a partir de contextos atuais, guardando estreita relação com as condições sociais, políticas e econômicas ao longo dos tempos relacionadas com a história da Matemática.
- Estimular o espírito de investigação e desenvolver a capacidade de resolver problemas.
- Relacionar os conhecimentos matemáticos com a cultura e as manifestações artísticas e literárias.
- Estabelecer relação direta com a tecnologia em uma via de mão dupla: como a Matemática colabora na compreensão e utilização das tecnologias e como as tecnologias podem colaborar para a compreensão da Matemática.
- Oportunizar a compreensão e transformação do mundo em que vivemos, seja a comunidade local, o município, o estado, o país ou o mundo. (ESPÍRITO SANTO, 2009)

De forma análoga, a proposta do Distrito Federal apresenta como objetivo central para o ensino de Matemática “o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático e argumentativo do estudante” e a compreensão de que “o processo do descobrimento matemático é algo vivo e em desenvolvimento” (p. 44). Sugere, assim, um conjunto de objetivos específicos orientadores para o ensino de Matemática.

Outra forma de apresentação dos conteúdos organiza o trabalho por meio de *conceitos estruturantes* que se articulam no interior da área de conhecimento ou da própria disciplina. Os nomes e significados atribuídos a esses conceitos ou eixos estruturantes não são similares e estão aqui agrupados numa tentativa de apresentar outros modos de organização dos conteúdos.

A proposta de São Paulo chama de “ideias fundamentais” os conceitos que estão presentes nos conteúdos matemáticos e que permitem a articulação entre as competências e os conteúdos. São listadas como ideias fundamentais: “equivalência, ordem, proporcionalidade, medida, aproximação, problematização, otimização, entre outras”. Tais ideias seriam a ponte que conduz os conteúdos às seguintes competências pessoais: capacidade de expressão, de compreensão, propositiva, capacidade de contextualizar e capacidade de abstrair. O Quadro 10 pode indicar o modo como essas ideias se revelam na seleção de conteúdos.

**Quadro 10. Parte da matriz curricular de Matemática de São Paulo – 3º ano, 3º bimestre**

	Conteúdos	Habilidades
3º bimestre	<p><b>Relações</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudo das funções</li> <li>• Qualidades das funções</li> <li>• Gráficos: funções trigonométricas, exponencial, logarítmica e polinomiais</li> <li>• Gráficos: análise de sinal, crescimento e taxa de variação</li> <li>• Composição: transições e reflexões</li> <li>• Inversão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saber usar de modo sistemático as funções para caracterizar relações de interdependência, reconhecendo as funções de 1º e de 2º grau, seno, cosseno, tangente, exponencial e logarítmica, com suas propriedades características.</li> <li>• Saber construir gráficos de funções por meio de transformações em funções mais simples (translações horizontais, verticais, simetrias, inversões).</li> <li>• Compreender o significado da taxa de variação unitária (variação de <math>f(x)</math> por unidade a mais de <math>x</math>), utilizando-a para caracterizar o crescimento, o decréscimo e a concavidade de gráficos.</li> <li>• Conhecer o significado, em diferentes contextos, do crescimento e do decréscimo exponencial, incluindo-se os que se expressam por meio de funções de base.</li> </ul>

Fonte: São Paulo, 2011.

A proposta do Espírito Santo, embora assuma conceitos e eixos estruturantes como centro da organização curricular, não apresenta no quadro de conteúdos nenhuma referência a esses conceitos. Repete, assim, o modelo de matriz que articula competências, habilidades e conteúdos, com evidências de uma seleção de conteúdos baseada nos blocos de conteúdos referenciados pelos PCNEM ou pelos livros didáticos, tais como álgebra e funções ou estatística e probabilidade.

A proposta do Distrito Federal apresenta uma estrutura organizada por meio de dimensões curriculares, fundamentadas pela pedagogia dos multiletramentos, e relaciona três dimensões para o trabalho com a Matemática: multiletramentos, cultura, sociedade e ética; multiletramentos, tecnologia, informação e criatividade; e multiletramentos, lógica, análise e representação. De acordo com o documento,

A proposta curricular feita para o Ensino Médio é uma matriz que considera as áreas do conhecimento organizadas em dimensões que se interconectam e se internalizam. A opção por dimensionar essas áreas dá-se em razão da busca por favorecer a interdisciplinaridade e ressignificar os conteúdos historicamente mais demandados por certos componentes curriculares. (DISTRITO FEDERAL, s/d-b, p. 21)

Um parágrafo tenta justificar ou explicitar a relação entre as dimensões e os conteúdos apresentados na matriz, mas a seleção de conteúdos parece reproduzir uma lógica comum e recorrente nos livros didáticos, sem deixar claro em que medidas tais conteúdos podem promover o alcance das dimensões sugeridas. Desse modo, os conteúdos selecionados estão mais próximos de uma organização por blocos de conteúdos (geometria, números e funções, estatística, ...) do que das dimensões curriculares. Apresenta-se a seguir a matriz relativa à dimensão multiletramentos, ciência, tecnologia e criatividade.



**Quadro 11. Parte da matriz curricular de Matemática do Distrito Federal**

Ensino Médio		Matemática
<b>Multiletramentos, ciência, tecnologia e criatividade</b>		
<p>É deveras importante que o estudante perceba a Matemática como um conjunto de códigos e regras capaz de auxiliá-lo a interpretar o mundo a sua volta. Nesse contexto, o entendimento da Geometria e suas relações com o espaço são fundamentais. Deve-se considerar que os conhecimentos aqui fomentados ainda se relacionam intimamente com os de outras dimensões, ressaltando a importância de combinar múltiplas habilidades e conhecimentos. Para isso, é importante que se entendam a tecnologia e a informação como recursos presentes no cotidiano do indivíduo, em constante e rápida transformação, tornando-se conhecimentos valiosos para as condições humanas de criatividade.</p>		
1º ano	2º ano	3º ano
<ul style="list-style-type: none"> <li>Revisão de geometria: estudo dos polígonos; propriedades e classificação de figuras planas; áreas de figuras planas associadas à área do retângulo; semelhança de triângulos; traçado de bissetrizes, medianas e mediatrizes com uso de régua e compasso; triângulo retângulo: relações métricas e teorema de Pitágoras; polígonos inscritos e circunscritos em uma circunferência.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Geometria espacial: área da superfície/planificação, volume e secção das configurações matemáticas: prisma, pirâmide (tronco) e esfera.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Geometria analítica: estudo do ponto; estudo da reta; estudo da circunferência.</li> </ul>

Fonte: Distrito Federal, s/d-b.

A proposta de Santa Catarina se sustenta enunciando objetivos formativos e conceitos fundantes. De acordo com o documento, os objetivos formativos e os procedimentos coincidem e podem ser identificados em três aspectos:

- *Ambientar* o aprendizado trabalhando em contextos científicos, tecnológicos e sociais que associem conhecimentos e valores.
- *Representar* elementos científico-tecnológicos desenvolvendo linguagens, imagens, símbolos, transposições e traduções das diferentes formas de expressão.
- *Compreender* o universo científico-tecnológico por meio da formulação de questões e dúvidas, da elaboração de hipóteses e de sua verificação prática.

De acordo com a proposta,

Se esses procedimentos e objetivos presidem o aprendizado das Ciências da Natureza e Matemática, igualmente comuns a esta área do conhecimento, há *conceitos fundantes* que expressam os *objetos* de estudo, os processos que os envolvem e os métodos de investigação e construção do conhecimento científico:

- Os objetos de estudo da área são matéria, energia, grandezas e formas, tratando de quantidades e qualidades, identidades, elementos, substâncias e espécies.
- Os processos que envolvem estes objetos são as transformações e conservações, em termos de movimentos, mudanças e evoluções.
- Os métodos empregados para a busca do conhecimento envolvem modelagem e sistematização, da observação dos fenômenos à elaboração de estruturas, com suas escalas, proporções e propriedades, o estabelecimento de relações causais assim como leis e princípios gerais. (SANTA CATARINA, 2014, p. 162)

Entretanto, apesar de discutir as possíveis relações entre os procedimentos e os objetivos formativos, por não apresentar uma listagem de conteúdos ou uma proposta curricular mais específica para a área de Matemática, o texto não induz ou esclarece ao professor o caminho possível para esta articulação.

