

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

IZOLETE DOS SANTOS RIQUETI

**PROPOSTAS CURRICULARES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
INTERPRETAÇÕES E RECONTEXTUALIZAÇÕES CURRICULARES NAS REDES
MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DA REGIÃO METROPOLITANA DO CONTESTADO**

Florianópolis
2018

IZOLETE DOS SANTOS RIQUETI

**PROPOSTAS CURRICULARES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
INTERPRETAÇÕES E RECONTEXTUALIZAÇÕES CURRICULARES NAS REDES
MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DA REGIÃO METROPOLITANA DO CONTESTADO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Zenilde Durli

Coorientador: Prof. Dr. Juares da Silva Thiesen

Florianópolis
2018

**PROPOSTAS CURRICULARES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
INTERPRETAÇÕES E RECONTEXTUALIZAÇÕES CURRICULARES NAS REDES
MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DA REGIÃO METROPOLITANA DO CONTESTADO**

Esta dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de “Mestre em Educação” e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina

Florianópolis, 19 de novembro de 2018.

Prof^ª Dr^ª Soraya Franzoni Conde
Coordenadora do PPGE/UFSC

Banca Examinadora:

Prof^ª Dr^ª Zenilde Durli (MEN/CED/UFSC – Orientadora)

Prof. Dr. Juarez da Silva Thiesen (MEN/CED/UFSC – Coorientador)

Prof^ª Dr^ª Marilda Pasqual Schneider (UNOESC – Examinadora)

Prof^ª Dr^ª Roselane Fátima Campos (MEN/CED/UFSC – Examinadora)

Prof^ª Dr^ª Roseli Zen Cerny (EED/CED/UFSC – Examinadora)

Prof. Dr. Jéferson Silveira Dantas (EED/CED/UFSC – Suplente)

*Dedico este trabalho ao meu esposo Edimar e aos meus filhos
Guilherme e Ana Carolina – amores da minha vida.*

AGRADECIMENTOS

À Prof^ª Dr^ª Zenilde Durli, minha orientadora, sempre presente, que me conduziu com sabedoria e firmeza, partilhando comigo seus conhecimentos, respeitando minhas limitações e minha condição de realizar a dissertação e continuar trabalhando. Minha gratidão, pois, sem a sua paciência e humanidade, talvez esse trabalho nem tivesse sido concluído.

Ao Prof. Dr. Juares da Silva Thiesen, meu coorientador, pelo carinho e acolhida na universidade e no grupo de pesquisas Itinera, pela orientação nas primeiras leituras e discussões do projeto, sempre partilhando generosamente seu conhecimento.

À Prof^ª Dr^ª Roseli Zen Cerny, pela leitura e orientação durante a qualificação, e por ter aceitado participar da banca como examinadora. À Prof^ª Dr^ª Roselane Fátima Campos, pelas longas conversas, por se mostrar acessível na troca de ideias e por participar deste momento importante na banca examinadora. À Prof^ª Dr^ª Marilda Pasqual Schneider (UNOESC), que aceitou fazer parte da banca examinadora, vindo do oeste catarinense.

À professora Noemia Pizzamiglio, que me incentivou e impulsionou para que realizasse o sonho do mestrado, e aos secretários da Educação Israel Boniek e Márcia Bonato que, em diferentes tempos, me apoiaram, quando precisava me ausentar para estudo.

Aos colegas e professores da rede municipal de ensino de Capinzal e da UNOESC, onde desenvolvo minhas atividades como gestora e docente, pelas energias positivas e torcida para que eu pudesse concluir mais esta etapa de estudos.

Às secretarias municipais de Educação de Caçador, Campos Novos, Capinzal, Concórdia, Joaçaba, Piratuba e Zortéa, pela receptividade e apoio à realização da pesquisa.

À minha família, minhas raízes. À minha mãe Ivone, minha referência em sabedoria e apoio sempre presente. Ao meu pai Valdemar (*in memoriam*), pelo exemplo de trabalho. Às minhas irmãs e ao meu irmão João Marcos, pelo carinho fraternal e respeito às ausências. Ao esposo Edimar, pelo apoio constante e companheirismo. Aos meus filhos Guilherme e Ana Carolina, minha inspiração, carinho e risadas.

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo geral analisar as configurações curriculares que conformam as propostas de formação para o Ensino Fundamental das redes municipais de ensino da Região Metropolitana do Contestado, buscando compreender as principais fontes de influência na definição dos currículos locais. Utilizo como referencial analítico a abordagem do Ciclo de Políticas, com as referências de Ball (2002, 2005) e Mainardes e Marcondes (2009). Valho-me do conceito de recontextualização para compreender o movimento dos textos curriculares entre as instâncias macro e micro do contexto social investigado. Para a análise dos dados, utilizei a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 1979). A amostra foi composta por seis municípios da Região Metropolitana do Contestado, com base no critério de densidade demográfica, considerando dois municípios de grande porte: Caçador e Concórdia; dois municípios de médio porte: Campos Novos e Joaçaba; dois municípios de pequeno porte: Zortéa e Piratuba. Foi incluído o município de Capinzal, por ser o município onde atuo. O segundo critério adotado para a amostragem foi o de existência de um documento que expressasse a proposta curricular local para os anos iniciais do Ensino Fundamental. A abordagem qualitativa envolveu a pesquisa documental das propostas curriculares das redes e também pesquisa exploratória, por meio da aplicação de questionários aos gestores/as e professores/as das redes envolvidas na pesquisa. Os currículos oficiais das redes municipais analisadas apresentam uma configuração que reflete a organização dos sistemas de ensino a que pertencem, ordenados por seriação anual. Nos currículos, o conhecimento está ordenado por disciplina, distribuído nos anos que compõem a etapa educativa dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em todos os aspectos da configuração curricular – seleção e organização de conhecimentos, definição de perspectiva teórica, autores de referência, entre outros – os currículos oficiais locais mesclam influências de diferentes documentos oficiais nacionais, entre eles os Parâmetros Curriculares Nacionais, Referenciais Curriculares Nacionais, as diversas Diretrizes Curriculares Nacionais construídas para a Educação Básica, cadernos do PNAIC e, também, no contexto intermediário, a Proposta Curricular de Santa Catarina. Além disso, também aparecem com frequência os livros didáticos e os materiais apostilados. A composição dos textos se dá por meio da recontextualização por justaposição de recortes de excertos extraídos das diversas fontes. Os posicionamentos de gestores/as e professores/as enfatizam a importância das propostas curriculares para a prática pedagógica, como projeto de formação humana. Demonstram unanimidade na compreensão de que a participação dos professores na elaboração dos documentos curriculares possui reflexos na sua interpretação e implementação na prática cotidiana, mas, também, a dificuldade em articular o tempo de formação, tendo sua participação negociada em meio às pressões e necessidades das redes.

Palavras-chave: Política curricular. Configuração curricular. Currículo prescrito. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

The present study had as its main objective to analyze the curricular configurations which conform the formation proposals for the Elementary Teaching of the Metropolitan Region of Contestado's municipal school system, seeking to understand the main sources of influence in the definition of local curricula. As an analytical reference I employ the Cycle Policy framework, within the references of Ball (2002, 2005) and Mainardes and Marcondes (2009). I consider the concept of recontextualization in order to understand the movement of curricular texts between macro and micro instances of the investigated social context. For the data analysis, I used the content analysis technique (BARDIN, 1979). The studied sample was composed of six municipalities in the Metropolitan Region of Contestado, based on the criterion of population density, considering two large municipalities: Caçador and Concordia; two medium-sized municipalities: Campos Novos and Joaçaba; two small municipalities: Zortéa and Piratuba. The municipality of Capinzal was also included, since it is the municipality where I work. The second criterion considered for the sampling was the existence of a document expressing the local curricular proposal for the initial years of the Elementary Teaching. The qualitative approach involved the documental research of the curricular proposals and an exploratory research, through the application of questionnaires to the managers and teachers from the studied school system. The official curricula of the analyzed municipal teaching networks present a configuration that reflects the education systems' organization to which they belong, ordered by annual seriation. In these curricula, the knowledge is ordered by discipline, distributed by the years that compose the educational stage from the early years of Elementary School. Through all aspects of the curricular configuration – selection and organization of the knowledge, definition of the theoretical perspective, reference authors, among others – the local official curricula mix influences from different national official documents, as the National Curricular Parameters, the National Curricular Frameworks, several National Curricular Guidelines for the Basic Education, PNAIC notebooks and, also, in the intermediate context, the Curricular Proposal of Santa Catarina. In addition, didactical materials and textbooks also appear frequently. The composition of the texts is reached through recontextualization by juxtaposition of excerpts from a variety of sources. The stand of managers and teachers emphasize the importance of curricular proposals for the pedagogical practice, as a human formation project. They demonstrate unanimity in the understanding that the teachers' participation in the elaboration of curricular documents has a reflex in their interpretation and implementation in the daily practice, however, it also shows the difficulty to articulate the time of the formation, having their participation negotiated between the pressures and needs of the municipal networks.

Keywords: Curricular Policy. Curricular Configuration.. Prescribed Curriculum. Elementary School.

LISTA DE MAPAS, QUADROS E TABELAS

Quadro 1 – Descritores delimitados para a busca de teses, dissertações e artigos nos bancos de dados CAPES e SciELO (2007 - 2017)

Quadro 2 - Textos sobre configurações do currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental selecionados no repositório da Scientific Electronic Library Online (SciELO) (2007 - 2017)

Mapa1 – Região Metropolitana do Contestado em Santa Catarina

Quadro 3 – Municípios amostrados e documentos curriculares a serem analisados

Quadro 4 – Matriz de análise do estudo documental

Quadro 5 – Denominação dos documentos curriculares amostrados

Quadro 6 – Quadro de análise da categoria Arquitetura dos Documentos Curriculares, da dimensão de análise Estrutura dos documentos

Quadro 7 – Quadro de análise da categoria “Metodologia de elaboração dos documentos curriculares” da dimensão de Análise estrutura dos documentos

Quadro 8 – Quadro de análise da categoria Pressupostos epistemológicos da dimensão de análise Concepções orientadoras

Quadro 9 – Quadro de análise da categoria Marcos regulatórios, dimensão de análise Concepções orientadoras

Quadro 10 – Quadro de análise da categoria “Organização curricular”, subcategorias: Forma de organizar os conhecimentos e Ordenação dos conhecimentos

Quadro 11 – Quadro de análise da categoria “Organização curricular”, subcategorias Conteúdos a cultura local, Temáticas gerais ou temas transversais e Conteúdos de formação humana

Quadro 12 – Quadro de análise da categoria Orientações metodológicas da dimensão de análise Concepções orientadoras

Quadro 13 – Quadro de análise da categoria Orientações metodológicas da dimensão de análise Concepções orientadoras

Tabela 1 – Número de professores atuando nas redes de ensino dos sete municípios pesquisados na Região Metropolitana do Contestado

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABdC – Associação Brasileira de Currículo
AMARP – Associação dos Municípios do Alto Vale do Rio do Peixe
AMAUC – Associação dos Municípios do Alto Uruguai Catarinense
AMMOC – Associação dos Municípios do Meio Oeste Catarinense
AMPLASC – Associação dos Municípios do Planalto Sul de Santa Catarina
ANA – Avaliação Nacional de Alfabetização
ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
BNDES - Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB/MEC – Câmara de Educação Básica do Ministério da Educação
CEE – Conselho Estadual de Educação
CES/MEC – Câmara da Educação Superior do Ministério da Educação
CF – Constituição Federal
CNE – Conselho Nacional de Educação
CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação
CNTE – Conferência Nacional dos Trabalhadores da Educação
COEDI/MEC – Coordenação-Geral de Educação Infantil na Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação
DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEFs – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos
DCNGEBs – Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
FECAM – Federação Catarinense de Municípios
FNCEE – Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação
FNEM – Fórum Nacional de Entidades Metropolitanas
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
MBNC – Movimento pela Base Nacional Comum
NSE – Nova Sociologia da Educação
PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNE – Plano Nacional de Educação
PPPs – Projetos Políticos-Pedagógicos
ProBNCC – Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RMC – Região Metropolitana do Contestado

RCNs – Referenciais Curriculares Nacionais
SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SciELO – Scientific Electronic Library Online
SED/SC – Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina
SEF/MEC – Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SINEPE-SC – Sindicato das Escolas Particulares de Santa Catarina
SME-CZ – Secretaria Municipal de Educação do Município de Capinzal
SUPED – Sujeitos, Processos Educativos e Docência
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UNCME – União dos Conselhos Municipais de Educação
UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNOESC – Universidade do Oeste de Santa Catarina

SUMÁRIO

1 ENTRE A PESQUISA E O CONTEXTO DA MINHA PRÁTICA PROFISSIONAL: UMA INTRODUÇÃO	14
1.1 PROBLEMATIZAÇÃO E OBJETIVOS DE PESQUISA.....	22
1.2 LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA: O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE O TEMA	25
1.3 SOBRE A ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO.....	29
2 INVESTIGAR O CURRÍCULO PRESCRITO NAS REDES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO: PERCURSOS E FERRAMENTAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS	31
2.1 O CICLO DE POLÍTICAS PARA ANÁLISE CURRICULAR.....	31
2.1.1 Recontextualização Discursiva nas Propostas Curriculares Locais	38
2.2 PERCURSO E PROCEDIMENTOS	40
2.3 OS CONTEXTOS DE INVESTIGADOS.....	46
2.3.1 Município de Caçador	46
2.3.2 Município de Concórdia.....	48
2.3.3 Município de Joaçaba	49
2.3.4 Município de Campos Novos	50
2.3.5 Município de Piratuba	51
2.3.6 Município de Zortéa	53
2.3.7 Município de Capinzal	54
3 CURRÍCULO E ABORDAGENS CURRICULARES	56
3.1 CURRÍCULO E GÊNESE DO CONCEITO	56
3.2 CONFIGURAÇÕES CURRICULARES	62
3.3 DESENVOLVIMENTO CURRICULAR: CURRÍCULOS OFICIAIS, PRATICADOS E OCULTOS.....	68
3.4 CURRÍCULO PRESCRITO COMO EXPRESSÃO DA POLÍTICA CURRICULAR.....	73
4 CURRÍCULO E POLÍTICA CURRICULAR PARA O ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL	77
4.1 POLÍTICA CURRICULAR E DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA A PARTIR DOS ANOS 1990	77
4.1.2 A Educação Básica na Constituição e na LDB: aportes à política curricular.....	79
4.2 DIRETRIZES CURRICULARES E PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA	86
4.2.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais	87
4.2.2 Diretrizes Curriculares Nacionais.....	92
4.3 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)	102
5 O CONTEXTO DE PRODUÇÃO E O CONTEXTO DA PRÁTICA: CONFIGURAÇÕES DAS PROPOSTAS CURRICULARES OFICIAIS DAS REDES MUNICIPAIS	110
5.1 DIMENSÃO ESTRUTURA DAS PROPOSTAS CURRICULARES OFICIAIS	110
5.1.1. Denominação dos documentos curriculares	111
5.1.2 Categoria Arquitetura dos documentos curriculares	113
5.1.3 Categoria Metodologia de elaboração dos documentos curriculares	116
5.2 DIMENSÃO CONCEPÇÕES ORIENTADORAS DOS DOCUMENTOS CURRICULARES.....	121
5.2.1 Categoria pressupostos epistemológicos	122

5.2.2 Categoria Marcos regulatórios.....	126
5.2.3 Categoria Organização curricular.....	133
5.2.4 Categoria Orientações metodológicas.....	140
5.2.5 Categoria Avaliação.....	143
5.3 O CURRÍCULO OFICIAL NA PERCEPÇÃO DOS/AS GESTORES/AS E DOS/AS PROFESSORES/AS DAS REDES.....	147
5.3.1 Percepção das Gestoras das Secretarias Municipais de Educação.....	147
5.3.2 Percepção das Professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.....	156
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	168
REFERÊNCIAS.....	173
APÊNDICES.....	185
ANEXOS.....	198

1 ENTRE A PESQUISA E O CONTEXTO DA MINHA PRÁTICA PROFISSIONAL: UMA INTRODUÇÃO

Os anos 1990, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de número 9.394/1996 (BRASIL, 1996), demarcaram o início de um amplo movimento de reformas educacionais com foco crescente nas questões relativas ao currículo escolar. A nova lei conferiu e confere aos entes federados – União, Distrito Federal, Estados e Municípios – a incumbência de organizar os seus sistemas de ensino, cabendo à União a coordenação da política nacional de educação e a articulação dos diferentes níveis e sistemas, no exercício da função normativa, redistributiva e supletiva (artigos 8, 9, 10 e 11). No âmbito dessa política, coube à União a responsabilidade de estabelecer, em regime de colaboração com os demais entes, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e modalidades educativas, com o objetivo de orientar os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a “assegurar” uma formação básica comum.

Com base nesse marco legal, com vasta produção de textos normativos, estudos encomendados e materiais de orientação, foi sendo delineada a política curricular nacional e a regulação dos currículos, especialmente aqueles dedicados à Educação Básica. De acordo com Verde (2015), os artigos 26 e 27 da LDB/96 traçaram, em linhas gerais, a normatização dos currículos da Educação Básica e legitimaram a autonomia dos sistemas de ensino e estabelecimentos escolares na composição de uma parte diversificada. A política curricular então construída teve desdobramentos significativos na organização dos currículos das redes estaduais e municipais de ensino e, como professora de escola municipal, minha história profissional esteve mergulhada nesse contexto reformista¹.

Concluí o Ensino Médio em 1988, na modalidade Magistério², com habilitação e licença para atuar com a creche, a pré-escola e as séries iniciais³ do Ensino Primário. No ano seguinte, 1989, iniciei a docência no pré-escolar, com um grupo de crianças com idades entre cinco e seis

¹ Optei por escrever o texto da dissertação na primeira pessoa, registrando um lugar de fala, mas este é um trabalho coletivo, de muitas mãos e vozes: as minhas, de minha orientadora, coorientador, membros da banca, revisores, professores, enfim.

² O Magistério era a formação de professores em nível de 2º Grau (atual Ensino Médio) estabelecida pelo Art. 30 da Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971), nossa antiga LDB – que habilita para o ensino das quatro primeiras séries do 1º Grau e para a Educação Infantil.

³ Na época, ano de 1988, as séries iniciais compreendiam da 1ª Série até a 4ª Série do Ensino Primário, correspondendo atualmente aos anos iniciais do Ensino Fundamental, 1º Ano ao 5º Ano.

anos, no período vespertino, e uma turma de 4ª Série do Ensino Fundamental, no período matutino, ambas na rede municipal de Capinzal, cidade catarinense onde ainda resido e atuo.

Naquele momento histórico, lembro-me bem, a rede municipal de ensino começava a demonstrar preocupação com a formação continuada dos/as professores/as e a organizar encontros de estudos, embora ainda não se utilizasse muito a denominação “curricular”. Este era o principal objeto quando discutíamos “programas de ensino”, o planejamento escolar, o processo de alfabetização e as pesquisas inovadoras de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1980)⁴, o ensino por centros de interesse⁵, entre outras questões. Era o início de uma nova gestão municipal⁶ e de um projeto educativo que desejava romper com a perspectiva tradicional⁷ de ensino então vigente.

Quando a LDB 9.394/1996 foi homologada e começou a chegar às escolas, eu havia assumido (1997) o cargo de coordenadora pedagógica da rede, integrando a pequena equipe pedagógica da Secretaria Municipal da Educação. Neste lugar, acompanhei os desdobramentos da nova lei sobre as questões curriculares, como a mudança de uma perspectiva de programas de ensino que chegavam prontos, pelos livros didáticos ou por orientações no formato de longas listas de objetivos e conteúdos emanadas da Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina, para o formato de diretrizes curriculares, configuradas em documentos mais abertos e flexíveis, que permitiam maior autonomia às redes e às unidades educativas na construção das propostas curriculares.

Nesse cenário, a municipalização⁸ da Educação Infantil e do Ensino Fundamental estava em avançado estágio de implantação no território catarinense, o que significava a criação das redes

⁴ Emília Ferreiro e Ana Teberosky partiram do pressuposto da teoria piagetiana e, pelo método clínico, observaram 108 crianças em relação ao sistema de escrita. A obra intitulada *Psicogênese da Língua Escrita*, introduzida no Brasil por volta dos anos 1980, foi livro de estudos de muitas de nós, professoras dos anos iniciais.

⁵ Fundamentado e desenvolvido pelo educador belga Ovide Declory (1871-1932), partia da ideia da globalização do ensino para romper com a rigidez dos programas escolares, organizando-os em “centros de interesse”, uma espécie de ideias-força em torno das quais convergem as necessidades fisiológicas, psicológicas e sociais do aluno.

⁶ A gestão 1989/1992 em Capinzal tinha como prefeito Irineu José Maestri e vice Olrich Fritsche, ambos do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). Nessa gestão, a Educação deixou de ser um departamento. Em seu lugar, foi criada a Secretaria da Educação, Cultura e Esportes.

⁷ Tradicional, neste contexto, refere-se a um currículo centrado no conteúdo e voltado para as técnicas de ensino. O Pré-escolar III era até então denominado, na rede municipal de Capinzal, de classe de alfabetização. Essa concepção foi sendo discutida e aos poucos “modificada”, a partir dos encontros de formação de professores, intermediada por professores vindos principalmente da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI), que traziam novas ideias e concepções sobre o currículo e o processo de ensino-aprendizagem.

⁸ Para informações sobre esse processo de municipalização no Estado de Santa Catarina ver: VALLE, Ione Ribeiro; MIZUKI, Gláucia Elisa de Paula; CASTRO, Inaiara Maria Ferreira de. Democratizar, descentralizar, municipalizar: a expansão do Ensino Fundamental catarinense. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 121, abr., 2004, e PENSIN, Daniela P.; REBELATTO, Durlei B.; NARDI, Elton. O município em tempos de Fundef: sobre o impacto na educação municipal da região Oeste de Santa Catarina. **Unirevista**, vol. 1, n. 2, abril, 2006.

e dos sistemas. Como consequência, maior atenção às questões relativas ao currículo e à formação de professores. O movimento de mudanças foi intenso e exigia muito da equipe pedagógica e dos professores.

Entre 1997 e 1999, começamos a receber inúmeros documentos da esfera federal, ora normativos, ora ditos orientadores, com a finalidade declarada de reger e contribuir com a construção das propostas curriculares e dos projetos pedagógicos das unidades educativas. Entre eles, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997) e os Referenciais Curriculares Nacionais (RCNs) (BRASIL, 1998) demandaram muito estudo e, pela percepção da equipe pedagógica naquele momento da história educacional do município, constituíam “o currículo” que orientava as práticas nas escolas da rede. Construídos no âmbito da Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (MEC), no período de 1995 a 1998, eram compostos de vários cadernos e, de acordo com Cunha (2015, p. 14), mostraram o alinhamento da política educacional brasileira aos reclamos da nova ordem mundial, passando a definir o conteúdo do ensino, a forma de abordá-los em cada área do conhecimento/disciplina e tratavam de questões da pauta política e social que não se constituem como disciplinas escolares, mas temas que permeavam o trabalho nas diferentes áreas do conhecimento, sendo chamados de temas transversais. Propunham o ensino por competências e a contextualização dos conhecimentos e saberes veiculados pela escola, bem como a abordagem de forma integrada e transversal dos conteúdos curriculares. Embora não fossem mandatórios, constituíram-se como forte indutor dos currículos nos sistemas de ensino e, também, dos programas de formação docente (BARRETTO, 2013; CUNHA, 2015).

Eles foram amplamente divulgados pelo Ministério da Educação em ações de longo alcance, tais como a distribuição de volumes para todos os professores e escolas no país e a organização de programas de formação continuada, dos quais participavam todos/as os/as professores/as da rede. O Parâmetros em Ação, por exemplo, foi um programa desenvolvido a partir de 1998 pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (SEF/MEC), cujo objetivo foi a formação continuada de professores para promover a leitura, análise, discussão e implementação dos Parâmetros e dos Referenciais Curriculares Nacionais. Foi dirigido a professores, diretores, orientadores, supervisores e equipes técnicas das secretarias de Educação estaduais, municipais e do Distrito Federal, para “orientar” o desenvolvimento de projetos educativos fundamentados nos PNCs e RCNs. De abrangência nacional, esse projeto teve enorme

repercussão sobre os currículos praticados nas escolas (CURY, 2002; GALIAN, 2014) e permanece como referência para os livros didáticos, as propostas curriculares e os projetos políticos-pedagógicos (PPPs) das escolas, como veremos mais adiante.

Embora não tenham sido construídos democraticamente, fortaleceram-se no âmbito das escolas e das redes, pois, mesmo que parcialmente, atendiam a uma demanda premente nas escolas: davam indicativos sobre os conteúdos a serem abordados. Assim, a origem autoritária questionou a legitimidade, mas não chegou a impedir que eles se estabelecessem como uma das principais referências. Prova disso é que promovíamos encontros de formação continuada internos, organizados pela Secretaria de Educação Municipal, nos quais os PCNs foram adotados como “roteiro curricular”, sem muitos questionamentos, mas com a preocupação de que fosse “cumprido” em sala de aula. A formação continuada tinha, então, um viés mais prescritivo e de apropriação técnica dos PCNs, pouco problematizados no sentido de análise sobre que conhecimentos eram aqueles, a quem pertenciam, ou a que interesses respondiam.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), ao contrário dos PCNs e RCNs, são normas mandatórias. Isso quer dizer que são obrigatórias na orientação do planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino, concebidas no âmbito do Conselho Nacional de Educação (CNE) e não nas secretarias do Ministério da Educação. No final de década de 1990, foram homologadas as DCNs para o Ensino Fundamental, definidas na Resolução CNE/CEB nº 2/98 como “conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica [...] que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino, na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas”. Na sequência, em 1999 foram as DCNs para a Educação Infantil. Assim, embora coexistissem com os PCNs, as DCNs demoraram a chegar na rede, ofuscadas pelo intenso processo de disseminação dos PCNs mobilizado pelo Ministério da Educação⁹. Desse modo, não conquistaram a mesma capilaridade, conforme se pode constatar em muitos estudos já desenvolvidos por pesquisadores no país (BONAMINO; MARTÍNEZ, 2002; SANTOS, 2002; CURY, 2002; ZANLORENSE; LIMA, 2008; MACEDO,

⁹ O fato do MEC ter enviado ao CNE os PCNs para análise, antes da publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais causou tensões entre estas duas instancias normativas - o poder executivo e o CNE, pois a “forma de encaminhamento e do teor da proposta curricular enviada pelo MEC ao CNE deixa claro que se tratou de uma política construída num movimento invertido, no qual os PCNs, apesar de serem instrumentos normativos de caráter mais específico, deveriam reorientar um instrumento de caráter mais geral como as DCNs [...] as estratégias acionadas pelo CNE e pelo MEC em relação à elaboração curricular acabaram por condenar as possíveis formas de colaboração entre esses atores políticos à lógica da mútua omissão”. (BONAMINO, 2002, p. 372).

2010; GALIAN, 2014). Somente quando houve a reformulação e ampliação das DCNs, no final da primeira década dos anos 2000, é que elas começam a aparecer com mais força. Mesmo assim, até hoje, considero que o trabalho de formação de professores nas redes, especialmente naquela em que atuo, para a compreensão e a “tradução” dos princípios, fundamentos e procedimentos em propostas pedagógicas, foi e é insuficiente.

No contexto catarinense, é importante lembrar, organizado e desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação, havia, nesse mesmo período dos anos 1990, um amplo processo de discussão da Proposta Curricular de Santa Catarina, com participação significativa dos professores da rede estadual e com uma perspectiva teórica diferenciada, tanto dos PCNs e RCNs, como das DCNs. Conforme Thiesen (2013), esse processo iniciou ainda na segunda metade da década de 1980 e continua nos dias atuais, mas passou por momentos mais intensos de atividade, dentre os quais destaca: “O momento de elaboração, entre 1988 e 1991; o de revisão e aprofundamento, entre 1996 e 1998; e o de elaboração dos estudos temáticos, entre 2003 e 2005”. Depois da publicação dessa obra, houve mais um momento de revisão, em resposta às alterações normativas nacionais para a Educação Básica dos anos 2005 em diante e, também, em razão de críticas construídas nas escolas e por pesquisadores.

No ano 2000, deixei a função de gestão na Secretaria de Educação do Município e retornei à sala de aula, momento no qual a rede municipal de Capinzal ampliou o alcance da municipalização da oferta para os anos finais do Ensino Fundamental. Para dar conta da nova demanda, os professores já efetivos nos anos iniciais, mas com habilitações específicas, foram convidados a atuar nas suas áreas de formação. Sendo licenciada em História, juntamente com outros colegas, iniciei um trabalho em duas escolas da rede¹⁰ que ofereciam os anos finais do Ensino Fundamental. Lembro-me que como primeira tarefa coube aos professores definir o conjunto de conteúdos curriculares para cada disciplina e, para isso, utilizamos como fonte principal os PCNs, os RCNs e a Proposta Curricular de Santa Catarina¹¹ (SANTA CATARINA,

¹⁰Escola Municipal Viver e Conhecer, localizada no loteamento São João, próxima ao centro da cidade, contava na época com cinco turmas de Ensino Fundamental II. Atualmente, possui 840 alunos, sendo 106 na Educação Infantil, 420 de anos iniciais e 315 dos anos finais do Ensino Fundamental. Escola Municipal Dr. Vilson Pedro Kleinubing, localizada no loteamento Parizotto, bairro São Cristóvão, distante em torno de 8 km do centro da cidade, iniciou a oferta de anos finais do Ensino Fundamental com três turmas (5ª Série 1 e 2 e 6ª Série 1). Atualmente, conta com 650 alunos, sendo 146 na Educação Infantil, 280 de anos iniciais e 224 dos anos finais do Ensino Fundamental.

¹¹A Proposta Curricular de Santa Catarina publicada em 1998 foi elaborada por um Grupo Multidisciplinar, em colaboração com os professores da rede, constituindo-se de três volumes: Disciplinas Curriculares, Temas Multidisciplinares e Formação Docente. Foi um documento que buscou revisar e aprofundar a edição anterior da Proposta Curricular de Santa Catarina publicada de 1991. Esta se apresentava como Eixo norteador ao currículo

1998), além dos livros didáticos disponíveis. A Proposta Curricular de Santa Catarina, após discussão com os pares, também foi informalmente adotada como documento orientador do currículo. Além da docência na disciplina de História na rede pública, no período de 2005 a 2008 atuei na rede particular de ensino, utilizando material apostilado e, em 2006, iniciei uma nova experiência com a formação de professores, lecionando no Ensino Superior com algumas disciplinas esporádicas no curso de Pedagogia da Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC).

Justamente no período marcado pelo meu retorno à docência com a incumbência de definir o currículo para os anos finais do Ensino Fundamental, junto com os demais colegas da rede, outras normativas vieram interferir diretamente sobre essa questão. A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, a partir da Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005 (BRASIL, 2005), que tornou obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental; da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006), que ampliou o Ensino Fundamental para nove anos de duração e estabeleceu o prazo de sua implantação pelos sistemas; e a Emenda Constitucional 59/2009, que estabeleceu a Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos (BRASIL, 2009) – trouxeram muitos e novos desafios.

Entre eles, destaco a necessidade de adequação dos currículos escolares para contemplar a introdução de um ano a mais no Ensino Fundamental, o que mobilizou mudanças também na Educação Infantil e indicou a necessidade de revisão das DCNs. O Conselho Nacional de Educação iniciou, em 2006, estudos para a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais e a produção de novas orientações. Já em 2005, na Indicação CNE/CEB 3/2005 (BRASIL, 2005), o próprio Conselho Nacional de Educação informava que as Diretrizes em vigor “encontravam-se defasadas, segundo avaliação nacional sobre a matéria nos últimos anos, e superadas em decorrência dos últimos atos legais e normativos”. O processo de revisão culminou com a aprovação do Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e da Resolução CNE/CEB nº 4/2010, definindo Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010). Ainda em vigor, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica estabelecem as bases comuns nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, e para as modalidades com que podem se apresentar, a

escolar, buscava uma unidade em termos de concepção de sociedade que se pretendia para Santa Catarina, a partir da contribuição de Gramsci, com a Teoria Histórico-Cultural. A publicação de 1998 aprofundou a consolidação do marco teórico de 1991 e incorporou temáticas transversais, com o intuito de superar posturas lineares que, eventualmente, pontuavam a primeira versão.

partir das quais os sistemas federal, estaduais, distrital e municipais devem formular as suas próprias orientações, assegurando a integração curricular das três etapas. Também foram revisadas as DCNs específicas de cada etapa e modalidade da Educação Básica.

Vivi nesse período, juntamente com meus colegas da rede municipal, um tempo bastante conturbado, pelo acelerado fluxo de produção de textos de políticas nacionais com implicações sobre os projetos pedagógicos e os currículos das escolas. Tudo planejado e alterado na esfera nacional e nós, professores, aqui na ponta, recebendo essa quantidade de material sem muito tempo para estudar e sem entender direito o que fazer a partir deles. Nessa altura, a pergunta era: quais desses documentos devem ser considerados para elaborar ou revisar os currículos nas redes e escolas? Além disso, ao começar a estudar as DCNs, sentíamos falta de indicações mais precisas sobre as quais pudéssemos construir as propostas locais. Entre as DCNs e os PCNs/RCNs, estes últimos eram mais detalhados e, somados aos livros didáticos, pareciam compor as fontes de consulta mais segura para nós, professores/as.

Nesse mesmo período, 2009 em diante, já estava em discussão o Plano Nacional de Educação (PNE), definido como um instrumento de planejamento do Estado democrático brasileiro para orientar a execução e o aprimoramento de políticas públicas, por meio de diretrizes gerais. Entre elas, a erradicação do analfabetismo, a melhoria da qualidade da educação, além da valorização dos profissionais de educação (BRASIL, 2014). Aprovado pela Lei nº 13.005, em 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), foi o resultado de um processo de muitas disputas, com a presença intensa dos empresários da educação disputando os espaços educativos e o financiamento. As críticas ao novo plano são muitas (SAVIANI, 2014), mas aqui quero fazer um recorte para destacar apenas sua implicação para as discussões e as questões mais diretamente implicadas no currículo escolar.

O PNE 2014-2025 (BRASIL, 2014) é constituído de 20 metas. Para cada uma delas, há estratégias específicas. A meta 1 prevê a ampliação do atendimento em creches e a universalização do atendimento pré-escolar; a meta 2, a universalização do Ensino Fundamental de nove anos para toda a população de 6 a 14 anos, e a garantia de que pelo menos 95% dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência do PNE; a meta 5, o compromisso de alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º Ano do Ensino Fundamental; a meta 7 prevê a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), detalhada na estratégia 7.1: “Estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a

Educação Básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do Ensino Fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local” (BRASIL, 2014). Nesse percurso, vai ficando cada vez mais evidente a centralidade que a questão do conhecimento escolar assume no contexto das políticas educativas.

Retornei à equipe gestora da Secretaria Municipal de Educação do Município de Capinzal (SME-CZ) em 2013, em meio a esse turbilhão de mudanças. O desafio naquele momento, logo após a aprovação do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), foi o de elaborar e aprovar o Plano Municipal de Educação. Finalizamos esse trabalho no ano de 2015, após intensas jornadas de discussão, embora reconheça que ainda não tenham sido suficientes os encontros para que se configure em documento construído democraticamente.

Mais recentemente, com a aprovação da BNCC (BRASIL, 2017), o desafio é o de iniciar o trabalho de construção de documentos curriculares locais com o objetivo de não apenas implantar a Base, mas de questioná-la, problematizá-la no âmbito das escolas de toda a rede, a partir de perguntas aparentemente simples, mas que podem traduzir o projeto educativo que se deseja implantar para as próximas gerações locais, quais sejam: que conhecimentos são esses? A quem eles servem? Quem os definiu? Em que medida se aproximam ou se distanciam do currículo já praticado na rede? Estamos apenas iniciando, com previsão de, pelo menos, dois anos de trabalho de construção e uma implantação gradativa.

Em decorrência do que foi estabelecido nos PNEs acima referidos, em processo longo que envolveu muitas discussões, embates e disputas, no início de 2015, o MEC apresentou a “primeira versão” da BNCC, disponibilizada para consulta pública entre setembro de 2015 e março de 2016 (BRASIL, 2015), com texto elaborado por 116 especialistas de 35 universidades e dois Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, sob a coordenação do ministério. A “segunda versão” foi tornada pública em maio de 2016, e submetida à discussão entre junho e agosto do mesmo ano. A “terceira versão” da BNCC, focada na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, foi enviada ao CNE em abril de 2017. Após a realização de cinco audiências públicas pelo país, o CNE aprovou uma quarta versão, em processo apressado, com pequenos ajustes e muitas discordâncias, inclusive com três votos em separado, em 15 de dezembro de 2017, e homologada pelo MEC pela Portaria nº 1.570, publicada no Diário Oficial da União em 21 de dezembro de 2017.

A discussão da BNCC se mostra urgente no cenário educacional brasileiro, no momento em que ela se torna o documento de referência para as construções/revisões curriculares, envolve o debate sobre os interesses, concepções, aspirações e ideais expressos em seu texto. Esse debate pressupõe a compreensão de que o currículo tem interferência na formação de cidadãos e, ao definir o que é importante considerar na construção dos currículos para uma rede de ensino, emerge o questionamento sobre a constituição curricular dos municípios, diante de tantas regulações governamentais. O currículo torna-se um espaço de disputa não só no contexto nacional, mas cada vez mais também no contexto local. E, mais uma vez, o texto de política curricular construído nacionalmente implica em que nós, professores/as, à frente das redes e nas escolas, façamos a tradução, esperamos que não sem a necessária compreensão e a crítica, desses documentos em textos locais, recontextualizando-os para as realidades nas quais atuamos.

Cada vez fica mais claro como os textos produzidos no âmbito das políticas curriculares chegam a nossos contextos de forma apressada, sem o tempo necessário para que nos apropriemos com suficiente clareza do que significam. No entanto, acabam por compor e constituir a nossa forma de agir nas redes, nas escolas e nas salas de aula.

1.1 PROBLEMATIZAÇÃO E OBJETIVOS DE PESQUISA

Refletindo sobre todas essas vivências ao longo de minha história profissional, identifiquei nas questões curriculares as inquietações intrigantes e complexas, tanto para o exercício da docência nas etapas da Educação Básica nas quais atuei, como para as funções de gestão desempenhadas no âmbito da SME do município de Capinzal.

Ao iniciar os estudos de mestrado em Educação, impregnada pela história docente que me constitui e pelo desejo de estudar e poder contribuir com as discussões curriculares em andamento no meu município, com maior consciência das implicações das decisões curriculares sobre a vida das crianças, adolescentes e jovens, optei pelo objeto de estudo “currículo”. Vinculei-me à linha Sujeitos, Processos Educativos e Docência (SUPED), no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina, e, já no processo seletivo, indiquei a vontade de ser orientada por professores com discussões nesse campo. Já nos primeiros contatos com os orientadores, soube da existência do Grupo de Pesquisa Itinera, dedicado aos estudos e pesquisas acadêmicas sobre o campo do currículo. Passei a integrar o grupo.

A temática do currículo na Educação Básica, especialmente na etapa do Ensino Fundamental, como se pode constatar pelo relato de minha trajetória, tem grande sentido e significado para minha vida pessoal e profissional. Ingressar no mestrado e atuar como diretora de ensino na Secretaria Municipal da Educação de Capinzal, nesse momento histórico, em que se discute nacionalmente o currículo, e, localmente, vivenciamos um processo de construção/reconstrução curricular, mobiliza meu interesse em analisar as configurações curriculares que conformam as propostas de formação para o Ensino Fundamental das redes municipais de ensino de Região Metropolitana do Contestado.

Ao ampliar minha compreensão acerca das implicações das definições curriculares sobre a formação humana e, conseqüentemente, sobre o projeto de sociedade que se pretende pôr em movimento, por reconhecer o processo de construção de documentos de política curricular nacional, e também dos currículos locais, o espaço no qual se realizam escolhas, dentro de um contexto histórico e social, permeado por disputas, interesses e negociações, entendi que gostaria de realizar meu estudo buscando compreender os currículos das redes municipais locais, anteriores à homologação da BNCC. Entender a materialidade desses currículos oficiais praticados nas redes antes da Base poderia me ajudar a compreender um pouco melhor o que significam as mudanças em curso.

Para iniciar o percurso, busquei aporte em Silva (1995, p. 9), no alerta de que é preciso perceber o conhecimento corporificado no currículo e compreender seu constante movimento e transformação nas práticas e concepções do ensino. Além de não cair na armadilha de olhar para o processo de seleção e de organização do currículo como um processo natural e inocente por meio do qual acadêmicos, cientistas e educadores desinteressados e imparciais determinariam, por dedução lógica e filosófica, aquilo que é mais conveniente ensinar às crianças e aos jovens. Fundamentada nesses pressupostos, compreendo o currículo como resultado de construção social, permeado por diferentes mediações, sempre mobilizado por intencionalidade(s), determinadas convicções, relações de poder e representando concepções de sociedade e de mundo (SILVA, 1995).

Desde suas origens, o currículo tem se mostrado como regulador do conteúdo e das práticas envolvidas nos processos de ensino-aprendizagem, um instrumento com a capacidade de estruturar a escolarização, a vida nas escolas – quando se aprende, que conhecimentos se aprende, que atividades, qual o ritmo e a sequência da progressão do ensino, entre outras questões

(SACRISTÁN, 2013). As orientações curriculares fazem parte das decisões intencionais, embora nem sempre claramente anunciadas, de acordo com determinadas concepções, que se traduzem nos conhecimentos, nas ações pedagógicas, na divisão de responsabilidades.

Esta pesquisa discute o currículo considerando-o uma construção social e histórica, permeada por ideologias, valores e concepções diferenciadas em relação ao processo educacional e ao conhecimento como fator fundamental das relações entre as sociedades, capaz de contribuir para a emancipação¹² de sujeitos. Busco, portanto, compreender como estão constituídos os textos curriculares oficiais das redes de educação, tomando como recorte geográfico os municípios que pertencem à região onde atuo e na qual significo minhas práticas.

Mobilizada pela minha história profissional permeada pelas incontáveis discussões, decisões e práticas com e sobre o currículo, pelo contexto do intenso movimento nacional em torno da produção de textos curriculares para toda a Educação Básica e pelos seus desdobramentos nos contextos locais, levanto a seguinte questão de pesquisa: que configurações curriculares conformam os textos das propostas oficiais de formação para os anos iniciais do Ensino Fundamental das redes municipais de ensino de Região Metropolitana do Contestado¹³?

Com base nesta questão, estabeleci como objetivo geral: analisar as configurações curriculares que conformam os textos das propostas oficiais de formação para os anos iniciais do Ensino Fundamental, nas redes municipais da Região da Metropolitana do Contestado, buscando compreender as principais fontes de influência na definição dos currículos locais. Como objetivos específicos: identificar o desenho curricular expresso nas propostas curriculares oficiais dos municípios amostrados, reconhecendo os princípios básicos orientadores, conceitos-chaves, fontes de influência, formas de organização e conhecimentos (conteúdos, habilidades, competências) centrais; comparar os desenhos curriculares identificados nas propostas locais com as orientações presentes nos textos que expressam a política curricular nacional, identificando as influências estabelecidas entre esse contexto de produção e o contexto da produção do texto de política curricular local; analisar as fontes de influência identificadas para demarcar tanto como chegam

¹² Sobre emancipação ver: TONET, Ivo. Educação, cidadania e emancipação humana. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

¹³ Região Metropolitana do Contestado – O núcleo metropolitano é composto pelos municípios de Abdon Batista, Água Doce, Alto Bela Vista, Arabutã, Arroio Trinta, Brunópolis, Caçador, Calmon, Campos Novos, Capinzal, Catanduvas, Celso Ramos, Concórdia, Erval Velho, Fraiburgo, Herval d'Oeste, Ibiá, Ibicaré, Iomerê, Ipira, Ipumirim, Irani, Jaborá, Joaçaba, Lacerdópolis, Lebon Régis, Lindóia do Sul, Luzerna, Macieira, Matos Costa, Monte Carlo, Ouro, Peritiba, Pinheiro Preto, Piratuba, Presidente Castelo Branco, Rio das Antas, Salto Veloso, Tangará, Timbó Grande, Treze Tílias, Vargem, Vargem Bonita, Videira e Zortéa. Os municípios que fazem parte da amostra de pesquisa são: Concórdia, Caçador, Joaçaba, Campos Novos, Piratuba, Zortéa e Capinzal.

aos currículos locais os textos da política curricular nacional como de onde são provenientes e quem são os sujeitos das demais possíveis fontes encontradas.

Para fundamentar a análise, utilizo a abordagem do ciclo de políticas proposto por Bowe; Ball; Gold (1992). A escolha desses autores se deve ao fato de oferecerem um referencial inovador, que rompe com a proposta de análise linear das políticas. Essa abordagem entende que a formulação da política é vista como um ciclo contínuo constituído por cinco contextos inter-relacionados, em que cada contexto não necessariamente precede ou sucede o outro. O ciclo de política, por isso, contribui para analisar o movimento da política em diferentes contextos e dentro dos contextos. Essas questões serão tratadas com mais detalhe no próximo capítulo.

1.2 LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA: O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE O TEMA

Para iniciar os estudos e ampliar meu entendimento sobre a temática de pesquisa, busquei mapear a produção científica acerca das configurações curriculares que conformam as propostas de formação para os anos iniciais¹⁴ do Ensino Fundamental. Defini como recorte temporal o período de 2007 a 2017, por contemplar a implementação do Ensino Fundamental de nove anos e as reformas curriculares provenientes das Diretrizes Curriculares Nacionais para todas as etapas da Educação Básica. Delimitei como fontes o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). Os descritores utilizados para o levantamento, nos dois repositórios, foram: “configurações curriculares+anos iniciais”; “propostas curriculares+anos iniciais” e “currículo nos anos iniciais”. A escolha dos descritores foi baseada na temática central e nos objetivos da pesquisa. Iniciei as buscas com os descritores “configurações curriculares+anos iniciais” e o número de documentos (dissertações, teses e artigos) encontrados foi pequeno. Ampliei a pesquisa com os descritores “propostas curriculares+anos iniciais” e, também, com “currículo nos anos iniciais”, sendo que o último descritor apresentou um número maior de textos para análise, conforme demonstrado no Quadro 1, na sequência.

¹⁴ Os Anos Iniciais são os cinco primeiros anos de escolarização, atualmente regulamentados e organizados a partir Lei nº 11.274/2006 (BRASIL, 2006), que alterou a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, dispondo sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade.

Quadro 1 – Produção mapeada de acordo com cada descritor nos bancos de dados CAPES e SciELO (2007 - 2017)

Descritores	Número de trabalhos selecionados
Configurações curriculares+anos iniciais	09
Propostas curriculares+anos iniciais	23
Currículo nos anos iniciais	54
Total	86

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados nos repositórios CAPES e SciELO, 2018.