#### *d) Progressão e nível de detalhamento dos conteúdos*

Uma discussão que os documentos curriculares suscitam é com qual nível de detalhamento os conteúdos devem ser apresentados pelos estados. Mais uma vez, observam-se diferenças. No caso da indicação da distribuição temporal dos conteúdos e/ou competências e habilidades, Distrito Federal, Espírito Santo, Pará e Roraima elaboram as propostas com conteúdos relacionados a cada ano ou série do Ensino Médio. Há também os estados que apresentam propostas menos detalhadas, com indicações mais amplas a serem alcançadas ao final do Ensino Médio como um todo: é o caso do Maranhão e do Piauí.

As Secretarias de Educação do Ceará, Mato Grosso do Sul e São Paulo optaram por sequenciar os conteúdos mais detalhadamente, limitando as escolhas docentes sobre como encadeá-los, uma vez que chegam ao nível de

bimestre em suas propostas. Em São Paulo, por exemplo, o conteúdo Geometria e suas relações aparecem em três bimestres ao longo do Ensino Médio. No 4º bimestre do 1º ano, tem-se geometria-trigonometria; no 4º bimestre do 2º ano, geometria métrica espacial; e, no 1º bimestre do 3º ano, geometria analítica (em todos, acompanhadas das habilidades a elas associadas).

Outro aspecto do detalhamento dos conteúdos em que há diferenças entre os estados é a extensão do que deve ser indicado em cada tópico abordado e se tais indicações devem ser retomadas em diferentes momentos. A grande maioria, ao listar conteúdos relacionados às competências e habilidades, não detalha os tópicos e indica temas e assuntos mais comuns e bastante conhecidos do professor de Matemática. Todos os conteúdos sugeridos são referendados pelos parâmetros e orientações curriculares nacionais e, em muitos casos, é possível reconhecer um tipo de detalhamento bastante comum e frequente nos livros didáticos. Verifica-se de modo bastante recorrente o estudo dos seguintes tópicos centrais: conjuntos numéricos, álgebra e funções, geometria, geometria analítica, estatística e probabilidade.

É muito comum no debate interno às metodologias do ensino de Matemática a defesa de que estes temas e blocos de conteúdos estejam articulados entre si e sejam estudados ao longo dos três anos do Ensino Médio. Essa orientação aparece em alguns estados, como por exemplo São Paulo e Espírito Santo. Entretanto, ainda há estados que concentram temáticas em um único ano escolar, tratando tais temas de modo isolado, em um ano ou bimestre mais específico, sem evidências de articulação. Esse aprofundamento de conceitos e conteúdos revela muitas vezes uma proposta com pouca inovação, pouco indutora de mudança na atitude do professor, e que não dialoga com as fundamentações apresentadas em muitas propostas que se mostram inovadoras na sua concepção mais central.

Em termos do *como ensinar*, a maioria dos estados oferecem, em seus documentos, princípios metodológicos destinados a orientar a docência. Em geral, essas orientações estão distribuídas por áreas e, também, por disciplinas. Com menos frequência, alguns dos estados possuem sugestões de atividades didáticas em materiais de apoio. Mais uma vez, não existe consenso. Não há acordo quanto a se os procedimentos metodológicos e didáticos mais específicos devem estar dentro do documento curricular ou, separadamente, em

materiais de apoio. Um ponto menos polêmico é que exemplos dessa natureza devem existir e estar disponíveis para os professores em algum lugar, de forma a inspirá-los, e não a estimular a mera cópia de atividades. Nos documentos analisados, o foco está claramente em *o que* ensinar.

Quando o foco da análise recai sobre a *avaliação*, nota-se que oito dos dez estados disponibilizam, em seus respectivos documentos, princípios avaliativos. Neles, conta-se, no mais das vezes, com textos que discorrem sobre a avaliação processual (inicial, ao longo do processo de ensino-aprendizagem e de resultados finais), a qual deve ser também – e concomitantemente – formativa. Instrumentos para serem empregados nas avaliações podem (ou não) ser oferecidos. Nas entrevistas, em alguns estados, como Espírito Santo e Maranhão, a equipe responsável indicou já ter elaborado de maneira mais detalhada, em documentos complementares, a parte relativa à avaliação. Essa também é a situação de São Paulo.

#### PARTE DIVERSIFICADA

Se os estados seguem a base nacional comum em termos de número de disciplinas, a questão fica mais complicada quando se trata de analisar a *parte diversificada* (PD) dos documentos curriculares, a qual, segundo as leis nacionais, deveria formar, ao lado da base comum, um todo integrado, no qual se “considere a diversidade e as características locais e especificidades regionais” (BRASIL, 2012, Art. 7<sup>a</sup>). Essa especificidade é muitas vezes perdida em meio ao que as DCNEM/2012 definem como obrigatório para a parte diversificada: uma língua estrangeira moderna escolhida pela comunidade escolar – geralmente, o inglês – e uma segunda língua, obrigatória em decorrência de legislação específica<sup>15</sup>: língua espanhola, embora facultativa para o estudante. Todavia, há que se notar que, mesmo assim, há estados em que o espanhol não é ofertado, porque faltam condições físicas e/ou da falta de professores com formação nessa área.

Apesar de colocar disciplinas obrigatórias na parte diversificada, as DCNEM/2012 deixam bastante claro que seus componentes curriculares ou projetos devem contemplar as peculiaridades da região e da comunidade

---

15. Lei nº 11.161/2005, *apud* BRASIL, 2012, Art. 10<sup>o</sup>.

local. Ou seja, esse é o espaço, no currículo, para as escolas escolherem como completar a Educação que oferecem. No entanto, a análise das redes investigadas revela que *pouca orientação* é dada às escolas a respeito de como definir e trabalhar tais conteúdos em seus documentos curriculares. Na maior parte das Secretarias de Educação visitadas, não existem ideias ou propostas sistematizadas para as escolas comporem a parte diversificada. Aliás, quando questionadas, a maioria das equipes técnicas das redes analisadas não soube relatar exemplos de desenhos da parte diversificada, um indício do difícil ou inexistente acompanhamento das ações desenvolvidas nas escolas. Com exceção dos de Distrito Federal, Pará e Roraima, os outros documentos curriculares não trazem nenhuma informação sobre a parte diversificada do currículo.

Além disso, esperava-se que a parte diversificada fosse, em função de seu próprio nome, bem variada, diferindo de estado para estado e, mesmo, de escola para escola em uma mesma rede de ensino. Não é isso que se observa: de fato, *pouca variedade* foi encontrada nos componentes curriculares, temas ou projetos aí inseridos. No material analisado, não há indícios de que haja, para os alunos, margem de escolha, mesmo que relativa, como, por exemplo, disciplinas eletivas (o aluno escolhe algumas opções dentro de uma gama de possibilidades) e/ou optativas (o aluno pode escolher ou não). Essa situação vai de encontro, justamente, ao principal argumento utilizado, nas entrevistas, para tornar mais atraente o ensino dos jovens.