A busca nos repositórios da SciELO e da CAPES resultou em um total de 86 textos, sendo 75 teses e dissertações na CAPES e 11 artigos extraídos da SciELO. A partir das 75 pesquisas elencadas da CAPES, selecionei um número menor de 46 textos que traziam nos títulos os termos “currículo” e “anos iniciais”. Por meio da leitura dos títulos e do resumo dos trabalhos, de acordo com o conteúdo tratado e a forma de abordagem do currículo nos anos iniciais, observei que há um número pequeno de pesquisas com foco especificamente no currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Entre os 46 textos encontrados, em uma visão geral, sete trabalhos abordavam o currículo nos anos iniciais e alguns tratavam também das políticas curriculares que regulam os currículos nesta etapa da Educação Básica. Os demais 39 trabalhos tratavam do currículo nos anos iniciais, abordando especificamente uma área, disciplina ou conteúdo, sendo: oito sobre Alfabetização e Letramento, três sobre Língua Portuguesa, oito sobre Matemática, oito sobre Ciências, quatro sobre Geografia, três sobre História, dois sobre Relações Étnico-raciais, um sobre Educação Física, um sobre Artes e um sobre Música.

Considerando que a seleção de textos continha temas dispersos em relação ao foco da pesquisa, realizei uma leitura mais criteriosa da introdução, metodologia e conclusão dos 46 trabalhos e selecionei 16 textos para análise com foco na configuração curricular nos anos iniciais (Apêndice A)

O maior volume de textos encontrado aborda os conteúdos de Língua Portuguesa, especialmente o processo de alfabetização. Os trabalhos com esse tema, em geral, apresentam como fator motivador da pesquisa a mudança na legislação ocorrida com a implantação do Ensino Fundamental de nove anos e a escolarização da criança com seis anos.

Na análise dos trabalhos, constatei existir um discurso sobre os anos iniciais como uma etapa da Educação Básica em que, embora a organização do currículo seja por conteúdos e/ou disciplinas, em tese possibilita uma abordagem interdisciplinar, pois as aulas são ministradas por um único professor, o pedagogo, ou seja, o contexto pedagógico é unidocente. No entanto, este

aspecto da análise fica fragilizado, pois as pesquisas realizadas focalizam apenas uma área ou disciplina do currículo, ou mesmo um único conteúdo. Assim, deixam de analisar a configuração geral do currículo nos anos iniciais, tratando diretamente de um recorte deste, sem estabelecer relação com uma visão mais contextualizada.

É possível destacar algumas conclusões recorrentes nas pesquisas, tais como: a) forte presença dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998) como instrumentos de regulação do conhecimento e efetivação das escolhas curriculares; b) uso dos livros didáticos na prática em sala de aula como roteiro de conteúdos; c) currículos apostilados, como consequência de interesses políticos e econômicos, evidenciando que as decisões educativas estão subordinadas, na maioria das vezes, à compreensão de quem está no poder, no momento da tomada de decisões; d) evidencia-se que o foco na alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática, nas ações voltadas para os três primeiros anos do Ensino Fundamental, relega ao segundo plano, na maioria dos contextos, as demais disciplinas/áreas, apresentando hierarquização no currículo; e) as matrizes das avaliações externas assumem, em alguns momentos, a função do currículo oficial, prescrevendo o trabalho realizado na sala de aula.

Alguns textos destacaram que o currículo, como instrumento de expressão da prática pedagógica, deve estar ancorado na prerrogativa de tornar explícito o que julgamos necessário estabelecer como ponto de partida e ponto de chegada, mas que as prescrições dos documentos curriculares, seja de âmbito nacional ou local, ao organizarem a seleção dos conteúdos curriculares e regularem a prática pedagógica, dificultam a socialização do conhecimento capaz de propiciar a formação de uma identidade crítica, contribuindo, assim, para manutenção das desigualdades sociais.

A busca por artigos publicados em revistas e disponíveis no repositório da SciELO resultou em 11 artigos. Por meio da leitura dos títulos e dos resumos, constatei que a maioria tratava de temas como as políticas curriculares e do currículo como campo de estudo teórico, com pouca incidência sobre os anos iniciais do Ensino Fundamental. Selecionei três artigos que, no meu entendimento, poderiam ser relevantes à pesquisa.

Quadro 2 - Produção sobre configurações do currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental selecionados no repositório da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) (2007 - 2017)

	Ano	Revista	Título do Trabalho	Autor	Instituição
1.	2014	Cadernos de Pesquisa v. 44, n. 153	Os PCNs e a elaboração de Propostas Curriculares no Brasil	Cláudia Valentina Assumpção Galian	Universidade de São Paulo
2.	2015	Revista Educação e Sociedade v. 36, n. 133	Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem?	Elizabeth Macedo	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
3.	2016	Revista Brasileira de Educação v. 21, n. 67	A seleção do conhecimento em documentos curriculares: ciências naturais e arte	Cláudia Valentina Assumpção Galian	Universidade de São Paulo

Fonte: Elaborado pela autora com base em consulta ao repositório da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) (2007 - 2017), 2018.

As abordagens refletem o mesmo cenário daquele encontrado no banco de dados da CAPES, com predominância da análise documental e foco no impacto dos PCNs (1998) na produção de propostas curriculares. Os resultados apontam forte presença da fundamentação teórica de base construtivista, opção pela avaliação formativa e a organização do currículo centrada em disciplinas.

A discussão da BNCC é ainda recente nas produções acadêmicas, porém, as autoras Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo têm apresentado análises em vários textos sobre esse documento, referência para os diferentes entes federados elaborarem suas propostas curriculares. No texto selecionado para análise, Macedo (2015) aborda o documento apresentado como a base nacional comum para os currículos, lançado para consulta pública em setembro de 2015, afirmando que a BNCC produz uma compreensão normativa de currículo, mas, ao mesmo tempo, partilha do antagonismo em relação à imprevisibilidade do chão da escola. Assume, a partir do diálogo com a teoria do discurso, que o debate político se dá com o intuito de criar uma ordem, sem ser capaz de apagar o antagonismo social.

O mapeamento desvela a parca produção teórica sobre as configurações curriculares adotadas pelas redes, sistemas de ensino e escolas para os anos iniciais do Ensino Fundamental e a necessidade de mais estudos sobre esta questão.

1.3 SOBRE A ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Na segunda parte dessa dissertação, denominada “Percurso e ferramentas teórico-metodológicas”, apresento a abordagem teórico-metodológica adotada para o desenvolvimento da pesquisa. Descrevo o percurso metodológico, explicito as justificativas pelas escolhas dos procedimentos e dos instrumentos utilizados para estudar, levantar, analisar e interpretar os dados da pesquisa documental e, também, da pesquisa de campo. Além disso, apresento alguns dados dos municípios amostrados, contextualizando a amostra da pesquisa.

“Currículo e abordagens curriculares” é o título da terceira parte, que discute como as definições de currículo foram se constituindo, de acordo com os contextos históricos vivenciados e sua incorporação ao vocabulário educacional. Na sequência, abordo a configuração do currículo entendida como o formato, desenho ou modelo do currículo, a partir do que Sacristán (2000) denominou de códigos, elementos ou ideias que influenciam a seleção, ordenação, sequência, instrumentação metodológica e apresentação do currículo. Também abordo o currículo como um documento que se constitui no processo de seu desenvolvimento, que envolve níveis ou fases que coexistem no cotidiano escolar para, então, focalizar o currículo prescrito como expressão da política curricular.

As políticas curriculares são abordadas na quarta parte, intitulada “Currículo e política curricular para o Ensino Fundamental no Brasil”, na qual apresento como a legislação educacional e as políticas curriculares que encaminham/recomendam a formulação de propostas de formação para o Ensino Fundamental definem concepções para um projeto de formação humana e delimitam formas de configuração curricular. Nessa seção é discutido como a Constituição Federal de 1988 concebe a educação, as delimitações curriculares presentes na Lei de Diretrizes e Bases de 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) como documentos não obrigatórios, mas com ampla influência nas configurações curriculares. Também são abordadas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, que passaram a constituir referência e influência para a construção das propostas curriculares.

Na quinta parte, intitulada de “O contexto de produção e o contexto da prática: configurações das propostas curriculares oficiais das redes municipais”, apresento a análise e discussão de materiais provenientes de duas fontes diferentes de pesquisa: a) documental, que

corresponde às propostas curriculares de sete municípios da Região Metropolitana do Contestado; e b) de campo, com questionários respondidos por professores e gestores das redes municipais dos sete municípios investigados, em que busquei conhecer a percepção dos professores sobre o currículo estabelecido como oficial nas redes e os seus desdobramentos na prática pedagógica.

Nas considerações finais, retomo as questões iniciais da pesquisa, o caminho percorrido, buscando evidenciar o alcance e as limitações do estudo, além de sugerir algumas pistas para futuras pesquisas.

O desenvolvimento das partes constituintes desta dissertação conduz à análise das implicações que envolvem o processo de produção de propostas curriculares, considerando seus contextos, limites e possibilidades de construção, como um currículo prescrito no âmbito municipal. Ainda, incorporando as percepções dos professores sobre este documento, que traz implicações e recontextualizações na prática pedagógica na Educação Básica, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

2 INVESTIGAR O CURRÍCULO PRESCRITO NAS REDES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO: PERCURSOS E FERRAMENTAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Nesta segunda parte da dissertação, apresento a abordagem adotada para o desenvolvimento da pesquisa. Descrevo o percurso metodológico, explico as justificativas pelas escolhas dos procedimentos e dos instrumentos utilizados para levantar, analisar e interpretar os dados da pesquisa documental e, também, da pesquisa de campo.

Utilizo a abordagem do “ciclo de políticas”¹⁵ como referencial analítico. Ela constitui importante contribuição na análise de políticas públicas, vistas como um processo, entendido pelos autores de referência (BALL, 2002, 2005; MAINARDES; MARCONDES, 2009) como um ciclo contínuo. Além disso, valho-me do conceito de recontextualização de Bernstein (1996) para compreender o movimento dos textos curriculares entre as instâncias macro e micro do contexto social investigado.

Apresento a técnica de análise de conteúdo para interpretação dos dados coletados e faço uma breve apresentação dos municípios selecionados para compor a amostra de propostas curriculares analisadas.

2.1 O CICLO DE POLÍTICAS PARA ANÁLISE CURRICULAR

A Abordagem do Ciclo de Políticas proposta por Stephen J. Ball¹⁶ (1994, 2001, 2002, 2011), seus colaboradores e estudiosos do tema, como Jefferson Mainardes (2006), é referencial de análise adotada neste trabalho. Essa abordagem compreende a política educacional como de natureza complexa e controversa, porquanto, não sendo estática e nem linear, constitui-se por meio de processos que percorrem as dimensões macro e micro da territorialidade de um determinado objeto de investigação.

¹⁵ De acordo com Lopes (2005, p. 53), a abordagem do ciclo de políticas pode ser considerada de matriz pós-estruturalista, porque “questiona o cientificismo nas ciências humanas, sua pretensão de construir fundamentos epistemológicos e identificar estruturas universais comuns a todas as culturas e à mente em geral”. Outra característica da matriz pós-estruturalista é que ela “considera a ação dos sujeitos um aspecto crucial para a compreensão das políticas e enfatiza a fluidez do poder e sua posse pelos diferentes agentes” (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 156).

¹⁶ Stephen Ball é sociólogo e professor do Instituto de Educação da Universidade de Londres, onde é *Karl Manheim Professor of Sociology of Education* (MAINARDES; MARCONDES, 2009).

Em entrevista concedida a Mainardes e Marcondes (2009), Ball destaca que a Abordagem do Ciclo de Políticas é um método que não diz respeito às explicações das políticas em si, mas refere-se a uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas:

O principal ponto que gostaria de destacar é o de que o ciclo de políticas é um método. Ele não diz respeito à explicação das políticas. É uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas. Algumas pessoas o leram e interpretaram como se eu estivesse descrevendo políticas e os processos de elaborá-las. O ciclo de políticas não tem a intenção de ser uma descrição das políticas, é uma maneira de pensar as políticas e saber como elas são “feitas”. (BALL, 2009, p. 304)

Enquanto método, constitui-se em um referencial útil para a análise de programas e políticas educacionais, pois possibilita um olhar crítico sobre sua trajetória, desde a formulação inicial até a implementação prática (MAINARDES, 2006). Ball (2009) explica que utiliza a ideia de trajetória para mostrar o movimento que a política percorre através do tempo e do espaço. Esse movimento tem um grau de incerteza de como a política pode se mover de um contexto para o outro. Tanto a ideia de movimento quanto a de incerteza rejeitam concepções segundo as quais as políticas são implementadas no contexto da prática tal e qual são concebidas nos contextos de influência e de produção dos textos. A intenção é a de afirmar um movimento por dentro dos contextos em direção à prática, que não é linear.

Inicialmente, os autores apresentaram uma versão do ciclo constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática.¹⁷ Inter-relacionados, eles não têm uma dimensão temporal ou sequencial, não constituem etapas lineares. Cada um deles apresenta arenas de disputa e grupos de interesse; cada um deles envolve disputas e embates (BOWE et al, 1992). Mais tarde, em 1994, no livro *Education reform: a critical and post-structural approach*, Ball (1994) expandiu a concepção do Ciclo de Políticas, acrescentando outros dois contextos ao referencial original, a saber: o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política. Com esse acréscimo, o ciclo passou a se constituir de cinco contextos: Contexto de Influência, Contexto da Produção de Texto, Contexto da Prática, Contexto dos Resultados (efeitos) e Contexto da Estratégia Política. Conforme alguns autores afirmam (MAINARDES; STREMEL, 2015), por ser um método que não é fechado e sujeito às deliberações específicas dos pesquisadores e dos interesses das pesquisas, nem sempre é necessário

¹⁷ No livro *Reforming education and changing schools*, publicado em 1992, Bowe e Ball apresentaram uma versão mais refinada do Ciclo de Políticas.

utilizar o ciclo completo, ou seja, os cinco contextos. Assim, para os interesses e possibilidades dessa investigação, optei por utilizar os três contextos iniciais do ciclo, apresentados brevemente na sequência.

O primeiro é o Contexto de Influência. Refere-se à análise das influências determinantes no processo decisório e na formulação das políticas. Nesse contexto, grupos de interesse veiculam suas ideias, valendo-se do espaço político e acadêmico para disputar a influência na definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Nele também têm interferência as redes sociais envolvidas com partidos políticos do governo e do processo legislativo. É assim que os conceitos adquirem legitimidade, formando um discurso de base para a política, e este exerce influência através de sua veiculação na mídia e em outros meios de disseminação. Comissões e grupos podem ser lugares de articulação de influência, enfocando um determinado assunto e público alvo (MAINARDES, 2006).

Ainda sobre esse contexto, de acordo com Ball (1998 apud MAINARDES, 2006), a disseminação de influências pode ser internalizada de duas maneiras: a) a primeira – mais direta – enfatiza a veiculação das ideias através de publicações em forma de textos, em livros, discursos, revistas, artigos, entre outros; b) a segunda refere-se a patrocínio, envolve as determinações dos organismos internacionais para que haja a vinculação das verbas, sendo que os recursos devem ser administrados de acordo com os princípios das organizações, como se fossem cartilhas a serem seguidas pelos governos. Como se pode constatar, o Contexto de Influência é uma arena de disputa onde interesses diversos querem se fazer representar para defender, quase sempre, causas particulares corporativas e mercadológicas, distanciadas daquelas que preconizam uma educação de qualidade socialmente referenciada, pública e laica.

O Contexto da Produção de Texto mantém relação com o Contexto de Influência e representa a política por meio dos textos legais (leis, resoluções, portarias, pareceres, entre outros), textos políticos, comentários formais, pronunciamentos, cartas, textos informais, artigos de jornais, recomendações, entre outros. O que os diferencia, no entanto:

Ao passo que o contexto de influência está frequentemente relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas, os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral. Os textos políticos, portanto, representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos, etc. Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem

também ser contraditórios. Eles podem usar os termos-chave de modo diverso. A política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção. (MAINARDES, 2009, p. 52)

Um texto da política, ao se deslocar para outro contexto, pode sofrer modificações pelos sujeitos que interpretam e recriam a proposta original, de modo diverso, em acordo com entendimentos, concepções e interesses. A política não é feita e finalizada no momento legislativo, mas os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção. Essa contextualização é importante, embora nem sempre fácil de perceber, investigar e desentranhar, porque põe em evidência as forças e os interesses presentes no momento da produção dos textos que expressam a política educacional de um determinado momento histórico.

O Contexto da Prática, por sua vez, diz respeito à esfera onde a política está sujeita à interpretação e recriação. Quando os sujeitos distanciados do Contexto de Produção dos Textos de política curricular – como, por exemplo, os professores nas escolas – recebem os textos das diretrizes curriculares produzidos no âmbito das secretarias do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação, leem e interpretam tais documentos, produzem novos significados, que variam de acordo com as concepções que orientam o trabalho docente e as compreensões produzidas no contexto da sua prática histórica. Eles adquirem sentidos e significados diferentes, efeitos e consequências diversas, o que ocasiona transformações na política original. Nas palavras de Ball (2007 apud MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305):

Quero rejeitar completamente a ideia de que as políticas são implementadas. Eu não acredito que políticas sejam implementadas, pois isso sugere um processo linear pelo qual elas se movimentam em direção à prática de maneira direta. Este é um uso descuidado e impensado do verbo. O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternância entre modalidades. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer.

Essa tradução do texto de política curricular, por exemplo, em prática curricular, é um campo difícil para as redes e as escolas. Embora sempre haja representantes de professores no contexto de produção dos textos da política curricular, a transposição de um texto de política em uma prática curricular são dois universos distintos. Produzir um texto de política é colocar no papel

uma ideia ou um conjunto de ideias que não conseguem expressar em sua totalidade a complexidade da realidade de uma rede, de uma escola e quiçá de uma sala de aula. Ao assumir papel ativo, os profissionais inseridos no contexto da prática atuam na interpretação e reinterpretação dos textos, elaboram sua compreensão acerca dos mesmos – de maneira não neutra –, levando em consideração suas histórias de vida, seus valores, crenças, experiências adquiridas ao longo de sua trajetória e isso, sem dúvida, tem implicações no processo de implementação. Nesse contexto, os profissionais da educação têm condições de alargar a política de acordo com as condições próprias de sua realidade, em seus debates e posicionamentos, em seus movimentos de rejeição, resistência ou aceitação dos textos, também considerando a relação com o contexto de produção do texto da política, podendo provocar mudanças significativas na política original. Nesse sentido, o entendimento é o de que:

[...] a prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios – acordos e ajustes secundários fazem-se necessários. (BALL, 2007 apud MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305)

Os autores dos textos podem, por meio da linguagem textual e mecanismos reguladores, tentar controlar a prática, porém, não podem controlar os sentidos atribuídos pelos leitores, por aqueles que vão dar materialidade às ideias representadas nos textos. De acordo com Bowe (1992 apud MAINARDES, 2006), a interpretação também é uma questão de disputa. Interpretações diferentes podem ser contestadas, quando não correspondem aos interesses hegemônicos, e reguladas para se aproximarem ao máximo desses interesses. No entanto,

a maior parte das políticas são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriados no contexto da prática. (BALL, 2011, p. 102)

Importante ressaltar a não linearidade na proposta elaborada por Ball para a análise da realidade, nas relações macro/micro que a constituem a partir do método proposto pela Abordagem do Ciclo de Políticas. De acordo com o autor, os contextos podem ser pensados de outra maneira e podem ser “aninhados” uns dentro dos outros. Assim,

dentro do contexto de prática, você poderia ter um contexto de influência e um contexto de produção de texto, de tal forma que o contexto de influência dentro do contexto da prática estaria em relação à versão privilegiada das políticas ou da versão privilegiada da atuação. (BALL, 2011, p. 102)

Parece complexo, e é, pois, “podem existir disputas ou versões em competição dentro do contexto da prática, em diferentes interpretações de interpretações”. Além disso, “pode haver um contexto de produção de texto dentro do contexto de prática, na medida em que materiais práticos são produzidos para utilização dentro da atuação” (BALL, 2009, apud MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 306). Assim, podem existir contextos dentro de contextos. Porém, a denominação de ciclo é dependente da análise da relação macro/micro.

Embora para muitas investigações o Contexto de Influência não envolva os textos da política curricular nacional, pois são produzidos no Contexto de Produção de Texto, para o desenvolvimento desta pesquisa considere os textos de política curricular emanados do Ministério da Educação, do Conselho Nacional de Educação, da Secretaria de Estado da Educação e Conselho Estadual de Educação como constituidores do Contexto de Influência. Outros atores e fontes, fora dessa esfera, também poderão ser identificados ao longo das análises. Os contextos não são excludentes. Assim, os documentos de políticas, produzidos em diferentes níveis de regulação e/ou por diferentes atores sociais apresentam-se tanto no contexto das influências como na produção de textos. Ao produzir uma resolução - o CNE incorpora nesta as diferentes influências e, de forma, mais contundente, a hegemônica. As secretarias e conselhos estaduais e municipais de Educação, ao elaborarem os seus documentos de orientação curricular, através dos quais expressam a política curricular intermediária¹⁸ e local, tomam como fonte de referência primeira os textos normativos e de orientação emanados desses órgãos federais. Por essa razão, são aqui considerados como constituidores do Contexto de Influência.

¹⁸ Aqui, meu entendimento é o seguinte: i) há textos que expressam a política curricular nacional – nível macro –, são aqueles elaborados pelo Conselho Nacional de Educação, pelo Ministério da Educação, secretarias e divisões que o constituem; ii) há textos que expressam a política curricular intermediária, construídos nos contextos estaduais pelos conselhos e secretarias estaduais de Educação; iii) há textos que expressam a política curricular no contexto local – nível micro –, construídos nos contextos municipais pelos conselhos e secretarias municipais de Educação.

O objetivo da análise desse contexto é, então, o de identificar influências e tendências nas quais as secretarias municipais de Educação amostradas se basearam para a (re)formulação das propostas curriculares que orientam o trabalho nas redes e nas escolas antes da aprovação da BNCC. A pergunta orientadora do trabalho com esse contexto é: quais as influências e tendências presentes nos textos das propostas curriculares investigadas?

Nessa lógica, o entendimento foi o de que, no âmbito local, no Contexto da Prática, no âmbito das secretarias e conselhos municipais de Educação, também há um Contexto de Produção de Texto, onde ocorre importante momento de recontextualização dos textos curriculares normativos nacionais, a partir das influências presentes no momento da produção das propostas curriculares. As propostas curriculares municipais são entendidas como textos que expressam a política curricular local, recontextualizados a partir dos textos de política curricular nacional e, também, de outras influências com forte presença nas redes municipais.

Assim, as escolas também constituem o Contexto da Prática, onde as propostas curriculares foram/são interpretadas e compreendidas pelos profissionais da educação, de acordo com as condições próprias de sua realidade, com os valores locais e pessoais, com ajustes e dimensionamentos que consideram necessários e adequados e, muitas vezes, apenas os possíveis. Há, nesse processo, desde a produção dos textos curriculares em âmbito macro até sua tradução em prática pedagógica nas salas de aula, recontextualizações diversas a partir das possibilidades dos sujeitos locais e de outras fontes de influências que podem estar presentes, tais como: propostas curriculares estaduais ou regionais, livros didáticos de circulação correntes, instituições que ofertam consultorias e formação dos professores, concepções e valores locais, para citar apenas as mais facilmente identificadas. A pesquisa a escola será alcançada somente por meio de um questionário distribuído aos professores para colher algumas representações acerca das propostas curriculares locais e seus desdobramentos no trabalho docente. Sei dos limites desse procedimento para fazer afirmações acerca do contexto da prática. Porém, esse é o limite de uma investigação realizada por uma trabalhadora da educação que não teve licença para estudar e que se desdobrou nos limites do possível.

2.1.1 Recontextualização Discursiva nas Propostas Curriculares Locais

Na perspectiva de adotar referenciais teóricos que pudessem melhor explicar o processo de produção dos textos de política curricular locais, utilizei também, e em consonância com as pesquisas de Ball, o trabalho de Bernstein (1996), que analisa a estruturação social do discurso pedagógico e as formas de sua transmissão e aquisição. A intenção foi explicar brevemente o conceito de recontextualização e justificar seu uso nas análises realizadas.

O sociólogo inglês Basil Bernstein, no âmbito da Nova Sociologia da Educação (NSE)¹⁹, entre outros autores importantes, empenhou-se na criação de um modelo teórico que fornecesse “uma linguagem especial, capaz de recuperar as macrorrelações, a partir das microinterações”, desvelando “como se conformam na prática as relações dominantes de poder e de controle, enquanto formas de comunicação” (BERNSTEIN, 1998, p. 37).

O autor buscou subsídios teórico-metodológicos para compreender o movimento de produção e interpretação dos textos entre os níveis macro e micro que, no caso deste estudo, abarca desde a produção dos textos normatizadores da política curricular nacional (macro) até a produção dos textos das propostas curriculares locais (micro) (AL-RAMAHI; DAVIES, 2002 apud MAINARDES; STREMEL, 2010, p. 1). Para o autor, “o discurso pedagógico é um princípio para apropriar outros discursos e colocá-los numa relação mútua especial, com vistas à sua transmissão e aquisição seletivas” (1996a, p. 259). O discurso pedagógico é, então, “um princípio que tira (desloca) um discurso de sua prática e contexto” (Idem), recolocando aquele discurso de acordo com seu próprio princípio de focalização.

Essa perspectiva nega a ideia de que um projeto educativo ou um texto de política educacional possa ser simplesmente transposto de um contexto para o outro. Lopes (2004, p. 116) compartilha desse entendimento quando afirma que, “no que concerne às relações com a prática, julgo ser importante superar a concepção prescritiva das políticas curriculares, que tenta limitar a produção de sentidos dos saberes docentes gestados na prática cotidiana das salas de aula”. É com

¹⁹ A Nova Sociologia da Educação, iniciada por Michael Young na Inglaterra, nos primeiros anos da década de 1970, constituiu-se na primeira corrente sociológica primordialmente voltada para a discussão do currículo. O grande marco de seu surgimento foi a obra *Knowledge and control: new directions for the Sociology of Education*, editada por Young em 1971. Nela, podem-se encontrar alguns artigos considerados clássicos nos dias atuais. Além do editor, entre os principais colaboradores da obra estão Basil Bernstein, Pierre Bourdieu, Geoffrey Esland e Nell Keddie (MOREIRA, 1990).

essa intencionalidade que Ball (1998) utiliza o conceito de recontextualização, formulado por Bernstein (1996, 1998), para analisar as políticas educacionais. Ball (1998b) afirma o processo de elaboração de políticas como um processo de bricolagem²⁰, ou seja, as políticas não são elaboradas a partir de algo completamente novo, mas são construídas a partir de experiências globais e locais, combinando tendências, influências e experiências, reunindo teorias, pesquisas e modismos para a formulação de algo novo e ainda não experimentado. Os textos de política e, portanto, as propostas curriculares locais, são resultantes de uma mistura de lógicas globais e locais, podendo ser traduzidas como uma rede de influências de complexa inter-relação.

Ainda conforme Ball (1998, p. 132):

A maior parte das políticas são constituídas de montagens apressadas, de ensaios de tentativa e erro, que são retrabalhadas, remexidas, temperadas e modificadas através de complexos processos de influência, de produção de textos de disseminação e, em última análise, de recriação no contexto da prática.

Em síntese, a recontextualização ocorre sempre que um discurso é difundido do local onde foi produzido para outro local, no qual passa a ser recriado na relação com outros discursos. “Toda vez que um discurso muda de lugar, existe um espaço para que a ideologia atue” (BERNSTEIN, 1996, p. 24). Assim, no âmbito da Abordagem do Ciclo de Políticas, o conceito de recontextualização pode colaborar para que possamos analisar como o currículo é deslocado das prescrições dos textos curriculares nacionais para os contextos locais de produção como as secretarias municipais de Educação e as escolas.

Consideramos que o movimento de recontextualização, embora ocorra nos diversos contextos do ciclo de políticas, encontra no contexto da prática um lugar no qual o processo de intervenção da comunidade escolar nas políticas educacionais, com todas as influências ali presentes, realiza-se de forma estratégica. Também põe em xeque o limite de controle do Estado sobre os desdobramentos das políticas macro nos contextos micro, já que o princípio recontextualizador do discurso pedagógico age de forma seletiva, apropriando, refocalizando e relacionando outros discursos a partir de sua própria ordem, convertendo-os em outro discurso.

²⁰ Bricolagem vem do francês *bricolage*. Aqui, o termo está sendo utilizado com uma conotação dada pela Antropologia, significando a união de vários elementos para formação de um único e individualizado.

2.2 PERCURSO E PROCEDIMENTOS

Em conformidade com o objetivo do estudo, a pesquisa se configura na perspectiva qualitativa, pois evoca e responde a questões particulares (MINAYO, 2001), enfoca um nível de realidade que não pode ser somente quantificado e trabalha com um universo de múltiplos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Segundo Chizzotti (2010, p. 26), “[...] as pesquisas qualitativas não têm um padrão único, porque admitem que a realidade é fluente e contraditória [...]”. Ainda segundo o mesmo autor

a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. (Idem)

Nessa perspectiva, como sujeito observador sou parte integrante do processo de conhecimento, pois interpreto os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. “O objeto não é um dado inerte e neutro, está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações” (CHIZZOTTI, 1995, p. 79).

Em face do objeto de análise escolhido, a pesquisa qualitativa foi desenvolvida em três etapas, a saber: revisão bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo de cunho exploratório.

A revisão bibliográfica responde ao aprofundamento teórico necessário à compreensão da temática, à análise e à interpretação tanto do contexto da pesquisa como da interpretação dos achados no caminho da investigação. Alguns temas foram considerados prioritários no estudo, tais como os do campo do currículo, com alguns autores intencionalmente selecionados: Sacristán (1999, 2000, 2013), Apple (2006, 2008), Goodson (1995, 1997, 2001), Silva (1995, 1999, 2001, 2015). Para o estudo do ciclo de políticas foram basilares Ball e Bowe (1992), Ball (1993, 1998, 2001, 2002, 2005, 2009, 2010, 2011), Mainardes (2006, 2009) e Bernstein (1996, 1998).

A pesquisa documental, por sua vez, caracteriza-se pelo uso de documentos originais para os quais passei a olhar como se não tivessem ainda recebido nenhum tratamento analítico. Ou seja, busquei, a partir do meu olhar orientado pelas leituras e discussões que fiz, extrair informações neles contidas, a fim de compreender o fenômeno pesquisado (FLICK, 2009). Nesse tipo de

pesquisa, o termo documento assume o sentido de prova – instrumento escrito que, por direito, faz fé daquilo que atesta, para servir de registro, prova ou comprovação de fatos ou acontecimentos. Para Lüdke e André (1986), são considerados documentos materiais escritos que possam ser utilizados como fonte de informação, como leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares.

Selecionei para análise os seguintes documentos nacionais representativos das políticas curriculares para a Educação Básica: Parecer CNE/CEB nº 7/2010 (BRASIL, 2010b) e a Resolução CNE/CEB nº 4/2010 (BRASIL, 2010a), que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, e o Parecer CNE/CEB nº 11/2010 (BRASIL, 2010d) e a Resolução CNE/CEB nº 7/2010 (BRASIL, 2010c), que fixaram as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 Anos. Também os cadernos relativos aos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental – 1ª à 4ª séries (BRASIL, 1997). Além destes, no momento da análise dos documentos locais poderiam aparecer outros com potencial influência.

No contexto intermediário, os documentos principais objetos de análise nesta pesquisa foram as propostas curriculares dos anos iniciais do Ensino Fundamental das redes de ensino dos municípios da Região Metropolitana do Contestado, no estado de Santa Catarina, intencionalmente selecionados a partir de critérios explicados na sequência. Essas propostas foram consideradas como sendo o currículo oficial, o currículo prescrito das redes. Poderiam ser, e realmente foram, documentos com estrutura bastante particular, variando entre listas de conteúdo até documentos bem mais complexos, nos quais estão explicitados os fundamentos teórico-metodológicos que norteiam a concepção pedagógica, a organização curricular, metodologias, conteúdos com proposta de divisão e organização variadas (áreas de conhecimento, disciplinas, competências).

Para definir os documentos a serem analisados no contexto local, delimitei como grande área de abrangência a região Metropolitana do Contestado, por ser aquela onde atuo e mantenho relações de trabalho que auxiliaram na coleta das informações e documentos necessários. O termo “Região Metropolitana” é definido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) como: “uma região estabelecida por legislação estadual e constituída por agrupamentos de municípios limítrofes, com o objetivo de integrar a organização, o planejamento e a execução de funções públicas de interesse comum” (IBGE, 2014). A formação dessas áreas objetiva a realização

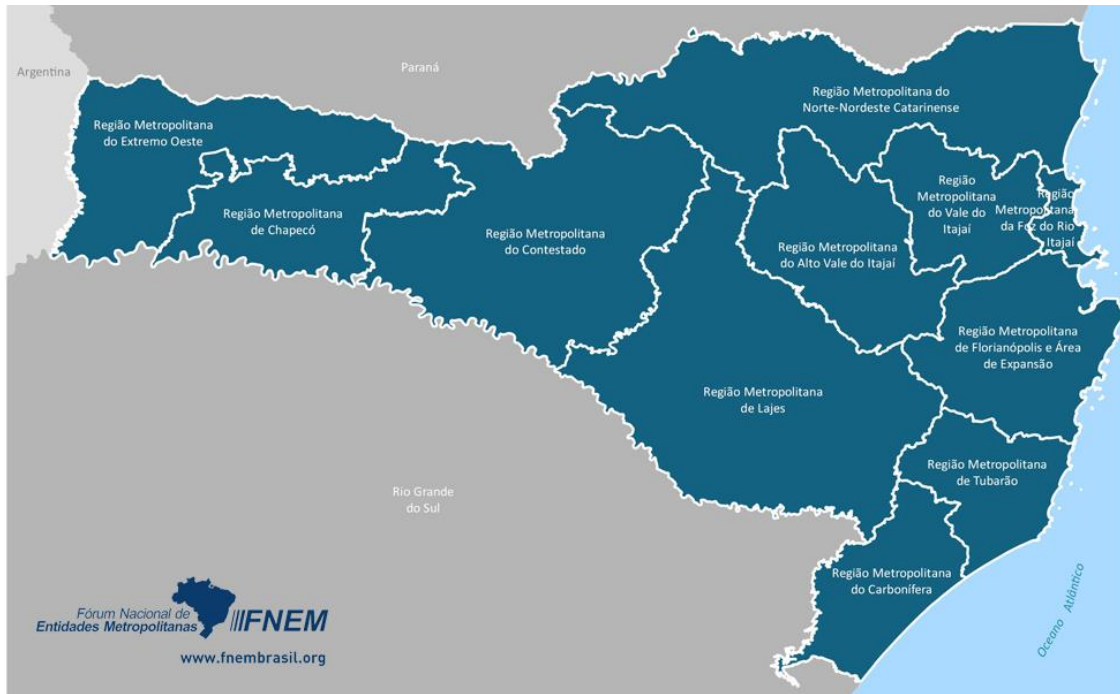
de políticas públicas destinadas à melhoria da qualidade dos serviços públicos, englobando todos os municípios da Região Metropolitana.

Segundo o instituto, a criação de uma região metropolitana composta por municípios com grande grau de integração econômica, política e cultural (principalmente devido à proximidade física), possibilita, a partir da união de esforços, uma forma de se beneficiarem de recursos como a liberação de verbas públicas – que podem ser federais, estaduais, municipais ou financiamentos do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e Caixa Econômica Federal para setores como: saneamento básico, destinação de lixo, tratamento e distribuição de água potável, transportes, telecomunicações, entre outros. Por serem áreas com maior densidade demográfica, as regiões metropolitanas conseguem financiamentos do governo federal que os municípios não conseguiriam individualmente.

O estado catarinense possui 11 (onze) regiões metropolitanas. A Região Metropolitana do Contestado, foco da pesquisa, foi criada pela Lei Complementar Estadual nº 571, de 24 de maio de 2012 (SANTA CATARINA, 2012), tendo Joaçaba como cidade-sede e ainda cidades consideradas polo por possuírem secretarias de Desenvolvimento Regional, como: Joaçaba, Caçador, Campos Novos, Concórdia, Seara e Videira. Abrange as associações dos municípios do Meio Oeste Catarinense (AMMOC), do Planalto Sul de Santa Catarina (AMPLASC), do Alto Vale do Rio do Peixe (AMARP) e do Alto Uruguai Catarinense (AMAUC) (FNEM, 2018)²¹. A região abrange uma área de 15.144,602 mil km² (IBGE, 2016 apud FNEM, 2018), população estimada de 527.940 habitantes (IBGE, 2016), o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,756 – considerado elevado, de acordo com o Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil (2013, com base no IBGE, 2010). O mapa apresentado na sequência ilustra a localização da região no contexto geográfico catarinense.

²¹ Fórum Nacional de Entidades Metropolitanas (FNEM). Região Metropolitana do Contestado. 2018. Disponível em: < <http://fnembrasil.org/regiao-metropolitana-do-contestado-sc/>>. Acesso em: 18 jul. 2018.

Mapa1 – Região Metropolitana do Contestado em Santa Catarina



Fonte: IBGE, 2016; Elaboração Emplasa/CDT, 2018 (apud FNEM, 2018).

O núcleo metropolitano é composto pelos municípios de Abdon Batista, Água Doce, Alto Bela Vista, Arabutã, Arroio Trinta, Brunópolis, Caçador, Calmon, Campos Novos, Capinzal, Catanduvas, Celso Ramos, Concórdia, Erval Velho, Fraiburgo, Herval d'Oeste, Ibiam, Ibicaré, Iomerê, Ipira, Ipumirim, Irani, Jaborá, Joaçaba, Lacerdópolis, Lebon Régis, Lindóia do Sul, Luzerna, Macieira, Matos Costa, Monte Carlo, Ouro, Peritiba, Pinheiro Preto, Piratuba, Presidente Castelo Branco, Rio das Antas, Salto Veloso, Tangará, Timbó Grande, Treze Tílias, Vargem, Vargem Bonita, Videira e Zortéa.

Para o desenvolvimento da pesquisa, foram selecionados seis municípios da Região Metropolitana do Contestado com base no critério de densidade demográfica, considerando dois municípios de grande porte: Caçador e Concórdia; dois municípios de médio porte: Campos Novos e Joaçaba; dois municípios de pequeno porte: Zortéa e Piratuba; e foi incluído o município de Capinzal, por ser o município onde atuo. O segundo critério adotado para a amostragem dos

municípios foi o da existência de um documento que expressasse a proposta curricular do município.

Após estabelecer a amostragem, defini os dados que poderiam me ajudar na consecução dos objetivos da pesquisa. Decidi pela análise e discussão de materiais provenientes de duas fontes diferentes: i) fontes documentais; e ii) questionários distribuídos aos professores e gestores das redes investigadas. As fontes documentais, fundamentais em razão de os documentos amostrados materializarem os currículos oficiais das redes. Os questionários, por constituírem a forma possível para o tempo desta pesquisa, de aproximação com o contexto da prática por meio dos gestores e, principalmente, dos professores das redes.

Quadro 3 – Municípios amostrados e documentos curriculares a serem analisados

Nº	Nome dos Municípios	Denominação dos Documentos Curriculares	Data
1.	Piratuba	Diretrizes Pedagógicas da Rede Municipal de Ensino	2013
2.	Caçador	Conteúdos	2014
3.	Zortéa	Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação Básica de Zortéa	2016
4.	Joaçaba	Diretrizes Curriculares do Sistema Público de Educação de Joaçaba	2015
5.	Campos Novos	Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Sistema Público Municipal de Campos Novos	2015
6.	Concórdia	Sistematização Curricular da Rede Municipal de Educação de Concórdia	2016
7.	Capinzal	Conteúdos Curriculares - Anos Iniciais	2016

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

A coleta de dados constou de vários momentos distintos. Inicialmente, fiz contato com as secretarias municipais de Educação, contextualizando a pesquisa e solicitando os documentos para análise. Aguardei o envio dos documentos por e-mail. Em alguns casos, como já tinha a autorização para utilizar os documentos, baixei-os do site das secretarias. Para a distribuição dos questionários (Apêndices C e D), desloquei-me para cada um dos municípios, entreguei pessoalmente nas secretarias de Educação e fiz o mesmo movimento no momento da coleta.

Para a análise dos documentos e, também, das respostas dos questionários, usei como referência os três passos da análise de conteúdo de Bardin (1979), a saber:

1) a pré-análise, que consiste na fase de organização do material. Nessa fase, entrei em contato com as secretarias municipais de Educação e solicitei documentos curriculares, providenciei cópias impressas e em formato digital, realizei a leitura flutuante, que representou o

primeiro contato com os documentos, momento em que comecei a conhecer os textos. A partir da leitura fui levantando as primeiras hipóteses;

2) a exploração do material, processo de codificação dos dados, de acordo com seus elementos comuns. Nesse momento, realizei uma leitura mais criteriosa de cada documento, buscando compreendê-lo em seus elementos constitutivos. Depois, procedi à segunda leitura, estudando o texto de cada documento, a partir da matriz de categorias de análise construída previamente para esse fim;

3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, etapa que em analisei os textos, comparando-os em seus elementos comuns e de diferença, colocados em um quadro comparativo, a partir da matriz com as categorias e subcategorias de análise.

A partir de então, fui construindo as inferências e interpretando os conteúdos manifestos e latentes contidos nos documentos curriculares amostrados, articulando as referências teóricas e ainda as próprias percepções, procurando dar conta do objeto de estudo.

Nas fontes documentais, analisei as propostas curriculares ou currículos oficiais (uso essas duas denominações como sinônimas e, ainda, em alguns momentos, usei a expressão proposta curricular/pedagógica)²² das sete redes municipais da Região Metropolitana do Contestado amostradas, em duas dimensões. A primeira dimensão diz respeito aos aspectos estruturais dos documentos com base em três categorias: denominação dos documentos, arquitetura dos documentos e metodologia de elaboração dos documentos. A segunda dimensão diz respeito às concepções orientadoras, com base nas seguintes categorias de análise: pressupostos epistemológicos, marcos regulatórios, organização curricular, orientações metodológicas e avaliação. O quadro a seguir ilustra melhor essa matriz de análise:

Quadro 4 – Matriz de análise do estudo documental

Dimensões de Análise	Categorias de análise	Subcategorias de análise
Estrutura dos documentos	Denominação dos documentos	
	Arquitetura dos documentos	Elementos Pré-textuais
		Elementos Pós-textuais
		Imagens
		Design
Etapas EB		
	Metodologia de elaboração dos documentos	
Concepções orientadoras		Autores/teorias de referência

²² Nos questionários, por exemplo, não usei o termo currículo oficial, pois ele não é de uso corrente e poderia dificultar o entendimento. Optei, então, por usar proposta curricular/proposta pedagógica em alguns momentos específicos.

	Pressupostos epistemológicos	Concepções de educação, escola, currículo, conhecimento
		Sujeitos do currículo
	Marcos regulatórios	
	Organização curricular	Formas de organizar os conhecimentos
		Ordenação dos conhecimentos
	Orientações metodológicas	Ordenação dos conhecimentos
		Orientações gerais
		Indicações de materiais
	Avaliação	

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Em relação à segunda fonte de dados, questionários enviados aos professores e gestores municipais, estabeleci três categorias de dados como importantes à captação das informações necessárias à compreensão de como se deu o processo de construção do currículo oficial das redes e os seus desdobramentos no trabalho docente. São elas: 1) perfil sociográfico; 2) processo de construção da proposta curricular/proposta pedagógica na rede; e 3) sobre o documento proposta curricular/proposta pedagógica da rede. Mantive as mesmas categorias gerais nos dois questionários e praticamente as mesmas questões, mudando apenas aquelas que dizem respeito às especificidades da atuação dos dois sujeitos investigados. Na análise, busquei resguardar essa mesma organização e comparar os resultados entre o que dizem os professores, o que dizem os gestores e o que está explicitado nos documentos.

2.3 OS CONTEXTOS DE INVESTIGADOS

Os contextos de investigados referem-se à caracterização da região de abrangência da pesquisa no estado de Santa Catarina e os municípios participantes, com objetivo de compreender os espaços de inserção das políticas educacionais locais, principalmente as Propostas Curriculares.

2.3.1 Município de Caçador

O município de Caçador está localizado na Região do Meio Oeste de Santa Catarina, no Alto Vale do Rio do Peixe. Possui uma área de 982 quilômetros quadrados. A sede do município está localizada na foz do rio Caçador, no Rio do Peixe, a 920 metros de altitude. Com uma

população estimada de 77.863 habitantes (IBGE, 2018)²³, é o município mais populoso da Região Metropolitana do Contestado. Está distante 385 quilômetros da capital catarinense – Florianópolis.²⁴

Na economia, destaca-se a indústria de diversas áreas, sendo Caçador reconhecido como a “Capital Industrial do Meio Oeste”, em especial no setor madeireiro. O município produz madeira serrada, celulose, papel, papelão, mobília, entre outros derivados, contando ainda com indústrias de produção metalomecânica, plástica, couro/calçadista e confecções. Na agricultura, destaca-se a cultura do tomate, maior produtor do Sul do Brasil, além da uva, vinho, pêssego, pimentão e milho.²⁵

O município conta com 64 escolas de Educação Básica, sendo 12 estaduais, 34 municipais, 17 particulares e uma de educação de jovens e adultos. De acordo com dados apresentados no Plano Municipal de Educação de Caçador (CAÇADOR, 2014)²⁶, no ano de 2013, 45,87% matrículas foram realizadas na rede municipal e 40,29% na rede estadual, sendo que 86,16% das matrículas foram realizadas na rede pública e 13,84% na rede privada.

O total de matrículas na rede municipal de ensino de Caçador contabiliza 7.571 estudantes, sendo que nos anos iniciais as matrículas contam com 3.205 estudantes. De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em 2015, nos anos iniciais da rede municipal de ensino, foi de 5,5 (INEP, 2015). Em 2017, o IDEB para esta etapa foi de 5,7 (INEP, 2018).²⁷ O número de professores que atuam na rede pública municipal fica em torno de 478 profissionais. Desses, 128 professores atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental (CAÇADOR, 2014).

A proposta curricular utilizada nos anos iniciais da rede municipal de ensino de Caçador, que é analisada nesta pesquisa, datada do ano de 2014, é composta de arquivos denominados de “Conteúdos”, organizados por ano escolar.

²³ IBGE – Caçador. **População Estimada [2018]**. Disponível em:

<<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/cacador/panorama>>. Acesso em: 17 out. 2018.

²⁴ CAÇADOR. Dados sobre gerais sobre o município de Caçador. **Caçador on-line**. abr. 2018. Disponível em: <<http://www.cacador.net/portal/Paginas.aspx?cdPagina=8>>. Acesso em: maio 2018.

²⁵ CAÇADOR. Prefeitura Municipal. **História e Geografia**. 2018. Disponível em:

<<<http://www.cacador.sc.gov.br/cms/pagina/ver/codMapaItem/107375>>>. Acesso em: maio 2018.

²⁶ CAÇADOR. Prefeitura Municipal. Secretaria da Educação. **Plano Municipal de Educação – 10 Anos**. Caçador, 2014. 137 p.

²⁷ IDEB. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 12 set. 2018.

2.3.2 Município de Concórdia

O município de Concórdia situa-se na Região Oeste Catarinense, na Microrregião do Alto Uruguai, a 493 quilômetros de Florianópolis. Possui área de 797,260 quilômetros quadrados e população de 74.106 habitantes (IBGE, 2018)²⁸.

Com tradição na agricultura e pecuária, o município de Concórdia tem no agronegócio sua grande força. O município tem sua economia bastante concentrada no setor agroindustrial, com uma razão de dependência de 60% a 70% do movimento econômico.²⁹

O município conta com 74 escolas de Educação Básica, sendo 14 estaduais 48 municipais, 11 particulares e um Instituto Federal de Educação (QEdU, 2018). O Ensino Superior conta com sete instituições – duas são parte do Sistema Federal de Ensino (Instituto Federal Catarinense – IFC, e Universidade Aberta – UaB), uma comunitária e as demais privadas, oferecendo diversos cursos (licenciaturas e bacharelado).³⁰

O total de matrículas na rede municipal de ensino de Concórdia contabiliza 7.480 estudantes. Nos anos iniciais concentra-se o maior número de matrículas, com um total de 3.303. De acordo com dados do INEP, o IDEB em 2015, nos anos iniciais da rede municipal, foi de 6,7 (INEP, 2015). Em 2017, manteve a mesma nota INEP (2018)³¹.

Os professores que atuam na rede municipal de Concórdia, em sua maioria, têm formação superior de graduação – licenciatura –, possuindo inclusive especialização, mestrado e doutorado. A rede possui em torno de 800 profissionais da educação. O município também possui plano de carreira e valorização do magistério. A proposta curricular da rede municipal de ensino de Concórdia, analisada nesta pesquisa, é datada de 2016, sendo denominada de “Sistematização curricular da rede municipal de Educação de Concórdia”, e contempla desde a Educação Infantil

²⁸ IBGE – Concórdia. **População Estimada [2018]**. Disponível em:

<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/concordia/panorama>. Acesso em: 17 out. 2018.

²⁹ PORTAL CONCÓRDIA. **Aspectos históricos e geográficos**. 2018. Disponível em:

<http://www.portalconcordia.com.br/arquivos_internos/index.php?acao=internos&act=conheca_cidade>. Acesso em: maio 2018.

³⁰ PREFEITURA MUNICIPAL DE CONCÓRDIA. **Plano Municipal de Educação de Concórdia**. Lei nº

4.810/2015. 2015. Disponível em: <<http://www.cvc.sc.gov.br/camara/proposicao/Projetos-de-Lei/2017/1/0/30387>>. Acesso em: maio 2018.

³¹ IDEB. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 20 set. 2018.

(creche) até o 9º Ano de Ensino Fundamental, bem como projetos e programas da rede municipal de ensino.³²

2.3.3 Município de Joaçaba

O município de Joaçaba se localiza na região do Meio Oeste Catarinense. É a sede da Região Metropolitana do Contestado e da Associação de Municípios do Meio Oeste Catarinense (AMMOC). Possui uma área de 232.35 quilômetros quadrados (IBGE, 2010), população de 29.827 habitantes (IBGE, 2018)³³ e está distante 390 quilômetros da capital estadual.

As principais atividades econômicas do município são a indústria, em especial o setor metalomecânico, processamento de madeira e produtos alimentícios. Possui comércio diversificado e desenvolvido, já que muitas cidades vizinhas têm no turismo a atividade econômica principal.³⁴

O município de Joaçaba conta com 31 escolas de Educação Básica, sendo cinco estaduais, 15 municipais e 11 particulares. O Ensino Superior conta com mais de cinco universidades, entre elas, as que possuem maior número de alunos e ensino presencial são a Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC) e a Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).³⁵

As matrículas na rede municipal de ensino de Joaçaba contabilizam 2.984 estudantes, o que representa 41,3% dos estudantes da Educação Básica do município. Nos anos iniciais concentra-se o maior número de matrículas, com 1.054 estudantes. De acordo com dados do INEP, o IDEB em 2015, nos anos iniciais da rede municipal, foi 6,0 (INEP, 2015). No ano de 2017, o IDEB de Joaçaba foi 6,3 (INEP, 2018)³⁶.

De acordo com dados da Prefeitura Municipal de Joaçaba (2017), atuam na rede municipal de ensino 337 professores, sendo que no Ensino Fundamental são 128 professores efetivos e 62 contratados, totalizando 154 professores. Na Educação Infantil, são 119 professores efetivos e 28

³² Dados extraídos de: CONCÓRDIA (SC), Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Sistematização curricular da rede municipal de Educação de Concórdia**. Concórdia, 2016. 306 p.

³³ IBGE – Joaçaba. **População Estimada [2018]**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/joacaba/panorama>. Acesso em: 17 out. 2018.

³⁴ MUNICÍPIO DE JOAÇABA. **Aspectos Legais Históricos e Aspectos Geográficos Gerais**. 2014. Disponível em: <http://www.joacaba.sc.gov.br/cms/pagina/ver/codMapaItem/44710>>. Acesso em: maio 2018.

³⁵ JOAÇABA. Plano Municipal da Educação. **Lei Complementar nº 307, de 9 de junho de 2015**. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/plano-municipal-de-educacao-joacaba-sc>>. Acesso em: maio 2018.

³⁶ IDEB. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 20 set. 2018.

contratados. A Secretaria Municipal da Educação e o Plano Municipal de Educação (2015) não apresentam dados sobre a formação dos professores.³⁷

A proposta curricular de Joaçaba, documento analisado nesta pesquisa, é denominada de “Diretrizes Curriculares do Sistema Público de Educação do Município de Joaçaba”. Datada de 2015, aborda o currículo da rede municipal de ensino desde a Educação Infantil até o 9º ano do Ensino Fundamental.³⁸

2.3.4 Município de Campos Novos

O município de Campos Novos pertence à Mesorregião Serrana e Microrregião de Curitiba e à Região Metropolitana do Contestado. Localiza-se a oeste da capital do estado, distante cerca de 370 quilômetros. Ocupa uma área de aproximadamente 1.720 quilômetros quadrados (IBGE, 2010) e tem população de 35.930 habitantes (IBGE, 2018)³⁹.

O Município de Campos Novos tem a economia constituída no setor primário, caracterizada pelo agronegócio, considerada como principal atividade do município, com destaques nas atividades de suinocultura, leite e derivados, e produção de cereais, tais como milho, trigo, feijão e soja. É considerado o maior produtor de grãos do estado de Santa Catarina. Ao contrário da maioria dos municípios catarinenses, caracteriza-se por grandes produtores rurais. Destaca-se também a indústria de transformação e a produção de energia, que atende 25% do estado (CAMPOS NOVOS, 2017).

No ano de 2017, de acordo com dados do Censo Escolar (apud QEdU, 2018), as matrículas na Educação Básica de Campos Novos contabilizavam 8.245 estudantes, distribuídos em 44 escolas. Sendo oito estaduais, 31 municipais e cinco particulares. São 25 escolas localizadas na área urbana e 19 na área rural. Nos anos iniciais consta o maior número de matrículas, contabilizando 2.590 estudantes, sendo 1.541 alunos nas escolas municipais.

³⁷ JOAÇABA. Prefeitura Municipal. **Prefeito e secretária de educação falam do fechamento de escolas**. Disponível em: <<http://www.cacodarosa.com/noticia/15930/prefeito-e-secretaria-de-educacao-falam-do-fechamento-de-escolas>>. Acesso em: maio 2018.

³⁸ JOAÇABA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares do Sistema Público de Educação do Município de Joaçaba**. Joaçaba (SC), 2015. 264p.

³⁹ IBGE – **Campos Novos. População Estimada [2018]**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/campos-novos/panorama>>. Acesso em: 17 out. 2018.

Outro fator a ser considerado na rede municipal de Campos Novos é o de que a maioria das escolas na área rural funciona com anos iniciais em sistema multisseriado e unidocente. De acordo com dados do INEP, o IDEB em 2015, nos anos iniciais da rede municipal, foi de 5,8 (INEP, 2015). A mesma nota foi mantida em 2017 (INEP, 2018)⁴⁰.

A rede conta com aproximadamente 570 professores, sendo que no ano de 2017, de acordo com informações da Secretaria da Educação, Cultura e Esportes, foram contratados 238 profissionais. Em relação à formação, o percentual de professores que possuem pós-graduação é de 48,7%.

A proposta curricular do município de Campos Novos é denominada de “Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Sistema Público Municipal de Campos Novos”, elaborada em 2015 pelos profissionais da rede, com assessoria de uma consultora externa e professores especialistas de áreas específicas do currículo. Abrange Educação Infantil, anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental (CAMPOS NOVOS, 2015).

2.3.5 Município de Piratuba

O município de Piratuba, além da Região Metropolitana do Contestado, pertence à Associação de Municípios do Alto Uruguai Catarinense (AMAUC), fazendo divisa com o Rio Grande do Sul. Possui área de 145,976 de quilômetros quadrados (IBGE, 2016 apud PIRATUBA, 2018). Sua população possui 4.786 habitantes, segundo o Censo de 2010 (IBGE, 2010) e população estimada de 3.965 habitantes em 2018 (IBGE, 2018)⁴¹. Está distante 428 quilômetros da capital catarinense.

O setor primário e o setor secundário representam uma parcela pequena na economia do município, sendo que ambos somados produzem o montante de 17,4% dos empregos da cidade. Os outros 82,6% se dividem entre o comércio e o serviço, impulsionados pelo turismo na região. O turismo em Piratuba é impulsionado principalmente pelo Parque Termal de Piratuba, de propriedade da Companhia Hidromineral, e também pela Estação Ferroviária, que apresenta características dos primórdios da colonização da cidade e relação com a história da Guerra do Contestado (PORTAL PIRATUBA, 2018).

⁴⁰ IDEB. <Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 20 set. 2018.

⁴¹ IBGE – **Piratuba. População Estimada [2018]**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/piratuba/panorama>>. Acesso em: 17 out. 2018.

As matrículas na Educação Básica de Piratuba somam 1.112 estudantes, distribuídos em sete escolas, sendo uma estadual, que atende alunos de Ensino Médio seis municipais e nenhuma particular. Das seis escolas municipais, quatro se localizam em zona rural.

A rede municipal de ensino possui 930 alunos, distribuídos nas seis escolas municipais. Destes, 338 estão matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Apesar de possuir quatro escolas no interior e somente duas na cidade, as escolas do perímetro urbano concentram o maior número de alunos. A avaliação realizada no 5º Ano do Ensino Fundamental - PROVA BRASIL de 2015, de acordo com dados do INEP, apresentou IDEB em 2015, nos anos iniciais da rede municipal, de 7,3 (INEP, 2015). Em 2017, o IDEB foi de 7,1 (INEP, 2018)⁴².

Os professores da rede municipal de Piratuba são em torno de 175 profissionais, de acordo com dados da Secretaria da Educação (2017). Todos os professores possuem licenciatura em sua área de atuação e 90% são pós-graduados. O município possui plano de cargos e salários para valorização dos professores.

A proposta curricular é denominada “Diretrizes Pedagógicas da Rede Municipal de Ensino” e está disponível em blog (diretrizesmunicipaispiratuba.blogspot.com.br). A parte dos anos iniciais, que é o foco da análise, está dividida em Diretrizes Pedagógicas, por anos escolares e em algumas disciplinas específicas, como Artes, Educação Física e Inglês.

De acordo com dados da Secretaria Municipal de Educação e Esportes de Piratuba (2018)⁴³, a rede é conveniada com o Sistema de Ensino Positivo. Conforme a Editora Positivo (2014)⁴⁴, o Sistema de Ensino Aprende Brasil, da editora, está presente no município desde 2008, atendendo alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Apoio pedagógico, assessoria na gestão, congressos, cursos de capacitação de professores e sistemas de monitoramento de qualidade são alguns dos motivos da adesão pela prefeitura ao uso de material pela editora. Neste caso, o estudo leva em consideração também este currículo, presente no material didático apostilado, ao realizar a análise documental e suas categorias⁴⁵.

⁴² IDEB. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/Acesso>>. Acesso em: 20 set. 2018.

⁴³ SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E ESPORTES DE PIRATUBA - SMEE. 2018. <<http://smeepiratuba.blogspot.com/>>. Acesso em: 25 abr. 2018.

⁴⁴ EDITORA POSITIVO. **Piratuba fica entre os primeiros colocados na média do IDEB para os anos finais**. 30 set. 2014 Disponível em: <http://www3.editorapositivo.com.br/ideb/noticia_piratuba.html>. Acesso em: 25 abr. 2018.

⁴⁵ PIRATUBA. **Aprende Brasil. 2009**. Disponível em: <<https://www.piratuba.sc.gov.br/noticias/index/ver/codMapaItem/6874/codNoticia/197883>>. Acesso em: 25 abr. 2018.

2.3.6 Município de Zortéa

O município de Zortéa, na Região do Planalto Catarinense, faz divisa com Rio Grande do Sul e integra a Região Metropolitana do Contestado e a Associação dos Municípios do Planalto Sul de Santa Catarina. Possui área de 190.149 quilômetros quadrados (IBGE, 2010) e população de 3.328 habitantes (IBGE, 2018)⁴⁶. A distância até a capital catarinense é de 430km (ZORTÉA, 2018)⁴⁷.

Zortéa possui economia que se baseia na agropecuária, sendo que as principais atividades na agricultura são milho, soja, trigo. Na pecuária, destacam-se a produção de leite, bovinos, matrizes suínos e aves (ZORTÉA, 2018)⁴⁸.

A Educação Básica de Zortéa é atendida em quatro escolas, tendo no total 824 alunos, sendo distribuídos em duas escolas estaduais, que atendem o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos e duas escolas municipais, que atendem a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, ambas no perímetro urbano.

A rede municipal de ensino de Zortéa atende 684 estudantes, tendo maior número no Ensino Fundamental, com 237 alunos nos anos iniciais. A avaliação realizada no 5º Ano do Ensino Fundamental (PROVA BRASIL de 2015), de acordo com dados do INEP, apresentou IDEB em 2015, nos anos iniciais da rede, de 6,3 (INEP, 2015), e de 5,8 em 2017 (INEP, 2018).

Os professores da rede municipal de ensino de Zortéa, de acordo com dados da Secretaria Municipal da Educação (2017), são em torno de 78 profissionais, e possuem plano de cargos e salários com valorização da carreira no magistério municipal.

Em relação ao currículo, a prefeitura possui convênio com a Editora Positivo e adota o Sistema de Ensino Aprende Brasil, da Educação Infantil (4 e 5 anos) ao 9º ano do Ensino Fundamental, com a utilização de material apostilado (ZORTÉA, 2018). A proposta curricular analisada nesta pesquisa como documento curricular é denominada “Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação Básica de Zortéa” (ZORTÉA, 2016), tendo sido elaborada entre

⁴⁶ IBGE – **Zortéa. População Estimada [2018]**. Disponível em:

<<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/zortea/panorama>>. Acesso em: 17 out. 2018.

⁴⁷ ZORTÉA. 2018. Disponível em: <<https://www.zortea.sc.gov.br/cms/pagina/ver/codMapaItem/11775>>. Acesso em: 25 abr. 2018.

⁴⁸ ZORTÉA. 2018. <<https://www.zortea.sc.gov.br/cms/pagina/ver/codMapaItem/11770>>. Acesso em: 25 abr. 2018.

os anos de 2013 e 2016 – quando foi finalizada. Foi construída pelos professores, tendo assessoria de empresa consultora.

2.3.7 Município de Capinzal

O município de Capinzal pertence à Associação de Municípios do Meio Oeste Catarinense, Região Metropolitana do Contestado, fazendo divisa com o estado do Rio Grande do Sul. Possui uma área de 243,9 quilômetros quadrados (IBGE, 2010) e população de 22.658 habitantes (IBGE, 2018)⁴⁹. A distância de Capinzal até Florianópolis é de 445 quilômetros (CAPINZAL, 2018).

No setor primário, a economia de Capinzal é baseada na agricultura, com destaque para a produção de grãos, aliada à criação de aves e suínos, o que acabou incrementando atividades nas áreas comercial e industrial. No setor secundário, Capinzal possui sua base econômica na industrialização de carne de aves e de suínos. Também contribui para a economia a indústria madeireira e nos últimos anos tem-se destacado a indústria metalomecânica. O setor terciário se desenvolve baseado nos empregos e economia dos setores primário e secundário (CAPINZAL, 2018).

A Educação Básica de Capinzal possui 5.162 estudantes, distribuídos em 20 escolas, sendo: cinco estaduais – inclui a Escola Especial Wanda Meyer, atendendo alunos de Educação Especial, além de uma que atende a Educação de Jovens e Adultos; 13 municipais – que atendem Educação Infantil e Ensino Fundamental; e duas privadas – que atendem alunos da Educação de Jovens e Adultos.

No ano de 2017, a rede municipal de ensino de Capinzal atendia em torno de 3.237 estudantes, divididos nas 13 escolas e centros de educação infantil. Das 13 unidades educacionais, cinco estão localizadas na área rural, atendendo 380 alunos. Assim, a maioria dos alunos (2.857) está nas unidades educativas da área urbana. Nos anos iniciais, estão matriculados 1.408 estudantes.

O IDEB avaliado pela Prova Brasil, realizada no 5º ano do Ensino Fundamental, em 2015, de acordo com dados do INEP, apresentou índice de 6,5 nos anos iniciais na rede municipal (INEP, 2015). Em 2017, o IDEB foi de 6,3 (INEP, 2018).⁵⁰

⁴⁹ IBGE – **Capinzal. População Estimada [2018]**. Disponível em:

<<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/capinzal/panorama>>. Acesso em: 17 out. 2018.

⁵⁰ IDEB. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 20 set. 2018.

Os professores na rede municipal de ensino de Capinzal possuem plano de cargos e salários, que valoriza a carreira do magistério municipal. No ano de 2017, atuavam na rede municipal em torno de 360 profissionais, sendo: na Educação Infantil - creche - 70 professores e 80 auxiliares de professor, totalizando 150 profissionais; na Educação Infantil - pré-escolar - 45 professores; no Ensino Fundamental - anos iniciais - 65 professores e nos anos finais do Ensino Fundamental e disciplinas específicas que atuam no pré-escolar e anos iniciais - 100 professores. Também considerando auxiliares de professor que atuam com alunos com dificuldades no Ensino Fundamental – seis. Ainda atuam na rede municipal 20 estagiárias contratadas para realizar substituições de professores e também como auxiliares nas escolas e creches (CAPINZAL, 2018)⁵¹.

Em relação ao currículo, a rede municipal de ensino de Capinzal não possui uma proposta curricular estruturada, mas um rol de conteúdos escolares divididos por ano escolar, de maneira gradual. O documento que será analisado como proposta curricular municipal para os anos iniciais do Ensino Fundamental em Capinzal é denominado “Conteúdos Curriculares - Anos Iniciais”. Estes conteúdos são periodicamente discutidos e reavaliados pelos professores, geralmente no início de cada ano letivo. No ano de 2013, o município realizou adesão ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Um programa de formação continuada oferecido pelo MEC, em parceria com as universidades (no caso de Santa Catarina, a UFSC), com objetivo de capacitar professores alfabetizadores para que todas as crianças fossem alfabetizadas até os oito anos de idade. Com a mudança no governo federal, o programa foi mudando o formato das capacitações. Teve duração até maio de 2018, porém, deixou marcas no currículo da rede municipal, principalmente em relação aos Direitos de Aprendizagem, presentes no documento curricular do município de Capinzal. A última revisão dos conteúdos é de 2016 e é este documento, destinado aos anos iniciais, que será considerado como documento de análise nesta pesquisa (CAPINZAL, 2018)⁵².

Os contextos municipais descritos tiveram o objetivo de, minimamente, caracterizar os contextos locais em que se inserem as propostas curriculares analisadas neste estudo.

⁵¹ Dados fornecidos pela Prefeitura Municipal de Capinzal, Secretaria Municipal da Educação, Cultura e Esportes, Diretoria de Ensino, em 20 de agosto de 2018.

⁵² CAPINZAL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) finaliza atividades em Capinzal**. 18 de maio de 2018. Disponível em: <<https://www.capinzal.sc.gov.br/noticias/index/ver/codMapaItem/17242/codNoticia/488100>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

3 CURRÍCULO E ABORDAGENS CURRICULARES

O presente capítulo aborda como as definições de currículo vêm se constituindo ao longo do tempo. Em um primeiro momento, busco compreender o significado do termo currículo e sua incorporação ao vocabulário educacional. Em seguida, analiso a configuração do currículo como um documento que se constitui no processo de seu desenvolvimento, que envolve níveis ou fases que coexistem no cotidiano escolar e que são vivenciadas pelos sujeitos. Após, apresento o currículo prescrito como concretização da política curricular.

3.1 CURRÍCULO E GÊNESE DO CONCEITO

A definição de currículo tem sido registrada na literatura com inúmeros significados. As variações são decorrentes dos diferentes modos de conceber a educação, bem como das teorias específicas, dos marcos teóricos adotados pelos autores e dos momentos históricos nos quais são produzidos. O fato de ser um termo polissêmico exige uma abordagem de perspectiva histórica à sua definição.

Em sua origem etimológica, o termo currículo deriva da palavra latina *curriculum*, cuja raiz é a mesma de *cursus* e *currere* – caminho a ser percorrido (GOODSON, 1995; SACRISTÁN, 2013). A etimologia da palavra remete à concepção de currículo construído socialmente e definido como um percurso apresentado. De acordo com Barrow (1984 apud GOODSON, 2001, p. 61), “do ponto de vista etimológico, o currículo deveria ser entendido, portanto, como ‘o conteúdo apresentado’ para ser estudado”. Segundo esta perspectiva, o contexto e a construção social são pouco relevantes, visto que o poder decisório está naqueles que desenham e definem o percurso, ou seja, por implicação etimológica, ligando esta definição à prescrição sequencial: ao conteúdo apresentado para ser estudado. Neste contexto, Sacristán (2013), acrescenta que o currículo tem o sentido de construir a carreira do estudante, determinando os conteúdos do percurso, sua organização, aquilo que deverá aprender e em que ordem. Assim, de acordo com o autor, “em sua origem, o currículo significava o território regado e demarcado do conhecimento” (SACRISTÁN, 2013, p. 170). Uma seleção organizada do conhecimento a ser apreendido pelo aluno dentro de um percurso (plano) traçado previamente.

Nesta primeira aproximação ao conceito de currículo, a partir do significado etimológico, podemos constatar a perspectiva de planificação sistematizada e ordenada de objetivos, conteúdos e a intencionalidade educativa (currículo prescrito) ou um conceito de currículo em termos de projeto.

Na Idade Média, a base curricular era constituída por uma classificação do conhecimento em disciplinas de formação do pensamento e disciplinas de caráter mais prático. Os estudos começavam com aquilo que disciplina o pensamento: gramática, lógica e retórica, ou seja, ensinar a pensar e a expressar o pensamento de acordo com as regras da gramática. O segundo momento era constituído de aritmética, geometria, música e astronomia. Sacristán (2013) afirma que a distinção entre os dois grupos de conhecimentos corresponde a duas orientações de formação humana: aquela que se refere aos modos de adquirir conhecimentos e aquela que serve ao homem para se sustentar, com uma finalidade mais prática. Há ainda que se considerar que o conhecimento era indissociável da crença religiosa, visto o contexto histórico vivenciado, que tinha como referência o “sagrado”. Nesta concepção de currículo medieval, percebe-se uma divisão hierarquizada dos conhecimentos, mas também um caráter unificador no sentido de consecução de objetivos.

O significado de currículo, de acordo com Sacristán (2013), parece ter sido determinado pela confluência de diversos movimentos sociais e ideológicos. Nesse contexto, citamos o período renascentista – com o mercantilismo, a retomada da ciência, das artes e do comércio - época histórica da transição do feudalismo para a sociedade capitalista. As revisões do ensino da dialética tiveram influência sobre as diferentes áreas de estudo, mas também o movimento da Reforma Protestante, com as ideias disciplinadoras de John Calvin (1509-1564) quanto à organização do ensino e da aprendizagem própria do calvinismo. Sacristán cita ainda que, no século XVI, ocorreu uma expansão do termo *vitae curriculum*, contemplando as novas características da escolaridade organizada sequencialmente realizada pelos calvinistas, similar àquela realizada pelos jesuítas nos países católicos.

As origens da justaposição de classe/currículo, de acordo com Goodson (2001), foram encontradas no nível de educação superior, sendo a origem das classes descritas nos estatutos do *Collège de Montaig* de Paris, em 1509. Nele, apresenta-se uma divisão de alunos em classes, graduadas por níveis de complexidade crescentes, segundo a idade e o conhecimento requerido

pelos alunos. Goodson chama a atenção para como esta organização em classes se associou a um currículo prescrito e também sequenciado em níveis.

O termo currículo foi localizado pelo *Oxford English Dictionary* como primeira fonte em 1633, em Glasgow, na Escócia (SACRISTÁN, 2013). A anexação do termo latino relativo à pista de corridas pode estar relacionada com o surgimento da sequenciação na escola e com a ideia de disciplina do calvinismo, quanto à organização do ensino, conduta pessoal e maquinaria social. “De acordo com esta perspectiva, existe uma relação homóloga entre currículo e a disciplina; o primeiro estava para a prática educativa calvinista como a segunda para a prática social desta corrente de pensamento” (GOODSON, 2001, p. 62). Conclui-se assim que o calvinismo se utilizava do currículo para transmitir suas ideias nas escolas, seu projeto de sociedade.

O surgimento das palavras programa e currículo assinalava a reorganização pedagógica de corpora existente de doutrina aprovada, ao passo que a atenção dada aos catecismos e à didática refletia a reorganização do ensino para garantir a transmissão eficiente da doutrina. Por meio dessas inovações assumia-se que uma doutrina podia ser suavemente transmitida pelos ouvidos, olhos, mentes, corpos e almas de alunos. (HAMILTON, 2002, p. 189)

A disciplina surge neste contexto com a dupla função de apresentar um determinado conhecimento ao aluno e o manter diante de tal conhecimento, ou seja, aprender o que estava prescrito, mantendo o comportamento social desejável. O programa representava a sequência dos estudos e dava a ideia de mobilidade social, presente na sociedade renascentista.

[...] temos, então, um exemplo precoce da relação entre conhecimento e controle, que funciona a dois níveis, no que se refere à definição de currículo. Em primeiro lugar, temos o contexto social em que o conhecimento é concebido e produzido; em segundo, a maneira como esse conhecimento é traduzido, para ser utilizado num determinado meio educativo. Neste caso, as classes e, mais tarde, as salas de aula. O contexto social da construção do currículo deve ter em conta ambos os níveis. (GOODSON, 2001, p. 62-63)

O currículo mantém seu papel de selecionar e ordenar os conteúdos na classificação dos conhecimentos que representam. A classe era utilizada para designar subdivisão no interior das escolas, com objetivo de facilitar a aprendizagem em geral, distinguindo os alunos entre si e agrupando-os em categorias que os definiam e classificavam para tornar o sistema de ensino mais eficiente. O termo *curriculum* referia-se à coerência estrutural (disciplina) e sequência interna

(ordem) que deveria conter qualquer curso ou estudos. Também se legitimava a ideia de que o *currículum* deveria ser completado (HAMILTON, 2001).

As classes traduzem a realidade do aumento do número de estudantes, sendo necessária a distinção de graus (ano). Estes passaram a corresponder às idades dos alunos. Assim, o currículo era estabelecido conforme os graus/anos escolares, regulando o que seria ensinado e em que sequência. De acordo com Sacristán (op. cit., p. 18),

[...] ao estabelecer níveis e tipos de exigências para os graus sucessivos, ordena o tempo escolar, proporcionando os elementos daquilo que entenderemos como desenvolvimento escolar e daquilo em que consiste o progresso dos sujeitos durante a escolaridade.

Esta ordenação do currículo e da escolaridade acaba por regular as pessoas, determinando onde cada sujeito se encaixa, refletindo também as premissas da sociedade capitalista nascente.

De acordo com Goodson (op. cit.), nos séculos XVI e XVII, os dados comparativos de Paris e Glasgow demonstram a interligação entre currículo e os padrões de organização e controle social, exemplificando que para aqueles que tinham possibilidades de pagar era oferecida a perspectiva de fazerem estudos avançados, enquanto os restantes, geralmente os mais pobres do mundo rural, eram encaixados em um currículo mais conservador.

[...] quando se concretizou o seu poder para designar aquilo que deveria acontecer na sala de aula, foi descoberta uma nova capacidade. Ao lado do poder de designar, surgiu o de diferenciar. Isto significava que mesmo crianças que fossem para a mesma escola poderiam ter acesso àquilo que eram, efetivamente, “mundos” diferentes, por via do currículo que lhes era ensinado. (GOODSON, 2001, p. 63)

A adoção dos termos *currículum* e classe foi produto de um processo de reforma pedagógica. Na classe, diversos interesses embatem. Portanto, diversas negociações são necessárias, regras comuns de conduta devem ser estabelecidas e, com a meta da eficiência dos métodos modernos de ensino, que visavam, naquele momento, passar de um ensino individualizado para o ensino da classe vivenciado no coletivo, o currículo cumpre a função de organizar e regular o ensino em unidades de tempo, dentro da escolaridade: o ano letivo. Também são delimitados os territórios das disciplinas e especialidades, bem como as referências para a composição do currículo e orientação da prática de seu desenvolvimento, determinando assim um padrão sobre o qual se

julgará a eficiência do ensino. O ensino e a aprendizagem tornaram-se abertos ao controle (HAMILTON, 2001; SACRISTÁN, 2013).

De acordo com Goodson (op. cit.), a pedagogia das classes, tendo Glasgow como registro pioneiro, teve influência nas escolas elementares do século XIX, com um currículo baseado na prescrição e na sequência, mas, com uma transição do sistema de classes para o das salas de aula. Este, como uma das consequências da Revolução Industrial iniciada no século XVIII. As salas de aula substituíam cada vez mais o ensino em casa, abrindo espaço a número maior de alunos, a penetração estatal e a supervisão e controle dos grupos de estudantes. Nesse contexto, foram criadas as primeiras comissões universitárias de exames e o poder de “diferenciar” do currículo se institucionalizou. Goodson cita como exemplo de 1868 o relatório Taunton, que classificava a escolaridade média em três graus, com orientações/instruções curriculares, dependendo da permanência do aluno na escola, sendo que esta era relacionada à classe social do aluno.

Em 1868, a escolaridade até os 18 ou 19 anos era oferecida aos filhos de homens que auferiam de rendimentos consideráveis, independentemente dos seus esforços, aos que exerciam profissões ou, ainda, aos homens de negócios, cujos lucros os colocavam no mesmo nível. Estes recebiam um currículo essencialmente clássico. O segundo grau, até os 16 anos, destinava-se aos filhos das “classes mercantis”. O seu currículo tinha uma orientação menos clássica e algo prática. O terceiro grau, até os 14, era para os filhos do “pequeno camponês proprietário de terras, o pequeno negociante e artesãos superiores”. O seu currículo baseava-se nos três Rs, mas executados a um nível muito bom. Esta era, pois, a escolaridade secundária. Entretanto, a maioria da classe trabalhadora permanecia nas escolas elementares, onde se lhes desenvolviam capacidades rudimentares nos três Rs. Por esta altura, o currículo tinha alcançado um papel importante como mecanismo de diferenciação social. Este poder de designar e diferenciar criou um lugar definitivo para ele na epistemologia da escolarização. (GOODSON, 2001, p. 65)⁵³

Nesse aspecto, o currículo, de acordo com os graus correspondentes às idades dos estudantes, e ainda de acordo com seu papel social, regulava a organização do ensino, dando coerência vertical ao seu desenvolvimento. Assim,

o currículo determina que conteúdos serão abordados e, ao estabelecer níveis e tipos de exigências para os graus sucessivos, ordena o tempo escolar, proporcionando os elementos daquilo que entenderemos como desenvolvimento escolar e daquilo em que consiste o progresso dos sujeitos durante a escolaridade. (SACRISTÁN, 2013, p. 18)

⁵³ Os três Rs – reading, writing, reckoning – ou seja, o nosso ler, escrever e calcular.

Desta maneira, determinando o que os alunos deveriam aprender, de acordo com o grau e a idade dos estudantes, o currículo também regula as pessoas em determinadas etapas da vida escolar.

Com o avanço da industrialização e da escolaridade estatal, no século XX, o currículo foi atrelado ainda mais a padrões de avaliação e eficiência garantidos nos exames e certificações. O currículo foi se especializando, centrado nas disciplinas, principalmente aquelas exigidas nos exames, gerando disputa de tempo. Mesmo sendo uma educação para as “massas”, característica do capitalismo industrial, persistia a diferenciação curricular para os estudos das classes mais abastadas, em relação às classes de menor poder aquisitivo (GOODSON, 2001).

Assim, o ensino e a aprendizagem, professores e alunos, inseridos no contexto escolar, passaram a ser orientados por um controle externo que determinava a organização da totalidade do ensino, por meio do estabelecimento de uma ordem sequenciada de conhecimentos a serem trabalhados. De acordo com Sacristán (2013, p. 18),

o conceito de currículo delimitou as unidades ordenadas de conteúdos e os períodos que têm um começo e um fim [...] impondo uma norma para a escolarização. Não é permitido fazer qualquer coisa, fazer de uma maneira qualquer ou fazê-la de modo variável.

Determinando os referenciais para a composição do currículo e orientação da prática, permite a constituição de um padrão sobre o qual será possível julgar (avaliar) o sucesso ou o fracasso, a normalidade ou anormalidade, em que medida a escola cumpre seu papel ou o papel que lhe é determinado, associando a ideia de currículo ao controle, a conceitos de eficácia e eficiência (SACRISTÁN, 2013). Nesse contexto, o currículo cumpre a função de direcionar o processo educacional, permitindo seu gerenciamento, de acordo com interesses econômicos. Segundo Silva (2015), provavelmente o currículo aparece pela primeira vez como objeto de estudo e pesquisa nos Estados Unidos, com objetivo de racionalizar seus processos de construção, desenvolvimento e testagem, encontrando sua base no livro de Bobbit, *The Curriculum*, publicado em 1918. A partir desta obra, o currículo passa a ser visto como uma ciência, com princípios e metodologia, e não apenas como conteúdo ou assunto.

Nessa perspectiva, Kemmis (1986 apud SACRISTÁN, 2013, p. 20) afirma que a inserção do conceito de currículo no discurso da educação mostrou fortemente sua presença quando a educação se tornou um fenômeno de massa. “A lógica da ‘educação para todos’ exige que, em prol

da igualdade, os conteúdos sejam dosados e organizados dentro de um sistema escolar desenvolvido”. Segundo Sacristán (2013, p. 20), sem a contribuição desse conceito, seria difícil compreender, examinar e criticar a escolaridade, suas implicações na prática escolar e na sociedade externa à escola. Nessa perspectiva da educação para as massas, constata-se a organização e padronização daquilo que será ensinado, permitindo o controle e a avaliação, de acordo com certos parâmetros – regulando o cotidiano escolar.

A relação entre currículo e conhecimento ganha cada vez mais sentido na educação formal, pois o conhecimento escolar “equivale a uma dada seleção e organização dos conteúdos, em que pertinência e validade são permanentemente questionadas” (PACHECO, 2014, p. 7). É com esse entendimento de conhecimento que pretendo operar as análises aqui construídas.

3.2 CONFIGURAÇÕES CURRICULARES⁵⁴

No âmbito das interações, internas e extraescolares, o currículo vai se constituindo como expressão histórica e cultural, com intencionalidade própria. Sacristán (2013, p. 23) chama a atenção para o dado de que a

importância fundamental do currículo para a escolaridade reside no fato de que ele é a expressão do projeto cultural e educacional que as instituições de educação dizem que irão desenvolver com os alunos (e para eles) aquilo que consideram adequado.

O currículo é, então, reflexo de um projeto que engloba diversas facetas da cultura, conhecimentos, competências e habilidades consideradas essenciais para determinado contexto histórico e social.

Na sociedade, algumas manifestações da cultura são objeto de ponderações, apreciadas de modos diversos, por diferentes grupos ou classes. Por exemplo, quando os aspectos intelectuais são mais valorizados em detrimento dos manuais, estabelecendo alguns saberes como básicos para o progresso pessoal e social e determinando que outros são acessórios.

⁵⁴ As configurações curriculares são aqui entendidas como o formato, desenho ou modelo que o currículo oficial adquire, a partir da disposição ou organização de seus elementos constituintes, visando orientar a prática dos/as professores/as.

Constata-se essa diferença na composição do currículo, nas opiniões de pais e professores sobre qual conhecimento é valioso, e isso acaba se tornando um consenso de conteúdos ou componentes curriculares tidos como obrigatórios. Independentemente da opção curricular que se faça, todos “os componentes culturais transformados em conteúdos do currículo oferecem desiguais oportunidades de conexão entre a experiência escolar e extraescolar nos alunos procedentes de diferentes meios sociais”, destacando a não neutralidade nas opções curriculares, que podem favorecer o sucesso de alguns e a exclusão de outros (SACRISTÁN, 2000, p. 75). A cultura presente no currículo, por meio de seus conteúdos, precisa estar conectada com a cultura exterior, cada vez mais ampla, mais complexa, mais diversificada e mais atrativa.

O currículo tem se apresentado, desde suas origens, de acordo com Sacristán (2013), como uma invenção com capacidade de regular o conteúdo e as práticas que envolvem o processo de ensino-aprendizagem, determinando elementos estruturantes da vida dentro do ambiente escolar. Segundo Sacristán (2000, p. 75), existem “códigos”, elementos que dão forma pedagógica aos conteúdos, e que, atuando sobre alunos e professores, modelam a prática de alguma maneira. O autor define como códigos do currículo os elementos ou ideias que influenciam a seleção, ordenação, sequência, instrumentação metodológica e apresentação do currículo, provenientes de opções políticas e sociais, opções epistemológicas, princípios psicológicos ou pedagógicos, princípios organizativos, entre outros.

O formato do currículo, sua organização, determina o que se deve aprender, ou seja, que conteúdos foram selecionados – de que maneira estão dispostos (disciplinas, áreas do conhecimento, entre outras) ou classificados, opções epistêmicas do conhecimento; como se aprende – o método como ordem das ações, as relações e interações, regras de comportamento, a ação pedagógica, etc.; quando se aprende – o tempo de aprender, tempo livre, horários, anos, ciclos ou cursos, a classificação dos alunos (em anos, ciclos, cursos, etc.); a organização do espaço escolar; a sistemática da avaliação, entre outros elementos e aspectos estruturantes do currículo. Os elementos constituintes do currículo ou estruturantes curriculares vão se alterando de acordo com o tempo, com o contexto e mediante o formato curricular adotado.

O currículo apresenta, de modo explícito ou implícito, uma estrutura de relações entre todos ou alguns de seus componentes. A coerência interna de um currículo resulta da compatibilidade entre decisões sobre pressupostos, justificativas e componentes curriculares. Tal coerência acentua a possibilidade de que o projeto educativo obtenha êxito e, inversamente, a falta de consistência

entre critérios e componentes do currículo contribuirá para diminuir esse impacto potencial (KLEIN, 1995 apud RIBEIRO, 1999). Cada formato de organização do currículo adota determinados centros de organização, certos critérios em relação à sequência, à continuidade e à integração e, por conseguinte, modifica essas características de maneira diferente, que se relacionam entre si na organização do currículo.

Para Sacristán (2000, p. 76), “o formato curricular é substancial na configuração do currículo, derivando-se dele importantes repercussões sobre a prática”. O autor considera ainda, que “a forma de organização dos conteúdos é parte constitutiva do próprio currículo e um de seus códigos mais decisivos”. Compreender porque essas disciplinas, esses conteúdos, esse currículo se organiza desta ou daquela forma, com esta ou aquela forma de ensinar, possibilita entender a lógica que é ponto de partida para se entender que formas o currículo toma na prática e por que essa ou aquela forma é vista, ou não, como válida.

Sacristán (2000) cita Bernstein (1980), ao distinguir os currículos de acordo com a relação que mantêm entre si os diferentes conteúdos que os formam, ou seja, em função de barreiras e fronteiras que se estabelecem entre eles, se estão ou não isolados uns em relação aos outros, independentemente do status do campo de conhecimento de que se trate. Sacristán (2000), utilizando a análise curricular de Bernstein (1980), explica:

Esse autor usa desse critério para diferenciar dois tipos básicos de currículo: o *collection*, que poderíamos traduzir por currículo de componentes justapostos, no qual os elementos se diferenciam claramente uns dos outros. [...]; o integrado, no qual os conteúdos aparecem uns relacionados com os outros de forma aberta. [...]. No primeiro modelo, os conteúdos aparecem claramente delimitados uns em relação aos outros, com fronteiras nítidas, diferenciados com clareza. No segundo tipo isso não acontece. (SACRISTÁN, 2000, p. 76-77)

Na análise de Bernstein descrita por Sacristán, temos duas organizações do currículo: uma, sob o esquema chamado de mosaico, justaposto ou por disciplinas, abre espaço para as especializações e a formação de barreiras que impedem uma visão interdisciplinar do conhecimento e sua relação com a vida cotidiana dos estudantes. Tende à defesa das especificidades de cada matéria; outra, mais integrada, com uma visão menos fragmentada. Segundo Bernstein (1980, p. 51, apud SACRISTÁN, 2000, p. 77), o currículo elaborado com base no mosaico reduz o poder dos professores sobre o conteúdo que transmitem. Já “os currículos de caráter mais integrado deixam ao professor mais espaço profissional para organizar o currículo, à medida que se requerem

outras lógicas, que não são as dos especialistas”. A integração curricular possibilita maior integração dos conteúdos escolares com os saberes cotidianos dos alunos, combatendo, assim, a visão hierárquica, fragmentada e imperativa do conhecimento.

O currículo organizado por áreas, de acordo com Sacristán (2000, p. 80), significa um esforço para realizar conexão entre “conhecimentos provenientes de campos disciplinares mais especializados, para proporcionar uma espécie de aprendizagem mais significativa e globalizada para o aluno que aprende”. Deste modo, permite maior integração dos conhecimentos e uma aproximação maior da realidade e da cultura que nos rodeia. Para Sacristán, a especialidade impõe um tipo de cultura e um modelo de educação que vai se distanciando da visão interdisciplinar do conhecimento, tornando-se mais voltada a pormenores da especificidade de cada disciplina, podendo ocasionar dificuldade por parte dos alunos em manter o interesse pelos conteúdos do sistema educativo.

Os aspectos formais do currículo, sobre códigos de seleção e organização dos conteúdos, são opções que repercutem na aprendizagem dos alunos e delimitam o que será considerado rendimento ideal por meio das avaliações que, também seguindo diferentes modelos e/ou formatos, de acordo com a organização do currículo, serão mais especializadas ou mais integradas.

O sistema escolar, em função de suas características, também representa um código organizativo do currículo que interfere na orientação de práticas dos professores e nas experiências de aprendizagens dos alunos. “Trata-se, em geral, de opções que correspondem à regulação administrativa do currículo” (SACRISTÁN, 2000, p. 81). A ordenação do currículo por ciclos permite uma organização do conteúdo com a dimensão do tempo ampliado, dando maior flexibilidade, mais fácil adaptação ao ritmo dos alunos, maiores oportunidades de aprendizagem, respeitando a heterogeneidade e a ideia de diversidade.

O currículo organizado por ciclos de aprendizagem, como um exemplo do que Bernstein define como "integrado", é destacado por Mainardes e Stremel (2012, p. 7), ponderando que o ciclo possibilita: a) a compreensão de que a aprendizagem precisa ser entendida como um processo contínuo, o que dispensaria interrupções desnecessárias, a exemplo do que faz a reprovação anual; e b) a construção de um sistema educacional inclusivo e democrático pressupõe a implementação de políticas que visem à superação de práticas que, historicamente, têm levado à exclusão de alunos do processo de escolarização.

No Brasil, de acordo com Mainardes e Stremel (2012, p. 4), foram implantadas diferentes “modalidades de ciclos (Ciclo Básico, Ciclos de Aprendizagem, Ciclos de Formação, Regime de Progressão Continuada, Ciclo Inicial de Alfabetização, Bloco Inicial de Alfabetização, etc.)⁵⁵, com o intuito de diminuir os índices de reprovação e evasão”. Em muitas redes, de acordo com estes autores, a implantação dos ciclos foi marcada por mudanças no sistema educacional, com a reorganização do tempo e do sistema de promoção dos alunos, do currículo, da avaliação, das metodologias de ensino, da gestão da escola e da ampliação da participação da comunidade na vida da escola. Entretanto, em outras redes de ensino as mudanças foram menos substanciais, mantendo o ciclo na organização do sistema educativo para fins de promoção do aluno, mas com pouca reorganização das configurações curriculares.

A organização dos sistemas educativos e do currículo provoca muitas vezes a divisão de funções entre diferentes profissionais e os professores, subtraindo destes as atividades de planejamento do currículo. Sacristán (2000) apresenta essa separação de funções como mais um código de configuração curricular. O autor analisa que, como os professores são os primeiros “consumidores” dos currículos, definidos externamente e expressos por materiais didáticos, tornam-se receptores de um projeto prefigurado, com uma seleção de conteúdos pronta, forma de apresentar aos alunos, orientações sobre a metodologia de trabalho, condicionando a autonomia do professor. Muitas vezes, a introdução desse currículo elaborado externamente é apoiada na ideia de despreparo do professor, deixando-lhe um papel de executor de uma prática que não organizou. Sacristán (2000, p. 83) destaca: “A imagem do professor capaz de elaborar seus próprios materiais, organizador de sua própria prática, é uma imagem libertadora profissionalmente, que exige uma determinada capacitação profissional”. O material didático elaborado por profissionais externos à escola pode ter certa utilidade, quando utilizado como ferramenta pelo professor, de acordo com seu planejamento e as necessidades de seus alunos, não um como guia que “engessa” sua prática e fixa os parâmetros de avaliação.

⁵⁵ De acordo com Mainardes e Stremel (2011, p. 4), os pesquisadores que estudam essa temática destacam que há diferenças entre as modalidades de ciclos existentes. Algumas modalidades propõem ciclos mais longos, a eliminação da reprovação em todos os anos e mudanças mais radicais no sistema educacional. Já outras propõem ciclos mais curtos, a reprovação ao final dos ciclos e mudanças menos substanciais no sistema de ensino. Assim, há diferenças entre o Regime de Progressão Continuada e as diferentes propostas de ciclos existentes. Freitas (2003), Mainardes (2007) e Jacomini (2010) discutem as diferenças entre as propostas de ciclos e o Regime de Progressão Continuada.

A autonomia para selecionar a ordem dos conteúdos a serem trabalhados, para criar condições favoráveis para o aprendizado e progresso de seus alunos, além da reflexão sobre suas condições de trabalho, sua formação continuada e a própria atuação, permitem ao professor organizar e compreender sua ação docente (CONTRERAS, 2002).