Por exemplo, no questionário, São Paulo afirma que oferece, na PD, somente o “proposto pela LDB: língua estrangeira moderna (Inglês, como disciplina obrigatória; e Espanhol, como disciplina optativa)”. Mas ressalta que isso se passa apenas quando o Ensino Médio se dá em tempo integral, pois, com a “extensão do tempo de permanência do aluno na escola, há a possibilidade da oferta de disciplinas eletivas, que são pensadas de acordo com as necessidades da comunidade escolar”. Espírito Santo segue a mesma direção: “no Ensino Médio, temos na parte diversificada a oferta de Língua Estrangeira Moderna (obrigatória), mais a oferta de Língua Espanhola ou Língua Adicional (optativa)”.

A despeito da falta de orientação às escolas e da pouca variedade na parte diversificada, alguns estados relataram aí experiências interessantes. No Pará, a Secretaria de Educação oferece, desde 1998, três alternativas para

a parte diversificada (cada uma delas envolvendo um conjunto distinto de disciplinas), ficando as escolas encarregadas de selecionarem a que melhor complementa sua proposta pedagógica. São disciplinas que:

- a) integram a base comum nacional, com o intuito de reforçar a aprendizagem em áreas básicas e/ou preparar para o vestibular, como Língua Portuguesa II, Matemática II etc. Esses componentes são tratados como disciplinas diferentes, podendo ter o mesmo ou outro professor;
- b) estão relacionadas ao contexto local, tratando mais especificamente da diversidade cultural do estado (como é o caso de Literatura Paraense e Estudos Amazônicos) ou aprofundando o conhecimento em temas sociais que ampliam a formação cidadã e se relacionam mais diretamente com os problemas da vida cotidiana dos alunos (como é o caso de Aspectos da Vida Cidadã – saúde; sexualidade; vida familiar e social; meio ambiente; trabalho; ciência e a tecnologia; cultura e linguagem);
- c) estão preocupadas com o ingresso dos alunos no mundo do trabalho e com a formação necessária para aí atuar, sendo ministradas por profissionais com outras formações, que discutem, por exemplo, princípios de administração e de organização do trabalho.

Na entrevista, ficou claro que o objetivo da proposta do Pará é possibilitar e ampliar a escolha do aluno, muito embora as escolas acabem por oferecer, na prática, o que lhes é mais adequado, à luz da disponibilidade, do desejo e da distribuição da carga horária do corpo docente. Não há registros, nesse estado, das disciplinas mais ofertadas na parte diversificada, mas, sabe-se, de oitiva, que a tendência geral é oferecer Língua Portuguesa II, Matemática II – como reforço à aprendizagem relativa aos conteúdos dessas disciplinas – e, mais recentemente, Aspectos da Vida Cidadã, disciplina que aborda os problemas sociais locais.

Em Roraima, os entrevistados informaram que valorizam o diálogo de conteúdos locais com os conhecimentos trabalhados em todas as disciplinas. Além da oferta da disciplina Iniciação Científica e Tecnológica, esse ente federado é o único que parece seguir os preceitos das DCNEM/2012 em termos de

integração da Base Nacional Comum e da parte diversificada, já que salienta que “a parte diversificada não é um bloco separado, pois cada componente curricular destinará 25%<sup>16</sup> máximos de seus conteúdos para tratamento condigno à realidade local e regional, sem, contudo, perder de vista a especificidade de cada conhecimento” (RR, questionário). E, de fato, a leitura da matriz de Roraima sugere extensa quantidade de conteúdos locais, vinculados ao contexto do estado. Ou seja, Roraima não apenas anuncia a integração de componentes curriculares, como tenta integrá-los oficialmente a sua realidade. Santa Catarina propõe outra leitura para essa nomenclatura, ao dizer que “praticamente não há parte diversificada, pois quando se trabalha a composição de um currículo integrado e contextualizado, a PD perde o sentido” (SC, questionário).

No Distrito Federal, a parte diversificada é apenas mencionada no Caderno dos Pressupostos Teóricos no capítulo sobre avaliação, quando se fala da possibilidade de nela inserir “recuperação de estudos”. Na grade curricular, vê-se que o DF oferece, na parte diversificada, uma disciplina chamada “Projeto Interdisciplinar” e, também, “Ensino Religioso”, embora este não seja obrigatório.

Ainda sobre a PD, a entrevistada afirma que a parte diversificada do currículo propicia o aprofundamento das atividades dos macrocampos do ProEMI<sup>17</sup>, ou seja, a PD pode ser contemplada com os projetos desse Pro-

---

16. As DCNEM/1998 estabeleciam que “a Base Nacional Comum deve[ria] compreender, pelo menos, 75% do tempo mínimo de 2.400 horas, estabelecido pela lei como carga horária para o ensino médio”, ou seja, 25% ficariam destinados aos projetos da parte diversificada (BRASIL, 1998). As Diretrizes Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2010, Art. 17) indicam que pelo menos 20% do total da carga horária anual sejam destinados aos projetos interdisciplinares criados pela escola, para que os estudantes do Ensino (Fundamental e) Médio possam escolher o programa com o qual mais se identifiquem. Já as atuais DCNEM/2012 não estabelecem um percentual para a parte diversificada.

17. Programa federal, instituído em 2009, com o objetivo de promover o debate nas Secretarias Estaduais de Educação e de induzir a reestruturação curricular e pedagógica nas escolas de Ensino Médio. A União repassa verbas diretamente às unidades escolares depois da aprovação, pelas Secretarias Estaduais, de seus projetos de redesenho curricular. Uma das condições para a adesão é a ampliação da jornada escolar e o desenvolvimento de um dos macrocampos obrigatórios: Acompanhamento Pedagógico; Iniciação Científica e Pesquisa; e Leitura e Letramento.

grama. No Espírito Santo, nas escolas de tempo integral, existe “a oferta, na parte diversificada, das disciplinas eletivas, onde é abordado: aprofundamento de estudos, preparação para o trabalho, produção e expressão artística e cultura corporal” (ES, questionário). A grade curricular exibida no Quadro 12, de uma escola de Ensino Médio regular do ES, ilustra bem como não é possível contemplar na PD nada além do obrigatório por lei, ou seja, língua estrangeira<sup>18</sup>.

No Mato Grosso do Sul, nas escolas de tempo integral que possuem o ProEMI/Jovem do Futuro, as disciplinas da base nacional comum são ofertadas em um período e, no subsequente, os alunos participam de disciplinas optativas oferecidas pelas escolas: violão, esportes, complementação curricular.

Nesse último estado e em alguns outros, a parte diversificada articula-se com os temas transversais<sup>19</sup>. De fato, Mato Grosso do Sul menciona, explicitamente, na resposta dada ao questionário, obedecer ao disposto como obrigatório no Artigo 10º das DCNEM/2012, arrolando todos os conteúdos transversais lá contidos.

Na entrevista, Espírito Santo também afirma que os temas transversais – a saúde, a sexualidade, a vida familiar e social, o meio ambiente, o trabalho, a ciência e a tecnologia, a cultura e as linguagens – deverão ser trabalhados de forma integrada. Em outros estados, tais temas recebem diferentes nomes: no Distrito Federal, trabalha-se, como visto, com a perspectiva dos *eixos transversais*: Educação para a diversidade; cidadania e Educação em e para os direitos humanos; Educação para a sustentabilidade (DISTRITO FEDERAL, s/d-a). Já no Maranhão, eles são *temas sociais contemporâneos* e incluem: Educação para as relações de gêneros; Educação para as relações

---

18. As grades diferem nas escolas de tempo integral ou naquelas que participam do ProEMI. Nesses casos, há tempo, respectivamente, para as atividades eletivas mencionadas ou para os macrocampos do ProEMI.

19. Em decorrência de legislação específica, são obrigatórios: II – Com tratamento transversal e integradamente, permeando todo o currículo, no âmbito dos demais componentes curriculares: Educação alimentar e nutricional; processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso, de forma a eliminar o preconceito e a produzir conhecimentos sobre a matéria; Educação ambiental; Educação para o trânsito; Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012, artigo 10, II).



**Quadro 12. Grade curricular para o Ensino Médio regular diurno do Espírito Santo**

OC/2015 15										
Organização Curricular da Educação Básica – 2015 – Ensino Médio Diurno										
	Áreas do conhecimento	Componentes curriculares	Aulas semanais			Aulas anuais				
			1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	Total	
Amparo legal Lei n. 9.394/96, Resolução CNE/CEB n. 2/2012 e Resolução CEE/ES n. 3.771/2014	Base nacional comum	Área de Linguagens	Língua Portuguesa	5	4	4	201*	161*	161*	523
			Educação Física	1	2	1	41*	81*	41*	163
			Arte	1	1	1	40	40	40	120
			<b>Subtotal</b>	7	7	6	282	282	242	806
		Área de Ciências da Natureza	Física	2	2	2	80	80	80	240
			Química	2	2	2	80	80	80	240
			Biologia	2	2	2	80	80	80	240
			<b>Subtotal</b>	6	6	6	240	240	240	720
		Área de Matemática	Matemática	5	4	4	201*	161*	161*	523
			<b>Subtotal</b>	5	4	4	201*	161*	161*	523
	Área de Ciências Humanas	História	2	2	2	81*	81*	81*	243	
		Geografia	2	2	2	81*	81*	81*	243	
		Sociologia	1	1	1	40	40	40	120	
		Filosofia	1	1	1	40	40	40	120	
		<b>Subtotal</b>	6	6	6	242	242	242	726	
	Parte diversificada	Língua estrangeira moderna (inglês)**	1	2	1	40	80	40	160	
		Língua espanhola ou atividade de pesquisa**	–	–	2	–	–	80	80	
		<b>Subtotal</b>	1	2	3	40	80	120	240	
	<b>Total</b>			25	25	25	1005	1005	1005	3015

\* As aulas anuais com a diferença de 1 aula ou mais justificam-se pelo acréscimo de 1 dia letivo, além das 40 semanas.  
 \*\* O componente curricular Língua Espanhola, como Língua Estrangeira Moderna, é de oferta obrigatória pela unidade escolar e de matrícula facultativa para o aluno, devendo ser contemplada na organização curricular na 3ª série, com 02(duas) aulas incluídas nas 25 aulas semanais,  
 – O aluno não optante pela Língua Espanhola deverá cumprir a carga horária prevista em Atividade de Pesquisa  
 – Para o componente curricular de Língua Portuguesa deverá ser destinada uma aula da carga horária semanal para estudos de Redação, nas três séries do EM.  
 – Para o componente curricular de História e Geografia deverá ser destinada uma aula da carga horária mensal para estudos de Atualidades, nas três séries do EM  
 – Para o componente curricular de Sociologia deverá ser destinada uma aula da carga horária mensal para estudos de Conhecimentos Gerais, nas três séries do EM

Fonte: Espírito Santo, 2014.

étnico-raciais; orientação sexual; Educação fiscal e Educação ambiental (MARRANHÃO, 2014). Esse estado responde, igualmente, no questionário, que a parte diversificada é trabalhada “através da interdisciplinaridade e transversalidade contempladas nas Diretrizes” (MA, questionário).

Parece existir na integração proposta pelas DCNEM/2012 da base comum com a diversificada a mesma confusão apreendida no tratamento dado aos temas transversais, propostos pelos PCN do Ensino Fundamental. Em vez de compreendê-los como conteúdos que devem ser tratados em todas as disciplinas (da base comum), alguns temas são destacados para serem abordados como disciplina (caso de ética, meio ambiente, sexualidade etc.). De fato, algumas das redes investigadas optam por tratar como disciplina, na parte diversificada, os temas transversais. O Pará oferece a disciplina Aspectos da Vida Cidadã como componente da parte diversificada, e vincula os temas saúde, sexualidade, vida familiar e social, meio ambiente, trabalho, ciência e a tecnologia, cultura e linguagem a essa disciplina.

Assim, a forma como a transversalidade é tratada em alguns documentos e nos demais materiais analisados surpreende à primeira vista: se as temáticas devem perpassar todo o currículo na base comum, elas não deveriam ser mencionadas apenas na parte diversificada, como se observou nas respostas dadas a alguns questionários. Mesmo nos estados que tentam integrar os temas transversais aos componentes disciplinares da base comum, é difícil visualizar como isso é proposto. Da mesma forma, não se ouviu, nas Secretarias, como se dá essa integração – prevista nas DCNEM/2012 – da base comum com a parte diversificada.

Assumir, como o fazem as Diretrizes para a Educação Básica de 2010 (BRASIL, 2010) e as DCNEM/2012, que a parte comum e a diversificada precisam ser planejadas de modo orgânico, evitando que ambas se constituam em blocos distintos, não é algo trivial. A própria destinação da carga horária – que seria algo mais consensual – não se assemelha ao que se ouviu nos estados: alguns falam em destinar de 20% a 30% da carga horária para a PD; Espírito Santo afirma explicitamente que a parte comum se compõe de 2.720 horas e a diversificada, de 280 horas. E há casos, como o do Mato Grosso do Sul, em que a parte comum e a diversificada não aparecem separadas na grade curricular, tal como se vê no Quadro 13:

**Quadro 13. Grade curricular para o Ensino Médio regular diurno do Estado do Mato Grosso do Sul**

	Áreas de Conhecimento	Disciplinas	1º ano	2º ano	3º ano
Base nacional comum e parte diversificada	Linguagens	Língua Portuguesa	2	2	2
		Literatura	2	2	2
		Artes	1	1	1
		Educação Física	1	1	1
		Língua Estrangeira (oblig.)	2	2	2
		Produções Interativas	1	1	1
	Ciências da Natureza	Física	2	3	3
		Química	2	2	2
		Biologia	3	2	2
	Matemática	Matemática	2	2	2
		Raciocínio Lógico	1	1	1
	Ciências Humanas	Geografia	2	2	2
		História	2	2	2
		Filosofia	1	1	1
		Sociologia	1	1	1
	Totais de cargas horárias	Semanal em h/a		25	25
Anual em h/a		1.000	1.000	1.000	
Anual em horas		834	834	834	

Fonte: Mato Grosso do Sul, 2014.

Vê-se que a parte diversificada consta, em geral, das grades curriculares dos estados, muito embora eles não informem adequadamente, nos documentos que irão orientar as escolas, os possíveis conteúdos a serem abordados na PD. Conclui-se, assim, que as diversas regiões dos estados

e suas características distintivas parecem não ser objeto de preocupação, pois não chegam sequer a ser consideradas. Os materiais analisados neste estudo mostraram-se vagos em relação à parte diversificada, uma situação que, muito possivelmente, engendra dificuldades para o trabalho das escolas. A dificuldade de visualizar a parte diversificada nos documentos e nas entrevistas talvez se dê em virtude da pouca discussão sobre o que aí se deve contemplar.

Além disso, os estados têm *limitações estruturais* que dificultam em muito a possibilidade de ofertar formatos curriculares alternativos: o contrato e a jornada de trabalho dos professores, que fazem com que a escola tenha limitações para montar sua grade curricular; o corporativismo docente, que inibe a proposição de projetos inovadores que, eventualmente, mudem as condições de trabalho do corpo de professores (KRAWCZYK, 2009). Como diz essa autora (2009), a partir de investigação realizada em 2003,

[...] ainda que esteja prevista a possibilidade de elaborar uma base curricular diversificada, ao reservar 25% da sua grade para ser definida pelos estados e/ou unidades escolares, de fato, a margem para a ação autônoma das escolas na definição de sua estrutura curricular é extremamente limitada. [...] O espaço diversificado do currículo escolar tende ainda a ser ocupado por “mais do mesmo” ou por um numeroso *pot-pourri* de temas e atividades aleatórias. (p. 21)

Observa-se, assim, uma situação paradoxal: as redes de ensino, ao mesmo tempo que anunciam serem as escolas autônomas para decidir uma série ampla de aspectos curriculares, não lhes dão condições para que façam inovações: faltam, por exemplo, professores especializados, com carga horária prevista para desenvolverem atividades diversificadas.