Segundo Sacristán (2000), as prescrições metodológicas representam outro código de modelação do currículo e são muito evidentes em qualquer expressão curricular, em termos administrativos ou nos materiais que elaboram o currículo: livros-texto, guias/manuais, orientações didáticas, nos planos dos professores ou da escola. Para o autor:

É parte da própria ideia de currículo que este seja um projeto educativo, ou seja, uma seleção cultural moldada e organizada de acordo com ideias, princípios e finalidades pedagógicas. Desse modo, a estrutura pedagógica do currículo ganha um valor relevante dentro da filosofia, do plano pedagógico e dos métodos pedagógicos. (SACRISTÁN, 2000, p. 84)

A metodologia presente no projeto curricular expressa princípios e ideias sobre educação que se delineiam para a prática. Muitas vezes, as opções pedagógicas são registradas nas orientações gerais ou na própria proposta de conteúdos mínimos. Também é comum aparecerem como meros enunciados justapostos ou introdutórios aos conteúdos. Outras vezes se definem de forma mais precisa na ordenação de conteúdos, podendo haver até mesmo contradição entre uns e outros (SACRISTÁN, 2000, p. 84). As orientações metodológicas podem determinar a direção do trabalho pedagógico do professor e do aluno, delimitando os papéis de cada um no processo de ensino-aprendizagem, comunicando uma teoria por meio da prática, determinando procedimentos. Sacristán (2000, p.85) cita Eisner (1979) e Stenhouse (1980) para ressaltar que as orientações metodológicas incutem concepções na forma de modelar o currículo organizado em torno de ideias que os professores devem experimentar em sua prática. Nessa perspectiva, o professor precisa dominar as fundamentações teóricas de seu trabalho para não se tornar portador de um discurso pedagógico e na prática metodológica expressar outra concepção ou outro projeto pedagógico. Entretanto, é preciso considerar que o currículo, apesar de seu poder regulador, não é algo estático e puramente prescritivo, ele é interpretado e ressignificado pelos sujeitos no cotidiano escolar, por meio de processos interativos diversos.

3.3 DESENVOLVIMENTO CURRICULAR: CURRÍCULOS OFICIAIS, PRATICADOS E OCULTOS

O currículo produz em torno de si campos de atuação diversos, nos quais múltiplos agentes e forças se expressam em sua configuração. No enfoque processual, o currículo se constrói no processo de configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e, em sua avaliação, é resultado de diversas intervenções que nele operam (SACRISTÁN, 2000). Nesse sentido, não podemos ignorar o caráter processual do currículo, condicionado por múltiplos fatores, mas nunca estático e à parte do contexto histórico e social.

O currículo é um âmbito de interação no qual se entrecruzam processos, agentes e âmbitos diversos que, num verdadeiro e complexo processo social, dão significado prático e real ao mesmo. Somente no marco de todas essas interações podemos chegar a captar seu valor real, daí que é imprescindível um enfoque processual para entender a dinâmica que dá significado e valores a um currículo concreto. (SACRISTÁN, 1998, p. 129)

Nessa perspectiva, dinâmica de processo e de interação, o currículo vai se constituindo e se transformando, desde o projeto prescrito, as adaptações, interpretações locais, na escola, na sala de aula, nas relações de ensino e na aprendizagem dos alunos. Sacristán (2000, 2013) apresenta o que denominou de níveis ou fases dentro de uma visão processual do currículo: currículo oficial ou prescrito, currículo apresentado aos professores, currículo moldado ou interpretado pelos professores, currículo em ação ou currículo real, currículo realizado e currículo avaliado.

Em relação estreita com as decisões curriculares, o currículo prescrito expressa o projeto educativo que corresponde, segundo Pacheco (2008), à adoção de uma proposta formal de currículo sancionada pela administração educativa, em diferentes níveis de gestão. Refere-se ao currículo estabelecido pelos sistemas de ensino e pode ser expresso em diretrizes curriculares, objetivos e conteúdo das áreas ou disciplina de estudo e nos projetos desenvolvidos dentro dele.

Para Sacristán (2000, p. 147), “a prescrição curricular que o nível político-administrativo determina tem impacto importante para estabelecer e definir as ações pedagógicas, regula o profissional através da criação de mecanismos de alcance prolongado [...]”. O currículo prescrito traduz a existência de um projeto de educação contido no texto curricular ou currículo explicitamente almejado, que também é chamado de currículo oficial, produto de interesses e negociações e influenciado de acordo com o contexto de sua produção.

As prescrições curriculares traçam uma perspectiva, projetando o que deve acontecer na escola, porém, não garantem na realidade da sala de aula os efeitos almejados, convertidos em significados aprendidos, “mas, é importante, na medida em que difunde os códigos sobre o que deve ser a cultura nas escolas [...]” (SACRISTÁN, 2013, p. 27). Nesse sentido, representa uma cultura selecionada, que determina o que deve ser ensinado aos alunos, que conhecimento é considerado válido, nesse projeto educativo. Salientando que o texto pode ser inovador, regressivo e involutivo, mas depende das “marcas” nele presentes, da leitura e da tradução daquele a quem se destina.

Na perspectiva do currículo prescrito, Sacristán (2000) aborda o currículo apresentado aos professores por meio de diretrizes, manuais escolares, publicações científicas e didáticas – uma série de meios elaborados com objetivo de traduzir para os professores o significado e os conteúdos do currículo prescrito. De acordo com Barretto (2006), a pluralidade e a diversidade das orientações curriculares no Brasil acabam diluindo e empobrecendo o currículo, pois este, quando em curso nas salas de aula, costuma estar muito atrelado aos livros didáticos, que constituem versões muito particulares, feitas por seus autores, das orientações curriculares mais gerais. Neste sentido, os materiais didáticos traduzem o currículo prescrito, de maneira simplificada – empobrecida, representando uma versão do currículo oficial.

Quando o currículo é moldado ou interpretado, pode ser enriquecido e inclusive subvertido pelos leitores.

Assim, admitindo a importância de dispor de um bom texto curricular, é necessário entender que existe uma separação, [...], entre prescrição de conteúdos no mesmo e sua organização pedagógica para provocar a experiência da qual serão extraídos os significados. (SACRISTÁN, 2013, p. 27)

O professor é considerado como agente ativo e decisivo na concretização dos conteúdos e significado do currículo, moldando e interpretando o documento a partir de sua própria cultura e vivência. Ao elaborar seu planejamento de ensino, o professor traduz e intervém na configuração das propostas curriculares, produzindo uma releitura do prescrito.

As ações e atividades que se desenvolvem em sala de aula definem o chamado Currículo Real ou Praticado com professores e alunos a cada dia, em decorrência de um projeto pedagógico e dos planos de ensino – que constituem práticas ou métodos visíveis do ensino. Não é o currículo em si, mas seu desenvolvimento. “O currículo real é constituído pela proposição de um plano ou

texto que é público e pela soma dos conteúdos das ações que são empreendidas com o intuito de influenciar as crianças (ou seja, o ensino desse plano) ” (SACRISTÁN, 2013, p. 26).

Embora o currículo prescrito contenha um projeto de formação, baseado em intenções, interesses e orientações claramente descritas ou implícitas no texto curricular, sua implementação depende da mediação e da interação dos sujeitos envolvidos no currículo. O professor recebe – uma vez legitimado por alguma instância de poder – um marco curricular que deve ser interpretado e adaptado a contextos específicos – escolas ou salas de aula – em certas condições impostas. No entanto, como o professor interpreta essa partitura do currículo para o ensino nas escolas e salas de aula? Esta seria a questão do processo de interpretação, significação, criação, reinterpretação, entre outros, ocorrida no processo do Currículo Praticado (SACRISTÁN, 2013).

O Currículo em Ação ou Real, segundo Sacristán (2013), é a execução de um plano, a efetivação do que foi planejado, mesmo que nesse caminho do planejar e do executar aconteçam mudanças, intervenção da própria experiência dos professores, decorrentes de seus valores, crenças, significados.

Os conteúdos prescritos pelas autoridades (o currículo formal ou oficial) são o produto, ao longo do tempo, de todo um trabalho de seleção no interior da cultura acumulada, um trabalho de reorganização, de mudança de delimitações, de enfraquecimento de hierarquias entre as disciplinas. Quanto aos conhecimentos em via de serem elaborados, os autores de programas, quando não estão simplesmente atrasados em relação a esses conhecimentos, transpõem-nos em função da ideia que eles fazem dos públicos escolares. Mas as prescrições não podem ser mais do que indicativas. Todo capítulo de programa se presta a muitas interpretações. Os docentes, por sua vez, selecionam os temas, colocam ênfase em tal ou qual aspecto, apresentam os saberes sob diversos modos. Cada sala de aula segue, assim, seu currículo real, o qual, no limite, é diferente dos outros. (ISAMBERT-JAMATI, 1990, p. 9-10, apud FORQUIN, 1993, p. 192)

Assim, o currículo real ocorre dentro de situações concretas, a partir da prática dos professores, de intervenções educativas, de suas perspectivas e concepções curriculares, de forma a surgir uma concepção trabalhada adequada ao meio envolvente, à diversidade dos alunos. Um currículo que sai da prática, da percepção e do uso que os professores fazem do currículo formal assim como o que fica na percepção dos alunos, ultrapassando os propósitos do oficial, considerando a gama complexa de influências e interações, entre outros aspectos que interferem e se produzem na prática.

Os efeitos produzidos em consequência da prática traduzem o currículo realizado em diversos aspectos: cognitivo, afetivo, social, moral, etc. “São efeitos aos quais, algumas vezes, se presta atenção porque são considerados ‘rendimentos’ valiosos e proeminentes do sistema ou dos métodos pedagógicos” (SACRISTÁN, 2000, p. 106). Os efeitos do currículo são perceptíveis na aprendizagem dos alunos, mas também afetam os professores e se projetam para outros ambientes, como o familiar.

As validações do conhecimento considerado importante são delimitadas no currículo avaliado, pois é por meio dele que se reforça o significado definido na prática do que é entendido como critério de aprendizagem de qualidade. As pressões externas muitas vezes determinam o que deve ser avaliado, quais conhecimentos, habilidades, competências devem ser consideradas válidas e, portanto, a medida para avaliar determinados critérios para o ensino do professor e para a aprendizagem dos alunos. As avaliações realizadas em larga escala, externas ao sistema escolar e elaboradas em instâncias administrativas superiores, exemplificam a influência nos objetivos dos professores e no conhecimento considerado válido no currículo. Estas e outras pressões de contexto levam a ressaltar na avaliação aspectos do currículo algumas vezes coerentes, outras, incongruentes com os propósitos de quem prescreveu o currículo, de quem o elaborou, ou com os objetivos do próprio professor. Os critérios adotados para avaliação do currículo terminam por afetar as práticas de professores e alunos, definindo o que se espera deles e como eles devem se constituir.

Michael Apple (2006), em seus estudos sobre currículo, chama a atenção para o “Currículo Oculto”, definido por ele como processo que se operacionaliza em sala de aula e que traz subjacente uma forma oculta - um conjunto de normas e valores implícitos e efetivamente transmitidos pela escola. Não aparece explicitado nos planos educacionais, mas ocorre sistematicamente, produzindo resultados não acadêmicos, embora igualmente significativos. Em certo sentido, representa a operacionalização - ainda que não declarada - da função social de controle presente na escolarização.

Para Apple, as normas e os valores implicitamente ensinados nas escolas, mas não declarados em metas e objetivos, compõem o currículo oculto. Nele se incluem rituais e práticas, relações hierárquicas e de poder, regras e procedimentos, características físicas do ambiente escolar, característica da natureza do agrupamento humano presente na escola, e, mensagens implícitas no discurso do professor.

Forquin (1993) destaca que há um implícito que ele chamou de natural, daquilo que não precisa ser dito, daquilo que não é necessário dizer (ou escrever), pois está, de qualquer forma, inscrito na lógica das situações. Assim, a própria organização da vida escolar, a estruturação escolar do tempo e do espaço, a codificação e a ritualização das atividades, tudo isso pode ser assimilado a uma mensagem implícita que se dirige permanentemente à criança escolar. O autor aborda também o implícito perverso, produto de um trabalho permanente de ocultação, de dissimulação ou de mistificação, que contribui para a perpetuação de certas formas de alienação cultural ou de dominação social. Nessa mesma linha de pensamento, Apple (2006, p. 128) afirma que “as crianças aprendem como lidar e como se relacionar com a estrutura de autoridade da coletividade a qual pertencem pelos padrões de interação a que são expostas nas escolas”. Segundo o autor, o currículo oculto das escolas serve, muitas vezes, para reforçar os estereótipos de classes sociais e tem reflexos na vida futura dos alunos, por isso, não se pode negar a existência do “oculto” nas discussões curriculares, considerando a múltiplas mensagens presentes no processo de desenvolvimento curricular. Para Apple, uma das formas de controle social e econômico ocorre nas escolas sob a forma de disciplina, comportamentos que ensinam (regras, rotinas, currículo oculto - obediência e manutenção da ordem) e por meio das formas de significado que a escola distribui. Assim, as escolas, por meio do currículo, controlam as pessoas e o significado possível dos conhecimentos.

Forquin (Idem) traz para a discussão do currículo oculto a questão dos materiais didáticos prontos a serem seguidos pelos professores, como forma de controle:

A tecnologia educacional pode ser vista como constituindo um “currículo oculto”: é isso que se deduz de dois estudos conduzidos paralelamente por Michael Apple, nos Estados Unidos (1980) e por Carol Buswell, na Grã-Bretanha (1980), consagrados, ambos, à difusão e à utilização massivas, no interior das escolas, de “pacotes”, conjuntos didáticos integrados que pré-condicionam minuciosamente os processos de ensino e de aprendizagem e que, segundo certos autores, desqualificam os docentes, tirando-lhes grande parte de sua responsabilidade na programação didática dos saberes, favorecendo um novo tipo de controle sobre os alunos, num contexto de empobrecimento das atividades orais e sociais no interior da sala de aula. (FORQUIN, 1993 p. 193, grifos do autor)

Mas Apple (2012) também afirma que existem posições e ações que envolvem o currículo oculto que podem ser consideradas progressistas, quando se importam com as crianças com as quais convivem numa relação de ensino-aprendizagem, que não pode ser considerada neutra.

O fato de trabalhar como professor preocupando-se com a criança que está a minha frente envia a mensagem de que as instituições podem ser formadas em torno de uma “ética do cuidado”. Não quero ser romântico a respeito disto. As crianças precisam entender que a escola é a sua instituição também. Da mesma forma que os professores precisam entender que essa é a sua instituição, e também pais e ativistas políticos daquelas comunidades. (APPLE, 2012, p. 179, grifos do autor)

É importante, portanto, compreender o currículo como um processo perceptível no cotidiano escolar, presente nas decisões, intenções e ações pedagógicas. Neste sentido, discutir os processos de constituição, organização e implementação curricular é buscar compreender um pouco desses caminhos por onde passam as experiências escolares e como estas se manifestam na realidade onde estão inseridas. Os níveis ou fases do currículo se comunicam e perpassam o cotidiano dos sujeitos, incidem sobre a construção do plano dos professores e coexistem no tempo e espaço escolar, representando possibilidades e limitações.

3.4 CURRÍCULO PRESCRITO COMO EXPRESSÃO DA POLÍTICA CURRICULAR

O currículo prescrito para o sistema educativo e para os professores, como já definido anteriormente, é aquele que antecede à ação, e tanto em seus conteúdos quanto em seus códigos atende às instâncias políticas e administrativas.

A prescrição de mínimos e de diretrizes curriculares para um sistema educativo ou para um nível do mesmo supõe um projeto de cultura comum para os membros de uma determinada comunidade, à medida que afeta a escolaridade obrigatória pela qual passam todos os cidadãos. (SACRISTÁN, 2000, p. 111)

Nesse contexto se inserem as políticas educacionais e, mais especificamente, as políticas para o currículo, considerando que este não pode ser entendido à margem do contexto no qual se configura nem independente das condições em que se desenvolve. Lawton (1982 apud SACRISTÁN, 2000), considera difícil discutir o currículo sem colocar suas características num contexto social, cultural e histórico, sendo significativa nesse contexto a política curricular, esta, inserida nas políticas educacionais.

As políticas educacionais podem ser concebidas como uma questão de governo (administração pública) ou de partido no poder (expressão das competições para o acesso e o exercício do poder), ou consideradas como espaço de negociação de consensos, espaço científico

e técnico, espaço de ação e ético. Conforme Mello (2002 apud Varela, 2013, p. 55), “o currículo lhe é inerente, de forma incontornável, pois é através do currículo que se propugna a formação de um tipo de homem, um tipo de sociedade”. Assim, a política curricular representa um condicionamento da realidade prática da educação que deve ser incorporado ao currículo. As políticas educacionais envolvem a política curricular, pois ambas estão interligadas numa relação de correspondência e mesmo de interdependência.

[...] em uma relação dinâmica e recíproca, que se evidencia, particularmente quando se produzem mudanças profundas de orientação política ou quando os resultados de determinadas orientações curriculares não produzem os resultados almejados, momentos esses em que tende a haver uma forte correlação entre as opções e medidas de política educativa e as diretrizes e orientações para o desenvolvimento curricular. (VARELA, 2013, p. 53)

No cotidiano escolar, percebem-se mudanças nas orientações curriculares emanadas das políticas educacionais conforme ocorrem mudanças de governo, refletindo projetos e ideologias de determinado grupo que assume o poder. Este, para justificar uma nova política para o currículo, apresenta dados sobre o fracasso das políticas do governo anterior, respaldado muitas vezes em avaliações de larga escola. No Brasil, temos o exemplo da eliminação do PNAIC de 2012 e a criação do Programa Mais Alfabetização. Respaldado pelo argumento de combate à estagnação dos baixos índices registrados pela Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA, 2016), o Ministério da Educação lançou nova Política Nacional de Alfabetização.⁵⁶

Nesse sentido, Apple (2006) descreve o currículo como um mecanismo de controle social (políticas educacionais e culturais) que não é neutro e nem aleatório. Para decifrar o porquê de determinado conhecimento fazer parte do plano da escola e identificar os interesses de qual grupo está representando, é necessário compreender quais são os interesses sociais desse grupo, tendo em vista que estes frequentemente guiaram a seleção e organização do currículo. Esses interesses incorporam compromissos para com determinadas estruturas econômicas e políticas educacionais, as quais, quando postas em prática, contribuem para a desigualdade.

⁵⁶ BRASIL. MEC anuncia Política Nacional de Alfabetização para reverter estagnação na aprendizagem. Ministério da Educação. Educação Básica. 25 out. 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/56321-mec-anuncia-politica-nacional-de-alfabetizacao-para-reverter-estagnacao-na-aprendizagem>>. Acesso em: 18 jul. 2018.

A política e as diferentes instâncias da administração pública de um dado contexto têm influência direta na modelação do currículo, bem como refletem a hegemonia do Estado e concepções de educação – projeto de formação humana para a sociedade que se deseja. É um campo ordenador decisivo, com repercussões muito diretas sobre essa prática e sobre o papel e margem de atuação que os professores e alunos têm na mesma.

De acordo com Pacheco (2008), a política curricular racionaliza o processo de concepção e realização do currículo. Realiza isso através da regulação do conhecimento, que é a face visível da realidade escolar, com o papel desempenhado por cada ator educativo dentro de uma dada estrutura de decisões relativas à construção do projeto formativo e, em termos formais, corresponde ao conjunto de leis e regulamentações que dizem respeito ao que deve ser ensinado nas escolas.

Pacheco (2008, p. 14) afirma que:

A política curricular é uma ação simbólica, que representa uma ideologia para a organização da autoridade e que abrange tanto as decisões das instâncias da administração central, como as decisões dos contextos escolares, sendo implementada por meio de três instrumentos: normativos explícitos e objetivos (leis, decretos-leis, portarias, despachos normativos); normativos interpretativos e subjetivos (circulares e ofícios circulares); documentos de orientação e apoio (textos de apoio, documentos internos da escola).

As políticas curriculares representam, de maneira genérica, um conjunto de intenções expressas em documentos oficiais sobre a formação de sujeitos sociais, a serem implementadas nas escolas. Para Pacheco (2008, p. 29):

O conteúdo da política curricular é definido em função de dimensões que delineiam a concepção, realização e avaliação de um projeto de formação, porém, nem conteúdo e nem a forma das políticas curriculares são definidos por critérios técnicos e argumentos científicos, mas na base de opções políticas, em termos ideológicos, representam noções distintas de Estado e lógicas proporcionais às influências dos grupos sociais com interesses e valores educativos.

Também é preciso considerar o fato de que em muitos casos a política curricular não está registrada de maneira explícita e coerente, mas dispersa numa série de regulações desconectadas entre si. À medida que o controle não é coercitivo, mas tecnificado e exercido por mecanismos burocráticos, oculta-se por regulamentações administrativas, diretrizes e orientações pedagógicas que têm a pretensão de melhorar a prática (SACRISTÁN, 2000).

De acordo com Sacristán (2000, p. 109), o currículo prescrito para o sistema educativo e para os professores é a própria concretização da política curricular, de seus conteúdos e demais orientações relativas aos preceitos que o organizam, subordinadas às determinações originadas pelo fato de ser regulado por instâncias políticas e administrativas.

Estabelecer um currículo comum na educação obrigatória insere-se em um projeto unificado de educação nacional. Pressupõe elencar os elementos de cultura comum que formam o consenso democrático sobre as necessidades culturais e essenciais e se justifica para oportunizar uma escola frequentada por todos os alunos, seja qual for sua condição social. Embora nem sempre os currículos nacionais sejam construídos por processos democráticos e, além disso, tenham implicações bastante sérias quando se aplicam, por exemplo, a países de dimensões continentais como é o caso do Brasil.

Os entes federados (estados e municípios) também têm construído textos orientadores e normatizadores que expressam a política curricular nestes contextos, ou seja, no contexto local. Essas políticas curriculares expressam a maneira como o sistema educacional concebe a função social da escola e o papel dos sujeitos do currículo. Nesse sentido, para o âmbito desta pesquisa, compreendem-se como currículo comum e prescrito também aqueles construídos pelos estados e municípios que congregam muitas instituições, professores, crianças e adolescentes. O currículo prescrito para os municípios da Região Metropolitana do Contestado – sete foram selecionados – será objeto de estudo nesta pesquisa. Entretanto, refletir sobre o currículo implica pensá-lo como processo de desenvolvimento: as práticas políticas e administrativas, as condições estruturais, organizativas, materiais, a formação dos professores, a maneira como ganha materialidade no âmbito da escola, entre outros elementos do contexto.

4 CURRÍCULO E POLÍTICA CURRICULAR PARA O ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL

Este capítulo aborda a forma como a legislação educacional e as políticas curriculares encaminham/recomendam a formulação de propostas de formação para o Ensino Fundamental em termos de configurações curriculares.

4.1 POLÍTICA CURRICULAR E DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA A PARTIR DOS ANOS 1990

O processo histórico das políticas educacionais no Brasil tem sido marcado por um movimento de alternância entre centralização e descentralização que responde aos interesses das forças no controle econômico e político. Em meados da década de 1980, o Brasil vivenciava o processo de redemocratização. Com ele, saíamos de um momento político de intensa centralização de poder na direção da conquista do espaço de decisão nas diferentes esferas do poder público e social. Naquele período, intelectuais importantes da área da educação conseguiram

ocupar espaços nos partidos políticos criados após a abertura democrática e nas secretarias de educação de alguns estados e municípios e, assim, implantar suas ideias, neutralizar posições mais conservadoras e lutar pelo equacionamento da questão do ensino básico. (MOREIRA, 1997, p. 159)

Nos períodos que antecederam essa abertura, as políticas curriculares eram centralizadas e estavam bastante atreladas às concepções estadunidenses, no contexto do plano norte-americano de ajuda à América Latina, por meio de acordos bilaterais, com subordinação da educação ao desenvolvimento econômico, como estratégia de torná-la funcional ao sistema capitalista. De acordo com Lopes e Macedo (2010), as concepções racionalistas de educação e de currículo foram as mais predominantes. O currículo seguia o modelo fundamentado numa epistemologia funcionalista, dentro de uma linha de pensamento pragmático e utilitarista. Nessa perspectiva, o modelo de currículo deveria ser baseado na formulação precisa, detalhada e comportamental dos objetivos, para responder sobre quais experiências devem ser propiciadas e sobre como organizá-

las, a partir dessa especificação precisa de objetivos. Iniciava-se uma relação mais intensa entre os objetivos a serem alcançados e as avaliações em larga escala (SILVA, 2015).

No final dos anos 1980 e início dos 1990, segundo Moreira (1997), o país carecia de um ensino básico universal de qualidade. Aguardava-se uma nova Lei de Diretrizes e Bases – estava em vigor a Lei nº 5.692/71⁵⁷. Para esse autor, nesse panorama educacional havia a busca por uma orientação mais autônoma e a desvalorização dos modelos educacionais tecnicistas associados ao governo militar. Era tarefa dos curriculistas superar o vocabulário especializado importado dos Estados Unidos e questionar os modelos tradicionais de avaliação e de currículo.

Nesse momento, novas correntes ganharam espaço e teorizaram sobre questões pertencentes ao campo do currículo. Entre as principais influências internacionais no pensamento curricular brasileiro estava a Nova Sociologia da Educação⁵⁸ inglesa, de Michel Apple e Henry Giroux. Conforme Silva (2015), houve influência e reinterpretação destes e de outros autores e a incorporação de elementos ligados ao contexto local do campo da educação. Ganham destaque algumas importantes tendências interpretativas do currículo, tais como a pedagogia libertadora (educação popular), proposta por Paulo Freire⁵⁹, e a pedagogia histórico-crítica⁶⁰, proposta por Saviani.

Para Moreira (1997), tanto forças inter-relacionadas de redemocratização do país como a criação de espaços institucionais para discussões e propostas críticas constituíram-se em elementos cruciais na definição das principais tendências do campo contemporâneo do currículo no Brasil e das respostas às questões curriculares levantadas. As propostas curriculares construídas tinham a

57 Lei 5.692/71 – BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º Graus. Para saber mais: QUEIRÓS, Vanessa. **A Lei nº 5692/71 e o Ensino de 1º Grau: concepções e representações.** XXII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE. Curitiba; PUC, 23 a 26 set., 2013. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/8356_5796.pdf>. Acesso em: 13 set. 2018.

58 Nova Sociologia da Educação - segundo Forquin (1993), fundamentando-se em Bernstein, a hipótese central da NSE é que a forma como uma sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia os saberes destinados ao ensino reflete sua distribuição do poder e o modo pelo qual se encontra assegurado o controle social dos comportamentos dos indivíduos.

59 Paulo Freire, de acordo com Saul e Silva (2008), é reconhecido como um dos pensadores mais importantes da história da Pedagogia em todo o mundo, por ser autor de uma pedagogia crítica que tem compromissos com a libertação das classes oprimidas, mediante um trabalho de conscientização. Segundo Paulo Freire (1978 apud SAUL; SILVA, 2008, p. 81) “o conhecimento da realidade é indispensável ao desenvolvimento da consciência de si e este ao aumento daquele conhecimento”. Embora seja conhecido como sendo o criador de um “método de alfabetização de adultos”, sua obra tem contribuições que se estendem para todo o campo da educação.

60 Saviani – a Pedagogia histórico-crítica ou Pedagogia crítico-social dos conteúdos, desenvolvida por Demerval Saviani, não pretende ser propriamente uma teoria do currículo, mas sua teorização focaliza questões que pertencem legitimamente ao campo dos estudos curriculares. Para Saviani, a tarefa de uma pedagogia crítica consiste em transmitir aqueles conhecimentos universais, considerados como patrimônio da humanidade e não dos grupos sociais que deles se apropriaram (SILVA, 2015, p. 63).

marca sociológica, compreendidas como espaço de relações de poder. “As proposições curriculares cediam espaço a uma literatura mais compreensiva do currículo, de cunho eminentemente político” (LOPES; MACEDO, 2010, p. 14). Segundo Barretto (2006), a maioria das propostas curriculares formuladas nesse período tinha a centralidade no conteúdo de cunho social.

Na década de 1990 ocorreram transformações na ordem mundial, com mudanças nas estruturas internacionais de poder, emblematicamente exemplificadas na queda do muro de Berlim, na disseminação das inovações tecnológicas (era da informática), na hegemonia do capitalismo e na globalização da economia (BARRETO, 2006, p. 6). Essa fase trouxe implicações aos “campos social, cultural, e, sobretudo, no educacional, exigindo a readequação dos currículos escolares, visando estar em consonância com as necessidades do mercado de trabalho” (PEREIRA; SANTOS, 2008, p. 75). Aos poucos, foram sendo criados mecanismos com a função de avaliar e regular o tipo de educação a ser oferecida.

Segundo Thiesen (2011), as marcas nas políticas educacionais e curriculares produzidas na segunda metade da década de 1990, a exemplo os Parâmetros Curriculares Nacionais (tema que abordaremos adiante), foram resultado dos processos de negociação de duas matrizes político-ideológicas, que vinham disputando espaço no cenário educacional brasileiro desde os anos 1980. Tendo de um lado o liberalismo em defesa do sistema econômico capitalista baseado na

equidade, eficiência e qualidade e, de outro, os movimentos de esquerda e centro-esquerda que, associados aos movimentos mais populares e sindicais, sustentados nas orientações das chamadas teorias críticas, mobilizam-se em defesa de uma escola pública única e gratuita. (THIESEN, 2011, p. 163-164)

Assim, de acordo com o autor, sobretudo por interesses da oficialidade, os discursos dessas matrizes ideológicas foram aproximados, tendo interesses contempladas nos textos oficiais.

4.1.2 A Educação Básica na Constituição e na LDB: aportes à política curricular

No Brasil dos anos 1990, ao mesmo tempo em que o Estado assumia o compromisso com o investimento em políticas sociais diversas – dentre as quais estava a educação –, havia um imperativo econômico no sentido da reestruturação dos gastos públicos. É nesse contexto que, embora pareça contraditório, as políticas educacionais e curriculares vão apresentando os primeiros

indícios de centralização de decisões, ao mesmo tempo em que possibilitam abertura à gestão democrática.

Conforme estabelece o artigo 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988, p. 123), a educação passa a ser um “direito de todos e dever do Estado e da família”; tem como propósito o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Este dispositivo, segundo Silva (2009), contém uma declaração fundamental que combinada com o artigo 6º eleva a educação ao nível dos direitos fundamentais do homem. Significa dizer que o Estado deve fornecer educação para todos, indistintamente, assim como é instituída a responsabilidade da família.

O artigo 206 é especial, quando anuncia princípios que fortalecem os sistemas, as redes e as escolas em relação à gestão democrática, conforme segue:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas⁶¹; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade; VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.⁶²

Questões tais como igualdade de condições, liberdade de ensinar e de aprender, pluralismo de ideais e de concepções pedagógicas, gratuidade do ensino público, valorização dos profissionais da educação, gestão democrática, piso salarial nacional, demonstram as lutas travadas para tentar garantir na letra da lei as condições mínimas para uma educação pública, laica e de qualidade. Também expressam a vontade de construção de uma escola mais democrática, na qual os profissionais da educação tivessem mais autonomia na definição dos projetos educativos. Essa é uma questão fundamental para esta pesquisa, pelo suposto de que, a partir do que fora estabelecido em termos de pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, as redes construiriam suas propostas pedagógicas e/ou curriculares.

⁶¹ Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006.

⁶² Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006.

O artigo 208 da CF, alterado por inúmeros dispositivos legais ao longo dos seus 30 anos de existência (BRASIL, 1998, p. 124), estabelece a organização da Educação Básica e o dever do Estado, mediante a garantia de:

I - Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;⁶³ II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;⁶⁴ III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;⁶⁵ V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da Educação Básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.⁶⁶ § 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. § 2º - O não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente. § 3º - Compete ao Poder Público recensear os educandos no Ensino Fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

Além das questões sobre a organização da Educação Básica e os deveres do Estado, no artigo 210 a CF prevê que “serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988, p. 124). Determina o ensino religioso, de matrícula facultativa, como disciplina inserida nos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental; que o Ensino Fundamental regular seja ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Este artigo é o fundamento legal para a delimitação de um currículo comum para a nação, a princípio, com foco no Ensino Fundamental. Em articulação com o artigo 214, com a nova redação dada pela Emenda Constitucional nº 59/2009, que estabeleceu um Plano Nacional de Educação, acabou por reforçar a ideia de uma base comum nacional para toda a Educação Básica.

No artigo 211, foi estabelecido o regime de colaboração entre a União, os estados, Distrito Federal e os municípios na organização dos sistemas de ensino. Nesse regime, até os dias atuais

⁶³ Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009.

⁶⁴ Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996.

⁶⁵ Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006.

⁶⁶ Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009.

ainda não devidamente regulamentado, é dever prioritário dos municípios o Ensino Fundamental e a Educação Infantil.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) regulamentou os dispositivos da CF relativos à educação. Ela define a educação como processo formativo amplo, que se desenvolve em diferentes espaços, movimentos, organizações e manifestações sociais e estabelece: “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996, p. 8). Esses dois eixos – mundo do trabalho e prática social – apontam para a vinculação entre os conteúdos escolares e os saberes do contexto social dos alunos. Porém, há que se considerar com criticidade a relação com o mundo do trabalho, especialmente em razão dos argumentos apresentados por Shiroma, Garcia e Campos (2011, p. 226):

Na ótica empresarial, não se trata apenas de reformar a educação e a escola, tornando-a eficaz e adequada às demandas do capital, mas também formar um “trabalhador de novo tipo”, com disposições subjetivas e atitudinais compatíveis com a chamada “sociedade do conhecimento”.

A Educação Básica obrigatória, fixada como gratuita, abrange dos quatro aos 17 anos de idade, organizada da seguinte forma: a) Pré-escola; b) Ensino Fundamental; c) Ensino Médio. Essa obrigatoriedade foi expandida de oito anos, conforme estabelecia a LDB 5.692/1971, para nove anos⁶⁷ pela Lei 11.274/2006 e, na sequência, pela Emenda Constitucional 59/2009, dos quatro aos 17 anos de idade. A obrigatoriedade, antes definida em termos de etapa da escolaridade, agora é fixada pela idade. O Ensino Fundamental, foco principal deste trabalho, caracteriza-se como a segunda etapa da Educação Básica e abrange os anos iniciais (1º ao 5º ano) e anos finais (6º ao 9º ano).

A LDB reafirma (Art. 8º) o regime de colaboração entre os entes federados na organização de seus sistemas de ensino, conforme estabelecido pela CF. Em seu artigo 9º, inciso IV, define como incumbência da União: “estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o Ensino Fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”. Também é responsabilidade da União (Art. 9º, VIII): “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no Ensino Fundamental, médio e superior, em colaboração com

⁶⁷ Para saber mais sobre essa ampliação, as formas de implantação e os seus desdobramentos, ver estudos de Durli e Schneider (2015).

os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 1996, p. 12).

Em consonância com estas determinações, foram construídas diretrizes nacionais para todas as etapas da Educação Básica e, igualmente, processos e instrumentos de avaliação externa do rendimento. São emblemáticos no Ensino Fundamental a Provinha Brasil⁶⁸, aplicada aos alunos do 2º Ano do Ensino Fundamental, a Avaliação Nacional da Alfabetização⁶⁹, aplicada até o ano de 2016 aos alunos do 3º Ano do Ensino Fundamental, e a Prova Brasil⁷⁰, aplicada aos alunos do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental. Essas avaliações realizadas representam funções de controle do rendimento escolar e têm sido alvo de críticas por parte de pesquisadores e especialistas⁷¹ (JESUS; MANFIO, 2013; SILVA; LOPES; CASTRO, 2016), pelo ranking que promove, incentivando a competição entre indivíduos e entre escolas e utilização como marketing na administração pública – demonstração de resultados.

Além das consequências para o currículo, pois muitas instituições e/ou sistemas realizam a “adoção das matrizes de referência de avaliações em larga escala como indicadores privilegiados, quando não únicos, na seleção dos conhecimentos escolares para essa etapa de escolarização” (DURLI; SCHNEIDER, 2015, p. 227). Muitas vezes, realizando inclusive “treinamentos” para as avaliações, com o objetivo de obter bons resultados e conseqüentemente um “bom lugar” no

⁶⁸ Provinha Brasil – a Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica que visa investigar as habilidades desenvolvidas pelas crianças matriculadas no 2º Ano do Ensino Fundamental das escolas públicas brasileiras. É composta pelos testes de Língua Portuguesa e de Matemática. A adesão a essa avaliação é opcional, e a aplicação fica a critério de cada Secretaria de Educação das unidades federadas. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/provinha-brasil>>. Acesso em: 13 set. 2018.

⁶⁹ Avaliação Nacional da Alfabetização – é uma avaliação externa que objetiva aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática dos estudantes do 3º Ano do Ensino Fundamental das escolas públicas. As provas aplicadas aos alunos forneceram três resultados: desempenho em leitura, desempenho em Matemática e desempenho em escrita. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/sobre-ana>>. Acesso em: 18 set. 2018.

⁷⁰ Prova Brasil – a Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Nos testes aplicados no 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, os estudantes respondem a itens (questões) de Língua Portuguesa, com foco em leitura, e Matemática, com foco na resolução de problemas. No questionário socioeconômico, os estudantes fornecem informações sobre fatores de contexto que podem estar associados ao desempenho.

⁷¹ JESUS, Graziela de; MANFIO, Aline. Avaliação em larga escala, gestão e qualidade de ensino: vivências e concepções dos gestores de escolas estaduais. In: OLIVEIRA, Maria Eliza Nogueira (Org.). **Gestão escolar e políticas públicas educacionais: um embate entre o prescrito e o real**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2013. 224p.

SILVA, Angela Maria Ferreira da; LOPES, Pedro Isaac Ximenes.; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. **Avaliação da educação no Brasil: a centralidade dos testes em larga escala**. Revista Holos, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, ano 32, vol. 7. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4939/1613>>. Acesso em: 17 out. 2018.

ranking, em uma política que valoriza o resultado, desconsiderando o processo educacional em sua globalidade. Também não se nega a necessidade de avaliar e acompanhar os processos educacionais. A crítica é dirigida tanto às formas de proceder – somente externas e com parâmetros bastante limitados – quanto ao uso de seus resultados para a responsabilização dos sujeitos, desconsiderando as implicações de diversas dimensões nos contextos locais.

A responsabilidade dos municípios em relação à gestão de seus sistemas é determinada no artigo 11 da LDB (1996, p. 13-14). Destaco aqui alguns deveres: organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados; baixar normas complementares para o seu sistema de ensino; autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino; os municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de Educação Básica. De acordo com tais determinações, os municípios podem optar por criar seus sistemas de ensino ou integrar o sistema de ensino do seu estado. Destaque aqui que os sete municípios da região Metropolitana do Contestado amostrados possuem seus próprios sistemas de ensino. São, portanto, independentes do sistema estadual para gerir as questões da educação municipal.

Elaborar e executar a proposta pedagógica da Educação Infantil e do Ensino Fundamental ou demais etapas e modalidades que estejam sob a sua responsabilidade é atribuição dos municípios. A participação dos profissionais da educação e de toda comunidade escolar nesse processo está destacada em alguns artigos da lei:

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de: I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; [...]

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na Educação Básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Consoante ao estabelecido pelos artigos já mencionados, o artigo 23 define que os sistemas escolares são autônomos para definir a organização curricular da Educação Básica em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

No artigo 26, estabelece que tanto no Ensino Fundamental como no Médio deve existir uma base nacional comum, a ser complementada pela parte diversificada específica de cada contexto. No parágrafo primeiro do mesmo artigo, determina que os currículos devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil, delimitando genericamente o que deveria ser comum. Especialmente após a homologação da BNCC, evidencia-se maior autonomia das redes na delimitação das formas de organização do sistema de ensino e menor na composição do corpo de conhecimentos que vai compor o currículo escolar.

No artigo 27, a LDB apresenta quatro incisos com diretrizes a serem observadas em relação aos conteúdos curriculares da Educação Básica, como a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento; orientação para o trabalho; promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não formais. Além disso, a LDB determina encaminhamentos em relação ao ensino de Arte, Educação Física, Ensino Religioso, História e cultura afro-brasileira e indígena e a obrigatoriedade de uma língua estrangeira, a partir da segunda etapa do Ensino Fundamental (atualmente, anos finais). Para o Ensino Fundamental, é reafirmada a ênfase na alfabetização, no papel da educação na formação humana, no desenvolvimento das capacidades básicas de aprendizagem e na relação com a família.

Destaco ainda no artigo 32 a liberdade dada aos sistemas de ensino para organizarem o Ensino Fundamental em ciclos; a organização da progressão escolar, que pode ser seriada ou em regime de progressão continuada; o caráter presencial; o estudo sobre os símbolos nacionais, como tema transversal. No artigo 33, inclui o ensino religioso no currículo, em caráter obrigatório para a escola, mas facultativo para o estudante.

Ainda no que diz respeito à organização do Ensino Fundamental, importante destacar o contido no artigo 34 da LDB e seus parágrafos 1º e 2º (BRASIL, 1996), que estabelece a jornada diária de, no mínimo, quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, com ampliação progressiva até chegar à jornada de tempo integral, a critério de cada sistema de ensino. Nesse sentido, a LDB estabeleceu este preceito da ampliação da jornada escolar até chegar ao tempo integral. Porém, após 22 anos de sua promulgação, a jornada em tempo integral ainda se constitui em promessa e desafio aos gestores, pela falta de financiamento e infraestrutura das escolas para atendimento das necessidades dos alunos em um tempo maior na escola.

A Constituição Federal do Brasil, de 1988, e a própria LDB, de 1996, foram elaboradas em um período de abertura política, após 30 anos de ditadura militar-civil. Novas demandas sociais foram apresentadas, por meio de representações sociais que buscavam colocar interesses específicos, não circunscritos a um âmbito restrito de reivindicações, mas que afetariam o conjunto da sociedade. Seu reconhecimento implicava a mudança de todo o padrão das relações sociais, com discursos pautados na diferença (BARRETTO, 2006). As políticas universalistas, alvo de críticas, por mascarar as diferenças⁷² e as lutas no campo da construção dos textos curriculares, passavam pelo reconhecimento das particularidades: as diferenças de gênero, raça, orientação sexual, deficiência, entre outras.

Neste contexto, passou-se a pleitear um tratamento diversificado para grupos que não têm as mesmas condições de acesso aos bens almejados, pois, no discurso da igualdade de então, ocultavam-se as condições de dominação desses grupos. De acordo com Lopes e Macedo (2010), o diálogo produzido com as diversas vertentes resultou em “híbridos culturais”, pois a pluralidade de perspectivas teóricas produziu várias definições de currículo. Ainda, para Sacristán (2000), essa disputa em torno do currículo reflete as contradições e os conflitos entre os interesses presentes na sociedade, bem como os valores difundidos como próprios e legítimos.

Como desdobramento tanto da CF quanto da LDB de 1996, inúmeros documentos relativos à organização do currículo escolar foram construídos em âmbito nacional e passaram a constituir referência e influência à construção das propostas curriculares/pedagógicas nas redes estaduais e municipais de educação. Na sequência, apresento aqueles que considero de maior relevância e impacto nas redes, seja pelo seu caráter mandatório, seja pela capilaridade alcançada junto aos professores, por meio de materiais pedagógicos ou pela via da formação continuada.

4.2 DIRETRIZES CURRICULARES E PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Em resposta aos ordenamentos legais na área da educação, mas também mobilizadas por muitos interesses em disputa, as políticas curriculares assumiram papel de destaque nas décadas de

⁷² Sobre a diferença: HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003; MACEDO, Donaldo. O Multiculturalismo para além do jugo do positivismo. **Currículo sem fronteiras**, v. 4, n. 1, p. 101-114, 2004; MACEDO, Elizabeth; LOPES, Alice C. (Org.). **Cultura e política no currículo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

1990 e 2000, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior. No âmbito da Educação Básica, um amplo conjunto de documentos denominados de Diretrizes Curriculares Nacionais assumiu a centralidade na orientação da construção dos currículos dos sistemas, redes e escolas. Para cada uma das etapas (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio) há pelo menos duas versões de diretrizes específicas construídas a partir da homologação da LDB de 1996.

Além delas, há também diretrizes curriculares nacionais para todas as modalidades de ensino, tais como educação especial, educação de jovens e adultos, entre outras. Esse conjunto foi compilado em publicação do Ministério da Educação denominada Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013). Para o estudo, amostramos somente a última versão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2010) e as Diretrizes Curriculares nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos (BRASIL, 2010b).

Embora não figurem como documentos normativos, os Parâmetros e Referências Curriculares Nacionais – PCNs/RCNs (BRASIL, 1997, 1998) – gestados em processo praticamente simultâneo às Diretrizes Curriculares Nacionais, por dentro da Secretaria de Educação Básica do MEC e por fora do CNE, constituíram e constituem documentos de referência com forte presença nas redes **investigadas**, tanto na constituição de propostas mais gerais quanto na definição dos planos de ensino dos professores. Por essa razão, também foram amostrados como documento de estudo.

4.2.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais

Conforme define o próprio documento (BRASIL, 1997), parâmetros são “referenciais de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional [...]”. Se autodefine como sendo de natureza aberta, proposta flexível, “a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores” (BRASIL, 1997, p. 13).

Segundo o dicionário Michaelis⁷³, parâmetro é “aquilo que serve de base ou norma para que se proceda à avaliação de qualidade ou quantidade; medida, padrão”; ou “padrão segundo o qual se pode estabelecer a relação ou a comparação entre elementos ou termos”. Enquanto

⁷³ Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/par%C3%A2metro/>>. Acesso em: 12 set. 2018.

referenciais de qualidade, não constituíram norma e, portanto, não eram uma imposição ou um padrão curricular homogêneo, de modo a invalidar a competência política e executiva dos estados e municípios. Apesar disso, houve um intenso processo de formação de professores e de mobilização para que esses documentos curriculares chegassem às escolas.

A elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais contou com a experiência da Espanha, sob a consultoria do professor de Psicologia Educacional de Barcelona, César Coll, e da Fundação Carlos Chagas, além de representantes do Chile, Colômbia e Argentina, países que também passaram por adequações curriculares similares à educação brasileira (MOREIRA, 1996). O processo de construção dos PCNs passou pela elaboração de uma versão preliminar do documento elaborada em dezembro de 1995 por um grupo de professores e especialistas, sob a orientação dos técnicos do MEC (GALIAN, 2014). Na sequência, foram encaminhados para análise de outros especialistas, de universidades e secretarias de educação municipais e estaduais, porém, não contou com consulta popular. A nova versão foi apresentada ao CNE para deliberação em 1996.

Ocorre que a delimitação de diretrizes curriculares era, e ainda é, tarefa da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Assim, ao construir os PCNs/RCNs, o MEC se sobrepôs à competência do CNE. Este, por sua vez, recebeu os documentos, mas não deliberou sobre eles, no sentido de aceitá-los como normatizadores dos currículos. Estava dado o constrangimento e o contexto de disputa, pois, no dia 15 de outubro de 1997, emblematicamente, o MEC anunciou que todos os professores do Brasil receberiam o material produzido para o Ensino Fundamental I, ou seja, para os anos iniciais. O material referente ao Ensino Fundamental II foi disponibilizado pouco menos de um ano depois.

Paralelamente à distribuição, o MEC organizou um intenso trabalho de divulgação e de formação continuada aos professores. Os Parâmetros em Ação, por exemplo, foi um programa desenvolvido a partir de 1998 pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação, cujo objetivo foi a formação continuada de professores para promover a leitura, análise, discussão e implementação dos Parâmetros e dos Referenciais Curriculares Nacionais. Foi dirigido a professores, diretores, orientadores, supervisores e equipes técnicas das secretarias de Educação estaduais, municipais e do Distrito Federal, na direção de “orientar” o desenvolvimento de projetos educativos fundamentados nos parâmetros.

De abrangência nacional, este projeto teve enorme repercussão sobre os currículos praticados nas escolas (SANTOS, 2002; CURY, 2002; MACEDO, 2010; GALIAN, 2014,) e

permaneceram por muito tempo como referência para os livros didáticos, as propostas curriculares e os projetos políticos-pedagógicos das escolas. Eles se constituíram em mecanismos reguladores, apesar de se apresentarem, inicialmente, como referenciais e ponto de partida. Inúmeros estudos e críticas demonstraram que se efetivaram como “modelos prescritivos que, de forma imperiosa e gradativa, impunham um modelo curricular prescritivo, racionalista e centrado em estratégias, objetivos, metodologias, conteúdos e formas de avaliar” (PEREIRA, SILVA, 2008, p. 87).

A organização curricular apresentada pelos PCNs/RCNs tratou de abordar um conjunto de conhecimentos expressos em objetivos que definem as capacidades a serem trabalhadas e os conteúdos que se destinam ao desenvolvimento dessas capacidades e, ainda, um conjunto de temas transversais. Em relação ao ordenamento desses conhecimentos, estabeleceu as áreas de conhecimento e os ciclos de estudo. Oito áreas foram delimitadas: Área de Língua Portuguesa, Área de Matemática, Área de Ciências, Área de História, Área de Geografia, Área de Educação Física, Área de Língua Estrangeira. Para cada uma foram delimitados objetivos gerais.

Para cada um dos quatro ciclos delimitados – 1º Ciclo: 1ª e 2ª séries; 2º Ciclo: 3ª e 4ª séries; 3º Ciclo: 5ª e 6ª séries; 4º Ciclo: 7ª e 8ª séries –, foram apresentados objetivos da área e conteúdos da área. Embora o currículo tenha sido organizado por ciclos, manteve-se a lógica disciplinar. De acordo com Palma Filho (1997), a organização em ciclos de dois anos respondeu mais a razões conjunturais do que pedagógicas, pois se procurou não criar muitas incompatibilidades com a organização seriada do Ensino Fundamental. Mesmo assim, representou maior flexibilização curricular em termos de tempo para o ensino e a aprendizagem.

Este mesmo autor aponta a configuração de duas racionalidades distintas na organização dos PCNs: de um lado, o tratamento disciplinar ou de área e, de outro lado, a transversalidade cultural. A abordagem dos Temas Transversais, conforme Galian (2014), é pouco clara no texto dos PCNs, e representa uma contradição, posto que a centralidade da organização curricular por disciplinas é absolutamente mantida. Macedo (1999) critica o fato de os temas transversais como conteúdos socialmente relevantes terem sido submetidos à lógica disciplinar, posto que trabalhados quando a integração entre as disciplinas fosse possível. Segundo ela, “o hiato entre o discurso que justifica os temas transversais nos PCNs e a estruturação formal do currículo em disciplinas acadêmicas não se dá por acaso” – ou pelas dificuldades mesmas da integração disciplinar do currículo. “Ele faz parte de um processo de divisão social do conhecimento, no qual a ênfase no

conhecimento formalmente organizado funciona como um poderoso instrumento de diferenciação social” (MACEDO, 1999, p. 57).

Outro elemento que demonstra a conservação de lógicas mais conservadoras nos PCNs/RCNs é a reunião dos conteúdos em três categorias: conceituais, procedimentais e atitudinais. Os conteúdos conceituais envolvem conceitos, fatos e princípios, os conteúdos procedimentais, referem-se a procedimentos, técnicas, habilidades, etc., e os conteúdos atitudinais situam-se no campo dos valores, das normas, das atitudes. Inspirada na mesma concepção curricular adotada nas reformas educacionais espanhola e argentina, sob a inspiração do psicólogo espanhol César Coll, essa organização assemelha-se à dos guias curriculares dos anos 1970, pautada na Taxonomia dos Objetivos Educacionais de B. Bloom. Há uma forte correlação entre os conteúdos conceituais dos PCNs e os objetivos educacionais do domínio cognitivo de Bloom (PALMA FILHO, 1997).

O documento dos Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental I, foco desta pesquisa, foi organizado em 10 volumes, sendo: Volume 1 - Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais; Volume 2 - Língua Portuguesa; Volume 3 – Matemática; Volume 4 - Ciências Naturais; Volume 5 - História e Geografia; Volume 6 – Arte; Volume 7 - Educação Física; Volume 8 - Apresentação dos Temas Transversais e Ética; Volume 9 - Meio Ambiente e Saúde; Volume 10 - Pluralidade Cultural e Orientação Sexual (BRASIL, 1997, p. 1). Cada caderno apresenta, conforme já dito, os objetivos e conteúdos por ciclo. Neste caso, para o primeiro e segundo ciclos.

Em relação à abordagem teórica, o documento está fundamentado em Piaget, Vygotsky, Luria, Leontiev e Ausubel. Na medida em que não diferencia a perspectiva de cada autor e vai compondo um texto sem explicitar os desdobramentos e implicações de cada uma sobre o trabalho docente, configura uma concepção de aprendizagem e desenvolvimento pouco clara. Define-se como uma perspectiva construtivista (BRASIL, 1997, p. 36):

A perspectiva construtivista na educação é configurada por uma série de princípios explicativos do desenvolvimento e da aprendizagem humana que se complementam, integrando um conjunto orientado a analisar, compreender e explicar os processos escolares de ensino e aprendizagem. A configuração do marco explicativo construtivista para os processos de educação escolar deu-se, entre outras influências, a partir da psicologia genética, da teoria sociointeracionista e das explicações da atividade significativa. Vários autores partiram dessas ideias para desenvolver e conceitualizar as várias dimensões envolvidas na educação escolar, trazendo inegáveis contribuições à teoria e à prática educativa.

Essa perspectiva, segundo Galian (2014), foi bastante criticada pelo excessivo peso dado ao viés psicologizante na definição dos fundamentos e métodos que conformam a proposta. Tal ênfase pouco considera os aspectos sociológicos e políticos, empobrecendo a discussão sobre o currículo, que se constitui numa realidade cultural complexa.

A avaliação é abordada como processual e não restrita ao julgamento sobre sucessos ou fracassos do aluno, sendo compreendida como um conjunto de atuações que tem “a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica” (BRASIL, 1997, p. 55). Ocorre de maneira contínua e sistematicamente, por meio da interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo aluno. Tem como função conhecer o quanto o aluno se aproxima ou não da expectativa de aprendizagem que o professor tem em determinados momentos da escolaridade. Ainda delimita que a avaliação para “acompanhamento e a reorganização do processo de ensino e aprendizagem na escola inclui, necessariamente, uma avaliação inicial, para o planejamento do professor, e uma avaliação ao final de uma etapa de trabalho”. (BRASIL, 1997, p. 55). São apresentados critérios de Avaliação por Área e por Ciclo, indicando “o tipo e o grau de aprendizagem que se espera que os alunos tenham realizado a respeito dos diferentes conteúdos”. Entretanto, justificam que os critérios

apresentam formulação suficientemente ampla para ser referência para as adaptações necessárias em cada escola, de modo a poderem se constituir critérios reais para a avaliação [...] e contribuir para efetivar a concretização das intenções educativas no decorrer do trabalho nos ciclos. (BRASIL, 1997, p.58)

Nas “Orientações Didáticas”, são apresentadas questões diversas, tais como: autonomia; diversidade; interação e cooperação; disponibilidade para a aprendizagem; organização do tempo; organização do espaço; e seleção de material. É notório o caráter descritivo, prescritivo e detalhado das orientações aos professores, com intuito declarado de “evitar diferentes interpretações” e o de “conduzir” o trabalho do professor.

4.2.2 Diretrizes Curriculares Nacionais

Distintamente dos Parâmetros e Referenciais Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais são normativas elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação e, portanto, mandatórias. De acordo com Cury (2002, p. 193):

Diretrizes são linhas gerais que, assumidas como dimensões normativas, tornam-se reguladoras de um caminho consensual, conquanto não fechado a que historicamente possa vir a ter um outro percurso alternativo, para se atingir uma finalidade maior. Nascidas do dissenso, unificadas pelo diálogo, elas não são uniformes, não são toda a verdade, podem ser traduzidas em diferentes programas de ensino e, como toda e qualquer realidade, não são uma forma acabada de ser.

De acordo com a LDB 9.394/96, compete à União a deliberação das diretrizes curriculares. Essa atribuição é exercida pelo CNE, instituído pela Lei 9.131, de 1995 (BRASIL, 1995), segundo a qual o CNE tem atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação e é composto pela Câmara de Educação Básica (CEB) e pela Câmara da Educação Superior (CES). As diretrizes curriculares nacionais são elaboradas por meio de um processo que inclui a análise das propostas constantes em longos pareceres, geralmente elaborados por encomenda a especialistas das áreas, submetidos à consulta da comunidade educacional (nem sempre) e, em seguida, formalizadas em termos de resoluções, de caráter mandatório para todos os sistemas de ensino do território nacional.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNGEB) foram discutidas pelo Conselho Nacional de Educação e constam de dois documentos: o Parecer CNE/CEB nº 7/2010 (BRASIL, 2010a) e a Resolução nº 4/2010 (BRASIL, 2010c). Aprovadas em 7 de abril de 2010 pela Câmara de Educação Básica, foram homologadas pelo ministro da Educação Fernando Haddad e publicadas no Diário Oficial da União em 9 de julho de 2010. Elas são consideradas pelo CNE como a base para a elaboração de outras diretrizes curriculares específicas nas etapas da educação. Concebem a Educação Básica como um sistema articulado e integrado, sem rupturas em suas etapas, além de reforçar a ideia da educação articulada ao mundo do trabalho.

De fato, pela análise dos documentos constitutivos das DCNs e com base em Cury (2002), elas não conformam uma proposta fechada de currículo, conquanto indicam elementos mais gerais à composição deles. Nessa perspectiva, tanto as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a

Educação Básica (BRASIL, 2010a) quanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos (BRASIL, 2010c) instruem e regulam as propostas curriculares/pedagógicas locais para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Embora as DCNs instituem uma base comum nacional para as diversas etapas da Educação Básica em termos de componentes curriculares mínimos, tais como áreas e disciplinas, definam objetivos e indiquem certo recorte de conhecimentos, também possibilitam às redes, sistemas, escolas e professores um grau significativo de autonomia, por seu caráter pouco prescritivo. Para Scheibe e Bombassaro (2008, p. 17), são necessárias diretrizes curriculares nacionais para a constituição de um sistema público de Educação Básica: “Importa, porém, que estas sejam suficientemente indicativas e ao mesmo tempo acolhedoras da diversidade que o país contempla na sua formação cultural e social”.

Nas Diretrizes Gerais, a escola é definida como espaço de inclusão social, não alheia aos problemas e à realidade de seus sujeitos; como “uma organização temporal, que deve ser menos rígida, segmentada e uniforme, a fim de que os estudantes, indistintamente, possam adequar seus tempos de aprendizagens de modo menos homogêneo e idealizado” (BRASIL, 2010a, p.10). Cabe à escola

compreender como o conhecimento é produzido e socialmente valorizado e como deve ela responder a isso. [...] instaurando um processo participativo organizado formalmente, por meio de colegiados, da organização estudantil e dos movimentos sociais. (BRASIL, 2013, p. 25)

O currículo é concebido como: “experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes⁷⁴ dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes” (MOREIRA e CANDAU, 2006 apud BRASIL, 2013, p. 23). Não é perspectivado como algo imposto e pré-determinado, mas uma construção coletiva que se realiza na produção, na circulação e consumo de significados, com vistas a criar identidades dos sujeitos que educam e são educados.

⁷⁴ Os saberes são de ordem pessoal e vivencial, sendo estabelecidos e tecidos pelo sujeito a partir de sua experiência com diversas formas de conhecimento.

Em relação à organização e gestão do currículo, o Parecer CNE/CEB nº 7/2010 (BRASIL, 2010b), chama a atenção para as abordagens pluridisciplinar⁷⁵, interdisciplinar e transdisciplinar que, segundo o texto, requerem a atenção criteriosa da instituição escolar, por revelar a visão de mundo que orienta as práticas pedagógicas dos educadores e organizam o trabalho do estudante. O texto argumenta em favor de abordagens interdisciplinares e transdisciplinares, compreendidas como complementares, que propiciam o desenvolvimento do trabalho pedagógico com uma visão mais global do conhecimento, quebrando o isolamento entre as áreas do conhecimento, como ocorre com a abordagem disciplinar.

A interdisciplinaridade é, portanto, entendida aqui como abordagem teórico-metodológica em que a ênfase incide sobre o trabalho de integração das diferentes áreas do conhecimento, um real trabalho de cooperação e troca, aberto ao diálogo e ao planejamento (NOGUEIRA, 2001, p. 27)⁷⁶. Essa orientação deve ser enriquecida, por meio de proposta temática trabalhada transversalmente⁷⁷ ou em redes de conhecimento e de aprendizagem, e se expressa por meio de uma atitude que pressupõe planejamento sistemático e integrado e disposição para o diálogo. (BRASIL, 2013, p. 28)

O ponto de partida para uma adequada integração de componentes sugere pensar o trabalho pedagógico em áreas e centrado em eixos temáticos, organizados em redes de conhecimento. Assim, o texto determina que a matriz curricular deva se organizar por “eixos temáticos”, definidos pela unidade escolar ou pelo sistema educativo. Esses argumentos são posteriormente ratificados em determinações da Resolução nº 4/2010 (BRASIL, 2010a, p. 7), principalmente em seu artigo 17:

Art. 17. No Ensino Fundamental e no Ensino Médio, destinar-se-ão, pelo menos, 20% do total da carga horária anual ao conjunto de programas e projetos

⁷⁵ A **pluridisciplinaridade** estuda um objeto de uma disciplina pelo ângulo de várias outras ao mesmo tempo. Segundo Nicolescu (apud BRASIL, 2013, p. 28), a pesquisa pluridisciplinar traz algo a mais a uma disciplina, mas restringe-se a ela, está a serviço dela. A **transdisciplinaridade** refere-se ao conhecimento próprio da disciplina, mas está para além dela. O conhecimento situa-se na disciplina, nas diferentes disciplinas e além delas, tanto no espaço quanto no tempo. Busca a unidade do conhecimento na relação entre a parte e o todo, entre o todo e a parte. A **interdisciplinaridade** pressupõe a transferência de métodos de uma disciplina para outra. Ultrapassa-as, mas sua finalidade inscreve-se no estudo disciplinar. Pela abordagem interdisciplinar, ocorre a transversalidade do conhecimento constitutivo de diferentes disciplinas (BRASIL, 2013, p. 28-29).

⁷⁶ NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Pedagogia dos projetos**: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências. São Paulo: Érica, 2001.

⁷⁷ A **transversalidade** é entendida como uma forma de organizar o trabalho didático-pedagógico em que temas e eixos temáticos são integrados às disciplinas, às áreas ditas convencionais, de forma a estarem presentes em todas elas (BRASIL, 2013, p. 29).

interdisciplinares eletivos criados pela escola, previsto no projeto pedagógico, de modo que os estudantes do Ensino Fundamental e do Médio possam escolher aquele programa ou projeto com que se identifiquem e que lhes permitam melhor lidar com o conhecimento e a experiência. § 1º Tais programas e projetos devem ser desenvolvidos de modo dinâmico, criativo e flexível, em articulação com a comunidade em que a escola esteja inserida. § 2º A interdisciplinaridade e a contextualização devem assegurar a transversalidade do conhecimento de diferentes disciplinas e eixos temáticos, perpassando todo o currículo e propiciando a interlocução entre os saberes e os diferentes campos do conhecimento.

Segundo Mozena (2014), o texto das Diretrizes não deixa clara a diferenciação entre multidisciplinaridade e pluridisciplinaridade, assim como ficam dúvidas sobre a transdisciplinaridade, pois as definições se parecem muito com as concepções conhecidas de interdisciplinaridade, resultando confusão teórica. Essas questões, quando chegam às redes e às escolas, ficam ainda mais complexas, posto que o tempo para estudo e aprofundamento é bastante restrito. Além disso, os indicativos da tradução e transposição desses conceitos para o trabalho docente também não são suficientemente abordados e esclarecidos.

Se por um lado os contextos locais podem encontrar nessa falta de clareza autonomia para criar e conduzir a elaboração dos seus documentos curriculares, para a recontextualização dos textos, por outro representa sempre dificuldade para os contextos locais, na medida em que precisam tentar destrinchar conceitos que não estão claros nem mesmo nos documentos de origem. Assim, concordo com Mozena (2014), quando afirma a ausência de exemplo para efetivar a interdisciplinaridade ou transdisciplinaridade. Compreendo, porém, a intencionalidade de tentar apontar perspectivas de organização das propostas curriculares/pedagógicas a partir de visões mais globais e menos compartimentalizadas, isolando conteúdos no interior de cada disciplina ou componente curricular.

Em relação à organização curricular, as DCNGEBs delegam às escolas definir sobre o tempo escolar geral com o compromisso de ampliar a jornada escolar; argumentam no sentido da interdisciplinaridade como princípio organizador do trabalho, com os conhecimentos historicamente acumulados contribuindo para construir as identidades dos educandos; observar os componentes curriculares obrigatórios, mas observar outros para, de modo flexível, atender as peculiaridades e diferenças; primar pela organização do espaço curricular e físico, para que se imbriquem e alarguem, incluindo espaços, ambientes e equipamentos que não apenas as salas de aula da escola, mas, igualmente, os espaços de outras escolas e os socioculturais, esportivos,

recreativos do entorno; parcerias com as famílias; organização da matriz curricular por meio de eixos temáticos, mediante interlocução entre os diferentes campos do conhecimento; uso de recursos tecnológicos de informação e comunicação; adoção de rede de aprendizagem.

Em relação à formação básica comum e a parte diversificada que deve compor o currículo escolar, as DCNGEBs definem:

a base nacional comum na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais. § 1º Integram a base nacional comum nacional: a) a Língua Portuguesa; b) a Matemática; c) o conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil, incluindo-se o estudo da História e das Culturas Afro-Brasileira e Indígena, d) a Arte, em suas diferentes formas de expressão, incluindo-se a música; e) a Educação Física; f) o Ensino Religioso. (BRASIL, 2010a)

Indica que tais componentes curriculares devem ser organizados pelos sistemas educativos, em forma de áreas de conhecimento, disciplinas, eixos temáticos, preservando-se a especificidade dos diferentes campos do conhecimento, por meio dos quais se desenvolvem as habilidades indispensáveis ao exercício da cidadania, em ritmo compatível com as etapas do desenvolvimento integral do cidadão. Depreende-se deste texto normativo a ideia de que a base comum é constituída por esse conjunto de componentes curriculares, para os quais cada rede e/ou sistema vai definir o corpo de conhecimentos.

Sobre a relação entre a parte comum e a parte diversificada, argumenta no sentido de não constituírem dois blocos distintos, com disciplinas específicas para cada uma dessas partes, mas devem ser organicamente planejadas e geridas, de tal modo que as tecnologias de informação e comunicação perpassem transversalmente a proposta curricular, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, imprimindo direção aos projetos políticos-pedagógicos.

No que diz respeito às especificidades do Ensino Fundamental, no artigo 23 está dito: o Ensino Fundamental com nove anos de duração, de matrícula obrigatória para as crianças a partir dos seis anos de idade, tem duas fases seguintes com características próprias, chamadas de anos iniciais, com cinco anos de duração, em regra para estudantes de seis a 10 anos de idade; e anos finais, com quatro anos de duração, para os de 11 a 14 anos; acolher no Ensino Fundamental significa cuidar e educar; os objetivos centrais são o domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

foco central na alfabetização, ao longo dos três primeiros anos; compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da economia, da tecnologia, das artes, da cultura e dos valores em que se fundamenta a sociedade; aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores.

Faz indicações gerais sobre o projeto político-pedagógico, reafirmando a autonomia das unidades educativas como instância de construção coletiva que respeita os sujeitos das aprendizagens, entendidos como cidadãos com direito à proteção e à participação social. Deve contemplar diagnóstico da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, contextualizados no espaço e no tempo; concepção sobre educação, conhecimento, avaliação da aprendizagem e mobilidade escolar; o perfil real dos sujeitos, as bases norteadoras da organização do trabalho pedagógico; a definição de qualidade das aprendizagens, os fundamentos da gestão democrática; o programa de acompanhamento de acesso, de permanência dos estudantes e de superação da retenção escolar; o programa de formação inicial e continuada dos profissionais da educação; as ações de acompanhamento sistemático dos resultados do processo de avaliação interna e externa; a concepção da organização do espaço físico da instituição escolar, de tal modo que este seja compatível com as características de seus sujeitos, que atenda as normas de acessibilidade, além da natureza e das finalidades da educação, deliberadas e assumidas pela comunidade educacional.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos (DCNEFs) foram estabelecidas pelo Parecer CNE/CEB nº 11/2010 (BRASIL, 2010d) e pela Resolução CNE/CEB nº 7/2010 (BRASIL, 2010c), em processo⁷⁸ semelhante ao das DCNGEB. Foram aprovadas no CNE em 7 de julho de 2010, homologadas pelo ministro da Educação Fernando Haddad e publicado no Diário Oficial da União em 14 de dezembro de 2010.

Os princípios que os sistemas de ensino e as escolas deverão adotar como norteadores das políticas educativas e das ações pedagógicas estão descritos nos incisos do art. 6º da Resolução CNE/CEB nº 7/2010:

I – **Éticos:** de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

⁷⁸ A comissão de trabalho foi formada pelas conselheiras Clélia Brandão Alvarenga Craveiro, Regina Vinhaes Gracindo e César Callegari. Contribuições diretas da secretária de Educação Básica do MEC, Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva, do diretor de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica, Carlos Artexes Simões, da coordenadora de Ensino Fundamental, Edna Martins Borges, e integrantes de suas equipes.

II – **Políticos:** de reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania, de respeito ao bem comum e à preservação do regime democrático e dos recursos ambientais; da busca da equidade no acesso à educação, à saúde, ao trabalho, aos bens culturais e outros benefícios; da exigência de diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de direitos entre os alunos que apresentam diferentes necessidades; da redução da pobreza e das desigualdades sociais e regionais.

III – **Estéticos:** do cultivo da sensibilidade juntamente com o da racionalidade; do enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade; da valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente a da cultura brasileira; da construção de identidades plurais e solidárias. (BRASIL, 2010d, p. 2, grifo nosso)

Estes princípios ressoam aqueles já presentes nas diretrizes gerais da Educação Básica e na própria LDB (BRASIL, 1996), reforçando os conceitos de cidadania, democracia, diversidade, multiculturalismo e diferença, entre outros.

Em relação à matrícula no Ensino Fundamental, as diretrizes apresentam, no art. 8º da Resolução CNE/CEB nº 7/2010:

O Ensino Fundamental, com duração de 9 (nove) anos, abrange a população na faixa etária dos 6 (seis) aos 14 (quatorze) anos de idade e se estende, também, a todos os que, na idade própria, não tiveram condições de frequentá-lo.

§ 1º É obrigatória a matrícula no Ensino Fundamental de crianças com 6 (seis) anos completos ou a completar até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula, nos termos da Lei e das normas nacionais vigentes.

§ 2º As crianças que completarem 6 (seis) anos após essa data deverão ser matriculadas na Educação Infantil (Pré-Escola). [...]. (BRASIL, 2010d, p. 3)

No documento, os alunos do Ensino Fundamental são sujeitos históricos, crianças e adolescentes cujas características de desenvolvimento “estão relacionadas com seus modos próprios de vida e suas múltiplas experiências culturais e sociais, de sorte que mais adequado seria falar de infâncias e adolescências no plural”. Considera ainda que nos anos iniciais do Ensino Fundamental a criança desenvolve a capacidade de representação, indispensável para a aprendizagem da leitura, dos conceitos matemáticos básicos e para a compreensão da realidade que a cerca, conhecimentos que se postulam para esse período da escolarização, que se apresentam novamente como foco do currículo nessa fase.

Em relação ao currículo, apoiando-se nas DCNGEBs, reafirmam que cabe à escola primeiramente a socialização do conhecimento e a recriação da cultura, acrescentando:

Uma das maneiras de se conceber o currículo é entendê-lo como constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes. O foco nas experiências escolares significa que as orientações e propostas curriculares que provêm das diversas instâncias só terão concretude por meio das ações educativas que envolvem os alunos. (BRASIL, 2010c, p.10)

Mais adiante, afirmam que os conhecimentos são transformados pelas escolas e os professores “a fim de que possam ser ensinados e aprendidos, ao mesmo tempo em que servem de elementos para a formação ética, estética e política do aluno”. Como afirma Sacristán (2013, p. 20, grifos do autor), “a cultura inserida nos currículos é uma construção cultural especial, ‘curricularizada’, pois é selecionada, ordenada, empacotada, lecionada e comprovada de acordo com moldes *sui generis*”. O autor argumenta que na ação de ensinar não se transmite o conhecimento social ou ciência de modo abstrato, mas um pouco de tudo isso, modelado especialmente pelos usos e contextos escolares, deixando clara a compreensão de que o conhecimento escolar não é mera simplificação dos conhecimentos produzidos fora da escola, mas uma construção específica para o contexto escolar, com características próprias, que o diferenciam de outras formas de conhecimento.

Conforme o já estabelecido pelas DCNGEBs, também apresentam a base nacional comum e a parte diversificada como constituidoras de um todo curricular integrado. Os conhecimentos que compõem a base nacional comum, a que todos devem ter acesso, independente da região e do lugar em que vivem, “asseguram a característica unitária das orientações curriculares nacionais, das propostas curriculares dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios, e dos projetos políticos-pedagógicos das escolas”. Já os conteúdos que compõem a parte diversificada do currículo “serão definidos pelos sistemas de ensino e pelas escolas [...] assegurando a contextualização dos conhecimentos escolares em face das diferentes realidades” (BRASIL, 2013, p. 132-133). A definição de uma base comum contida nas prescrições curriculares

supõe a definição de aprendizagens exigidas a todos os estudantes e, portanto, é homogêneo para todas as escolas. Implica a expressão de um tipo de normalização da cultura, de uma política cultural e de uma reação de integração em torno de uma cultura por ele definida. (SACRISTÁN, 2000, p. 109-110)

Nesse sentido, justifica-se, não sem conflitos, a seleção do que deve ser ensinado e os parâmetros de avaliação, a partir dessa cultura definida como comum.

O foco está na alfabetização e no letramento, conforme definido no artigo 7º:

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, das artes, da tecnologia e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III – a aquisição de conhecimentos e habilidades, e a formação de atitudes e valores como instrumentos para uma visão crítica do mundo; IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Estabelecem a organização do currículo por área de conhecimento, tal qual o fazem as DCNGEBs: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Com objetivo de favorecer “a comunicação entre diferentes conhecimentos sistematizados e entre estes e outros saberes, mas permitem que os referenciais próprios de cada componente curricular sejam preservados” (BRASIL, 2013, p. 133). Essa é uma organização curricular que pode contribuir para maior integração e uma visão mais globalizada dos conhecimentos, mas que também depende da abordagem, da prática interativa entre professores e alunos no contexto escolar para realmente se efetivar. Caso contrário, apesar da organização por áreas, ainda poderemos ter as abordagens disciplinares e conteúdos isolados.

Em relação à organização dos componentes curriculares, assim determina o seu artigo 15:

Os componentes curriculares obrigatórios do Ensino Fundamental serão assim organizados em relação às áreas de conhecimento:

I – Linguagens: a) Língua Portuguesa; b) Língua Materna, para populações indígenas; c) Língua Estrangeira moderna; d) Arte; e e) Educação Física;

II – Matemática;

III – Ciências da Natureza;

IV – Ciências Humanas: a) História; b) Geografia;

V – Ensino Religioso.

§ 1º O Ensino Fundamental deve ser ministrado em língua portuguesa, assegurada também às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

§ 2º O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia. (BRASIL, 2013, p. 133)

Além disso, faz alusão à história e às culturas indígena e afro-brasileira, que devem estar presentes, obrigatoriamente, nos conteúdos desenvolvidos no âmbito de todo o currículo escolar; à Música, como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular Arte, o qual compreende também as artes visuais, o teatro e a dança; à Educação Física, componente obrigatório do currículo do Ensino Fundamental, integra a proposta político-pedagógica da escola.

Segue reafirmando a integração curricular, que pode ser alcançada por meio de: grandes eixos articuladores, projetos interdisciplinares com base em temas geradores formulados a partir de questões da comunidade e articulados aos componentes curriculares e às áreas de conhecimento; currículos em rede; propostas ordenadas em torno de conceitos-chaves ou conceitos nucleares, que permitam trabalhar as questões cognitivas e as questões culturais numa perspectiva transversal; e projetos de trabalho com diversas acepções (BRASIL, 2013, p. 135-137).

De acordo com Alves⁷⁹ (2016), o Ensino Fundamental de nove anos constrói a graduação do primeiro e do segundo ciclo e acompanha as transformações de sentimentos, atitudes psicossociais e atos de conhecimento da criança e do pré-adolescente. Ainda, segundo Alves (Idem), na dinâmica desse trabalho educativo, muitas aberturas são dadas à escola: ampliação do tempo de estudos e experiências, desenvolvimento de projetos em parceria com instituições educacionais, esportivas e culturais; recepção e interação comunitária em horários compartilhados; reorganização de espaços e equipamentos como resposta a novos objetivos da comunidade escolar, coordenada por gestores, conselho e grupos de trabalho compostos por educadores e educandos; e participação ativa nos movimentos sociais que buscam garantir direitos.

As diferenças e semelhanças entre as DCNs e os PCNs/RCNs são muitas: as DCNs são mandatórias, os PCNs apenas recomendações, embora tenham sido amplamente trabalhados pelo MEC como se fossem obrigatórios; a autoria dos documentos é diferenciada, um construído no âmbito das secretarias do MEC e outro no âmbito do CNE; ambos trabalham na direção de orientar o currículo escolar, independentemente do nome que cada um dê ao documento onde se materializa uma proposta de currículo; os PCNs/RCNs têm concepção declaradamente mais focada na Psicologia, tendo sido criticados pelo viés psicologizante, enquanto as DCNs são menos deterministas neste sentido, bastante pautadas pela Sociologia; ambos trabalham com uma perspectiva mais aberta e flexível de currículo, embora os PCNs/RCNs sejam mais prescritivos em relação ao conteúdo e à abordagem didática. Outra distinção que considero bem importante é a

⁷⁹ Luiz Roberto Alves, presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (2016).

organização dos PCNs/RCNs por objetivos instrucionais, bem ao estilo da taxonomia de Bloom, demarcando ainda mais conflitos teóricos e dificuldades a transposição das propostas nos contextos locais.

Embora as DCNs se constituam em documentos mandatários, durante todos esses anos em meu trabalho à frente da orientação pedagógica da Secretaria de Educação do município de Capinzal, e em contato constante com as demais secretarias da região, afirmo que elas só muito recentemente têm sido afetivamente estudadas e consideradas.

4.3 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

Os trabalhos selecionados como amostra para este estudo não são orientados pela BNCC, pois todos foram construídos em período anterior à aprovação delas no CNE. No entanto, considero importante apresentar brevemente o documento, pois os sistemas e as redes terão de atualizar as suas propostas curriculares com base nele.

No início da segunda década do século XXI, foi sancionada, sem vetos, a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que fez entrar em vigor o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 – o segundo PNE aprovado por lei⁸⁰. O PNE reapresentou demandas que já haviam sido explicitadas nas DCNs. Aqui focalizo especialmente as questões curriculares contidas nas metas e estratégias do PNE, como o compromisso dos anos iniciais em alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental; a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, medida por meio de avaliações padronizadas via MEC; a implantação de uma base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as), respeitada a diversidade regional, estadual e local (BRASIL, 2014).

A discussão de um currículo comum já vinha acontecendo desde o ano de 2009⁸¹, segundo Bonini, Druck e Barra (2018, p. 14). Em 2011, um grupo no MEC denominado de GT dos Direitos da Aprendizagem, liderado pela Diretoria de Políticas de Currículos, tendo como base os textos

⁸⁰ O primeiro, em 9 de janeiro de 2001, no governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso, foi sancionado na forma da Lei nº 10.172. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm>. Acesso em: 23 set. 2018.

⁸¹ A estruturação da base nacional comum em curso iniciou em 2009, com o Programa Currículo em Movimento, que busca melhorar a qualidade da Educação Básica por meio do desenvolvimento do currículo da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13450&Itemid=937>. Acesso em: 22 set. 2018.

das diretrizes curriculares, conduziu um conjunto de discussões sobre o currículo nacional. “Houve, nesse período, a mudança de uma visão de ‘expectativas de aprendizagem’ para ‘direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento’” (BONINI; DRUCK; BARRA, 2018, p. 14). Em texto de apresentação de documento publicado pelo MEC em 2014, denominado: “Por uma política curricular para a Educação Básica: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento - Versão Preliminar”, a mudança de termos refere-se a uma nova concepção de educação, voltada para os direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento e não somente para a cobrança de resultados.

Tomando expectativas de aprendizagem na perspectiva de um conjunto de obrigações imputadas somente aos estudantes para a consolidação das tarefas, finalidades e resultados escolares em um contexto de permanente culpabilização destes, de suas famílias e de seu contexto sociocultural, o MEC, no ano de 2012, assume trabalhar esse documento em uma perspectiva de direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento. Esses por sua vez ensejam o debate acerca das condições através das quais o Estado brasileiro tem garantido, ou não, as possibilidades para que as tarefas, finalidades e resultados escolares sejam efetivados de modo positivo na vida dos estudantes no cotidiano da instituição escolar. (BRASIL, 2014, p. 7)

A partir dessa opção pelos direitos de aprendizagem, também ocorreram discussões e reuniões técnicas sobre os Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento para o Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental, que serviram como base de sustentação para o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa⁸². O PNAIC envolveu quatro eixos de atuação: formação continuada de professores alfabetizadores, materiais didáticos e pedagógicos, avaliações e gestão, controle e mobilização. A mudança de concepção de expectativas de aprendizagem para direitos de aprendizagem e desenvolvimento é significativa, pois encerra tanto a mudança de perspectiva no sentido da cobrança da escola, do professor e do estudante sobre o

⁸² Garantir o direito à alfabetização plena a todas as crianças até os oito anos de idade, este é o desafio colocado pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), acordo implementado em 2012 entre governo federal, estados, municípios e instituições. Disponível em: <<http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista/266/pnaic-o-desafio-da-alfabetizacao-na-idade-certa.html>>. O PNAIC teve duração até maio de 2018, mas anteriormente já se articulava a substituição pelo Programa Mais Alfabetização. O Programa Mais Alfabetização, criado pela Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018, é uma estratégia do Ministério da Educação para fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do Ensino Fundamental. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/auditorias/30000-uncategorised/62871-programa-mais-alfabetizacao>>.

desempenho quanto responsabiliza o Estado com as frentes de investimento necessárias ao direito de aprender.

Com o início do novo mandato de governo, em 2015, mesmo tendo sido reeleita, a presidente Dilma Rousseff fez novos arranjos políticos, mudanças de ministros da Educação⁸³ e de equipe da Secretaria de Educação Básica. O projeto de uma Base Nacional teve sequência, com o envolvimento da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED). Para as discussões também foi convidada a Conferência Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE). Um aporte significativo, contudo, foi dado pela criação do Movimento pela Base Nacional Comum da Educação⁸⁴, formado por fundações e institutos mantidos pela iniciativa privada, ligados a ideais voltados à eficiência, eficácia e ao empreendedorismo. Percebe-se no campo da produção dos principais textos da política curricular a presença de forças representativas de lógicas distintas.

Em setembro de 2015, foi publicizada a primeira versão da Base Nacional Comum Curricular⁸⁵ para consulta pública, pautada em “direitos de aprendizagem”. Alvo de muitas críticas, foi questionada a pressa com que o processo foi desencadeado e a ausência dos professores da Educação Básica no processo. A forma de condução e a metodologia de participação da comunidade também foram amplamente questionadas.

Durante todo o processo de construção da base, na verdade, muitas entidades publicaram notas críticas com análises, discordâncias e denúncias⁸⁶. Entre elas a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), publicou nota explicitando preocupações e fazendo denúncias relativas ao processo como um todo, desde a metodologia de elaboração, por privilegiar

⁸³ Os arranjos políticos visavam acomodar a base aliada no governo. Para o segundo mandato, Dilma iniciou com 39 ministérios. Quinze ministros foram mantidos em suas pastas na reforma ministerial, quatro trocaram de ministério, mas foram mantidos no primeiro escalão, e 20 novos nomes integraram o governo a partir de 2015. A reforma, feita em etapas, contemplou partidos da base aliada, além da cota pessoal da presidenta, com nomes de sua confiança. Para o Ministério da Educação - Cid Gomes - governador do Ceará por dois mandatos. Ex-prefeito de Sobral (CE), por duas vezes também foi consultor do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), em Washington. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2015-01/dilma-rousseff-toma-posses-para-mais-quatro-anos-de-governo>>. Acesso em: 23 set. 2018.

⁸⁴ Do Movimento pela Base Nacional Comum participam a Fundação Lemann, o Instituto Inspirare/Porvir, o Instituto Península, a Fundação Roberto Marinho, o Instituto Ayrton Senna, o Instituto Natura, o Instituto Unibanco, personalidades políticas, gestores educacionais que tiveram grande destaque nos anos 1990, dentre outros sujeitos e instituições. Além do propósito explícito de melhorar a qualidade da educação e os índices educacionais, dois grandes interesses podem ser inferidos pelo avançar voraz de um movimento em torno de uma Base Educacional unificada (MORENO, 2016, p. 10).

⁸⁵ Primeira versão da BNCC: <<http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>.

⁸⁶ Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Brasileira de Currículo (ABdC), entre outras tantas.

especialistas e subalternizar o diálogo com as comunidades escolares; as implicações nos processos de avaliação, de ensino e aprendizagem, na homogeneização das matrizes curriculares, na formação de professores e na autonomia das escolas, que se fragilizam com a lógica de centralização que a BNCC instaura na educação escolar. A nota critica a retirada de menções à identidade de gênero e orientação sexual do texto, a exclusão do Ensino Médio, por fragilizar a integração entre os diferentes níveis da Educação Básica. Denunciou ainda, a apresentação de concepção redutora frente aos processos de alfabetização e o papel da instituição escolar na educação das crianças e preocupação com a retomada de um modelo curricular pautado em competência (ANPED, 2017). Também a Associação Brasileira de Currículo (ABdC) encaminhou ao Conselho Nacional de Educação documento sobre seu posicionamento em relação ao conteúdo da terceira versão da BNCC (2017), criticando o fato de esta não admitir sua identificação como currículo, mas se intitular Comum e Curricular: “Ao negar sua condição de currículo o faz reduzindo-o a uma questão de ordenamento e sequenciação de conteúdos, o que traz ao conceito de currículo feições de arranjos materiais/procedimentais que se coadunam com uma lógica tecnicista” (ABdC, 2017).

De acordo com estudo realizado por Cássio (2017), o impressionante número de 12 milhões de “contribuições” à consulta pública da base divulgado pelo MEC é, na verdade, 8.400% maior do que o número de contribuintes. As contribuições efetivas somam 184.496 (27.138 inclusões + 157.358 modificações). Segundo ele, a análise do conteúdo dessas contribuições gerou uma sistematização bastante incipiente dos potenciais “novos objetivos” por parte do MEC. Não há nenhuma indicação, ao menos nos relatórios publicizados, de como as intervenções no texto provenientes da consulta foram efetivamente incorporadas.

As contribuições da consulta pública foram sistematizadas sob responsabilidade de uma equipe da Universidade de Brasília, que as encaminhou para o grupo de redatores. Em maio de 2016, o MEC divulgou a segunda versão da BNCC, em meio a intensas mudanças no cenário político nacional, que culminou em agosto com o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff. Colaboraram com essa versão pesquisadores e especialistas de todas as áreas/disciplinas. Permaneceram os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, mas os objetivos de aprendizagem já estavam vinculados à avaliação em larga escala.

A terceira versão foi trabalhada por equipes de técnicos do MEC e professores especialistas convidados. Nela, o princípio articulador do documento foi alterado de “direitos de aprendizagem” para competências. Foram excluídos diversos termos e conhecimentos considerados “inadequados”

pelas forças que assumiram o poder, tais como as questões de gênero, conteúdos de história, entre outros tantos. A terceira versão do documento foi enviada ao CNE para aprovação.

O CNE realizou consultas públicas, fez alterações diversas, manteve a concepção por competências, apesar das críticas de inúmeras entidades representativas dos profissionais da educação, grupos de pesquisa e pesquisadores, e fez alterações pontuais, mantendo os pontos polêmicos e a “assepsia” realizada pelos técnicos do MEC. Além disso, pela força da bancada religiosa no Congresso, inclui a educação religiosa. Essas alterações resultaram em uma quarta versão. No dia 15 de dezembro de 2017, foram votados em sessão pública do CNE o Parecer CNE/CP nº 15/2017 e a Resolução CNE/CP nº 2, referentes à Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental (BNCC). O Ensino Médio, ainda mais polêmico e disputado, ficou de fora.

Na sequência, O CONSED e a UNDIME lançam o primeiro guia⁸⁷ de implementação da BNCC, denominado “Primeiros Passos”, com objetivo de orientar as secretarias de Educação a implementarem uma BNCC ainda não aprovada pelo CNE. Mesmo antes de a BNCC ter sido analisada pelo CNE, o CONSED e a UNDIME (CONSED; UNDIME, 2017)⁸⁸ já haviam publicado um documento chamado “Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular”, demonstrando o “apressamento” da adoção de suas premissas. O guia nega a BNCC (2017) como currículo e faz sua apresentação como o conjunto de aprendizagens essenciais a que cada criança e adolescente brasileiro tem direito, a cada etapa da Educação Básica, para o seu desenvolvimento integral. Demonstrando seu caráter de verticalização e prescrição (CONSED; UNDIME, 2017), em 2018 foi publicado pelo MEC um novo Guia de Implementação da BNCC, construído pelo CONSED, UNDIME, União dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCEE) e com apoio técnico do Movimento pela Base

⁸⁷ Para conhecer o Guia de Implementação da BNCC: <<http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2017/04/BaseGuia.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2018

⁸⁸ CONSED; UNDIME. **Guia de implementação da Base Nacional Comum Curricular**: Orientações para o processo de implementação da BNCC. Um Guia feito por gestores, para gestores, ago., 2017. Disponível em: <https://undime.org.br/uploads/documentos/phpBPoe6a_59973febd90d7.pdf>. Acesso em: 12 out. 2018.

Nacional Comum⁸⁹. Este novo guia⁹⁰ detalha o percurso e o processo de articulação entre os entes federados no processo de implementação da BNCC, indica como deve se estabelecer a estrutura do documento curricular a ser (re)elaborado, de acordo com cada proposta pedagógica, que os documentos curriculares podem assumir diversos formatos, tendo a BNCC como referencial, formas de organização e da progressão das aprendizagens, pontos importantes a serem definidos. O guia orienta, por meio de exemplos, os elementos que podem constituir os currículos, como: histórico curricular e descrição do processo; marcos legais que sustentam o currículo; definição dos sujeitos que se quer formar; definição de princípios ou conceitos de ensino e de aprendizagem; indicação de temas transversais e integradores, relacionados às temáticas contemporâneas e exigidos por legislação e normas específicas; formas de organização e agrupamento das habilidades e/ou objetos de conhecimento (aspecto diretamente relacionado às aprendizagens esperadas para os estudantes). Entretanto, por ser um guia com passos de implementação e muitas questões sobre a BNCC ainda não estarem muito claras neste momento, as orientações são prescritivas e superficiais.

Assim, a quarta versão da BNCC chegou nas secretarias de Educação e escolas com a missão ser o documento referência no que o CONSED e a UNDIME denominam de “alinhamento” dos currículos. Está fortemente alicerçada na perspectiva das competências. Nela, os direitos de aprendizagem foram apresentados como equivalentes às competências. O texto introdutório aborda que

ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. (BRASIL, 2017, p. 6)

⁸⁹ Criado em 2013, o Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC) se define como um grupo não governamental de “profissionais da educação” que atuam junto ao processo de construção da BNCC, a fim de contribuir qualitativamente com a elaboração da base. De acordo com informações disponíveis no site, “um ‘grupo de especialistas em Educação’ se reuniu para discutir a adoção de uma Base Nacional Comum no Brasil”; tal grupo “promove debates, produz estudos e pesquisas com gestores, professores e alunos e investiga casos de sucesso em vários países”, a fim de subsidiar a construção da BNCC. Estão presentes grandes fundações empresariais e sociais – Lemann, Maria Cecília Souto Vidigal, Roberto Marinho, institutos – Ayrton Senna, Inspirare, Natura, Unibanco, e movimentos e organizações – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, entre outros (O MOVIMENTO, 2017). Disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>>. Acesso em: 12 set. 2018.

⁹⁰ MEC, CONSED, UNDIME, UNCME, FNCEE. **Guia de implementação da Base Nacional Comum Curricular: Orientações para o processo de implementação da BNCC**, ago., 2018 Disponível em: https://implementacaobncc.com.br/wp-content/uploads/2018/06/guia_de_implementacao_da_bncc_2018.pdf. Acesso em: 14 set. 2018.

Na homologação do texto final da Base Nacional Comum Curricular, apesar das críticas, prevaleceram as propostas de alteração que constavam da terceira versão do documento, na qual o MEC tomou para si a tarefa de organizar o currículo, com questões polêmicas como a antecipação da meta da alfabetização para o 2º Ano do Ensino Fundamental, além da inclusão do Ensino Religioso, com a indicação de objetos de conhecimento e habilidades, a retirada das questões de gênero, entre tantas outras. Assim, o poder regulador estatal tem se apresentado forte na educação e proliferam os atos normativos com efeitos sobre a escola, de modo geral, e sobre os professores, em particular.

Os sistemas, redes e escolas têm como prazo para construção/revisão das propostas curriculares preferencialmente até 2019, e, no máximo, até início do ano letivo de 2020. De acordo com o artigo 13 da Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018⁹¹, que institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC) e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação, “o MEC promoverá, ao longo de 2018 e 2019, ações de alinhamento dos programas nacionais para favorecer a implementação da BNCC e garantir o suporte necessário aos estados e municípios para sua efetivação”. Já está definido que as matrizes de referência das avaliações e dos exames em larga escala devem ser alinhadas à BNCC no prazo de um ano a partir da sua publicação, conforme estabelece a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017), que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica, a Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018 (BRASIL, 2018), que institui o ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. De acordo com esta portaria, os municípios têm seu processo de construção/revisão curricular atrelado à assessoria do estado e de representantes da UNDIME, inclusive por meio da distribuição de recursos financeiros.