#### 4. Considerações finais<sup>20</sup>

A pesquisa detectou que há, nos estados e no Distrito Federal, um amplo movimento de debate e de produção curricular, especialmente a partir de 2009. Eles têm se empenhado muito para (re)construir documentos curriculares próprios. Dos 24 que responderam ao questionário, apenas um informou não possuir documento curricular próprio. As motivações para isso estiveram relacionadas desde a intenção de consolidar uma concepção de unidade até a de responder às normatizações e políticas produzidas em âmbito nacional. A iniciativa de redigir documentos curriculares estaduais busca também sanar outras mazelas do Ensino Médio, reconhecendo serem os mecanismos internos da escola – entre eles a extensão do currículo e o modo como é desenvolvido – que acabam gerando retenção e evasão.

Os entrevistados ressaltam que o objetivo de um documento curricular não é engessar o ensino, mas ter um alinhamento. Há, em seus discursos, a tônica de que qualquer orientação curricular – vinda da União, dos estados ou do Distrito Federal – é sempre recriada em diversos níveis até chegar à escola: ela é, em primeiro lugar, apropriada pelos níveis intermediários de ensino; depois, passa pelas reuniões coletivas na escola; em seguida, é conformada pelas leituras individuais dos docentes; até, finalmente, chegar às salas de aula, como “currículo em ação”. Essa é, realmente, a perspectiva tida como ideal no processo de desenvolvimento curricular: em seu espaço de autonomia, as escolas devem releer as normatizações emanadas de suas redes de ensino e adequá-las a sua realidade. Efetivamente, prescrições de cima para baixo não são, em geral, acatadas: elas são percebidas como algo que fere a dignidade docente e que sinaliza uma visão negativa acerca das possibilidades pedagógicas dos professores, ao convertê-los em meros executores de algo planejado por outros.

---

20. Conforme anunciado no início deste artigo, os resultados e as reflexões referentes a um dos objetivos desta pesquisa – estudar o que está sendo proposto como política pública para esse nível de ensino no país, tanto em nível federal quanto estadual – estão disponíveis no relatório final da pesquisa ([www.fvc.org/estudos](http://www.fvc.org/estudos)).

Nos processos de elaboração e implementação dos documentos curriculares, a produção coletiva é bastante ressaltada pelos estados, havendo relatos de diferentes estratégias para incentivar e viabilizar o envolvimento dos profissionais, especialmente de professores. A produção coletiva foi tão ressaltada que se pode dizer que ela aparece quase como um valor. A pesquisa não captou os mecanismos dessa participação, mas as entrevistas realizadas nos permitem afirmar que ela é bastante desigual, tanto em termos de abrangência quanto em formas de participação.

Apesar de a maioria das Secretarias de Educação concordar que o currículo se faz efetivamente no cotidiano escolar, todas demonstram preocupação em formar os gestores e os professores da rede estadual para conhecerem e apropriarem-se teórica e tecnicamente das orientações contidas em seus documentos curriculares, implementando-as no PPP das escolas, no planejamento do professor e em sua prática pedagógica. Aqui, destaque foi dado ao Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio, que é visto pelas Secretarias de Educação como uma das principais vias condutoras do conhecimento e da reflexão sobre o documento curricular aos professores. De qualquer maneira, dificuldades de ordem financeira e de pessoal foram relatadas, embora com ênfases diferentes entre as secretarias.

A desigualdade nos processos de elaboração e implementação deriva, provavelmente, da própria desigualdade técnica entre as Secretarias Estaduais de Educação: há os casos em que se têm equipes grandes e consolidadas há tempos; e há aqueles em que os técnicos são poucos e trabalham em situações mais precárias. Nas visitas aos estados e ao Distrito Federal, percebeu-se uma variedade muito grande nas condições instaladas nas secretarias para que os processos de elaboração e implementação curricular ocorram. Isso faz com que alguns estados tenham chances muito menores de que suas políticas curriculares de fato alcancem as escolas e que elas recebam o apoio necessário nessa temática. Por isso, identifica-se a necessidade de constituir condições básicas nas secretarias de todos os estados (talvez com ação específica de apoio por parte do MEC) para que essas possam desenvolver processos que, mesmo diferentes, tenham iguais chances de sucesso.

Por fim, é importante ressaltar que, se todas as Secretarias de Educação reconhecem em seus discursos a importância do envolvimento e da participação

docente, causa espanto o fato de os jovens – os sujeitos do processo educativo – não terem sido sequer ouvidos. De fato, nenhuma Secretaria mencionou esses atores em seu processo de elaboração curricular.

Adentrando os documentos curriculares, convém ressaltar, primeiramente, que eles são textos bastante densos, complexos e singulares. Nesse sentido, é muito difícil compará-los e fazer generalizações. Aqui, registram-se similaridades e recorrências – e, também, especificidades, quando for o caso – de modo a indicar tendências observadas nos documentos estaduais.

No que se refere aos títulos dos documentos curriculares estaduais, chama a atenção os muitos termos empregados para designá-los: Diretriz Curricular, Referencial Curricular, Orientação Curricular, Proposta Curricular, Currículo e, também, nomes muito singulares, que não sinalizam, necessariamente, uma proposta mais aberta ou mais prescritiva. Assim, essa variedade não pode ser interpretada apenas como fruto da autonomia dos entes federados: ela se relaciona, também, com a falta de consenso em relação aos próprios termos educacionais. Essa polissemia está igualmente presente na nomenclatura no interior dos documentos, sem que sejam esclarecidos os seus significados: conteúdos e/ou saberes escolares e/ou científicos, competências, habilidades, expectativas ou direitos de aprendizagem, interdisciplinaridade, transversalidade, contextualização, são alguns dentre vários conceitos recorrentes, que apenas se imagina saber do que se trata sem nunca ter certeza. O recurso a tantas palavras estreitamente relacionadas sugere que questões de sentido e de significado perpassam o campo dos estudos do currículo, possivelmente gerando diversas significações por parte de diversos atores, as quais podem ou não ser compartilhadas dentro de uma mesma rede.

Quando se comparam os documentos curriculares estaduais, verifica-se que eles apresentam uma estrutura bastante diversificada quanto à abrangência (a quais níveis e modalidades de ensino se destinam), número de volumes e ao próprio conteúdo. Um olhar sobre o sumário dos documentos das dez redes investigadas permite ver que seus conteúdos são bastante diferenciados, com aspectos sendo ora salientados, ora diluídos no interior de cada um deles. A variedade observada mostra que não há consenso quanto aos tópicos que devem constar, por exemplo, do sumário, dificultando o debate nacional sobre currículo.

Apesar da variação na estrutura dos documentos, algumas recorrências foram encontradas nos sumários: a temática da diversidade na formação humana (em alguns como princípio norteador; em outros, como tópicos separados; e, ainda, em outros, na perspectiva dos temas transversais); a formação integrada e/ou em tempo integral; a avaliação; e, com menor frequência, o Ensino Médio integrado ao profissional, o mundo do trabalho, o uso das tecnologias educacionais e o protagonismo juvenil.

A leitura dos documentos introdutórios e a análise das entrevistas revelam que os estados e o Distrito Federal centram seus objetivos no aprimoramento do educando, na formação de sua cidadania, no desenvolvimento da autonomia intelectual e na construção do pensamento crítico. Há preocupação com as finalidades mais amplas do processo educativo e desejo de propiciar uma formação ampla e integral aos jovens, aproximando o currículo do universo juvenil. Nesse sentido, as redes revelam a intenção de ultrapassar o ensino focado na memorização e na fragmentação das disciplinas para alcançar outro, mais integrado, que acolha e articule diversos tipos de saberes e propicie a participação do aluno, por meio da interdisciplinaridade e da contextualização.