A estrutura curricular geral da BNCC apresenta 10 competências amplas a serem perseguidas ao longo de toda a formação e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Em seguida, a orientação se diferencia cada uma das etapas. Para a Educação Infantil, foram

⁹¹ BRASIL. Ministério da Educação/Gabinete do ministro. **Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018**. Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC) e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. Brasília: Diário Oficial da União, ed. 66, seção 1, p. 10, 6 abr., 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/PORTARIA331DE5DEABRILDE2018.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2018.

delimitados campos de experiências e, dentro de cada um deles, objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para três agrupamentos: bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Para o Ensino Fundamental, são delimitadas áreas de conhecimentos, competências específicas da área, componentes curriculares e competências específicas por componente. Separadamente, para cada etapa do Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais) são delimitadas unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades. Todos os objetivos são codificados para compor as matrizes de referência das avaliações em larga escala.

Neste estudo, apenas busquei delinear alguns aspectos estruturais da BNCC (2017), no contexto das políticas curriculares, no sentido de compreender as influências e o momento histórico que a educação vivencia. Nesse contexto, situamos o momento vivenciado pelas secretarias de Educação, escolas e todos os sujeitos envolvidos no desenvolvimento curricular, com imposições, conflitos e resistências.

Estabelecer um currículo comum na educação obrigatória insere-se em um projeto unificado de educação nacional e pressupõe elencar os elementos de cultura comum que formam o consenso democrático sobre as necessidades culturais e essenciais e se justifica para oportunizar uma escola frequentada por todos os alunos, seja qual for sua condição social. Embora nem sempre os currículos nacionais sejam construídos por processos democráticos e, além disso, tenham implicações bastante sérias quando se aplicam, por exemplo, a países de dimensões continentais, como é o caso do Brasil. Nesse sentido, para o âmbito desta pesquisa, compreende-se como currículo comum também aqueles construídos pelos entes federados, ou seja, pelos estados e municípios, que congregam muitas instituições, professores, crianças e adolescentes.

5 O CONTEXTO DE PRODUÇÃO E O CONTEXTO DA PRÁTICA: CONFIGURAÇÕES DAS PROPOSTAS CURRICULARES OFICIAIS DAS REDES MUNICIPAIS

Neste capítulo, analiso e discuto materiais provenientes de duas fontes diferentes de pesquisa: i) fontes documentais; e ii) questionários distribuídos aos professores e gestores das redes investigadas.

Na primeira parte, analiso as propostas curriculares oficiais das sete redes municipais da Região Metropolitana do Contestado amostradas para o estudo, quais sejam: Caçador, Campos Novos, Capinzal, Concórdia, Joaçaba, Piratuba e Zortéa. Estabeleci duas dimensões de análise para os documentos: estrutura dos documentos e concepções orientadoras. A primeira dimensão diz respeito à estrutura dos documentos com base em três categorias: denominação, arquitetura e metodologia de elaboração dos documentos. A segunda dimensão diz respeito às concepções orientadoras dos documentos, com base nas seguintes categorias de análise: pressupostos epistemológicos, marcos regulatórios, formas de organização dos conhecimentos, orientações metodológicas.

Na segunda parte, analiso os questionários aplicados aos professores e aos gestores das redes amostradas. Por meio de diversas questões, busquei conhecer a percepção dos professores sobre o currículo estabelecido como oficial nas redes e os seus desdobramentos na prática pedagógica. Não é, portanto, uma análise do currículo real, da prática acontecendo nos contextos mapeados. Falamos aqui sobre a percepção dos sujeitos investigados sobre o currículo da rede. Esse foi o esforço possível de aproximação ao contexto da prática.

5.1 DIMENSÃO ESTRUTURA DAS PROPOSTAS CURRICULARES OFICIAIS

Dou início ao estudo dos documentos pela sua denominação e, na sequência, foco nas duas categorias estabelecidas para a primeira dimensão de análise. A primeira categoria, “arquitetura dos documentos”, foi desdobrada em cinco subcategorias, a saber: elementos pré-textuais, pós-textuais, imagens, design e etapas da Educação Básica (EB). A segunda categoria “metodologia de elaboração dos documentos”, foi desdobrada em quatro categorias, quais sejam: formas de construção, autoria assessoria/consultoria, período de construção.

5.1.1. Denominação dos documentos curriculares

A análise da denominação dos documentos foi importante na medida em que me ajudou a levantar indicativos sobre o papel que cada município atribui a eles. Pode revelar, inclusive, significados simbólicos, a abrangência, entre outras questões, conforme elementos definidos no quadro 5.

Quadro 5 – Denominação dos documentos curriculares amostrados

Municípios	Denominação dos documentos curriculares	Ano
Caçador	Conteúdos	2014
Campos Novos	Diretrizes Curriculares do Sistema Público Municipal de Campos Novos/SC	2015
Capinzal	Conteúdos Curriculares - Anos Iniciais	2016
Concórdia	Sistematização Curricular da rede Municipal de Educação de Concórdia	2016
Joaçaba	Diretrizes Curriculares do Sistema Público de Educação do Município de Joaçaba	2015
Piratuba	Diretrizes Pedagógicas da Rede Municipal de Ensino	2013
Zortéa	Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação Básica de Zortéa	2016

Fonte: Elaborado pela autora, com base na análise dos documentos amostrados, 2018.

Como se pode observar no quadro 5, embora as denominações principais variem entre “conteúdos”, “diretrizes” e “sistematização”, em cinco documentos o termo curricular está presente. Isso já é bastante significativo, pois remete, faz alusão ao que seja ligado ao currículo escolar. Significa que as redes pensaram os seus documentos a partir de uma determinada percepção do que seja o currículo escolar.

Já o termo “diretrizes” está presente na denominação utilizada por quatro municípios, sendo que três deles agregam o qualificativo “Curriculares” e um deles o qualificativo “Pedagógicas”. O termo “diretriz”, de acordo com Cury (2002), significa caminhos. Nessa acepção, os documentos curriculares locais representam caminhos propostos para orientar o projeto político-pedagógico das escolas, o planejamento do trabalho docente e a prática pedagógica com as crianças. Segundo Cury (2002, p. 193), “os estudiosos da educação brasileira sabem muito bem o quanto este termo – diretriz – já significou de discussão e debate em relação à sua hermenêutica, quanto às suas dimensões sociais, nacionais e jurídicas”. De acordo com o autor, esse termo foi adotado nos documentos nacionais porque se aproxima da ideia de estabelecer alguns elementos mais gerais ao rumo que se pretende dar à educação, deixando espaço para a autonomia das escolas e dos professores na definição e elaboração dos currículos no campo da prática pedagógica.

Em relação ao qualificativo que acompanha o termo “diretrizes”, ora curriculares ora pedagógicas, cabe lembrar que em meados da década de 90 do século passado, no âmbito da Coordenação-Geral de Educação Infantil na Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (COEDI/MEC), houve intensa discussão sobre o uso desses termos. Alguns autores preferiam a denominação “pedagógicas”, por contemplar aspectos para além do curricular. Essa discussão, embora tenha se dado mais na área da Educação Infantil, circulou entre grupos de pesquisas diversos e professores, influenciando muitas escolhas. Ademais, é bom lembrar, a LDB não definia a construção de propostas curriculares, mas de propostas político-pedagógicas, e isso com certeza também tem influência nessa diferenciação.

Em relação à denominação de “conteúdos” aos documentos, percebe-se uma tentativa de definir pelo menos alguns elementos para dar suporte ao trabalho dos professores e, igualmente, um pouco de unidade às redes, já que os municípios de Caçador e Capinzal têm escolas que ofertam os anos iniciais em muitas localidades diferentes. Além disso, definir os conteúdos é trabalhar com a dimensão dos conhecimentos considerados legítimos ao ensino e à aprendizagem em um dado contexto e, portanto, enfrentar questões ligadas ao campo do currículo e, mais especificamente, ao currículo escolar.

Já o termo “sistematização”, segundo Souza (2000), faz parte de um conceito que se baseia na reflexão ordenada, a partir da prática, submetida à crítica e problematização, identificando os conflitos e contradições, analisando o produzido, buscando os porquês e as relações entre as coisas. Para o autor, “sistematizar é: resgatar, registrar, ordenar, interpretar, analisar e coordenar” (SOUZA, 2000, p. 34). A rede pode ter intencionado justamente indicar a sistematização realizada para selecionar o conjunto de conhecimentos representados no documento.

Os sete documentos curriculares que compõem a amostra desta pesquisa foram elaborados após o ano de 2010, em um período temporal entre 2013 e 2016. Todos, portanto, após a homologação das atuais diretrizes e, também, da ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos, e da Educação Básica obrigatória fixada dos quatro aos 17 anos. Havia, portanto, urgências legais que intimavam as redes a construir propostas para adequá-las aos novos preceitos legais.

5.1.2 Categoria Arquitetura dos documentos curriculares

Denominei “arquitetura” a configuração e disposição das partes ou elementos que compõem os documentos curriculares analisados. Busquei identificar como o documento foi organizado, quais são os itens textuais que o constituem e, por meio deles, analisar o que foi considerado importante abordar na sua elaboração, sua extensão e alcance.

Foram observadas as seguintes subcategorias: elementos pré-textuais, pós-textuais, imagens, design, etapas da Educação Básica contempladas e extensão em número de páginas, conforme sistematizado no quadro 11.

Quadro 6 – Quadro de análise da categoria Arquitetura dos Documentos Curriculares, da dimensão de análise Estrutura dos documentos

Categoria Arquitetura dos Documentos Curriculares						
Municípios	Subcategorias					
	Pré-textuais	Pós-textuais	Imagens	Design	Etapas EB	Ext.
Caçador	Nada consta.	Nada consta.	Nada consta.	Texto com arranjo padrão; conteúdos em quadros	E. Fundamental: (anos iniciais)	35 p.
Campos Novos	Capa, f. rosto, identificação de equipes de elaboração, prefácio, sumário e apresentação	Histórico, fotografias registro do processo	Fotografias do cotidiano das escolas	Texto com arranjo padrão; quadros com os conteúdos por disciplinas/ano escolar	Ed. Infantil (creche e pré-escola) E. F.: (anos iniciais e finais)	193 p.
Capinzal	Cabeçalho de identificação	Nada consta.	Logomarca da SME	Texto com arranjo padrão	E. F.: (anos iniciais e finais)	103 p.
Concórdia	Capa, f. rosto, ficha catalográfica, epígrafe, sumário, apresentação e introdução.	Referências; portarias nomeação equipes redatores/ contracapa	Nada consta.	Texto com arranjo padrão; quadros com os conteúdos/ esquemas e diagramas explicativos	Ed. Infantil (creche e pré-escola) E. F.: (anos iniciais e finais) EJA.	306 p.
Joaçaba	Capa, equipes gestoras, prefácio, sumário, apresentação	Referências	Fotografias de construção do documento	Conteúdos expostos em quadros	Ed. Infantil (creche e pré-escola) E. F.: (anos iniciais e finais)	264 p.
Piratuba	Cabeçalho de identificação	Referências	Nada consta.	Texto com arranjo padrão	Ed. Infantil (creche e pré-escola); E. F.: (anos iniciais e finais)	112 p.

Zortéa	Capa, f. rosto, ficha técnica, grupos de trabalho, sumário e apresentação	Considerações finais e contracapa	Fotografias de construção do documento	Boxes coloridos com textos curtos	Ed. Infantil (creche e pré-escola) E. F.: (anos iniciais e finais)	84 p.
--------	---	-----------------------------------	--	-----------------------------------	---	-------

Fonte: Elaborado pela autora com base na análise dos documentos amostrados, 2018.

Em relação à arquitetura dos documentos, observei, de modo geral, que são textos sem muita preocupação em estabelecer uma “conversa” mais amigável com os/as professores/as e demais profissionais da educação que fazem uso deles no cotidiano das escolas. São textos com formatação padrão, com quase nenhum tipo de recurso para destaque ou para chamar a atenção para um conceito, noção, ou parte do texto. Também fazem pouco uso de exemplos concretos da aplicabilidade do proposto ou mesmo de imagens que ajudem na compreensão. Nesse sentido, somente Zortéa é exceção, pois quadros e boxes coloridos chamam atenção para alguns trechos do documento.

No que diz respeito aos elementos pré-textuais, quatro documentos são mais completos, pois apresentam capa, contracapa, página com a nominata das equipes gestoras – geral da Prefeitura e da Secretaria de Educação –, um prefácio, sumário indicando a organização do documento e apresentação, ou do secretário/a da Educação, ou da equipe de elaboração.

Percebo a intenção de registrar na capa elementos que anunciam o papel do documento, tais como fotografias das crianças no cotidiano escolar, representado nos documentos de Joaçaba e Campos Novos, e de palavras-chave no documento de Concórdia – projeto político pedagógico, reflexão, construção de sujeitos históricos, processo e construção de uma escola democrática e cidadã para todos, entre outros. Destaca-se, na capa de Concórdia, também o desenho de uma espiral na qual se inscreve a palavra “conhecimento”, denotando, por meio de imagem, uma ideia de como concebem a construção do conhecimento. Zortéa optou por apresentar elementos mais tradicionais do processo de escolarização, tal como os lápis de cor e as letras do alfabeto. Percebem-se representações bastante diversas só nos elementos de capa, pois, se compararmos o modo provocador como o documento de Concórdia explorou palavras-chave que indicam a intenção de provocar reflexão e compromisso com as figuras utilizadas no documento do Zortéa, perceberemos que há compreensões diferentes inclusive sobre a finalidade dos documentos.

Em relação aos elementos pré-textuais, como apresentação/prefácio/introdução, constata-se que cinco propostas curriculares apresentam um texto que introduz o leitor sobre a função do

documento, seu processo de elaboração, fundamentos legais e alguns indicativos de concepções. Os documentos de Caçador e Capinzal, pela característica descrita, não apresentam estes elementos pré-textuais.

Nos elementos pós-textuais dos sete documentos, apenas os municípios de Campos Novos, Concórdia, Joaçaba e Piratuba apresentam lista das referências consultadas ou que embasaram a construção do documento. Em relação aos anexos, o município de Concórdia apresenta a portarias que nomearam as comissões de elaboração da Proposta Curricular.

Em relação às imagens, aparecem como fotografias apenas nos documentos de Campos Novos, Joaçaba e Zortéa, com a finalidade de registro do processo de construção da proposta. Campos Novos é o único documento que apresenta imagens (fotografias) de crianças e professores no cotidiano escolar, buscando identificar os sujeitos do currículo a quem se destina o documento construído.

Sobre as etapas de ensino/educação que os documentos abrangem, em sua maioria, ou seja, cinco documentos, são mistos, tratam de mais de uma etapa da Educação Básica integrando Educação Infantil: creche e pré-escolar com o Ensino Fundamental: anos iniciais e anos finais. Apenas os documentos de Caçador e Capinzal tratam apenas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O município de Concórdia estabelece uma seção em que aborda a Educação de Jovens e Adultos, mas não é possível constatar como esta modalidade faz parte da rede de ensino, conforme:

Todo esse trabalho possui um alicerce maior, qual seja, a Proposta de Educação Democrática e Cidadã para Todos, desenvolvida pela Rede Municipal de Educação, desde o ano de 2005. Sendo assim, todo trabalho que envolve e se reflete nas bases da EJA deve levar em conta as premissas estabelecidas na Proposta [...] os profissionais da EJA deverão buscar em cada ano e especificidade da organização da Sistematização Curricular Municipal, os direitos e objetivos de aprendizagem que precisam ser assegurados em cada etapa desta modalidade de escolarização. (CONCÓRDIA, 2016, p. 22-23)

Em relação à extensão em número de páginas, o documento com maior volume é o de Concórdia, com 306 páginas. Sendo um documento bastante detalhado na fundamentação teórica, estabelecendo, além de conteúdos, objetivos e estratégias. Os outros documentos são mais objetivos, sendo os documentos de Zortéa, com 84 páginas, e de Caçador, com 35, os mais breves ou menos extensos.

5.1.3 Categoria Metodologia de elaboração dos documentos curriculares

A forma de elaboração do documento diz muito sobre a participação e o envolvimento dos diferentes segmentos dos profissionais da educação e, especialmente, sobre o papel atribuído ao professor no momento de planejar as questões curriculares em cada rede. O protagonismo do professor, seu papel como intelectual na rede, pode ser potencializado ou restrito a partir da sua participação ou exclusão em processos como esse. Além disso, conforme demonstram análises já construídas em outros estudos (PAGANINI, 2011; OLIVEIRA, 2013; MACEDO, 2014; FERNANDES; ABRAMOVIZ, 2015; CÁSSIO, 2017), a participação nem sempre é efetiva. Pode se dar como participacionismo⁹², cumprindo um papel muito mais legitimador dos discursos oficiais do que de efetiva contribuição na elaboração e construção do currículo oficial.

Somado a essas questões, destaco a presença cada vez maior de empresas de consultoria contratadas pelos municípios para a construção das propostas ou, ainda, o que considero pior, a compra de pacotes prontos, ou seja, de propostas prontas para serem implantadas nas redes. Embora o escopo deste estudo não alcance as propostas elaboradas a partir da aprovação da BNCC, já temos visto circular propagandas de inúmeras empresas oferecendo serviços dessa natureza. Ao que parece, a construção curricular tem sido vista como oportunidade de mercado para empresas e mesmo grupos ligados ao ensino técnico, como Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), que aproveitam as reuniões de secretários(as) da Educação para apresentar suas propostas para assessorar a elaboração/adequação dos currículos municipais da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Não são poucas as empresas que batem à porta das secretarias da Educação municipais oferecendo pacotes de formação e assessoria na construção curricular.⁹³

⁹² Participacionismo – nas propostas participacionistas, há pouca definição sobre a participação efetiva dos sujeitos, desconsiderando na constituição do documento as vivências, experiências, contra-argumentação e opinião dos sujeitos do currículo. Utiliza, sobretudo, o discurso da participação como instrumento de integração conformista, assegurando assim a não expressão política de seus sujeitos. Temos como exemplo a BNCC, em que o MEC utiliza o discurso de participação dos professores com 12 milhões de contribuições na consulta pública, mas que na prática foram invisibilizadas ou forjadas em cliques de concordância: “A superexploração do vistoso número de 12 milhões de ‘contribuições’, cujo significado pode ser questionado de muitas formas, inocula no debate público um falso consenso, como se a coleta de milhões de cliques de concordância e a mera publicização das opiniões de milhares de ‘indivíduos’ – profissionais da educação ou não – fossem capazes de, automaticamente, forjar a democracia no processo de construção do currículo brasileiro” (CÁSSIO, 2017).

⁹³ A implementação do currículo no estado de Santa Catarina por meio de multiplicadores formados via “Ciclo de Seminários da Base Nacional Comum Curricular Santa Catarina –BNCC”, com função de assessorar os municípios a partir de um currículo proposto para todo o território catarinense, cerceia a autonomia das redes e, ao mesmo tempo, não oportuniza formação a todos os profissionais, limitando também a participação dos professores no nível local. Neste sentido, constata-se também a falta de diálogo com as universidades, com seus pesquisadores e formadores de

Nessa perspectiva, na categoria “elaboração do documento”, foram analisadas subcategorias como metodologia de construção, autoria, assessoria/consultoria externa.

Quadro 7 – Quadro de análise da categoria “Metodologia de elaboração dos documentos curriculares” da dimensão de Análise estrutura dos documentos

Categoria metodologia de elaboração dos documentos curriculares				
Municípios	Subcategorias			
	Metodologia de construção	Autoria	Assessoria/consultoria externa	Período/tempo de elaboração
Caçador	Nada consta.	Não consta.	Nada consta.	Nada consta.
Campos Novos	Coletiva - coordenada pela equipe da SME, tendo GTs coordenados por um líder: geral de Ed. Infantil, creche, pré-escolar; geral de Ensino Fundamental, anos iniciais, anos finais; coordenadores por disciplinas.	Professores municipais; professores estaduais, consultados; professores especialistas por disciplina e/ou etapa da Educação Básica; Conselho Municipal de Educação.	Consta o nome de uma consultora externa que assessorou e orientou os trabalhos de elaboração do documento.	Realizado no período de 2014 e 2015.
Capinzal	Nada consta.	Não consta.	Nada consta.	Nada consta.
Concórdia	Coletiva - Encontros de estudo envolvendo os professores da rede promovidos por comissões de professores e grupo de formação da SEMED. Seminários.	Professores da rede municipal de educação e SEMED.	Não consta no documento.	2014 a 2016
Joaçaba	Coletiva – a partir de grupos de estudo, reflexão e decisão. Reuniões e seminários de apresentação.	Professores da rede municipal em geral. Conselho Municipal de Educação.	Professora curricularista que assessorou e orientou os trabalhos.	Durou um ano e meio entre 2014 a 2015.
Piratuba	Coletiva – discussão dos conteúdos e revisão pelos professores.	Rede municipal. Conselho Municipal de Educação que realizou alterações na grade.	Sistema Aprende Brasil é citado como material e estrutura.	2013 ⁹⁴
Zortéa	Coletiva - Envolveu professores da rede	Professores municipais.	Professora assessora da Inova Consultoria e Universidade do	2013 a 2016

professores. Em Santa Catarina, a Secretaria de Estado da Educação (SED), em parceria com a União de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME-SC), Sindicato das Escolas Particulares de Santa Catarina (SINEPE-SC), Conselho Estadual de Educação (CEE), União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), Federação Catarinense de Municípios (FECAM) e demais entidades ligadas ao setor, fará estudos, ao longo deste ano de 2018, para definir o currículo a ser trabalhado nas unidades de ensino catarinenses. Essas definições serão realizadas em formações com os profissionais que atuam nas unidades escolares para implantação do novo currículo a partir de 2019. Para saber mais: <<http://undime-sc.org.br/noticias/inscricoes-abertas-para-o-processo-seletivo-simplificado-ciclo-de-seminarios-bncc>>. Acesso em: 2 out. 2018.

⁹⁴ Realizou revisão de conteúdos dos anos iniciais do Ensino Fundamental em 2014, mas manteve a mesma proposta curricular, revisando os conteúdos e a forma de organização.

	municipal, organizados nas escolas, nos GTs, por nível de ensino e por áreas de conhecimento.	Professores especialistas convidados. Conselho Municipal de Educação.	Oeste de Santa Catarina - UNOESC.	
--	---	---	-----------------------------------	--

Fonte: Elaborado pela autora, com base na análise dos documentos amostrados, 2018.

A análise da categoria “elaboração do documento” e suas subcategorias permite inferir que em alguns momentos houve o propósito de envolver os professores em um processo de construção coletiva e mais democrático. Houve organização de grupos de estudo entre pares, professores das redes liderando grupos de estudo e sistematização de trabalhos. Nesse sentido, cite-se os documentos de Campos Novos, Concórdia, Joaçaba e Zortéa, que buscam evidenciar o envolvimento dos professores no processo de discussão e elaboração do documento curricular. Na metodologia de construção, coube às secretarias da Educação e suas equipes o suporte, a programação de alguns encontros, seminários de apresentação dos trabalhos, conforme documento de Concórdia (2016, p. 5):

O trabalho de (re)estruturação curricular foi dinamizado de modo que todos os profissionais da rede pudessem contribuir no processo de produção [...] constituiu-se comissões para a realização da sistematização curricular, eleitas entre seus pares, [...] a partir de seu respectivo ano de atuação e/ou disciplina. As comissões reuniram-se sistematicamente para realizar as leituras, estudar leis, trocar experiências, reelaborar conceitos e concepções e deste modo (re)elaborar a sistematização curricular em vigência (2010). Posterior aos vários encontros de estudo e organização do material, as comissões apresentaram o trabalho realizado para os seus pares no Seminário de Sistematização realizado em abril de 2016. Após, [...] vivenciamos um período marcado por novos encontros das comissões, permeados por leituras e discussões, considerando as proposições de seus pares quando do Seminário. Assim, a produção desse documento, considerou as discussões promovidas pelas comissões e seus pares, de modo a contemplar as construções elaboradas por esses grupos, sistematizando e adequando os encaminhamentos nos encontros realizados na Secretaria Municipal de Educação.

No município de Zortéa:

Constituíram-se GTs (Grupos de Trabalho) e os professores da rede municipal de Zortéa debruçaram-se sobre o seu cotidiano profissional, registrando seu trabalho e socializando-o com seus pares. A dedicação e o esforço para contribuir de forma qualitativa foi constante e responsável, mesmo dedicando seu tempo depois dos horários de trabalho escolar. O olhar para a prática educativa foi sendo repensado e, com os estudos, surgiram os problemas, as dificuldades. Assim, foram se

reconstruindo. Esse processo envolveu os professores da Rede Municipal, organizados, inicialmente nas escolas, nos GTs (grupos de trabalho) por nível de Ensino e por áreas de conhecimento. (SUSIN apud ZORTÉA, 2016, p. 10)

Os documentos de Campos Novos e Joaçaba possuem descrição semelhante sobre o processo de elaboração de sua proposta curricular, e ambos apontam o amplo envolvimento dos professores. O documento do município de Piratuba faz uma breve menção sobre a construção do documento: “A intenção ao sistematizar esta proposta com a rede para a rede é que estes sejam os referencias discutidos e assumidos pelos(as) educadores(as)”. Entretanto, não está descrito o processo de elaboração do documento. Capinzal e Caçador não descrevem o processo de elaboração. No prefácio do documento do município de Zórtea, a então secretária de Educação assim se pronuncia sobre o processo:

Pensar, refletir, criar um currículo que atenda as necessidades de seu tempo, é uma tarefa que exige uma ação altamente qualificada, sendo necessário acionar inúmeros conhecimentos e demandar tempo e vontade. Por isso, muitos Sistemas Educacionais preferem contratar técnicos especialistas para produzir tais referenciais, criando manuais e realizando treinamentos para que os professores apenas reproduzam, sigam as prescrições. (SUSIN apud ZORTÉA, 2016, p. 11)

Como trabalhadora da educação, como professora e também gestora, concordo com os argumentos apresentados por Susin (apud ZORTÉA, 2016), pois não é nada fácil nem para a gestão, tampouco para os professores, construir uma proposta curricular para a rede. Há dificuldades diversas, que vão desde a vontade política dos dirigentes até o tempo que os professores têm para dedicar a essa tarefa. É preciso coragem tanto para construir uma proposta quanto para assiná-la e assumi-la no contexto da prática. Além disso, há certa insegurança por parte dos professores em deixar o material didático pronto e assumir uma proposta que exige mais planejamento, decisões e escolhas.

Pelo que está dito nos documentos, sempre na perspectiva de acreditar na intencionalidade do que está dito em um documento que circula ou deveria circular pelas mãos de todos nas redes, constato indicativos de que foram construídos com a participação dos professores, mas com forte presença de consultores e da equipe das secretarias de Educação. Há nessa construção coletiva aspectos muito positivos, uma vez que é necessário promover a inserção de interlocutores externos que nos ajudem a pensar uma nova proposta, a partir dos limites e das possibilidades do trabalho já realizado. Há também formas de proceder, conforme já argumentado, que terceirizam a tarefa

de pensar os currículos da rede, retirando o protagonismo dos professores e a oportunidade de construir um projeto educativo que realmente faça sentido para aqueles que estão à frente do trabalho pedagógico.

Assim, os professores são registrados como autores principais, as equipes pedagógicas das secretarias de Educação e os consultores externos, como coadjuvantes. Outro coautor que aparece em três documentos é o Conselho Municipal de Educação, órgão que tem papel importante no acompanhamento das decisões curriculares municipais e, após analisar as propostas, emitir pareceres, posicionando-se sobre os documentos. Interessante que nos demais não há menção sobre a tramitação do documento pelos Conselhos Municipais.

Dos sete documentos analisados, três apresentam a mesma assessoria, tornando perceptível a marca e a visão dessa assessoria na redação dos textos pré-textuais, na organização geral dos currículos, inclusive com os mesmos quadros explicativos das etapas da Educação Básica (Campos Novos, Joaçaba e Zortéa). No caso do município de Concórdia, não é feita nenhuma referência à presença de assessores externos, apenas grupos de formação da SEMED, portanto, pelo que está dito, conclui-se que não houve atuação de assessoria externa. Mas, há que se registrar que em conversa com a diretora pedagógica da rede, no dia 5 de setembro de 2018, ela revelou que a rede possui um número expressivo de professores mestres e doutores e/ou que estão em momento de formação em nível de mestrado e doutorado. Nesse sentido, a rede possui seus próprios especialistas, com formação para organizar e orientar o trabalho. No documento de Piratuba não existe menção à assessoria, apenas cita que “Em 2013, a Educação Infantil passa a contar com o material didático e toda a estrutura do Sistema de Ensino Aprende Brasil⁹⁵ desde a creche” (PIRATUBA, 2013, p. 4). Também não existe registro se o Sistema Aprende Brasil participou de evento de formação ou discussão da proposta curricular de Piratuba. Em relação aos municípios de Caçador e Capinzal, não existe registro sobre participação de alguma assessoria, apenas supõe-se que durante o processo de revisão dos conteúdos houve consulta aos professores, pois, segundo informações das secretarias da Educação dos dois municípios, os conteúdos são revisados no início de cada ano pelos professores.

⁹⁵ Aprende Brasil é um sistema de ensino do Grupo Positivo que oferece um conjunto específico de materiais para a rede de ensino pública: Livro Didático Integrado, também em versão digital, Assessoria Pedagógica, Aprende Brasil On – plataforma virtual de aprendizagem e sistemas de avaliação – hábile (sistema de avaliação) – e de gestão – simeB (ferramenta tecnológica de gestão educacional).

Quanto ao período/tempo de construção dos documentos, Zortéa apresentou maior tempo de construção, sendo de três anos (2013 a 2016). Nesse processo, houve mudanças na gestão da educação, com troca de secretárias⁹⁶, ocasionado retomadas de processo. O município de Concórdia, em seguida, teve tempo de construção de dois anos (2014 a 2016), envolvendo um processo de formação dos professores; Joaçaba, duração de um ano e meio (2014 a 2015), e também houve formação; Campos Novos, duração de um ano (julho de 2014 a agosto de 2015); Piratuba não identifica quanto tempo durou a reestruturação do documento, em 2013. Sobre Caçador e Capinzal, infere-se que a revisão de conteúdos tenha ocorrido apenas nos dias de planejamento, no início do ano letivo, pelas informações que neles constam. O tempo de duração da construção dos documentos denota seu caráter processual de reflexão e a dificuldade de elaboração desse documento não somente pela complexidade e reflexos de suas concepções, mas pela dificuldade em reunir professores, ouvi-los, respeitar suas opiniões e vivências, observando o calendário escolar e atendendo outras demandas das redes de ensino, ou seja, o tempo de formação dos professores e sua participação é negociado em meio às pressões e necessidades das redes de ensino.

5.2 DIMENSÃO CONCEPÇÕES ORIENTADORAS DOS DOCUMENTOS CURRICULARES

Para análise desta dimensão, considere as seguintes categorias de análise: pressupostos epistemológicos, com as subcategorias autores/teorias de referência, concepção de educação e escola, concepção de currículo, concepção de conhecimento e sujeitos do currículo; marcos regulatórios, com os elementos de análise nacionais, estaduais e municipais; organização curricular, orientações metodológicas, com as subcategorias orientações gerais e avaliação. As concepções expressas por meio dessas categorias traduzem, pelo menos na discursividade dos documentos, pois podem se materializar de modo totalmente diferente no trabalho de cada professor, a forma de pensar e a intencionalidade de como se concebe e pensa realizar educação no âmbito de uma determinada rede. Cada uma delas traz indicativos importantes para a identificação dos textos de política curricular, ou outros que influenciaram a construção destes documentos.

⁹⁶ O documento curricular de Zortéa, em seu texto “Concepção de Currículo e as Diretrizes da Educação Básica do Sistema Municipal de Zortéa”, nas páginas 9 a 11, possui a assinatura da secretária Adriana Sernajoto Susin, que iniciou o processo de construção do documento curricular. O texto que fecha o documento, intitulado “Considerações Finais”, na página 84, é assinado pela secretária que finalizou o processo, conforme relatado por ela nesse texto, assinado por Nilvane Wilpert Pires.

Possibilitam analisar como essas fontes são ressignificadas e recontextualizadas nesses contextos intermediários de produção de textos curriculares.

Importante explicitar que não farei, pelo menos no contexto dessa dissertação, análise da vinculação teórica de cada um dos elementos. Busco mais identificar elementos que ajudem a reconhecer as influências.

5.2.1 Categoria pressupostos epistemológicos

Quadro 8 – Quadro de análise da categoria Pressupostos epistemológicos da dimensão de análise Concepções orientadoras

Municípios	Categoria Pressupostos epistemológicos				
	Subcategorias				
	Teóricos/teorias de referência	Educação e Escola	Currículo	Conhecimento	Sujeitos do Currículo
Caçador	Nada consta.	Nada consta.	Nada consta.	Nada consta.	Nada consta.
Campos Novos	Sóciointeracionismo ou histórico-cultural ou sócio-histórica (Vygotsky, 2002). A aprendizagem ocorre na interação social (p. 43).	Educação como direito [...]. Escola deve valorizar o conhecimento do aluno e ampliar. Educação como processo permanente (p. 43).	Considerado em sua complexidade, processo educacional sistematizado. Cita Sacristán (p. 44): define como construção cultural.	Definido como produto do desenvolvimento histórico- social (p. 43).	Todos são capazes de aprender. Sujeito social que constrói conhecimento nas interações. Aluno ativo (p. 43-44).
Capinzal	Nada consta.	Nada consta.	Nada consta.	Nada consta.	Nada consta.
Concórdia	Materialista histórico-dialética. Interpretação da realidade como objetivo principal de contribuir para desvelar o real e possível transformação [...] (p. 6). A atividade humana é histórica, geradora de história, do desenvolvimento humano [...] (p. 7).	Escola como construção social, centrada no conhecimento, no ensinar, no avaliar, refletir, fazer análise crítica e possibilitar que ensino e aprendizagem se efetivem (p. 7-8). Educação democrática e cidadã (p. 10).	A Sistematização Curricular do Município de Concórdia é uma referência para a organização do trabalho pedagógico dos espaços educativos (p. 10).	Objetivo e universal, histórico, deve ter tratamento científico na organização do currículo e a vinculação com as exigências teóricas e práticas da formação do indivíduo (p. 13)	Sujeitos sociais e históricos, produto de processo de relações sociais que têm sua origem no trabalho social, coletivo (p. 7)
Joaçaba	“Fundamentação teórica se baseia nos conceitos de Vygotsky (1996, 1998), na experiência social, no contato com o outro e com sua ajuda o indivíduo se	Apoia-se na Constituição - educação como direito. Educação que funcione em sistema, que os processos efetivados pelas escolas levem educação de	Currículo que possa nortear sua prática pedagógica, objetivando a melhor estruturação dos conceitos e conhecimentos a serem	Conhecimento sistemático e científico permeado por questões, críticas e ideias (p. 27). Conhecimento como um processo próprio da natureza social e	Homem como ser “[...] racional e capacitado de habilidades e competências” (p. 22).

	desenvolve e tem seu aprendizado” (p. 22).	qualidade [...] (p. 8).	oportunizados aos alunos. Pauta-se em habilidades e competências (p. 19).	cultural do homem (p. 30). Conceitos não prontos e acabados (p. 31).	
Piratuba	Fundamentação do trabalho, que aborda diferentes formas de interacionismo, fundamentados na ideia de que a interação é fundamental para o desenvolvimento sócio-cognitivo (Vygotsky, Wallon, Piaget, Ausubel) (p. 2).	Escola como espaço de formação e informação, em que a aprendizagem de conteúdos seja favorável à inserção do aluno na sociedade e universo cultural maior [...], uso de ferramentas tecnológicas (p. 2-3).	Função de subsidiar a elaboração dos planos de ensino das unidades educativas, [...] sistematização de referenciais curriculares [...] (p. 1).	Estabelece relações substantivas e não arbitrárias entre os conteúdos escolares e os conhecimentos previamente construídos por eles, num processo de articulação de novos significados (p. 3).	Criança como um ser social deverá ser referencial básico para proposição de atividades coerentes com o nível de ensino (p. 3).
Zortéa	Afirma que “considera-se que as aprendizagens construídas de forma significativa em cada um dos níveis educacionais se transformem em base, pontos de ancoragem, ZDR (Vygotsky) para as aprendizagens sequenciais” (p. 12).	Visão abrangente da Educação Básica, voltada à formação da cidadania e aos critérios que orientam a seleção e organização de conteúdos e de expectativas de aprendizagem [...] (p. 42).	Currículo é a alma da escola; é o delineamento do caminho a ser seguido e que determina o que ensinar, quem ensinar, quando ensinar, como e ainda porque ensina [...] (p. 9).	Entendido como patrimônio historicamente acumulado [...] coletivo, de propriedade e acesso a todos os seres humanos (p. 10).	Concebe um ser humano como sujeito social, cultural e histórico (p. 10). Sujeito preparado para a construção da sua própria história de vida (p. 12).

Fonte: Elaborado pela autora, com base na análise dos documentos amostrados, 2018.

As “concepções”, dos cinco documentos estruturados como proposta curricular (Campos Novos, Concórdia, Joaçaba, Piratuba e Zortéa) apresentam o marco teórico ou fundamentação teórica baseada em Vygotsky. A definição de um marco teórico é importante para fundamentar o planejamento e a ação pedagógica. Nesse sentido, é importante que ele seja claro e que tenha sido fruto de estudo, reflexão e discussão pelos professores, para que possam realmente compreender as dimensões e reflexos na prática das opções teóricas realizadas, para que não fiquem no discurso e as práticas se mantenham como tradução do tecnicismo ou de um mosaico em que todas são válidas.

Embora não tenha elencado a Proposta Curricular de Santa Catarina nos documentos a serem analisados, não posso deixar de mencioná-la como possível documento de influência das propostas locais, com essa presença significativa da perspectiva vigotskiana e walloniana. Essa

proposta foi construída ao longo de muitos anos, em processo contínuo, a partir de 1980, com participação significativa dos professores da rede estadual e com uma perspectiva teórica diferenciada tanto dos PCNs/RCNs como das DCNs.

Conforme Thiesen (2013), esse processo iniciou ainda na segunda metade da década de 1980 e continua nos dias atuais, mas passou por momentos mais intensos de atividade, dentre os quais destaca: “o momento de elaboração, entre 1988 e 1991; o de revisão e aprofundamento, entre 1996 e 1998; e o de elaboração dos estudos temáticos, entre 2003 e 2005”. Depois da publicação dessa obra, houve mais um momento de revisão, em resposta às alterações normativas nacionais para a Educação Básica dos anos 2005 em diante, e também em razão de críticas construídas nas escolas e por pesquisadores. Ela foi amplamente divulgada nas escolas catarinenses e as redes, até porque há muito pouco tempo têm estruturado os seus sistemas municipais de educação, aderiram em parte aos documentos estaduais.

Além da forte presença da proposta estadual nas escolas municipais, também os RCNEIs abordavam alguns elementos da perspectiva vigotskiana, embora com um emaranhado de outros autores, sem fazer as distinções e/ou explicitações das suas diferenças e das possibilidades de encaminhamento a partir de cada uma delas. Percebe-se a presença dessas influências nos textos elaborados no contexto intermediário que denominamos de municipal, porém, de forma bastante genérica e, em alguns casos, empobrecida, pois é apenas citada. Não há muita explicitação dos desdobramentos da perspectiva nas práticas pedagógicas dos professores, e nem mesmo nas decisões curriculares que antecedem a relação direta professores/as-alunos/as.

No que se refere à concepção de educação e escola presentes nos documentos, pautam-se na Constituição Brasileira de 1988, que concebe a educação como direito, portanto não excludente, democrática, em que as vozes de seus sujeitos devem ser consideradas. Também citam a educação como uma concepção cidadã (Concórdia e Zortéa), e pressupõe a formação de alunos capazes de exercer a cidadania, compreender e aplicar os direitos e responsabilidades. A educação de qualidade citada pela Proposta Curricular de Joaçaba está baseada nas DCNEF - Resolução CNE/CEB 7/2010 (BRASIL, 2010d), em que a educação de qualidade social é entendida como aquela comprometida com a igualdade de acesso ao conhecimento a todos, assegurando o ingresso, a permanência e o sucesso de todos na escola.

Todos os documentos abordam a escola como espaço de conhecimento, cuja função social é assegurar a apropriação do conhecimento científico por todos os alunos. Mas, como cita a

proposta de Campos Novos (2015, p. 43), “a escola deve valorizar o conhecimento do aluno e ampliar”. Em um processo de formação vinculada ao meio social, confirma a necessidade de vinculação entre os conteúdos escolares e os saberes do contexto social dos alunos. Nesse aspecto, é possível perceber a influência dos textos das DCNs, que destacam o papel importante da escola para assegurar a aquisição do conhecimento e os elementos da cultura imprescindíveis para o desenvolvimento pessoal e a vida em sociedade a cada um e a todos (BRASIL, 2010d).

Em relação à concepção de currículo, este é considerado como construção cultural, segundo a definição de Sacristán (2000) apresentada na proposta curricular de Campos Novos, que ainda o considera em sua complexidade e sistematização do processo educacional. Relaciono a concepção de currículo presente na proposta de Campos Novos como próxima àquela definida nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

As outras quatro propostas curriculares compreendem o currículo elaborado como referência/norte/subsídio/caminho para o trabalho pedagógico das escolas da rede. É inegável que o currículo tem a função de ser referência, nortear e/ou subsidiar, além de apresentar caminhos para as práticas pedagógicas das redes municipais e das escolas que delas fazem parte, sendo a “[...] função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino” (SACRISTÁN, 2000, p. 15). Mas também é inegável que o currículo possui amplitude para além dos programas escolares, pois, ao selecionar os conhecimentos, na negociação de interesses, alguns prevalecem, outros deixam de ser considerados no processo de escolhas. O currículo está impregnado de ideologias, as quais têm ligação direta com o contexto e a cultura implícitos na sua elaboração (SACRISTÁN, 2000).

Os municípios de Capinzal e Caçador não apresentam nos seus documentos curriculares uma explicitação da concepção de currículo.

A concepção de conhecimento apresentada nas propostas curriculares estabelece relação com o marco teórico, pois as cinco propostas curriculares que estabelecem uma definição para o conhecimento o concebem como em sua natureza histórica, social e/ou cultural. Assim, considero importante retomar a função da escola na socialização do conhecimento, visto que, segundo Gama e Duarte (2017, p. 524), a escola trata de “um conjunto de conhecimentos sistematizados que a humanidade acumulou acerca da realidade ao longo da história; há que se ter um enfoque científico,

e não do senso comum, do conhecimento”. Visão que está em concordância com os documentos curriculares estudados e com a abordagem de conhecimento adotada nas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2010, em seu conjunto, considerando que estas orientam também partir das vivências e saberes dos/as alunos/as para a ampliação de conhecimentos e inserção social – autonomia e pleno exercício da cidadania.

A concepção dos sujeitos do currículo também estabelece relação com as definições anteriores de educação, escola, currículo e conhecimento, sendo que, ao apresentar a definição de sujeitos, a propostas curriculares estudadas o fazem no geral, sem estabelecer separadamente uma concepção para cada sujeito (professor/a, criança, adolescente, alunos/as, etc.). Desta maneira, a abordagem geral é do sujeito social que se constitui por meio de relações. Esta concepção está presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, que define os alunos como sujeitos históricos que possuem características de desenvolvimento relacionadas com seus modos próprios de vida e suas múltiplas experiências culturais e sociais, afirmando ainda que é mais adequado falar de infâncias e adolescências, no plural, alertando para as especificidades da infância e da adolescência (BRASIL, 2010c).

Mas, afinal, quem é o aluno do Ensino Fundamental a quem se concebe um projeto de formação? O município de Campos Novos o define como “aluno ativo”. Concórdia estabelece algumas especificidades para o/a estudante dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O município de Joaçaba estabelece uma definição mais técnica, definindo o homem dotado de racionalidade, de habilidades e competências. Piratuba é o único que define o sujeito para quem se propõe o currículo: “criança como um ser social”, em consonância com a definição de sujeito das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil. Considerando os sujeitos do currículo como históricos e sociais, torna-se importante refletir sobre suas especificidades, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental o fazem. Também é importante compreender estes sujeitos, de acordo com suas características e interesses, o contexto local em que estão inseridos, suas vivências e experiências, pois são os sujeitos com quem e para quem o currículo se constitui.

5.2.2 Categoria Marcos regulatórios

Na categoria marcos regulatórios, analiso em que documentos oficiais as propostas curriculares municipais da Região Metropolitana do Contestado afirmam ter buscado subsídios

para construção do currículo municipal. Reconhecer essas fontes de determinação e influência torna-se importante para compreender como as políticas curriculares expressas em documentos prescritos em âmbitos federal, estadual e municipal, normativos ou não, influenciaram na configuração dos currículos oficiais municipais, como foram considerados e interpretados no contexto local.

Quadro 9 – Quadro de análise da categoria Marcos regulatórios, dimensão de análise Concepções orientadoras

Municípios	Categoria Marcos regulatórios		
	Subcategorias		
	Documentos Nacionais	Documentos Estaduais	Documentos Municipais
Caçador	PNAIC	Não consta.	Nada consta.
Campos Novos	Constituição Federal (1988, art. 205 e 211), LDB (1996), PCNs, Resolução CNE/CEB nº 1/2002, Lei nº 10.639/2003, Parecer CNE/CP nº 3/2004, Lei nº 11.114/2005, Lei nº 11.274/2006, Resolução CNE/CEB nº 2/2008, Resolução CNE/CEB nº 4/2009, CONAE 2010, Decreto Presidencial nº 7.352/2010, Resolução CNE/CEB nº 4/2010, Parecer CNE/CEB nº 7/2010, Lei nº 12.519/2011, Decreto Presidencial nº 7.611/2011, Resolução CNE/CEB nº 8/2012, Lei nº 12.796/2013, PNE 13.005/2014.	Parecer CEE nº 54/2000 – autoriza Escola Itinerante.	Lei orgânica nº 001/1990, PME – Lei nº 4.1888//2015. Lei nº 2.581/2000 - Sistema Municipal de Ensino. Decreto Municipal nº 2.703/1991 - sobre Escola Itinerante. Resolução COMEC nº 2/2012 Resolução COMEC nº 1/2015, do Conselho Municipal de Educação de Campos Novos, Parecer COMEC nº 006/2015, Lei nº 4.188/2015 sobre o PME.
Capinzal	PNAIC	Nada consta.	Nada consta.
Concórdia	LDB 9.394/96, Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCNEB 2013, PCNs, BNCC - versões 1 e 2 (2015/2016).	Não consta	Resolução CME nº 2, de 19 de abril de 2007, regulamenta Diretrizes do Ensino Fundamental de 9 Anos para Escolas da Rede Municipal de Ensino de Concórdia. Resolução CME nº 3, de 4 de agosto de 2009.
Joaçaba	Constituição Federal (1988, art. 205 e 211), PCNs (1997), LDB (1996), Lei nº 11.274/2006, Lei nº 12.796/2013, PNAIC.	Nada consta.	Nada consta.
Piratuba	LDB (1996) PCNs, Lei nº 11.114/2005, Lei nº 11.274/2006.	Nada consta.	Lei 041/2009 – Sistema Municipal de Ensino, Resolução CME 02/2012 altera a grade curricular. Resolução CME 03/2009, Resolução do CME nº 05/2009, que fixa normas para organização do ensino de 9 anos, e Resolução CME 01/2012, sobre o processo de avaliação.
Zortéa	Constituição Federal (1988, art. 205 e 211), LDB (1996), PCNs, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069/1990, PNE.	Nada consta.	Resolução 001/2016, do Conselho Municipal de Educação (COMEC).