Quando se chega ao nível das matrizes curriculares, a pesquisa revela que, ainda que os conteúdos em si não sejam muito diferentes, os desenhos dos documentos estaduais são muito heterogêneos, ou seja, a forma de apresentá-los e articulá-los é muito diversa, não sendo possível dizer que há currículos que representem o país. Na realidade, não existem na literatura acadêmica categorias para analisar esse “o que ensinar” presente em documentos curriculares.

Neste trabalho, fez-se um exercício de ler esse “o que”, a partir da análise da área/disciplina da Matemática, por meio das seguintes categorias: organização do trabalho disciplinar; princípios da organização dos conteúdos; progressão e nível de detalhamento.

Seguindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), a *organização do trabalho escolar* se dá por área de conhecimento, mas as propostas são apresentadas por disciplina. Fica-se com a impressão de que a organização por áreas é apenas utilizada para aglutinar disciplinas, pois não há detalhamento de como elas podem ser integradas nas áreas de conhecimento ou, mesmo, entre elas. Isso revela, sem dúvida, a dificuldade em



lidar com o conhecimento além da sua organização disciplinar, mas também indica que, não à toa, os saberes dispostos em disciplinas possuem uma lógica forte e consistente, que precisa ser ensinada nas escolas e apropriada pelos alunos. Assim, se os estados consideram importante, de fato, trabalhar com a interdisciplinaridade, pode ser interessante que indiquem em seus documentos como manter a profundidade disciplinar e, ao mesmo tempo, transbordar esses limites, indicando os pontos de contato mais relevantes e de onde se deve partir para estabelecer as relações entre as várias disciplinas/áreas.

O desafio está, assim, tanto em orientar o que se espera da interdisciplinaridade quanto em formar os professores para que possam articular os saberes escolares. Em seus cursos de formação, eles não são preparados nem para ensinar por competências e nem para trabalhar de maneira interdisciplinar, de modo que permanecem sem conhecer seus fundamentos e sem a devida capacitação para desenvolvê-los em suas práticas pedagógicas. O problema não é a formação inicial docente se dar com base nas disciplinas, mas, sim, a falta de orientação para que os professores consigam trabalhar e integrar saberes a partir do aprofundamento nas disciplinas. Coloca-se para os docentes, como se fosse tarefa simples, algo que nem mesmo as licenciaturas integradas fazem. É justamente aí que as escolas e os cursos de formação precisam de auxílio. A falta de trabalho coletivo nas unidades escolares – em razão da carga horária dos professores, que os leva, muitas vezes, a completar a jornada em mais de uma escola – constitui outro obstáculo apontado para o desenvolvimento de uma perspectiva interdisciplinar.

A grande maioria dos estados investigados organiza o “o que” ensinar (*princípios da organização dos conteúdos*) de formas variadas e singulares, para o Ensino Médio. Alguns conceitos organizadores que se repetem são os que envolvem o termo conteúdo: “conteúdos essenciais”, “conteúdo básico comum”, “conteúdos estruturantes”, “blocos de conteúdos”. Há outros que tratam de “padrões básicos de aprendizagem”, “eixos temáticos”, “contextos gerais”, “ideias fundamentais” etc. Em algumas unidades federativas, a terminologia é outra e, portanto, a lógica da organização difere: neles, preponderam “objetivos de ensino” ou, ainda, “conceitos estruturantes”. Todos eles formam a “base comum” de cada estado. Muitos estados estudados organizam seus documentos curriculares por competências, vinculadas ou não a

habilidades, ambas constituindo fins a serem alcançados por meio dos conteúdos escolares. Finalmente, há redes que apresentam conteúdos em sua matriz curricular, sem vinculá-los a competências ou a habilidades.

No que se refere à *progressão dos conteúdos e seu nível de detalhamento*, várias possibilidades foram encontradas: bimestral, anual e para o conjunto do ciclo do Ensino Médio. De maneira geral, vale a discussão sobre a organização bimestral, uma vez que ela imprime o ritmo do processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, talvez faça sentido deixar mais espaço para as escolas escolherem, à luz de seus próprios juízos, o que lhes parece ser mais recomendável do ponto de vista pedagógico para atender às necessidades de seus alunos e os interesses de seus professores. Também é central que o conhecimento seja apresentado de maneira harmônica, encadeado de forma que os apresentados posteriormente possam se apoiar nos anteriores. Além disso, é interessante que os conteúdos de um mesmo tópico (como, por exemplo, geometria espacial) não sejam concentrados em um único período. De fato, é importante para sua apropriação que eles sejam apresentados em diferentes momentos do Ensino Médio, em especial para que possam ser sedimentados.

Apesar desses desenhos tão diversos, um aspecto comum perpassa todos os documentos curriculares analisados: o excesso de conteúdos. Diz-se que o “currículo do Ensino Médio é chato”. Mas, se isso não necessariamente é verdade, não se pode fugir do fato de que os conteúdos são excessivos. De fato, com a quantidade de temas e assuntos explicitados nos documentos curriculares estaduais para os três anos do Ensino Médio (ou mesmo com a quantidade de competências e de “objetos de conhecimento” relacionados na Matriz do Enem), não sobra tempo para a parte diversificada do currículo. O currículo do Ensino Médio é inchado não apenas pelo número de disciplinas, mas, também, pelo volume de conteúdos existentes em cada uma delas. Os programas do Enem e dos principais vestibulares do país provocam pressão nos sistemas de ensino a respeito de o que ensinar aos jovens estudantes. Nesse sentido, não se pode deixar de discutir formas de valorizar a parte diversificada, para que esta não seja “engolida” pela parte comum.

Se a parte comum é complexa, a parte diversificada raramente vai além da indicação da obrigatoriedade de uma língua estrangeira moderna – Inglês e Espanhol (optativo ao aluno). Mas é precisamente aí, na parte diversificada

do currículo – a ser especificada pelos entes federados e pelas escolas – que poderia haver a oferta de componentes curriculares mais próximos da realidade local e juvenil, tal como pregam as normatizações nacionais. Há algumas iniciativas interessantes relatadas por alguns estados para essa parte, mas dela pouco se viu nos documentos curriculares e nas entrevistas. Dessa forma, parece haver pouca orientação sobre como concretizá-la nas escolas. Claro que, se diversificada, essa parte deve ser diferente em cada escola, mas qual o papel da rede estadual em sua composição? Os estados têm limitações (infraestrutura, falta de professores especializados e de previsão na carga horária para que desenvolvam atividades inovadoras etc.) que impedem a oferta de possibilidades formativas diversas, por meio de componentes ou projetos optativo-eletivos.

Não há acordo sobre se os procedimentos metodológicos e didáticos mais específicos devem estar presentes no documento curricular ou se devem vir em materiais de apoio. Exemplos de *como ensinar* devem existir e estar disponíveis para os professores (no documento curricular ou fora dele) de maneira a inspirá-los, e não para estimular a mera cópia de atividades. Nos documentos analisados, o foco está claramente em “o que ensinar”. Quando o foco da análise recai sobre a *avaliação*, os textos discorrem sobre a avaliação processual, a qual deve ser também – e concomitantemente – formativa. Instrumentos para serem empregados nas avaliações podem (ou não) ser oferecidos. Nas entrevistas, em alguns estados, as equipes das secretarias indicaram já ter elaborado de maneira mais detalhada, em documentos complementares, a parte relativa à avaliação.

Pouco antes de terminar este trabalho, o Plano Nacional de Educação, sancionado em junho de 2014, estipulou que o MEC apresentasse à nação, no prazo de dois anos, qual será a base nacional comum. É preciso se livrar do constrangimento de assumir, em algum nível, a seleção dos conteúdos, pois os jovens brasileiros com idades entre 14 e 18 anos mantêm pontos de contato em termos de interesses e aspirações e, sobretudo, por lei, devem ter os mesmos direitos. Assim, a tarefa é difícil porque é preciso: primeiro, ultrapassar disputas de poder e convicções ideológicas; e, segundo, acordar nacionalmente quais são os conteúdos, dentre os já sistematizados pela cultura humana, imprescindíveis para a formação dos jovens que cursam o

Ensino Médio e que podem contribuir para levar os jovens a pensar o mundo de forma mais autônoma e crítica. Em especial, é preciso que tais conteúdos façam diferença nas trajetórias pessoais dos alunos, ao se converterem em ferramentas importantes de leitura da realidade. Talvez, então, a escola passe a ser mais atraente aos jovens e ao país.

As reflexões emanadas a partir deste estudo podem, portanto, ser de valia para aqueles que se encontram envolvidos na elaboração da base comum. São elas:

- partir das discussões promovidas pelos documentos curriculares estaduais;
- apresentar, com transparência, os critérios de seleção daqueles que compõem a equipe responsável pela redação da Base Nacional Comum;
- divulgar os documentos produzidos, nas diferentes fases do trabalho, aos técnicos das diferentes Secretarias de Educação, professores do Ensino Médio, membros da academia, associações de especialistas das várias disciplinas, sociedade civil, incluindo os jovens;
- construir um vocabulário pedagógico comum para tratar dos conceitos que serão empregados na Base Nacional Comum (por exemplo, competências, habilidades, contextualização, interdisciplinaridade, diversidade etc.), permitindo que todos possam ter uma compreensão comum sobre eles;
- selecionar conteúdos escolares, estratégias de pensamento (competências e habilidades) e valores à luz da formação geral que se espera para o jovem concluinte do Ensino Médio regular;
- cuidar do sequenciamento e da progressão articulada dos conteúdos, assegurando uma visão harmônica do conhecimento escolar e uma aprendizagem bem sedimentada;
- atentar ao grau de detalhamento que se pretende dar aos conhecimentos, buscando um equilíbrio entre o extremamente genérico (que não conseguirá orientar as redes de ensino) e o excessivamente especificado (que engessa o ensino e os professores);

- especificar a qualidade das aprendizagens que se quer do conhecimento escolar e a sofisticação esperada das estratégias de pensamento, fornecendo exemplos retirados da prática pedagógica, para orientar o trabalho docente;
- conceber a base comum levando em conta a necessidade de reservar tempo e espaço para a parte diversificada, uma vez que é nela que se pode desenvolver uma identidade regional e trajetórias mais individualizadas, em conformidade com as expectativas dos jovens.

Finalmente, em estando concluída a Base Nacional Comum, é preciso articular o diálogo da base tanto com os cursos de formação inicial e continuada quanto com o Programa Nacional para o Livro Didático para o Ensino Médio e com as avaliações nacionais. Adicionalmente, é central que seja previsto um programa de formação continuada imediatamente após a publicação de documentos curriculares, para que seja possível acompanhar e avaliar o processo de recepção e implementação curricular, sempre na perspectiva de modificar o que não resiste ao teste da realidade.

## Referências

- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Casa Civil/MEC, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 14 maio 2014.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 3, de 26 de junho de 1998. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC/CNE/CEB, 1998. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf)>. Acesso em: 23 maio 2014.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 23 maio 2014.
- \_\_\_\_\_. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Brasília: Casa Civil/MEC, 2004. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm)>. Acesso em: 14 maio 2014.
- \_\_\_\_\_. Emenda Constitucional nº 53, de 11 de dezembro de 2006. Brasília: Casa Civil, 2006. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm)>. Acesso em: 16 maio 2014.
- \_\_\_\_\_. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Brasília: Casa Civil, 2009a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm)>. Acesso em: 14 maio 2014.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. Coordenação Geral de Ensino Médio. *Programa Ensino Médio Inovador*: documento orientador. Brasília: MEC/COCEM/CGEM, 2009b.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=866&id=14906&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=866&id=14906&option=com_content&view=article)>. Acesso em: 23 maio 2014.
- \_\_\_\_\_. 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: MEC/CNE/CEB, 2012. Disponível em: <[http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao\\_ceb\\_002\\_30012012.pdf](http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf)>. Acesso em: 08 maio 2014.

- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Coordenação Geral do Ensino Médio. *Programa Ensino Médio Inovador*: documento orientador. Brasília: MEC/SEB/DCEI/CGEM, 2013.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>. Acesso em: 20 fev. 2015.
- CEARÁ (Estado). Secretaria de Educação. *Coleção Escola Aprendente*: ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Vol. 3. Fortaleza: Seduc, 2008. 92 p.
- DAVIS, Claudia; et al. *Anos finais do Ensino Fundamental*: aproximando-se da configuração atual – Relatório Final. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2012. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/pdf/desafios-dos-anos-finais-ensino-fundamental-alta-relatorio-final.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2015.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação. *Circular 137/2014*. Brasília: Subeb, 2014.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação. *Currículo em movimento da Educação Básica*: pressupostos teóricos. Brasília: SEE, s/d-a. 92 p.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação. *Currículo em Movimento da Educação Básica*: Ensino Médio. Brasília: SEE, s/d-b. 84 p.
- ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria de Educação. *Currículo Básico Escola Estadual*: Ensino Médio (área de ciências da natureza). Vol. 2. Vitória: Sedu, 2009. 128 p.
- KRAWCZYK, Nora. *O Ensino Médio no Brasil*. São Paulo: Ação Educativa, 2009. 48 p. (Em questão, 6)
- MARANHÃO (Estado). Secretaria de Educação. *Diretrizes Curriculares*. 3. ed. São Luís: Seduc, 2014. 108 p.
- MATO GROSSO DO SUL (Estado). Secretaria de Educação. *Referencial Curricular 2012 Ensino Médio*. Campo Grande: SEEMS, 2012.
- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). *Education at a Glance 2014*: OECD indicators. OECD Publishing, 2014.
- PARÁ (Estado). Secretaria de Educação. *Proposta curricular*: Ensino Médio. Belém: SEE, 2003. 138 p.
- PIAUI (Estado). Secretaria de Educação. *Diretrizes Curriculares da Rede Pública Estadual de Ensino do Piauí*. Teresina: Seduc, 2013. 68 p.
- RORAIMA (Estado). Secretaria de Educação. *Referencial Curricular da Rede Pública Estadual para o Ensino Médio*: área do conhecimento. Boa Vista: SEE, 2012a. 434 p.

- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação. *Referencial Curricular da Rede Pública Estadual para o Ensino Médio*: livro geral. Boa Vista: SEE, 2012b. 76 p.
- SACRISTÁN, José Gimeno & PÉREZ GOMEZ, Angel I. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Educação. *Proposta Curricular de Santa Catarina*: formação integral na Educação Básica. Florianópolis: SEE, 2014. 192 p.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. *Currículo do Estado de São Paulo*: matemática e suas tecnologias. 1. ed. São Paulo: SE, 2011. 72 p.
- SIMÕES, A. Acesso e evasão na Educação Básica: as perspectivas da população de baixa renda no Brasil. *Estudos Técnicos SAGI*. Ministério do Desenvolvimento Social, n. 4, 2014.
- TORRES, Haroldo da Gama *et al.* *O que pensam os jovens de baixa renda sobre a escola*. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2013. (Relatório final). Disponível em: <[www.fvc.org.br/estudos](http://www.fvc.org.br/estudos)>. Acesso em: 10 fev. 2015.
- VOLPI, Mario; SILVA, Maria de Saete & RIBEIRO, Júlia (Coords.). *10 desafios do Ensino Médio no Brasil*: para garantir o direito de aprender de adolescentes de 15 a 17 anos. 1. ed. – Brasília: UNICEF, 2014.