			PME. Lei nº 0519/2015, Lei nº 177/2002, Lei de Sistema Municipal, Lei nº 11.274/2006.
--	--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora, com base na análise dos documentos amostrados, 2018.

Os documentos curriculares municipais de Campos Novos, Concórdia, Joaçaba, Piratuba e Zortéa registraram em seus textos as normativas que serviram como referência na elaboração de suas propostas curriculares, citando a Constituição Federal de 1988 (Campos Novos, Joaçaba, Zortéa), citando especialmente o artigo 205, que afirma a educação como um direito de todos, dever do Estado e da família, e o artigo 211, que trata da responsabilidade prioritária dos municípios em relação ao Ensino Fundamental e à Educação Infantil, organizando seu sistema para ofertar o ensino nessas duas etapas da Educação Básica.

A LDB 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, é citada também nesses cinco documentos, especialmente na afirmação da Educação Básica como obrigatória e gratuita dos quatro aos 17 anos de idade, bem como sobre a sua organização: a) Pré-escola; b) Ensino Fundamental c) Ensino Médio. Interessante ressaltar que essa ampliação é uma das justificativas utilizadas nos documentos para as revisões curriculares, pois as escolas e os sistemas realizaram adequações e discussões sobre o currículo, definindo nas propostas curriculares as especificidades de cada etapa, em relação à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental. Os municípios de Campos Novos e Concórdia se basearam no artigo 28 da LDB (BRASIL, 1996) para definir a Educação do Campo no currículo e no sistema municipal como escolas do campo:

Art. 28. Na oferta de Educação Básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996, p. 10)

Assim, as propostas dos dois municípios estabelecem que a Educação do Campo deve incluir em seu debate político pedagógico a questão de que saberes são mais necessários aos sujeitos do campo, fazendo as adequações necessárias para assegurar o conhecimento a ser trabalhado atrelado às especificidades da vida rural. O município de Concórdia ainda faz referência à BNCC (BRASIL, 2015; 2016 apud CONCÓRDIA, 2016, p. 20) sobre o currículo das Escolas do Campo: “Os

conhecimentos a serem trabalhados em cada ano, salienta-se que estes devem ser universais para que possam contemplar e equidade prevista na Base Nacional Comum Curricular” (CONCÓRDIA, 2016).

O município de Campos Novos cita o Decreto da Presidência da república nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) que, em seu artigo 7º, § 1, refere-se ao cumprimento do direito à educação escolar, assegurando o a organização e funcionamento de turmas formadas por alunos de diferentes idades e graus de conhecimento de uma mesma etapa de ensino, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. As escolas do campo possuem a característica de serem multisseriadas e as propostas dos municípios de Campos Novos e Concórdia se baseiam, ainda, no artigo 23 da LDB, no que se refere à organização dos anos de escolarização.

Ainda em relação à Educação do Campo, o município de Campos Novos apresenta a Escola Itinerante Estudando e Plantando, com fundamentação na LDB, criada pelo Decreto Municipal nº 2.703/1991 e autorizada pelo Parecer CEE nº 54, aprovado em 23 de março de 2000. “A Escola Itinerante oferece atendimento na comunidade de São José, atendendo alunos das comunidades: Pacheco, São Simão, Assentamento 30 de outubro, Pinhal Preto e Guarani” (CAMPOS NOVOS, 2015, p. 35). O texto não explicita como é o funcionamento das aulas nessa escola itinerante, mas está implícito que obedece a um calendário de aulas diferenciado.

Também estão contemplados no documento de Campos Novos a Educação em Área Quilombola e a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, nos seguintes documentos: Constituição Federal, no artigo 68, documento da CONAE 2010; Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010, Resolução CNE/CEB nº 8/2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, baseando-se também nas diretrizes municipais sobre a educação quilombola, no Parecer COMEC nº 006/2015 e na Resolução COMEC nº 1/2015, do Conselho Municipal de Educação de Campos Novos.

Em relação à organização de sistemas municipais, os documentos apresentam leis nacionais para basear a organização do Ensino Fundamental de nove anos e a entrada de crianças de seis anos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, citam: Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, que altera os artigos 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do Ensino Fundamental aos seis anos de idade. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a

duração de nove anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Lei nº 12.796/2013, que altera a LDB nº 9394/96 e estabelece que as crianças com quatro anos devam ser matriculadas na Educação Infantil. Nessa perspectiva legal, os currículos também tiveram que ser discutidos nas redes de ensino e (re)construídos, respeitando os preceitos legais e as especificidades de cada etapa da Educação Básica, e, mesmo, no Ensino Fundamental – os anos iniciais e finais e seus sujeitos. Também são citadas na organização dos sistemas as leis municipais que estabelecem os Planos Municipais de Educação e os pareceres e resoluções municipais. Os documentos estaduais são citados apenas no caso da escola itinerante do município de Campos Novos, sendo um claro exemplo da autonomia dos sistemas municipais de educação.

O município de Campos Novos cita os PCNs na organização curricular, estabelecendo sua atuação na definição dos temas transversais a serem abordados de forma interdisciplinar, incluídos nos conteúdos das áreas de conhecimento escolar. O município de Concórdia faz referência aos PCNs e à BNCC na disciplina de Língua Italiana, pautando nos documentos oficiais -LDB 9394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998) para Língua Estrangeira Moderna, e a versão preliminar da BNCC, da qual destacam:

Na sua dimensão educativa, o componente Língua Estrangeira Moderna contribui para a valorização da pluralidade sociocultural e linguística brasileira, de modo a estimular o respeito às diferenças. Lidar com textos em outra(s) língua(s) coloca o/a estudante frente à diversidade. É no encontro com textos em outras línguas que ele/a pode ampliar e aprofundar o acesso a conhecimentos de outras áreas e conhecer outras possibilidades de inserção social. Não se trata, portanto, de compreender um conjunto apenas de conceitos teóricos e categorias linguísticas, para aplicação posterior, mas, sim, de aprender, no uso e para o uso, práticas linguístico-discursivas e culturais que se adicionem a outras que o/a estudante já possua em seu repertório, em língua portuguesa, línguas indígenas, línguas de herança, línguas de sinais e outras. (BRASIL, 2015/2016, p. 68 apud CONCÓRDIA, 2016, p. 172)

O município de Concórdia ainda cita os PCNs na disciplina de Matemática e nas Ciências Naturais, porém, para os anos finais do Ensino Fundamental.

O município de Joaçaba cita os PCNs afirmando que são utilizados para ajudar a traduzir as orientações curriculares para o município, considerando os termos “Competências, Objetivos e Conteúdos, este último, subdividido em conceituais, atitudinais e procedimentais” (JOAÇABA, 2015, p. 17).

O município de Piratuba cita os PCNs tendo por base a participação construtiva do aluno e, ao mesmo tempo, a intervenção do professor para a aprendizagem de conteúdos específicos que favoreçam o desenvolvimento das capacidades necessárias à formação do indivíduo. Além de orientar para o trabalho com temas transversais indicados nos PCNs. Também denota influência dos PCNs ao organizar os conteúdos em eixos temáticos no 1º Ano.

O documento de Zortéa toma por base os PCNs, ao definir os objetivos do Ensino Fundamental de nove anos:

O Ensino Fundamental tem como objetivo que os alunos sejam capazes de: Compreender a cidadania como participação social e política; Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais; Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro; Perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente; Conhecer o próprio corpo e dele cuidar, valorizando e adotando hábitos saudáveis; Utilizar as diferentes linguagens – verbal, musical, matemática, gráfica, plástica; Saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos; Questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico. (BRASIL, 1998, p. 69, apud ZORTÉA, 2016, p. 42)

Dessa maneira, é possível afirmar que os Parâmetros Curriculares Nacionais influenciaram os cinco documentos curriculares ora analisados. Estes consideram diferentes aspectos dos PCNs ao citá-los como referência na discussão, por exemplo, de temas transversais, na fundamentação teórica, na estruturação de seus objetivos, na definição das competências e das habilidades.

As diretrizes curriculares são citadas de maneira geral, sem nomear uma normativa legal em específico, como é o caso de Concórdia, Joaçaba, Piratuba e Zortéa. Porém, da maneira como são citadas nos documentos, pode-se inferir que tratam do Ensino Fundamental de nove anos. Somente o documento de Campos Novos cita o Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e a Resolução CNE/CEB nº 4/2010 na configuração do currículo, elencando os componentes e as áreas curriculares, conforme estabelecido em tais documentos.

Os documentos de Caçador, Campos Novos, Capinzal e Joaçaba trazem marcas dos documentos do PNAIC, no que diz respeito aos Direitos de Aprendizagem⁹⁷ definidos em cada

⁹⁷ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica Diretoria de Currículos e Educação Integral – DICEI, Coordenação Geral do Ensino Fundamental – COEF. **Elementos Conceituais e Metodológicos para definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º Anos) do Ensino Fundamental**. Brasília, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12827-texto-referencia-consulta-publica-2013-cne-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 11 out. 2018

área de conhecimento e componente curricular, os eixos que estruturam esses direitos e os diversos objetivos de aprendizagem de cada eixo, num rol que compõe cerca de 30 direitos, 20 eixos estruturantes e 256 objetivos de aprendizagem, abrangendo os componentes curriculares de 1º ao 3º anos do Ensino Fundamental. Os direitos são apresentados para cada objetivo de aprendizagem, em uma escala contínua de desenvolvimento I/A/C a ele relacionado. Estas letras aparecem ao lado de cada objetivo de aprendizagem e indicam a progressão esperada durante o desenvolvimento da criança no Ciclo de Alfabetização:

I (Introduzir) = mobilizar as crianças para que iniciem, formalmente, a relação com os conhecimentos referentes aos objetivos a ele associados. A (Ampliar) = mobilizar as crianças para expandir esta relação. C (Consolidar) = mobilizar as crianças para sistematizar conhecimentos no processo de aprendizagem. (BRASIL, 2012, p. 22)

O documento do município de Caçador apresenta brevemente o uso do vocabulário dos direitos de aprendizagem, afirmando que “é compromisso do professor **introduzir** e **aprofundar** conteúdos que iniciam o processo de alfabetização dos alunos, de forma que ao término desta etapa dominem a leitura e a escrita [...] bem como os conceitos matemáticos básicos” (CAÇADOR, 2014, p. 2, grifos do autor).

No documento de Capinzal, os direitos de aprendizagem estão presentes, introduzindo cada disciplina do 1º ao 3º anos, utilizando os indicadores de acordo com os objetivos de aprendizagem de cada disciplina para cada ano escolar, ou seja, introduzir, consolidar e/ou aprofundar.

O documento do município de Joaçaba também apresenta influência dos direitos de aprendizagem no ementário específico para os trabalhos didático-pedagógicos, com indicadores que orientam o grau de complexidade a serem considerados nos planejamentos: “**I** para **Introduzir**; **A** para **Aprofundar**, **C** para **Consolidar** e **AP** para **Aprimorar**” (JOAÇABA, 2015, p. 17). Neste caso, foram acrescentadas as letras AP para designar que um conteúdo seja aprimorado pelo aprofundamento sistemático de conteúdos necessários, buscando o maior avanço possível na aprendizagem e no desenvolvimento do aluno.

A Lei nº 8.069/1990 que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é citada formalmente no documento de Zortéa como subsídio para a construção do currículo do município. Nos demais documentos, eles também estão citados, seja na definição dos direitos das crianças e jovens ou, mais fortemente, como conteúdo para ser trabalhado.

As normativas emanadas pelos conselhos municipais de Educação estabelecem, de acordo com citações nos documentos, definições principalmente relativas à matriz curricular e à avaliação. No que se refere à Matriz Curricular das propostas curriculares analisadas, estas passam por discussão nas secretarias da Educação e posteriormente são encaminhadas para a análise dos conselhos municipais de Educação, que emitem parecer, conforme descrevem Campos Novos, Concórdia, Piratuba e Zortéa. A avaliação é pouco descrita nos documentos curriculares, sendo exceção o município de Campos Novos. Porém, de acordo com os documentos de Campos Novos, Concórdia e Piratuba, a avaliação é regulada por meio de diretrizes emanadas pelo Conselho Municipal de Educação.

Os documentos curriculares municipais da Região Metropolitana do Contestado estudados não apresentam documentos oficiais do âmbito do estado de Santa Catarina como fontes de influência. Nessa perspectiva, senti falta de citação da Proposta Curricular de Santa Catarina, principalmente aquele documento, referente ao ano de 2014, que estava sendo discutido no momento em que os currículos municipais estudados eram construídos.

5.2.3 Categoria Organização curricular

Na categoria “Organização curricular”, analiso como as redes amostradas organizam os currículos oficiais, quais são e como seus elementos constitutivos estão dispostos ou ordenados, definindo o formato de estruturação formal do currículo. Conforme Sacristán (2000, p. 108), “ordenar a distribuição do conhecimento através do sistema educativo é um modo não só de influir na cultura, mas também na ordenação social e econômica da sociedade”. Para a análise dessa categoria, estabeleci as seguintes subcategorias: formas de organizar os conhecimentos, ordenação dos conhecimentos, conteúdos da cultura local, temáticas ou temas transversais, conteúdos de formação humana. Dividi a apresentação dessas categorias em dois quadros.

Busquei focar na análise apenas da organização apresentada para os anos iniciais, embora nem sempre tenha sido possível descolar da organização geral proposta nos documentos.

Quadro 10 – Quadro de análise da categoria “Organização curricular”,
subcategorias: Forma de organizar os conhecimentos e Ordenação dos conhecimentos

Categoria Organização curricular		
Municípios	Subcategorias	
	Forma de organizar os conhecimentos	Ordenação dos conhecimentos
Caçador	Competências, por ano escolar, eixos a serem trabalhados, metodologia/estratégias, avaliação. Conteúdos, por ano escolar e por trimestre. Eixos com atividades a serem trabalhadas para alcançar as competências.	Conhecimentos ordenados por ano escolar. Em trimestres.
Campos Novos	Matriz que indica “áreas/conhecimentos/disciplinas” da base comum e total de horas semanais para cada componente dos anos iniciais. Na sequência, constam orientações sobre o planejamento escolar. Em seguida, avaliação, e só depois objetivos gerais da EB, geral do EF, geral dos AI, Objetivos para os três primeiros anos, objetivos para cada ano separados e depois vem ementário de conteúdos por disciplina e ano escolar. No final de todos os ementários do EF, vem uma parte diversificada específica para as escolas do campo e quilombolas.	Conhecimentos ordenados por disciplina em cada ano escolar.
Capinzal	Direitos de aprendizagem, por disciplina, em cada ano escolar. Conteúdos divididos por disciplina e bimestre. Direitos de aprendizagem divididos por eixo em cada disciplina e ano escolar.	Conhecimentos ordenados por disciplinas e por ano escolar.
Concórdia	Cada disciplina está apresentada em um quadro com eixos temáticos, conteúdos por eixo e objetivos de aprendizagem por eixo. Apresenta uma disciplina diferenciada: literatura dramatizada.	O conhecimento está ordenado por ano escolar e por disciplina.
Joaçaba	Para cada disciplina são apresentadas as competências gerais e os objetivos. Para cada disciplina também são apresentados eixos, com indicadores para cada ano escolar e ementário de conteúdos por ano e disciplina.	Conhecimento ordenado por ano escolar.
Piratuba	No primeiro ano, as disciplinas de Português e Matemática têm objetivo geral, específico e listagem de conteúdos. Há um eixo denominado “natureza, cultura: diversidade”, onde estão destacadas entre parênteses as disciplinas de Geografia, História e Ciências. Há objetivos gerais, específicos e listagem de conteúdos para o eixo. A partir do segundo ano, a organização é por disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências, com objetivo geral, específicos e listagem de conteúdos divididos por eixo dentro da disciplina.	Conhecimento ordenado por ano escolar.
Zortéa	Embora haja um desenho de matriz ordenada por duas partes: base nacional comum e parte diversificada e, estas, por área de conhecimento, essas especificidades desaparecem na sequência e prevalecem as disciplinas. Para cada disciplina é apresentada uma listagem bem genérica de conteúdos gerais sem detalhamento e sem objetivos. Na parte diversificada, apresenta a musicalização e a leitura.	Conhecimentos ordenados por ano escolar em cada disciplina

Fonte: Elaborado pela autora, com base na análise dos documentos amostrados, 2018.

O município de Caçador põe enfoque nas competências apresentadas na abertura de cada ano escolar, citadas e descritas de forma progressiva no avanço da escolaridade dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo: humana, comunicativa, leitora, escritora, matemática e espacial. Em seguida, para atingir as competências, são estabelecidos eixos que devem ser trabalhados para atingir as competências: linguagem oral, expressão plástica, expressão sonora e corporal. Estes

eixos se reduzem a um no 4º e 5º anos, que apresentam apenas o eixo linguagem oral. Na sequência, do 1º ao 3º anos é utilizado o termo “metodologia”, em que se orienta a abordagem do trabalho naquele ano escolar. Para o 4º e 5º anos escolares, é utilizado o termo “estratégias”, que cumpre a mesma função de orientar o trabalho em cada ano escolar. Após estes elementos, apresenta-se a avaliação, com recomendações para cada ano escolar, seguida da listagem de conteúdos de cada disciplina a serem abordados em cada ano escolar. É uma estrutura objetiva e enxuta, baseada nos conteúdos a serem abordados em cada ano escolar.

O município de Campos Novos é focado nos objetivos de aprendizagem e nos conteúdos. Inicia abordando o planejamento pedagógico e como este deve ser desenvolvido nas escolas: Projeto Político-Pedagógico, Plano de Ensino e Plano de Aula. Define o que deve conter cada um e quando devem ser elaborados, ainda com recomendações sobre o plano de aula. Em seguida, apresenta como abordar a avaliação e seus procedimentos em nível de rede. Na sequência, são apresentados os objetivos, definidos por: Objetivo da Educação Básica do município – focado na qualidade da educação e acesso ao conhecimento para exercício da cidadania, conforme LDB (1996); Objetivo geral do Ensino Fundamental – viabilizar o processo sistemático de construção do conhecimento; Objetivo geral do Ensino Fundamental – anos iniciais – focado na alfabetização; Objetivo do 1º Ano ao 3º Ano: alfabetização e Matemática, especificamente as quatro operações. Apresenta objetivos para cada ano escolar e o quadro de conteúdos por disciplina, delimitando uma listagem de conteúdos de cada disciplina para os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental. Na sequência, apresenta a “Parte diversificada do currículo escolas do campo” e “Parte diversificada do currículo escola do campo em área quilombola”. Finalizando, apresenta cinco temas transversais extraídos dos PCNs.

O documento de Capinzal é bem simples em sua estrutura, focado nos conteúdos a serem abordados em cada ano escolar dos anos iniciais. Em termos de organização, apenas apresenta de maneira introdutória em cada ano escolar os objetivos para cada um dos direitos de aprendizagem extraídos de cadernos do PNAIC (2013), incorporados ao currículo, com objetivo de orientar o trabalho dos professores em relação às expectativas de aprendizagem para cada ano escolar, seguidos dos conteúdos de cada disciplina para cada ano escolar. Nada mais consta.

O documento de Concórdia apresenta uma introdução definindo o Ensino Fundamental, caracterizando anos iniciais e anos finais. Em seguida, apresenta um texto introdutório em cada ano escolar e os conteúdos a serem abordados, com seus objetivos de aprendizagem, finalizando

com “sugestões de estratégias pedagógicas”. Na organização de seus elementos, é interessante notar que Concórdia não apresenta Língua Portuguesa dentro da área das linguagens, porém, História, Geografia e Ensino Religioso são componentes cujo nome da disciplina é acompanhado do termo “Ciências Humanas”, apesar de a abordagem dos conteúdos não ser por área, sendo que o documento afirma se pautar nas diretrizes curriculares nacionais e pela BNCC. Mas Ensino Religioso, de acordo com estes documentos, não se insere na área de Ciências Humanas, fica à parte.

O documento de Joaçaba apresenta enfoque nas competências e habilidades a serem desenvolvidas ao longo dos anos iniciais. Inicia com a definição do Ensino Fundamental, a organização das áreas de conhecimento, que é exatamente o que propõe a Resolução CNE/CEB nº 7/2010 (BRASIL, 2010d, p. 4) no artigo 15, embora essa normativa não tenha sido citada. A organização é essa: I – Linguagens: a) Língua Portuguesa; c) Língua Estrangeira Moderna (inglês); d) Arte; e e) Educação Física; II – Matemática; III – Ciências da Natureza; IV – Ciências Humanas: a) História; b) Geografia; V – Ensino Religioso.

Apresenta, ainda, a matriz curricular com carga horária e duração de cada aula. Apesar de o documento de Joaçaba citar a organização curricular com os componentes agrupados em áreas de conhecimento, não apresenta esta lógica no desenho curricular dos anos iniciais, pois não organiza os conhecimentos por áreas, mas por disciplinas. Apresenta as disciplinas com suas respectivas competências, os objetivos de aprendizagem da disciplina, seguido de indicadores/metasp de aprendizagem divididos em eixos (alguns extraídos dos direitos de aprendizagem do PNAIC). Os indicadores/metasp/expectativas de aprendizagem possuem graus de aprofundamento por ano escolar (I - introduzir, A - aprofundar, C - consolidar e AP - aprimorar). Finaliza cada disciplina com um quadro apresentando a listagem de conteúdos da disciplina em cada ano escolar.

O documento de Piratuba apresenta as escolas que oferecem o Ensino Fundamental na rede municipal, as bases legais que estruturam o Ensino Fundamental e sua ampliação para nove anos, a organização em anos iniciais e anos finais, os objetivos do Ensino Fundamental, baseados no artigo 32 da LDB (1996). Em seguida, algumas explicações e orientações sobre o currículo e a apresentação da tabela com a matriz curricular, os temas transversais, a avaliação, a educação especial. Os anos iniciais apresentam os objetivos gerais por disciplina, objetivos específicos, e os conteúdos dentro de cada disciplina são apresentados organizados em eixos ou blocos – que no 4º

e 5º anos denotam a organização dos livros/apostilas do Sistema Aprende Brasil, finalizando com “orientações de atividades”.

O documento do município de Zortéa é objetivo na organização de seus elementos, definindo o Ensino Fundamental, apresentação da matriz curricular, os objetivos dos trabalhos didático-pedagógicos em cada ano escolar, atividades complementares sugeridas em cada ano escolar e a listagem de conteúdos por disciplina em cada ano escolar, de modo bastante objetivo. Em relação à ordenação dos conhecimentos, todos os documentos ordenam por disciplina, delimitando os conteúdos a serem abordados em cada ano escolar, predominando o padrão disciplinar na estruturação do currículo, que se configura, portanto, como proposta de disciplinas, refletindo o sistema escolar baseado na série/ano e nas disciplinas.

Quadro 11 – Quadro de análise da categoria “Organização curricular” e suas subcategorias

Categoria Organização curricular			
Municípios	Subcategorias		
	Conteúdos da cultura local	Temáticas ou temas transversais	Conteúdos de formação humana
Caçador	O trabalho com temas do município: etnias (colonização local). Símbolos municipais, estudo da administração municipal.	Não há indicações diretas de temas transversais.	Nas disciplinas de Filosofia e de Ensino Religioso abordam valores.
Campos Novos	Estudos sobre a geografia do município, AMPLASC, adm. do município. Manifestações religiosas – escolas do campo e quilombola.	Há indicações de temas transversais: ética, saúde, meio-ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural, trabalho e consumo.	Valores e atitudes esperados dos alunos na disciplina de Ensino Religioso.
Capinzal	Estudos sobre a geografia do município, AMMOC, adm. do município. História da colonização, símbolos do município.	Não há indicações diretas de temas transversais.	Valores: respeito, solidariedade, humildade, amor, justiça, educação e honestidade – abordados na disciplina de Ensino Religioso.
Concórdia	Italiano.	Não há indicação de temas.	Ensino Religioso focado em valores e temas de convivência social.
Joaçaba	O estudo do município em termos geográficos e históricos é o foco do 3º Ano (colonização, símbolos, etc.). No 1º Ano, resgate de brincadeiras das famílias.	Há indicações de eixos por disciplina.	Formação de valores é demarcada nos conteúdos de Ensino Religioso.
Piratuba	Aborda brevemente aspectos geográficos, históricos e festas típicas do município.	Há indicações diretas de temas transversais.	Não apresenta referências.
Zortéa	Nos conteúdos de História e Geografia do 3º Ano aborda alguns aspectos da cultura local. Nas visitas educativas, são sugeridos alguns	Não há indicações diretas de temas transversais ou temas gerais.	Valores de convivência são abordados na disciplina de Ensino Religioso.

	locais que retratam a cultura, história e modo de vida local.		
--	---	--	--

Fonte: Elaborado pela autora, com base na análise dos documentos amostrados, 2018.

A cultura local é abordada nas disciplinas de História e Geografia, principalmente, e também em atividades que exploram a realidade local, descritas em sugestões de atividades para a prática curricular. Os municípios de Concórdia e Campos Novos apresentam fortes elementos da cultura local, abordados na língua estrangeira escolhida por Concórdia, que responde a aspectos da cultura local. Campos Novos apresenta parte diversificado no currículo para proporcionar abordagem de temas ligados à terra para as escolas do campo e itinerante, também parte diversificada para proporcionar a introdução de temas ligados à cultura africana para a escola localizada em área de remanescente de quilombo.

O município de Campos Novos apresenta forte presença das escolas do campo em seu documento, justificando por sua grande extensão territorial e economia agrícola. Apresenta no currículo uma parte diversificada específica para as escolas do campo. Outra característica apresentada na cultura local do documento curricular de Campos Novos também está na “Parte diversificada do currículo escola do campo em área quilombola”, considerando que o município possui área quilombola demarcada e escola do campo nesse local, assim definindo uma parte diversificada, contendo datas comemorativas alusivas às temáticas específicas; a circularidade como marca dos valores africanos e afro-brasileiros; o valor da oralidade como fonte importante para garantir a informação e escrita da cultura e história dos negros; energia vital (AXÉ); corporeidade; ludicidade; cooperatividade/comunitarismo; memória; religiosidade; ancestralidade (CAMPOS NOVOS, 2015, p. 148).

No documento curricular do município de Concórdia, a cultura local está demarcada também com as disciplinas de língua estrangeira moderna, com a introdução de espanhol e italiano, sendo esta última ligada à colonização do município por descendentes de italianos, característica do oeste catarinense.

Em relação às temáticas abordadas nos currículos, são registradas na disciplina Ensino Religioso e tratam de temas como convivência, respeito às regras, diversidade religiosa, o ECA, direitos dos idosos, cultura da paz, *bullying*, direitos humanos. No documento de Concórdia, nas orientações gerais dos anos iniciais destacam: permitir às crianças a expressão da pluralidade de saberes, sua diversidade de raça e etnia, de gêneros, de valores morais e religiosos, sentimentos, desejos e fantasias.

Os temas abordados pelos documentos, estão também presentes nas normativas prescritas nos incisos IX e X do artigo 12 da LDB (1996, p. 14), com redação incluída pela Lei nº 13.663, de 2018, que determinam temas específicos, a partir de demandas sociais, entre eles o combate à violência, cultura da paz e o *bullying*. Ainda em relação aos temas presentes nos currículos, a abordagem do ECA está prevista no artigo 32 da LDB (1996), no § 5º incluído pela Lei Federal nº 11.525/2007, e estabelece a obrigatoriedade de estudos relacionados ao direito das crianças e dos adolescentes, adotando como orientação o que dispõe a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (ECA). Neste caso, deverão ser providenciadas pelos sistemas de ensino a produção e a distribuição de material didático adequado. O § 6º inclui no currículo do Ensino Fundamental “[...] o estudo sobre os símbolos nacionais, como tema transversal”. Nesse sentido, os documentos curriculares municipais incorporam temas do que foi prescrito no âmbito federal.

O artigo 33 inclui no currículo, em caráter obrigatório para a escola, mas facultativo para o estudante, o ensino religioso, de acordo com a redação dada pela Lei Federal nº 9.476, de 22 de julho de 1997. Novos posicionamentos legais atuais e a presença de Ensino Religioso na BNCC denotam o espaço conquistado no currículo por este componente curricular. No debate e forças em disputa, o componente demarca interesses de grupos que prescrevem as políticas curriculares. O documento curricular de Piratuba não apresenta este componente em sua matriz curricular, trazendo os temas apresentados anteriormente na disciplina de História até o 3º Ano, acrescentando patriotismo, influência da mídia, convivência.

O desenho curricular apresentado nos documentos é bastante centrado nos conteúdos curriculares e nas disciplinas, o que confirma, de acordo com Macedo (1999, p. 42), que “a disciplinarização do conhecimento corresponde, portanto, a um processo de seleção de dados considerados significativos e de rejeição de outros tidos como não pertinentes, agrupando-se de forma coerente um conjunto de objetos de estudo sob a rubrica de uma disciplina”. Assim, a formação contida nos currículos é predominantemente cognoscitiva, apresentado alguns temas a serem abordados de maneira interdisciplinar ou a serem discutidos na disciplina de Ensino Religioso – que possui uma carga horária de uma aula semanal, sendo que poucos valores são abordados ou orientados além dessa disciplina/componente curricular.

5.2.4 Categoria Orientações metodológicas

A categoria “orientações metodológicas” é analisada a partir de duas subcategorias, a saber: Orientações gerais e Indicação de materiais. Nas duas primeiras, busquei observar se os documentos curriculares municipais apresentam orientações sobre como desenvolver o trabalho pedagógico: se orientam projetos, atividades, sequências didáticas, entre outras formas de organização, e se indicam materiais pedagógicos específicos.

Quadro 12 – Quadro de análise da categoria Orientações metodológicas

Categoria orientações metodológicas			
Municípios	Subcategorias		
	Orientações gerais	Indicação de materiais	Outros
Caçador	Cada ano escolar possui orientações metodológicas ou estratégias a serem seguidas: Orientações do que deve ser feito diariamente em Língua Portuguesa, o que deve ser feito pelo menos uma vez por semana. Trabalhar utilizando projetos didáticos.	Utilização de jogos com material concreto em Matemática; Uso do dicionário; Imagens para trabalho em Geografia, Ciências e História;	Datas comemorativas o ano todo. Do 1º Ano até o 3º Ano é estabelecido como compromisso do professor com itens específicos do processo de alfabetização.
Campos Novos	Não possui uma seção específica com orientações metodológicas. Algumas orientações estão nos textos descritivos na parte dos conteúdos tais como: trabalhar os temas transversais de forma interdisciplinar.	Nada consta.	Orientações sobre o planejamento anual dos professores e o plano de aula – o que deve conter.
Capinzal	Algumas orientações principalmente no 1º Ano sobre o processo de alfabetização e Matemática de forma interdisciplinar.	Nas disciplinas de Artes e Educação Física são discriminados alguns materiais a serem utilizados.	Nada consta.
Concórdia	Destaca a importância de historizar o conhecimento. A base metodológica para os encaminhamentos dos conteúdos selecionados para cada ano e/ou disciplina deve estar pautada no pensar rigoroso, reflexivo e articulado dos conhecimentos, rompendo com as metodologias que contemplam a reprodução, a cópia, e a fragmentação. Nas sugestões de estratégias pedagógicas, orienta visitas a museus, vídeos, livros, entre outros.	Vídeos e livros são citados.	Nada consta.
Joaçaba	Não aborda especificamente orientações.	Alguns materiais são descritos nos conteúdos dos indicadores. Ex.: medidas – uso de instrumentos de medida conhecidos – fita métrica, balança, etc.	Nada consta.

Piratuba	Apresenta algumas orientações dentro dos objetivos por disciplina e também na seção orientações de atividades. Ex.: Correção do Livro - Correção coletiva no quadro do tema e atividades, apontando individualmente possíveis erros de ortografia para que o aluno observe e arrume as palavras.	Apresenta algumas orientações sobre uso do livro ou apostila do Sistema Aprende Brasil (Editora Positivo).	Nada consta.
Zortéa	Trabalho coletivo dos planejamentos didático-pedagógicos integrados, inter-relacionados e compartilhados. Delimita nas orientações até onde o professor pode avançar em termos de conteúdos por ano escolar. Atividades Complementares Sugeridas: Visitas de Estudos. Orienta para o “desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e culturais, de forma integrada, interdependente e sequencial” (p. 45).	Nada consta.	“O foco deve ser centrado em qualificação das habilidades cognitivas para haver a continuidade dos estudos posteriores” (p. 45).

Fonte: Elaborado pela autora, com base na análise dos documentos amostrados, 2018.

Nessa categoria, as orientações metodológicas são bastante genéricas em todos os documentos, quando não totalmente ausentes. Há, porém, uma exceção: todos os documentos apresentam preocupação em orientar minimamente o desenvolvimento do trabalho pedagógico nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, focalizando o processo de alfabetização. Na Matemática, a preocupação é com as quatro operações fundamentais. Constatei nas análises que o documento de Caçador orienta o trabalho mais interdisciplinar e até por projetos ou eixos: “Trabalhar os conteúdos utilizando projetos didáticos, pois os mesmos facilitam a integração das disciplinas, valorizam a prática pedagógica e auxiliam na compreensão e construção dos conhecimentos pelas crianças” (CAÇADOR, 3º ano, 2014, p. 22).

O documento do município de Zortéa também orienta para o “planejamento do trabalho coletivo dos planejamentos didático-pedagógicos integrados, inter-relacionados e compartilhados” (ZORTÉA, 2016, p. 12). O documento de Campos Novos apresenta orientação de abordagem interdisciplinar nos conteúdos da parte diversificada do currículo nas escolas do sistema público municipal e também em relação aos temas transversais apresentados no final de todo ementário de conteúdos do Ensino Fundamental. Apesar da orientação interdisciplinar, o arranjo dos conteúdos prevalece sobre a listagem isolada, tradicional, nas disciplinas escolares.

O documento de Concórdia, como os outros, orienta a abordagem do conhecimento principalmente no processo de alfabetização e na Matemática, com práticas diversificadas – orienta

o uso de diferentes gêneros textuais. “O ato de ler e escrever deve permear todas as áreas do conhecimento. O professor deve partir do conhecimento que o aluno traz consigo” (CONCÓRDIA, 2016, p. 87). A orientação da abordagem dos conteúdos no 4º e 5º anos está mais focada nos conteúdos e nas disciplinas, mais próxima do tratamento dado aos conteúdos nos anos finais do Ensino Fundamental, com maior isolamento entre as disciplinas. Constata-se menor grau de interdisciplinaridade.

Os municípios de Capinzal e Zortéa apresentam orientações em seus documentos curriculares delimitando até que ponto os professores podem avançar com determinados conteúdos, como: “Objetivo dos Trabalhos Didáticos Pedagógicos: 3º Ano - multiplicação (até a tabuada do 5) e introdução da divisão” (ZORTÉA, 2016, p. 53). No documento de Capinzal: “Adição e Subtração com numerais até 9, no 1º bimestre e dar sequência até o 30, nos demais bimestres” (CAPINZAL, 1º ano, 2016, p. 11).

Em relação à orientação para o uso de materiais para o trabalho pedagógico, os documentos curriculares apresentam algumas sugestões integradas nos conteúdos ou em meio a outras orientações didáticas. É possível constatar a orientação para uso de materiais concretos, principalmente relacionados às disciplinas de Matemática e Ciências. Também apresentam sugestões de visitas educativas em espaços locais regionais (museus, cachoeira, cavernas, parque das aves, entre outros) para abordagem de temas relacionados à História e Geografia local. O município de Piratuba apresenta orientações, principalmente no 4º e 5º anos, para a organização dos conteúdos de acordo com os livros/apostilas do Sistema Aprende Brasil, adotados pelo município. Assim, é possível perceber que no documento existe, principalmente nestes dois anos escolares, uma transcrição dos conteúdos do livro/apostila para o currículo, ou seja, as apostilas determinam os conteúdos. Também nestes anos escolares existe o livro/apostila regional, mas que, pelos conteúdos descritos, não se aproxima de temas locais, sendo mais genérico.

Finalizando, é importante destacar, que as orientações presentes nos documentos, apesar de algumas serem excessivamente prescritivas, subsidiam projetos de formação. Destaco a orientação presente no documento de Concórdia sobre o trabalho nos anos iniciais, especificamente no primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos e a transição entre a Educação Infantil e os anos iniciais, no que tange ao brincar:

Neste contexto, é importante destacar que o ato de brincar pode ser um mediador do conhecimento e de representações sociais da Linguagem, da Matemática, das Ciências Sociais e Naturais e, por consequência, o brincar pode se tornar uma

importante estratégia de ensino, pois reproduz o contexto sociocultural e destaca-se como fonte primeira de produção de conhecimento do aluno (CONCÓRDIA, 2016, p. 87).

Nessa perspectiva, a orientação representa um projeto de formação que respeita as especificidades do sujeito do currículo, nessa etapa da escolaridade.

5.2.5 Categoria Avaliação

A categoria avaliação foi analisada focalizando principalmente duas subcategorias: a Organização da avaliação e as Orientações sobre a avaliação, com a intenção de compreender como os documentos apresentam e orientam os processos avaliativos.

Quadro 13 – Quadro de análise da categoria Avaliação

Subcategoria avaliação			
Municípios	Elementos de análise		
	Organização da avaliação	Orientações sobre a avaliação	Outros
Caçador	Aborda a avaliação como processual, contínua, formativa e diagnóstica.	Orienta sobre instrumentos de avaliação: atividades diversas (orais, escritas, registros de observação individual), autoavaliação, atitudes, socialização, outros. Registro de notas trimestral.	
Campos Novos	Define a avaliação como “compreendida como ação reflexiva do processo de aprendizagem” (p. 102). Envolve apreciação qualitativa.	Orienta que não pode se limitar somente à verificação da aprendizagem. Deverá ser registrada no diário de classe e outros documentos, incluindo procedimentos avaliativos de recuperação de estudos. Registros bimestrais.	Conselho de Classe como espaço de discussão do processo avaliativo. Possui o ciclo de alfabetização e não reprova antes do 3º Ano. Apresenta critérios de aprovação, a partir do 3º Ano. Resolução COMEC nº 2/2012.
Capinzal	Não apresenta, no documento dos conteúdos curriculares.	Define algumas expectativas de aprendizagem na Matemática e em Língua Portuguesa do 1º ao 3º anos. Nos demais anos escolares, não apresenta. A disciplina de Informática aborda como realizar critérios de avaliação.	O município realiza avaliações internas chamadas de “Simulados” da Prova Brasil e ANA. A avaliação é regida pelo Parecer do COMED nº 7/2017e Decreto Municipal

			nº 15/2018, publicado em fevereiro de 2018 ⁹⁸ .
Concórdia	Não consta no sumário. Tem função diagnóstica e de orientação da prática (p. 118). A avaliação é mencionada no documento, apenas no 4º Ano do Ensino Fundamental.	Nada consta.	De acordo informações presentes no documento da Proposta Curricular, a avaliação municipal é regida por Resolução nº 2/2007 e Resolução nº 3, de 4 de agosto de 2009 - que regulamenta as Diretrizes do Ensino Fundamental de nove anos para Escolas da Rede Municipal de Ensino de Concórdia.
Joaçaba	No Ensino Fundamental, a avaliação de aproveitamento do aluno tem por finalidade verificar a aprendizagem qualitativa e quantitativa através da avaliação sistemática e contínua [...] (p. 58).	Envolve trabalhos, pesquisas, experiências, exercícios, leituras e provas, conforme previsto no projeto político de cada unidade escolar do município de Joaçaba.	
Piratuba	Apresenta três focos de abordagem: para o professor, para o aluno e para instituição. Para o professor, ela subsidia a atuação e fornece elementos para uma reflexão sobre a prática, criação de novos instrumentos de trabalho e a retomada de aspectos a serem revistos; para o aluno, é o instrumento de tomada de consciência de suas conquistas, dificuldades; para a escola, possibilita definir prioridades e localizar quais aspectos das ações educacionais demandam maior apoio. Concebida como um processo contínuo, sistemático.	Devem prevalecer os aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Deve ter um caráter diagnóstico e embasar as ações para melhoria da qualidade de ensino. Deve ser instrumento auxiliar da aprendizagem e não somente um instrumento de aprovação e reprovação dos alunos. Instrumentos de avaliação do Ensino Fundamental: registro das atividades nos cadernos escolares e no livro didático do aluno; provas escritas por disciplina; provas bimestrais do 3º Ano ao 9º Ano; trabalhos escolares (pesquisa, questionários, produções de texto, relatórios, apresentações individuais ou em grupos e outros); registro da observação.	A avaliação escolar na rede municipal é regida pela Lei 041/2009 – Sistema Municipal de Ensino. Orientações do Conselho Municipal de Educação, especialmente a Resolução 03/2009 e a Resolução 01/2012, que dispõem sobre o processo de avaliação, recuperação e retenção para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Piratuba. O Conselho de Classe é soberano e tem papel importante na aprovação e reprovação de alunos.
Zortéa	Nada consta.	Nada consta.	

Fonte: Elaborado pela autora, com base na análise dos documentos amostrados, 2018.

⁹⁸ Informação não consta no documento, foi apresentada pela Secretaria Municipal da Educação de Capinzal e está publicado no site da Prefeitura Municipal de Capinzal. Diário Oficial dos Municípios. Edição nº 2.449, p. 358, de 7 de fevereiro de 2018. Disponível em: <http://edicao.dom.sc.gov.br/1518024255_edicao_2449_ass.pdf#nameddest=1514256>. Acesso em: 12 out. 2018.

Os documentos curriculares municipais estudados não apresentam detalhes sobre o processo de avaliação, exceto os municípios de Campos Novos e Piratuba, que apresentam uma seção que trata especificamente da avaliação no Ensino Fundamental na rede municipal. O documento curricular de Zortéa não apresenta em nenhum momento como se processa a avaliação na rede municipal de ensino. A falta de maiores descrições sobre o processo de avaliação nos documentos curriculares decorre do fato de que em Campos Novos, Capinzal, Concórdia e Piratuba os procedimentos de avaliação estão regulados por meio de resoluções municipais emanadas dos conselhos municipais de Educação ou por decreto municipal, como é o caso de Capinzal.

As informações sobre o processo de avaliação contidas nos documentos apresentam-na como processual, contínua, formativa e diagnóstica (CAÇADOR, 2014), com função diagnóstica e de orientação da prática (CONCÓRDIA, 2016), compreendida como ação reflexiva do processo de aprendizagem (CAMPOS NOVOS, 2015) e envolve apreciação qualitativa e quantitativa (JOAÇABA, 2015). Além de apresentar três focos de abordagem: para o professor, para o aluno e para instituição (PIRATUBA, 2013). Nos enfoques apresentados, a avaliação é parte do processo de ensino e aprendizagem, importante no acompanhamento dos alunos e na organização do trabalho do professor. Também é importante para a instituição compreender os caminhos de seu projeto educacional, parte do processo de reflexão sobre a educação. Não é somente um processo de medida, envolve aspectos qualitativos. Nesse sentido, torna-se importante que esteja presente no documento curricular e não isolada em documentos normativos, pois, se é considerada inserida no processo de ensino e aprendizagem, é elemento importante do currículo.

Em relação às orientações sobre a avaliação presentes nas propostas curriculares municipais, são apresentadas recomendações principalmente para diversificar as formas e instrumentos, especificando como orais, escritas, registros de observação individual, autoavaliação, trabalhos, pesquisas, experiências, exercícios, leituras, provas, questionários, produções de texto, relatórios, apresentações individuais ou em grupos, entre outros. Recomendam registros em documentos oficiais, referências sobre recuperação paralela. Os documentos no geral não apresentam informações sobre avaliações em escala ou avaliações municipais aplicadas nas escolas da rede municipal. As descrições e concepções de avaliação apresentadas nos documentos apresentam alinhamento à LDB e às diretrizes curriculares nacionais.

De modo geral, os documentos apresentam uma configuração bastante próxima em algumas questões e distanciam-se em outras. No que se refere à organização, são bastante similares, pois

todos os documentos têm foco nas disciplinas. Alguns até apresentam uma matriz com eixos, mas, no momento de detalhar essa organização, o que permanece são as disciplinas com objetivos e conteúdos. Nenhum se estrutura em ciclos ou eixos temáticos ou qualquer outra forma de organização diferenciada.

Nos três primeiros anos, a alfabetização (leitura e escrita) e a Matemática são o foco central. Acredito que por diversas influências, entre elas os programas de formação continuada como o PNAIC, os resultados das avaliações em larga escala e a centralidade dada aos três primeiros anos em documentos como as DCNEFs. Os conhecimentos das demais áreas são secundarizados.

Os currículos oficiais analisados apresentam grande influência dos documentos nacionais reguladores que conformam a política curricular, mas percebo a dificuldade em interpretá-los e, especialmente, em diferenciá-los. São citados e conformam, de modo geral, certa miscelânea, que configura um novo texto, ou seja, os textos reguladores são apropriados de modo fragmentado e passam a constituir outra orientação. Essa recontextualização a partir de recortes é bastante comum, não só no que diz respeito aos textos do aporte legal, mas também em relação a outros textos que vêm ajudar a compor essa dinâmica. Entre eles, estão materiais dos cursos de formação continuada, com destaque para o PNAIC; apostilas, matérias de orientação, com destaque para os PCNs, que ainda têm grande influência nos documentos.

Além disso, observei uma questão bastante interessante, que só foi possível pela amostragem escolhida. Três dos documentos amostrados foram construídos com a participação da mesma consultoria. Nos documentos, observa-se, então, a mesma lógica organizadora, com destaque para partes mais teóricas, muito semelhantes. O que indica, por exemplo, que a participação dos professores na escritura dos textos curriculares não é muito expressiva (apesar do tentam afirmar os textos introdutórios dos documentos). Se fosse, haveria, com certeza, maior diferenciação nos encaminhamentos e peculiaridades que são especificidades das redes.

Ao analisar as propostas curriculares de sete municípios da Região Metropolitana do Contestado, compreendo o complexo processo envolvido na elaboração dos documentos, que demandam participação coletiva, análise reflexiva e um cuidado para que os marcos teóricos tenham relação com as concepções presentes no currículo, para que este possa realmente ser um referencial para as práticas docentes. Considerando, ainda, que é um documento prescrito que será recontextualizado no âmbito das escolas, e pelos professores e alunos, no cotidiano das escolas.

5.3 O CURRÍCULO OFICIAL NA PERCEPÇÃO DOS/AS GESTORES/AS E DOS/AS PROFESSORES/AS DAS REDES

Nesta seção, analisei os questionários aplicados aos/às gestores/as e professores/as das redes amostradas. Por meio deles, busquei me aproximar do contexto da prática, tanto daquele no qual foram construídos os currículos oficiais, quanto do trabalho docente desenvolvido com as crianças. Trata-se, portanto, de uma aproximação a esse contexto, orientada pela percepção dos sujeitos nele implicados.