## Sobre os autores

---

### **Andreia L. Conrado**

Possui graduação em Licenciatura em Matemática (2000) e mestrado em Educação (2005) pela Universidade de São Paulo (USP). É doutoranda em Educação na Faculdade de Educação da USP. Atuou na Educação Básica, como professora de Matemática no Ensino Fundamental e Médio, e na Educação Superior, em cursos de Pedagogia e Licenciatura em Matemática. Atualmente está em licença do cargo de Pesquisadora em Avaliações Educacionais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Tem experiência nas áreas de Educação Matemática e Avaliação Educacional, com ênfase nas metodologias do ensino de Matemática.

### **Anna Helena Altenfelder**

Pedagoga, mestre e doutora em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Foi professora e coordenadora de curso de Psicopedagogia Clínica e Institucional do Instituto Sedes Sapientiae, professora convidada da Universidade Presbiteriana Mackenzie e da Faculdade Oswaldo Cruz. Atua há quinze anos no Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) como formadora, autora de materiais de orientação para professores e gerente de projetos. Atualmente é superintendente do Cenpec.

### **Antônio Augusto Gomes Batista**

Coordenador de Desenvolvimento de Pesquisas do Cenpec. Graduado em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (1985), realizou seus cursos de mestrado (1990) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) (1996), onde atuou nos cursos de graduação em Pedagogia e Licenciatura em Letras (1990-2012) e de pós-graduação em Educação (1994-2014). Desenvolveu estudos de pós-doutorado na École des Hautes Études en Sciences Sociales, em Paris. Atuou como *visiting scholar* na University of Tennessee at Knoxville e como professor visitante na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, assim como professor convidado do Curso de Especialización y Maestría en Lectura y Escritura de la Universidad Nacional de La Plata (2006-2012).

### **Claudia Davis**

Formou-se na Universidade de Stanford e concluiu seu mestrado e doutorado no Instituto de Psicologia da USP. Atualmente, é professora titular do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP e pesquisadora sênior da Fundação Carlos Chagas (FCC). Tem livros e artigos publicados na área da Psicologia da Educação.

### **Elba de Sá Barretto**

Consultora da Fundação Carlos Chagas e do Cenpec e professora colaboradora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da USP em 1965, obteve os títulos de mestre (1980) e doutora (1991) em Sociologia pela mesma universidade. Atuou como pesquisadora da Fundação Carlos Chagas de 1975 a 2011, quando assumiu a Superintendência de Educação e Pesquisa da instituição (2011-2013). Como professora da Faculdade de Educação da USP, lecionou no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação; neste se mantém ainda como docente. Foi editora responsável dos *Cadernos de Pesquisa*, periódico científico da área de Educação, entre 1993 e 2012.

### **Gabriela M. Moriconi**

Administradora pública, com mestrado e doutorado em Administração Pública e Governo pela Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas (Eaesp-FGV). Atualmente, é pesquisadora da Fundação Carlos Chagas. Anteriormente, atuou como coordenadora-geral de Instrumentos e Medidas Educacionais na Diretoria de Estudos Educacionais do Inep/MEC. Tem experiência em pesquisas na área de políticas educacionais, avaliação, indicadores e, em especial, sobre temas relacionados a políticas docentes, tais como remuneração, condições de trabalho, formação e avaliação.

### **Gisela Lobo Tartuce**

Graduada em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo e mestre e doutora em Sociologia pela mesma instituição. É pesquisadora da Fundação Carlos Chagas desde 1997, tendo desenvolvido trabalhos sobre os seguintes temas: relação escola-trabalho, jovens, juventude, Ensino Médio e políticas educacionais. Atualmente, é editora executiva de *Cadernos de Pesquisa*, revista de estudos e pesquisas em Educação da FCC.

### **Hivy Damasio Araújo Mello**

Pesquisadora da Coordenação de Desenvolvimento de Pesquisas do Cenpec. Doutora em Sociologia pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), mestre em Administração pela Eaesp-FGV e graduada em Administração de Empresas pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

### **Joana Buarque de Gusmão**

Pesquisadora da Coordenação de Desenvolvimento de Pesquisas do Cenpec. Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da USP e graduada em Ciências Sociais pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da mesma instituição (FFLCH-USP).

### **Luiz Carlos Novaes**

Graduado em Ciências Biológicas e em Pedagogia. Mestre em História e Filosofia da Educação (PUC-SP, 1999), doutor em Educação e Ciências Sociais pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade (PUC-SP, 2004) e pós-doutor em Educação (USP, 2012). Atualmente é docente no Departamento de Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo (EFLCH-UNIFESP) e coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação na mesma instituição. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em política educacional.

### **Luiza Helena da Silva Christov**

Doutora em Educação (PUC-SP, 2001); possui mestrado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1992). Criadora da coleção para coordenadores pedagógicos da Editora Loyola. Atualmente é professora assistente doutora aposentada da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), vinculando-se voluntariamente ao Programa de Pós-Graduação em Artes junto ao Instituto de Artes da mesma universidade. Realizou estágio de pós-doutoramento junto à Universidade de Barcelona e junto ao Teachers College da Universidade de Columbia. É vice-líder do grupo de pesquisa Arte e Formação de professores, cujas pesquisas foram publicadas em 2012 pela Editora Porto de Ideias. Orientou 21 dissertações de mestrado defendidas e uma tese de doutorado. Em andamento, orienta cinco teses de doutorado e quatro dissertações de mestrado. Foi bolsista da Fundação Carlos Chagas para realização de pesquisas sobre o currículo do Ensino Médio no Brasil no período de 2013/2014. Coordena grupo de pesquisa no Centro de Pesquisa e Formação do Sesc-SP sobre a relação entre ética e estética.

### **Marina M. R. Nunes**

Graduada em Psicologia pela Universidade de São Paulo, mestre e doutora em Educação pela Faculdade de Educação da mesma universidade. Atualmente é pesquisadora da Fundação Carlos Chagas e diretora do Ensino Médio do Colégio Santa Cruz.

### **Pâmela Félix Freitas**

Pesquisadora da Coordenação de Desenvolvimento de Pesquisas do Cenpec. Doutoranda e mestre em Educação pela Universidade de São Paulo e licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (Uece).

### **Rosário Silvana Genta Lugli**

Professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de São Paulo, onde leciona Sociologia da Educação para o curso de Pedagogia e orienta em nível de mestrado e doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência. Licenciada em Pedagogia pela Universidade de São Paulo, realizou tanto o mestrado como o doutoramento na mesma instituição.

### **Vanda Mendes Ribeiro**

Coordenadora-adjunta de Desenvolvimento de Pesquisas do Cenpec. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo com estágio sanduíche realizado na Universidade de Genebra. Mestre em Sociologia pela Unicamp. Possui especialização em Sociologia pela Universidade de Paris III e graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Atualmente é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Cidade de São Paulo (Unicid).





<i>Título</i>	<i>Estudos &amp; Pesquisas Educacionais</i> Fundação Victor Civita Nº 5, 2015
<i>Design e Edição Eletrônica</i>	Negrilo Produção Editorial
<i>Revisão de Provas</i>	Ana Maria Fiorini Tainá Nunes Costa
<i>Tipologia</i>	Minion Pro e Myriad Pro
<i>Formato</i>	16 × 23 cm
<i>Capa</i>	Cartão 250 g/m <sup>2</sup> 4 × 0 cores e laminação fosca
<i>Miolo</i>	Pólen 90 g/m <sup>2</sup> 1 × 1 cores
<i>Lombada</i>	Quadrada colada (PUR)
<i>Número de Páginas</i>	152
<i>CTP, Impressão e Acabamento</i>	Prol Editora Gráfica Ltda.