Optei por não determinar uma amostra inicial de sujeitos (gestores/as e professores/as). Deixei nas redes uma quantidade significativa de questionários e solicitei que fossem entregues aos/às gestores/as das secretarias de Educação e das escolas, incluídos nesse grupo também as coordenadoras pedagógicas, e aos/às professores/as dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Obtive retorno de 40 gestores/as das secretarias e escolas com representação de todos os municípios: nove de Caçador; quatro de Campos Novos; 10 de Capinzal; quatro de Concórdia; seis de Joaçaba; quatro de Piratuba; três de Zortéa. Em relação aos/às professores/as, retornaram 123 questionários, também com representação de todos os municípios amostrados: 23 de Caçador, 23 de Campos Novos, 44 de Capinzal, 10 de Concórdia, 11 de Joaçaba, nove de Piratuba e três do Zortéa.

Organizei a análise nessa seção com base nas questões dos questionários, em três categorias: perfil, processo de construção da proposta curricular/proposta pedagógica na rede e sobre o documento proposta curricular/proposta pedagógica da rede.

5.3.1 Percepção das Gestoras das Secretarias Municipais de Educação

5.3.1.1 Perfil

Em relação ao perfil das gestoras⁹⁹, das 40 respondentes, 98% são mulheres; 74% formadas em Pedagogia e 80% com especialização em Anos Iniciais e Educação Infantil, e um pequeno percentual em Gestão Escolar, Práticas Pedagógicas, Interdisciplinaridade, Psicopedagogia e Alfabetização e Letramento. Apenas duas têm mestrado em Educação.

⁹⁹ Uso no feminino, pois a gestão da educação nos municípios amostrados é conduzida majoritariamente por mulheres.

Em relação aos cargos ocupados na gestão da educação municipal, das 40 respondentes, 54% são diretoras de escola, 28% coordenadoras pedagógicas nas escolas, 18% são diretoras gerais e/ou diretoras pedagógicas nas secretarias de Educação e uma é secretária de Educação. Em sua maioria, são profissionais efetivas na rede de ensino em que atuam – apenas dois respondentes estão na condição de contrato temporário –, sendo nomeadas para o cargo. Apenas uma gestora de Concórdia destacou sua condição de gestora eleita para o cargo de direção escolar. Todas atuam com carga horária de 40 horas semanais e já tinham experiência em docência na rede antes de assumirem cargos de gestão. Dentre as respondentes, apenas duas profissionais atuam também na rede estadual de ensino. O tempo de atuação na gestão tem variação de dois meses a 11 anos, o que revela que para alguns cargos há permanência das pessoas na gestão.

5.3.1.2 Sobre processo de construção do currículo oficial (proposta curricular/proposta pedagógica) na rede

Busquei inicialmente algumas informações gerais sobre as redes junto às gestoras. Descobri que todas têm totalmente municipalizada a Educação Infantil. Porém, o Ensino Fundamental não está totalmente municipalizado, pois a rede pública estadual também atende esta etapa da educação, com menor incidência sobre os anos iniciais.

Sobre a quantidade de professoras que atuam nas redes municipais, as gestoras informaram o que segue.

Tabela 1 – Número de professores atuando nas redes de ensino dos sete municípios pesquisados na Região Metropolitana do Contestado

Municípios	Prof. efetivos na rede	Prof. contratados na rede	Prof. efetivos anos iniciais EF	Prof. contratados anos iniciais EF	Total Prof. Anos iniciais EF
Caçador	333	145	71	57	128
Campos Novos	180	351	58	75	133
Capinzal	172	130	30	42	72
Concórdia	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu
Joaçaba	247	97	52	41	93
Piratuba	145	30	26	7	33
Zortéa	40	40	22	25	47

Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados da pesquisa, 2018.

As informações da Tabela 1 são importantes para compreender o tamanho das redes de ensino e o tipo de vínculo pelo qual são estabelecidas as relações de trabalho com as professoras, fator com desdobramentos sobre as condições concretas para dar consequência às propostas curriculares nas redes. As redes de Caçador (69%), Joaçaba (71,80%) e Piratuba (82,86%) são aquelas com maior número de professoras com vínculo efetivo. Capinzal (57%) e Zortéa (50%) são redes que mantêm em torno de 50% dos professores com vínculo efetivo, condição que alerta para a circularidade de 50% dos profissionais, o que dificulta a implantação de uma proposta pedagógica/curricular. Campos Novos é a rede com condições mais precárias nesse sentido, com apenas 33% das professoras efetivas.

De acordo com as respostas das gestoras municipais, os sete municípios pesquisados possuem Conselho Municipal de Educação atuante, participando das decisões na educação municipal, expedindo diretrizes curriculares, como pareceres e resoluções. Confirmam o que está registrado nos documentos curriculares municipais em relação à regulação da avaliação, que é normatizada pelas diretrizes dos conselhos municipais de educação. Citam outros exemplos de normativas expedidas por esses conselhos, como a Resolução 01/09 e o Parecer 07/2017, que Regulamenta a Educação Básica no município (CAÇADOR), resolução que organiza a quantidade de alunos por turma, normas para a realização das matrículas, aprovação da matriz curricular, sistema de ensino municipal (CAMPOS NOVOS; CAPINZAL; PIRATUBA; ZORTÉA), orientações sobre Projeto Político-Pedagógico nas Escolas, aprovação de turmas de aceleração (CAPINZAL), plano de carreira municipal (CAMPOS NOVOS), resolução para o Ensino Fundamental de nove anos (CONCÓRDIA; PIRATUBA; JOAÇABA), equivalência de estudos para alunos estrangeiros (JOAÇABA). O relatório demonstra participação efetiva dos conselhos nas questões que envolvem desdobramentos sobre o currículo oficial.

As gestoras foram questionadas sobre a participação e/ou interferência do Poder Legislativo no currículo municipal. Com exceção de Caçador, as gestoras dos demais municípios afirmaram a interferência do Poder Legislativo municipal nas questões relativas ao currículo. Campos Novos indica que a interferência se deu com a obrigatoriedade das disciplinas de Ensino Religioso e Espanhol. Em Capinzal, houve tentativa de inserir a disciplina de Empreendedorismo, mas, pela interferência do Conselho Municipal, foi transformada em tema transversal. Em Concórdia, as gestoras afirmaram que o Legislativo municipal aprovou lei que implantou a disciplina de

Literatura Dramatizada para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Em Joaçaba, as gestoras citam a Lei Complementar nº 307/2015, que trata do Plano Municipal de Educação.

Houve unanimidade entre as gestoras sobre o fato de as secretarias municipais de Educação oferecerem encontros de formação continuada aos professores da rede. Também afirmaram que as avaliações aplicadas aos alunos são um dos principais indicadores da necessidade de formação continuada e definidora do conteúdo das formações, seja nas avaliações internas realizadas pelas escolas, pela rede municipal de ensino, ou as avaliações externas, como ANA e Prova Brasil. As gestoras de todos os municípios afirmaram, com maior ou menor ênfase, que as próprias professoras indicam que há necessidades e/ou dificuldades para trabalhar determinados conteúdos curriculares, e que as equipes realmente constataam esses problemas quando acompanham o trabalho nas escolas. Percebo, nesse sentido, que as gestoras assumem a tarefa de fazer a gestão dos processos que envolvem o currículo, acompanhando as professoras, os resultados de avaliações e realizando formações a partir desses resultados.

As gestoras também se pronunciaram sobre o processo de elaboração dos documentos curriculares dos municípios. As de Caçador e de Capinzal indicaram que as redes ainda não construíram uma proposta curricular. Trabalham com uma seleção de conteúdos por ano escolar e reconhecem esses documentos como orientadores do currículo municipal, denominando-os “Conteúdos Curriculares”. Os demais municípios, conforme já mencionado, citaram as suas propostas curriculares.

Em relação à participação dos atuais gestores municipais na elaboração dos documentos em vigor, 87% participaram; destes, 45% participaram na integralidade do processo e 42% parcialmente; dois gestores ainda não faziam parte da rede e três não participaram. Quando questionados sobre o cargo que exerciam no momento de construção da proposta curricular, 76% responderam que atuavam como professores na rede municipal, o restante estava como gestor ou não estava atuando na rede.

O questionário solicitava que as gestoras contassem um pouco sobre o processo de elaboração da Proposta Curricular da rede, destacando as etapas de construção, a participação dos professores, as resistências e como estas se manifestaram. As gestoras do município de Caçador, Capinzal e Piratuba apontaram como etapas: encontros de estudo com equipe gestora, para discussão dos conteúdos por ano escolar, estudos por área e por ano. O município de Campos

Novos apresentou como etapas a reunião de toda a rede municipal com professores especialistas de cada área do currículo, conforme descreve uma gestora: “Cada professor trouxe seus conteúdos trabalhados, a partir de seu planejamento. Depois de palestras e reuniões, foi elaborado um conjunto de Diretrizes que está em vigor até hoje” (GESTORA A - CAMPOS NOVOS, 2018). “Foi oferecido oficinas de cada disciplina onde foi estudado sobre a Educação Básica com conteúdos, objetivos, metodologia, avaliação em todos os níveis de ensino do município” (GESTORA B - CAMPOS NOVOS, 2018).

As gestoras de Concórdia relataram que “inicialmente foi feita uma conversa com os professores sobre a necessidade de criar um documento norteador, após montou-se grupos de estudos para reflexão dos conteúdos necessários a cada ano do Ensino Fundamental” (GESTORA A - CONCÓRDIA, 2018). Ainda: “grupos de estudo por série/ano ou disciplina, conferências municipais de educação, delineados eixos norteadores da educação pública municipal e a política de formação continuada, que definiram uma nova reorganização curricular [...]” (GESTORA B - CONCÓRDIA, 2018). A Gestora A do município de Joaçaba (2018) relatou que:

A proposta curricular de Joaçaba iniciou no ano de 2014 com a contratação de uma consultora [...], que organizou um seminário com a proposta e, na segunda etapa, os professores foram organizados em grupos de acordo com a área que atuavam para levantamento dos objetivos e conteúdos. Para finalizar, uma funcionária fez a compilação dos dados e para concluir o documento foi realizado um seminário com a entrega do documento aos diretores das unidades de ensino e professores da rede municipal de ensino do município de Joaçaba.

No município de Zortéa, as gestoras relatam que o processo de construção e elaboração da proposta aconteceu por meio de encontros com professores, equipe gestora, Conselho Municipal de Educação, professores especialistas de algumas disciplinas para orientar os trabalhos, exposição para os vereadores, demais autoridades e comunidade em geral.

Todas as gestoras afirmaram que houve ampla participação dos professores em todas as etapas de elaboração. Sobre as resistências, as gestoras afirmaram que houve adesão dos professores no momento de elaboração, apesar de algumas divergências, principalmente em relação ao conhecimento selecionado no currículo: “Sempre há divergência de opiniões onde a vontade da maioria prevalece” (GESTORA A - CAÇADOR, 2018); “Houve adesão. Todos participaram. As reuniões são feitas geralmente em horário de trabalho e à noite é descontado o tempo de reunião nas horas atividades. Dessa forma, a negociação é tranquila e todos participam” (GESTORA - B,

CAÇADOR, 2018); “Alguns participam de bom grado, outros nem tanto. Muita reclamação, dúvidas...” (GESTORA C - CAÇADOR, 2018). As gestoras de Campos Novos afirmaram que os encontros para elaboração da proposta curricular foram feitos em formato de convocação e nem sempre adesão era por interesse na educação. Segundo a Gestora C, de Campos Novos: “Sim, houve adesão, porém, algumas divergências sobre o currículo, principalmente de Matemática e Ciências do 1º, 2º e 3º anos do Fundamental, mas resistência em relação à elaboração do currículo não houve” (GESTORA C - CAMPOS NOVOS, 2018). Para uma gestora de Piratuba (2018), “no momento da participação foi tranquilo, tivemos a oportunidade de colocar nossas ideias e trocar experiências”. No município de Zortéa, as gestoras relataram que os professores participaram ativamente, que somente havia resistência se os encontros fossem fora do horário de trabalho, mas que “os professores participaram ativamente, dando opiniões, fazendo observações em relação aos conteúdos adequados a cada turma, prevendo uma continuidade e aprofundamento dos mesmos a cada ano (nível)” (GESTORA A - ZORTÉA, 2018).

Sobre a participação de consultorias ou assessorias para as redes na elaboração de suas propostas curriculares, especialmente externas, as gestoras de Capinzal, Concórdia e Piratuba afirmaram que os processos de discussão curricular foram conduzidos pelas equipes gestoras da Secretaria da Educação, sem assessoria ou professores especializados externos, mas com a participação dos professores especialistas internos. No município de Caçador, houve participação de uma das universidades, por meio de formação continuada. Outra gestora citou a Associação de Municípios do Alto Vale do Rio do Peixe, que se uniu aos municípios para formação e elaboração dos currículos da Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental. As gestoras de Campos Novos, Joaçaba e Zortéa indicaram que houve assessoria externa de uma professora da universidade local e de especialistas por área. Conforme observei no estudo documental, a mesma assessoria esteve à frente dos trabalhos nos três municípios. Destaco aqui, como um dos achados importantes, que nenhuma das redes comprou pacotes prontos, todas tentaram construir as suas propostas.

Em relação aos documentos que subsidiaram a elaboração do currículo, foram citados no âmbito nacional os Cadernos do PNAIC, Diretrizes Curriculares Nacionais, Plano Nacional de Educação, Parâmetros curriculares Nacionais, Lei nº 9394/96, Base nacional Comum Curricular (versões 1 e 2). No nível estadual, foi citada a Proposta Curricular de Santa Catarina e, em relação a outros documentos, foram citados os planos municipais de Educação.

Quando perguntados se houve leituras e discussões sobre a perspectiva teórica que seria adotada como orientadora da proposta curricular e da ação pedagógica na rede, as gestoras de Caçador afirmaram que, como possuíam somente um rol de conteúdos curriculares, não houve discussões/leituras teóricas com esse objetivo. Nesse mesmo sentido foram as respostas das gestoras de Capinzal. As gestoras de Campos Novos afirmaram que os estudos dos textos foram, na maioria das vezes, por disciplina. Em Concórdia, a Gestora B afirma que houve “discussão nas formações continuadas com o grupo de professores da rede municipal de Concórdia”. Em Joaçaba, as gestoras citaram que toda “a parte teórica foi repassada pela consultora que conduziu a elaboração do documento” (GESTORA A - JOAÇABA, 2018). No município de Piratuba, as gestoras não souberam informar. As gestoras de Zortéa afirmaram que houve leituras sobre a perspectiva teórica sociointeracionista, mediados pela consultora. Os estudos sobre a perspectiva teórico-metodológica orientadora do trabalho docente para o ensino e a aprendizagem são etapa essencial no processo de construção do currículo. São eles que orientam as escolhas, que definem para qual homem/mulher, para qual sociedade o projeto curricular vai responder. Pergunto-me: será que os sistemas, redes e escolas concebem currículo como uma questão à parte do projeto educativo que se deseja construir?

5.3.1.3 Sobre os documentos curriculares oficiais

O questionário também apurou se as propostas curriculares para os anos iniciais do Ensino Fundamental dos municípios passaram por reformulação/atualização. Nesse aspecto, as gestoras de Caçador afirmaram que os conteúdos curriculares foram revisados em 2017, com a mudança de gestão e que atualmente, devido à aprovação da BNCC, estão construindo uma nova proposta curricular para a rede. “Em 2017, foi revisada, devido à mudança de gestão municipal reuniram-se os professores na Secretaria de Educação para revisão e organização dos conteúdos em trimestres” (GESTORA D - CAÇADOR, 2018). As gestoras de Capinzal afirmaram que a revisão de conteúdos ocorreu no início de 2016. Em Campos Novos, as gestoras afirmaram que houve atualização nas disciplinas de Ensino Religioso e Arte, mas o restante se manteve. As gestoras de Concórdia observaram que a versão do documento curricular de 2016 é a terceira. As gestoras de Piratuba e Zortéa destacaram que devido à BNCC estão reformulando sua proposta curricular. Esses são

indicativos de que os currículos oficiais estão em processo de mudança e acompanhamento, mobilizados mais pelos apelos das normas reguladoras.

As manifestações foram diversas sobre se a proposta curricular da rede para os anos iniciais do Ensino Fundamental apresenta orientações para a organização do trabalho pedagógico. Entre as gestoras de Caçador, houve afirmações como: “[...] Apresenta poucas orientações, mais específicas aos conteúdos. Já estão sendo realizados novos estudos para uma mudança significativa da proposta, devido à homologação da BNCC” (GESTORA D - CAÇADOR, 2018). Em Campos Novos, na percepção das gestoras, a proposta atende às necessidades de subsidiar o currículo para a rede municipal: “[...] Apresenta toda metodologia para a prática pedagógica, onde vem garantir os direitos de aprendizagem de nossos educandos” (GESTORA B - CAMPOS NOVOS, 2018). As gestoras de Capinzal registraram que a lista de conteúdos existente não corresponde às necessidades da rede. Já está em construção uma nova proposta curricular: “A nova proposta que estará em vigor é muito mais organizada, contendo metodologias e orientações em um único documento, o que possibilitará um ensino de melhor qualidade e maior segurança no planejamento para os professores” (GESTORA A - CAPINZAL, 2018). Na percepção de uma gestora de Concórdia (2018): “Nossa proposta apresenta orientações quanto à organização do trabalho pedagógico, conteúdos, objetivos e estratégias que orientam a prática” As gestoras de Piratuba apresentam percepções divergentes, pois, enquanto alguns afirmam que ela está muito bem pautada outros afirmam que ela está “desconforme” à realidade do município. As gestoras de Zortéa demonstraram satisfação com a proposta curricular. Na percepção delas, subsidia as escolas na elaboração de seus Projetos Políticos-Pedagógicos, apesar de estar em revisão para se adequar às exigências da nova BNCC.

O questionário investigou se além da proposta curricular para os anos iniciais da rede municipal os professores da rede utilizam outros materiais de apoio. As respostas das gestoras apontaram que Caçador, Capinzal, Concórdia e Joaçaba utilizam o livro didático, tecnologias (uso da internet), materiais do PNAIC. Já os municípios de Campos Novos, Piratuba e Zortéa utilizam material apostilado do Sistema Positivo, ou seja, o Aprende Brasil. Em relação a esse segundo grupo, questiono: se a rede assume um sistema apostilado, quem, na verdade, define o currículo da rede?

Em relação à compreensão dos professores sobre a proposta curricular, e se realizam acompanhamento da implementação da proposta nas escolas, as gestoras afirmaram que, em geral,

os professores compreendem e utilizam a proposta curricular no seu cotidiano e que realizam acompanhamento por meio de visitas às escolas e do trabalho dos professores em sala de aula, bem como de seu planejamento.

Na finalização do questionário, foi deixado um espaço para as gestoras comentarem livremente sobre questões que envolvem a proposta curricular das redes. Assim, registro as percepções das gestoras:

Estamos construindo uma nova proposta pedagógica, pois não há nada que fundamente cada disciplina e a proposta em geral. Por muito tempo (2013) iniciaram o PNAIC, muitos professores se orientam pelos direitos de aprendizagem, o que foi positivo, melhorando até os índices de aprendizagem (IDEB). (GESTORA D - CAÇADOR, 2018)

Tudo é importante. Para que a educação seja de qualidade, é preciso que haja bom senso, flexibilidade, planejamento, professores comprometidos, assim alcançaremos os resultados almejados para uma educação diferenciada. (GESTORA A - CAMPOS NOVOS, 2018)

Acredito ser muito importante a participação de todos os professores na construção da proposta curricular, mas mais importante é a formação que precisa ser feita para que este documento possa ser implementado nas salas de aula, pois não basta estar escrito, precisa ser colocado em prática e isto demanda formação continuada com grupos de estudo constantes e não poucas vezes por ano. (GESTORA B - CAPINZAL, 2018)

Um aspecto que precisa ser trabalhado na proposta é o trabalho com os conceitos, não somente com os conteúdos e estratégias. (GESTORA B - CONCÓRDIA, 2018)

Acredito que trabalhar com documentos que fazemos parte de sua elaboração é mais construtivo e promove maior comprometimento da equipe de trabalho de modo geral. (GESTORA B - ZORTÉA, 2018)

Em relação ao município de Joaçaba, chamam a atenção os registros das gestoras, que denotam certo desconforto em relação à proposta curricular da rede, pois, segundo a posição de três gestoras, uma funcionária que tinha responsabilidade de compilar os dados do ementário de conteúdos realizou o trabalho de maneira equivocada, pois usou o ementário antigo, que não corresponde ao currículo descrito na proposta. Considerei importante registrar o depoimento da Gestora B, de Joaçaba (2018):

[...] proposta municipal apresenta os objetivos para cada componente curricular, os conteúdos conceituais e procedimentos indicando níveis de “introduzir”,

“aprofundar” e “consolidar” e finalmente um ementário (conteúdos por tópicos). Percebemos no dia-a-dia que o professor preocupa-se em cumprir o ementário e deixa para trás a parte conceitual e procedimental. O professor tem se descuidado de trazer ao trabalho a questão “o que meu aluno deve aprender sobre este conteúdo, neste ano, e de que forma posso desenvolver habilidades diversas, não só copia, lê e faz a prova”.

A pesquisa com as gestoras demonstra que elas reconhecem a importância da participação ativa das professoras na construção da proposta curricular, por variados motivos. Entre eles, pela sua adesão ao processo, para que se sintam também responsáveis pela implementação e compreendam seus reflexos na sala de aula. Elas também destacam a importância de a formação continuada acompanhar o processo de construção e que esta formação não seja somente de conteúdos e procedimentos metodológicos, mas também uma formação com estudo de “conceitos”, concepções teóricas que embasam a prática pedagógica. As gestoras registram em seus depoimentos e análises as limitações do currículo prescrito, que não garante a qualidade da educação, mas que pode subsidiar o trabalho dos professores nas escolas, se for construído com base em muita reflexão e estabelecendo relação com a prática. Os depoimentos também expõem que o documento curricular é utilizado pelos professores, conforme sua compreensão, sua vivência e experiência.

Outro aspecto que merece destaque é a utilização dos materiais de apoio pelos professores. O livro didático está muito presente naqueles municípios que não adotam material apostilado, além da forte presença do material apostilado da Editora Positivo, considerando que, dos sete municípios investigados, três têm parceria e utilizam o material apostilado. Sendo que os livros didáticos e as apostilas também representam o currículo prescrito que, se for utilizado na íntegra, torna a proposta curricular apenas mais um documento protocolar.

5.3.2 Percepção das Professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

O questionário, dirigido às professoras regentes de turmas de anos iniciais do Ensino Fundamental, buscou compreender suas percepções sobre a proposta curricular atualmente em vigor na rede municipal de ensino e como fazem uso do documento no cotidiano do trabalho docente.

5.3.2.1 Perfil

Em relação ao perfil, 99% são mulheres, 100% formadas em Pedagogia, 38% com especialização em anos iniciais e Educação Infantil, 17% em Psicopedagogia, 9% em Interdisciplinaridade e com menor percentual em Educação Especial, Gestão Escolar, Práticas Pedagógicas, seis professoras têm formação de mestrado, sendo quatro do município de Concórdia. Das respondentes, 72% são efetivas nas redes e 28% possuem contratos temporários, 84% com carga horária de 40 horas semanais, com tempo de atuação na docência bastante variado, entre dois e 30 anos.

5.3.2.2 Sobre processo de construção do currículo oficial (proposta curricular/proposta pedagógica) na rede

Ao abordar o processo de construção da proposta curricular, o questionário de pesquisa perguntava aos professores se tinham conhecimento que a rede possui um documento orientador do currículo para os anos iniciais do Ensino Fundamental, se as professoras participaram da elaboração e em que data o documento foi elaborado. As respostas demonstram que 96% das respondentes têm conhecimento do documento curricular de sua rede e 81% participaram da elaboração. Sobre a data do documento, poucos souberam precisar corretamente o ano em que foi construído.

Sobre o processo de construção do documento curricular, e sobre como se deu a participação dos professores, os relatos foram variados. As professoras de Caçador relataram que os atuais “Conteúdos Curriculares” do município foram elaborados a partir de muitos encontros e discussões sobre o que era importante ensinar, conforme relatos:

Foram realizados diversos encontros na Secretaria de Educação (antiga Casa da Cultura), onde foram feitas discussões acerca da construção da proposta curricular em que a avaliação passou a ser trimestral. (PROFESSORA A - CAÇADOR, 2018)

Foram realizados alguns encontros por área na Secretaria da Educação, onde discutiu-se a importância e relevância dos conteúdos programáticos, conforme a realidade, respeitando o contexto socioeconômico e cultural no qual o aluno está inserido. (PROFESSORA A - CAÇADOR, 2018)

As professoras de Campos Novos relatam que a construção da proposta exigiu estudo e participação dos professores:

Foram realizados momentos de estudo por série/ano, foi participado de oficinas com especialistas em cada disciplina, onde foram estudadas as bases da Educação Básica no Brasil e sua relação com o município. A partir daí, foi organizado o currículo do Ensino Fundamental e Educação Infantil, definido conteúdos, objetivos, metodologia e o trabalho didático-pedagógico, inter-relacionando os níveis, etapas e modalidades do ensino do município. (PROFESSORA A - CAMPOS NOVOS, 2018)

A construção se deu através de equipe técnico-pedagógica, grupos de trabalho com professores especialistas. Para cada área, havia um coordenador. Os diretores das unidades escolares realizavam a mediação do estudo, envolvendo todos os professores do sistema público municipal. (PROFESSORA B - CAMPOS NOVOS, 2018)

As professoras de Capinzal relatam que o documento curricular do município não se trata de uma proposta curricular, mas uma listagem de conteúdos, que são anualmente discutidos e socializados com os professores, cada um se interessando mais em conhecer e interferir na discussão em relação ao ano escolar em que atua.

Partiu da necessidade de organizar os conteúdos e com objetivo de unificar a rede. Durante esses anos, os conteúdos foram divididos por área, por série. E a cada ano vem passando por reformulação sempre procurando manter-se baseados nos PCNs [...]”. (PROFESSORA A - CAPINZAL, 2018)

O que existe atualmente é um acumulado de vários documentos (pelo que entendo). Não temos ainda uma proposta e sim listas de conteúdos. De tempos em tempos nos reunimos e discutimos sobre a importância dos mesmos. (PROFESSORA B - CAPINZAL, 2018)

As respondentes do município de Concórdia abordam o processo de construção de sua proposta curricular, conforme descrevem as professoras:

O trabalho de (re)estruturação curricular foi dinamizado de modo que todos os profissionais da rede pudessem contribuir no processo de produção do documento. Num primeiro momento, constituíram-se comissões para sistematização do documento para os respectivos anos de atuação. Após, as comissões apresentavam o trabalho realizado aos seus pares em um seminário. Esse momento contou com a participação de todos os profissionais que atuavam na rede municipal de ensino, em torno de 800 profissionais. Após a realização do seminário, as comissões,

considerando as proposições de seus pares, reorganizaram o material. (PROFESSORA A - CONCÓRDIA, 2018)

A sistematização curricular do município foi elaborada para suprir dúvidas dos professores em relação aos conteúdos a serem dados nos diversos anos do Ensino Fundamental, nos dando um norte dos conteúdos e algumas estratégias para aplicarmos em sala. É um documento com ótimas referências e pesquisa, fundamentadas na realidade das salas de aula. (PROFESSORA B - CONCÓRDIA, 2018)

No município de Joaçaba, as professoras também destacam sua participação na construção do documento curricular municipal:

Foram feitos vários encontros com todos os professores da rede municipal, onde todos foram ouvidos. (PROFESSORA A - JOAÇABA, 2018)

Nos reuníamos depois do horário para debater de acordo com a realidade e meio onde está inserida nossa escola para assim iniciar o processo de levar as propostas posteriormente para a reunião juntamente com todos os professores do município por área de atuação. (PROFESSORA B - JOAÇABA, 2018)

Em Piratuba, a reestruturação do documento curricular foi descrita pelas professoras da seguinte maneira:

Particpei da sua reelaboração, cada professor participou no seu horário de aula, ou seja, apenas à tarde. Durante o processo, foram seguidas as normas estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação. (PROFESSORA A - PIRATUBA, 2018)

Sempre são reunidos todos os professores, onde se estuda os currículos, proposta curricular e leis vigentes, para juntos construirmos as Diretrizes Pedagógicas do município, sendo essas levando em conta nossa realidade para uma aprendizagem significativa. (PROFESSORA B - PIRATUBA, 2018)

No município de Zortéa (2018) a Professora A relatou:

O processo de construção e elaboração deu-se [...] com a participação de todos os professores da rede municipal e estadual, diretores e coordenadores pedagógicos, O trabalho aconteceu em vários momentos, tendo como metodologia: estudos em grupos, apresentações, palestras, debates, estudos de documentos. A proposta foi apresentada e aprovada por toda a equipe da educação.

Ao serem questionadas sobre se a proposta curricular de seu município passou por reformulações, todas as professoras afirmaram que sim, mas não souberam informar quantas vezes o documento passou por reformulações, pois dentro de um mesmo município as informações variavam e eram imprecisas.

Na questão sobre o envolvimento no processo da construção da proposta curricular e/ou pedagógica do município para os anos iniciais do Ensino Fundamental, as professoras destacaram em primeiro lugar a participação da equipe pedagógica da Secretaria da Educação, seguida da participação dos professores e da equipe pedagógica das escolas. Também destacaram a participação das gestoras das secretarias da Educação e dos diretores das escolas, consultores externos e de empresas que oferecem assessoria pedagógica.

Ao serem questionadas sobre como consideram o processo de construção da proposta curricular em seu município, as professoras em sua maioria, com 67%, marcaram que consideram o processo como uma construção coletiva, no qual todos os segmentos participaram. Outras, porém, destacaram que o processo de construção ficou restrito ao trabalho de alguns professores:

Mesmo tendo a participação de vários segmentos, [...], apesar dos convites, pouquíssimos professores participaram realmente da construção da sistematização. (PROFESSORA C - CONCÓRDIA, 2018)

O convite foi estendido a quase todos os segmentos, mesmo assim não foi alcançada a totalidade, nem mesmo com os professores. (PROFESSORA C - CAÇADOR, 2018)

Nesses pronunciamentos, percebo, em primeiro lugar, que as professoras se ressentem pela pouca participação dos colegas. Em segundo lugar, que a percepção de gestores e professoras sobre a participação é diferente em alguns municípios.

5.3.2.3 Sobre os documentos curriculares oficiais dos municípios

Em relação ao conhecimento da proposta curricular, 52% das professoras das redes municipais afirmaram conhecer pouco, como segue:

Apesar de ter participado da construção do 2º Ano, não conheço a sistematização como um todo. Conheço mais sobre os anos que já atuei (2º, 3º e 4º anos) (PROFESSORA C - CONCÓRDIA, 2018)

Leio e utilizo em meus planejamentos mais os textos na área em que atuo. (PROFESSORA B - JOAÇABA, 2018)

[...] o município trabalha com um sistema de ensino com apostilas e me baseio nesse material. (PROFESSORA E - PIRATUBA, 2018)

As respondentes (34%) que afirmaram conhecer bem a proposta participaram ativamente do processo de construção.

Conheço, pois ajudei a elaborar e reformular. (PROFESSORA C – PIRATUBA, 2018)

Ajudamos na construção da mesma, bem como utilizamos para planejamento. (PROFESSORA C - CAMPOS NOVOS, 2018)

Particpei indiretamente acompanhando todo o trabalho realizado e hoje acompanho diretamente na escola todo o trabalho realizado com as professoras e que está embasado na sistematização. (PROFESSORA D – CONCÓRDIA, 2018).

Poucos professores declararam não conhecer a proposta curricular de seu município.

Quando as professoras foram questionadas sobre se consideram a proposta curricular/proposta pedagógica da rede para os anos iniciais do Ensino Fundamental um documento importante para orientar o seu planejamento de ensino e a prática pedagógica, as respostas apontaram que 90% das pesquisadas consideram importante, 2% consideram pouco importante e 8% não responderam.

Em seguida, a pesquisa investigou se as professoras consideram que a perspectiva teórica adotada na proposta curricular/proposta pedagógica da rede para os anos iniciais do Ensino Fundamental contempla a sua forma de pensar, planejar e conduzir o trabalho pedagógico com os estudantes. Em Caçador, 70% consideram que a proposta curricular contempla plenamente a orientação de seu trabalho pedagógico. Porém, algumas destacaram a necessidade de revisão e ajustes na proposta. Em Campos Novos, 65% das professoras respondentes consideram que a proposta contempla plenamente a orientação do planejamento, mas denotam algumas contradições entre o currículo prescrito e a realidade do cotidiano escolar. Em Capinzal, as professoras, com 80% das respostas, foram muito claras em afirmar que a proposta curricular de Capinzal contempla

pouco a orientação para o planejamento pedagógico. Em Concórdia, 90% das respondentes consideram que a proposta curricular da rede municipal contempla plenamente sua forma de pensar, planejar e conduzir o trabalho pedagógico. Em Joaçaba, 54% dizem que a proposta contempla plenamente. As demais 46% demonstram a necessidade de mudanças e adequações na proposta. Em Piratuba, as respondentes consideram que a proposta curricular contempla plenamente a orientação curricular, pois ela está de acordo com o material apostilado da Editora Positivo, com a qual a rede tem parceria: “De modo que foi utilizado como material de recurso para a construção da proposta curricular também a apostila da Positivo, que trabalha na linha teórica da mesma, aliada à proposta” (PROFESSORA A – PIRATUBA, 2018). As respostas das professoras do Zortéa demonstram que a maioria considera que a proposta curricular atende plenamente a forma de pensar, planejar e conduzir o trabalho pedagógico com os estudantes, porque nela estão os conteúdos, o norte para o planejamento. Entretanto, a professora C (ZORTÉA, 2018), tendo marcado que a proposta curricular contempla pouco o planejamento, justificou dizendo que “a escola trabalha com o sistema do Positivo, aí o planejamento fica engessado, sem conseguir fazer nosso próprio planejamento”. Mais uma vez, destaca-se a questão da posição da proposta da rede quando há concomitância com os pacotes dos sistemas apostilados.

A maior parte (65%) das professoras respondentes considera que a proposta da rede aborda com clareza os conhecimentos a serem trabalhados em cada um dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em cada área e/ou disciplina. Os maiores índices ficaram com Caçador, Campos Novos e Concórdia.

Em relação às orientações para a organização do trabalho pedagógico, as repostas das professoras mostraram divisão, pois 35% afirmaram que a proposta curricular apresenta com clareza orientações relevantes ao trabalho pedagógico e 30% afirmaram que apresenta pouca clareza. Capinzal se destaca em relação ao número de professoras que indicam a falta de clareza do documento curricular. Entretanto, é compreensível essa percepção, considerando que o documento curricular municipal de Capinzal apresenta apenas um rol de conteúdos a serem trabalhados por ano escolar e os direitos de aprendizagem. Joaçaba também apresentou afirmações em relação à falta de clareza do documento. Em Concórdia, as professoras demonstraram satisfação em relação à clareza do documento. Nas respostas de professoras de alguns municípios, houve a indicação de pouca clareza e orientação sobre os processos de avaliação. Essa indicação é corroborada pela análise documental.

Sobre como e quando utilizam a proposta curricular da rede, as professoras afirmaram utilizar para realizar o planejamento anual, principalmente no início de cada ano, para se situar em relação à turma e ao ano escolar. Também para planejamento das aulas, para pesquisar e situar o planejamento dentro das especificidades dos objetivos da proposta curricular, conforme segue:

[...] a todo o momento, no planejamento das aulas, nas avaliações, pois ela é o documento que norteia a nossa prática pedagógica. (PROFESSORA F – CAÇADOR, 2018).

Utilizo o documento em quase todas as vezes que sento para planejar. Leio e releio, para ter certeza de que estou seguindo o documento e trabalhando da forma que ele nos orienta. Gosto muito de tê-lo comigo, pois qualquer dúvida estou buscando. (PROFESSORA F – CONCÓRDIA, 2018).

A lista de conteúdos é utilizada o ano todo, tendo como base o que já foi trabalhado e o que trabalhar, segundo os conteúdos estipulados. (PROFESSORA D – CAPINZAL, 2018).

Esse ano estou seguindo mais a apostila e faço algumas comparações na parte pedagógica – é relevante em algumas disciplinas. (PROFESSORA E - CAMPOS NOVOS, 2018).

Agora não utilizamos, por exigência da SME. (PROFESSORA E – JOAÇABA, 2018)

Utilizo em meus planejamentos e projetos. Na elaboração o plano anual e sempre que necessário, quando tenho dúvidas em algum conteúdo do currículo (PROFESSORA F – JOAÇABA, 2018).

Em relação ao planejamento, as professoras respondentes apontaram alguns materiais e documentos que utilizam como fonte de orientação e “inspiração”. Entre os materiais citados com maior frequência estão a proposta curricular municipal (principalmente em Concórdia), livros de literatura infantil, livros didáticos e livros pedagógicos – com frequência, são citados os livros do PNAIC. A internet é citada como ferramenta de pesquisa de textos, atividades de leitura e estudo em sites pedagógicos, busca de documentários e vídeos. Também foram citados, ainda que com menor frequência, as revistas pedagógicas, como a Nova Escola, materiais apostilados da Positivo, Expoente, Pitágoras, troca de experiências com colegas de profissão da escola e outros profissionais da área.

As professoras dos municípios de Campos Novos, Piratuba e Zortéa, que possuem parceria com material apostilado da Editora Positivo, que apresenta orientações metodológicas para o

professor, citam com expressividade a presença e as limitações que este material impõe à autonomia no planejamento. Assim costumam planejar:

[...] seguindo a apostila Positivo, acrescentando alguns itens necessários. Pois, se resolveram pelo uso da Positivo, pois é ótima e segura. Sigo a apostila. (PROFESSORA C - CAMPOS NOVOS, 2018).

Utilizo as orientações do livro à qual o município disponibiliza que é o material da Editora Positivo – Aprende Brasil. Utilizo também o que é combinado nas reuniões pedagógicas que aquele ano/série deve contemplar. (PROFESSORA G – PIRATUBA, 2018)

O trabalho pedagógico é baseado no material da Positivo, a qual está vinculada à proposta [...] norteando assim todos os dias a prática pedagógica do professor. (PROFESSORA F - PIRATUBA, 2018).

Algumas professoras comentaram livremente sobre questões que envolvem a proposta curricular da rede que consideram importantes. Foi destaque a importância da participação dos professores na construção da proposta curricular e o momento que estão vivendo, de construção curricular com a nova Base Nacional Comum Curricular.

[...] a Proposta Curricular está em construção [...] é um documento que norteia o planejamento do professor por isso é de suma importância que todos os professores tenham conhecimento e acesso a este documento para assim alcançar os melhores resultados com seus alunos. (PROFESSORA G - CAÇADOR, 2018).

É importante a construção de uma proposta pedagógica curricular que tenha a participação dos professores e o entendimento do que realmente trabalhar e o porquê trabalhar determinado conteúdo com os alunos. (PROFESSORA D - CAPINZAL, 2018).

As professoras de Campos Novos também destacam a importância de participar na construção curricular e demonstram preocupação de que proposta curricular contemple a realidade dos alunos e estabeleça relação com o material apostilado adotado pelo município:

Eu particularmente considero importantíssima a participação de todos os envolvidos na educação, na elaboração e reformulação da referida Proposta. Mas eu gostaria de participar mais ativamente. A apostila Positivo não considero que esteja bem de acordo com a realidade de nossos educandos. (PROFESSORA D - CAMPOS NOVOS, 2018).

Foi adotado pelo município no ano de 2018 apostila da Editora Positivo que seria construída dentro da Proposta Curricular, mas, no entanto, há muita divergência de conteúdos. (PROFESSORA G - CAMPOS NOVOS, 2018)

Ainda em relação ao material apostilado, a Professora E, do município de Piratuba (2018), não vê como um limitador ou impedimento para o trabalho do professor, conforme:

Usamos um material de sistema de ensino que, aliado às Diretrizes Pedagógicas Municipais, norteiam e embasam o trabalho em sala de aula. Esses documentos/materiais não impedem a utilização de outras metodologias e conceitos pedagógicos quando o professor percebe a necessidade de implementar/utilizar outros materiais. (PROFESSORA E - PIRATUBA, 2018).

Nessa perspectiva, pode-se inferir que seu uso está incorporado e naturalizado na rede. Entretanto, o município de Zortéa retomou o uso de material apostilado da Positivo, depois de alguns anos sem sua utilização. Assim, denota-se alguma resistência por parte das professoras, conforme a Professora C registrou:

A proposta pedagógica é muito importante, mas, quando o ensino é direcionado por um sistema de ensino como o Positivo, é difícil planejar seu plano de aula, pois os conteúdos não fecham com nossas ideias. (PROFESSORA C - ZORTÉA, 2018).

O registro da Professora E, de Joaçaba, apresenta sua percepção em relação à gestão educacional.

A educação pública não consegue seguir uma proposta geral de trabalho porque a cada administração querem mudar o trabalho e não dar continuidade, nem aquilo que dá certo. (PROFESSORA E - JOAÇABA, 2018)

No município de Concórdia, apesar de algumas críticas e de queixas de que nem todos os professores participaram da construção da proposta curricular, e que não têm conhecimento dela como um todo, constata-se um sentido de pertencimento e de identificação com a iniciativa, nos registros das professoras:

Considero a introdução da nossa sistematização curricular muito importante, pois esclarece todo o trabalho realizado para a construção/elaboração desta sistematização, bem como nossa linha teórica e metodológica. Outro ponto

importante é o texto introdutório de cada segmento/ano que o professor precisa desenvolver com o mesmo. E a própria organização da tabela por ano, onde traz os eixos, os conteúdos e os objetivos de aprendizagem. (PROFESSORA E - CONCÓRDIA, 2018).

Ainda, conforme a Professora C, a Proposta Curricular não é um documento pronto e acabado:

Tenho consciência de que a sistematização não é um documento pronto e acabado, que precisa ser revisto e reformulado. Também sei que não é o ideal, como muitos professores gostariam de ter. Porém, foi fruto de muito estudo e trabalho de alguns profissionais. E como sempre: “É mais fácil criticar do que colaborar na hora da construção”. Pois todos foram convidados a participar, mas poucos se dispuseram a contribuir na elaboração desse documento. (PROFESSORA C - CONCÓRDIA, 2018)

Destaco a importância da participação dos professores nas diferentes etapas da construção curricular. Entretanto, também é importante considerar o modo como se efetiva essa participação, pois, como demonstram alguns depoimentos de gestores e professores, nem sempre os professores aderem ao processo de construção. Em outros depoimentos, os professores afirmam que gostariam de participar mais ativamente do processo, não apenas no discurso. Outro fator a ser considerado, conforme apresentado nos relatos, foi o modo como muitos professores foram chamados a participar, por meio de convocação ou o encontro tendo acontecido em período extra à jornada do professor, compensando depois nas horas-atividades – o que pode explicar algumas resistências. Nesse sentido, é compreensível a dificuldade dos gestores na articulação do processo, aliado ao compromisso em cumprir o calendário escolar. Também ligado ao processo de construção e participação está o conhecimento do professor em relação à proposta curricular, demonstrando que quando o/a professor/a participa, ele/a se sente inserido no processo e seguro do trabalho que realiza.

Outro aspecto refere-se ao currículo prescrito nas apostilas. Segundo a percepção da maioria das professoras, ele restringe a autonomia no planejamento das práticas pedagógicas e não contempla a aproximação com a realidade local dos alunos. Outros materiais, como a internet, são compreendidos como ferramentas de apoio para enriquecer as aulas e/ou servir de fontes de consulta ou inspiração para o planejamento.

A proposta curricular é percebida pelos professores e gestores como um documento que orienta o trabalho nas escolas, como afirmou uma das professoras: o que se deseja com a educação.

É preciso que o professor tenha mais tempo para estudar, participar ativamente dos processos curriculares e pensar que projeto de formação humana está desenvolvendo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciei este trabalho de mestrado com inquietações voltadas à participação dos professores/as na elaboração dos documentos curriculares das redes. No decurso das aulas, leituras e orientações, também mobilizada pelos encaminhamentos de redefinição dos currículos no cenário nacional, reformulei a intencionalidade inicial e, então, nasceu a questão de pesquisa: quais são as configurações curriculares que conformam as propostas de formação para o Ensino Fundamental das redes municipais de ensino da Região Metropolitana do Contestado?

Com essa questão desdobrada em objetivos, busquei identificar a configuração curricular das propostas curriculares oficiais dos municípios amostrados, comparar as configurações curriculares identificados nas propostas locais com as orientações presentes nos textos que expressam a política curricular nacional, identificando as influências estabelecidas entre esse contexto de produção e o contexto da produção do texto de política curricular local, e analisar as fontes de influência identificadas para demarcar tanto como chegam aos currículos locais os textos da política curricular nacional como de onde são provenientes e quem são os sujeitos das demais possíveis fontes encontradas. Para orientar o olhar na análise, optei pelo conceito de recontextualização, pelo qual compreendo a apropriação de documentos curriculares nacionais oficiais nas propostas locais, bem como de outras fontes de influência, como processos de recontextualização de textos.

O desenvolvimento da dissertação ocorreu mediante análise de sete propostas curriculares de municípios da Região Metropolitana do Contestado, incluindo aquele onde atuo, e de pesquisa de campo, por meio da aplicação de questionários aos/às gestores/as e aos/às professores/as das redes amostradas.

Ao analisar a arquitetura dos documentos curriculares, reconheço que são múltiplos os textos produzidos pelas instâncias governamentais centrais que aparecem nas propostas analisadas como balizadores quer das concepções assinaladas como orientadoras, quer do recorte de conhecimentos para orientar os trabalhos nas escolas. Entre eles, destaco: Parâmetros Curriculares Nacionais, Referenciais Curriculares Nacionais, as diversas Diretrizes Curriculares Nacionais construídas para a Educação Básica, além de documentos de programas como o PNAIC. Além deles, destaco a Proposta Curricular de Santa Catarina, que tem forte influência especialmente na definição de autores e perspectiva teórica de referência. Resulta dessa mistura uma configuração

que mescla influências de diferentes documentos oficiais. O mais citado e reconhecido, pela incidência nos currículos oficiais das redes amostradas, ainda são os PCNs, com predominância sobre a forma de organizar os conhecimentos eminentemente disciplinar e por meio de objetivos de aprendizagem. Alguns documentos até reconhecem a necessidade de organização por área de conhecimento, conforme preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, mas esse discurso não se efetiva na configuração dos currículos.

Além dessas influências, também é perceptível a utilização dos documentos do PNAIC, que estabelecem os direitos de aprendizagem e desenvolvimento para os três primeiros anos do Ensino Fundamental. Em três documentos, cujas redes adotam também o sistema apostilado, percebi a definição de conteúdos de modo a contemplar o que está posto nesses materiais. Assim, no que diz respeito à definição dos conhecimentos e à forma de distribuí-los, os currículos oficiais das redes apresentam uma recontextualização que mistura fontes com perspectivas diversas, sem preocupação aparente acerca das diferenças regionais.

Em relação à definição das concepções norteadoras do projeto educativo em foco nos currículos oficiais, igualmente percebi tendência à mistura do que está posto nos diferentes documentos nacionais citados. À exemplo dos PNCs, estão citadas referências da psicologia, por exemplo, que representam perspectivas bastante diferentes, mas sem a preocupação em apresentá-las a partir dos desdobramentos de cada uma sobre o trabalho docente ou a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Em nenhum dos documentos as concepções alicerçam as escolhas em termos de procedimentos pedagógicos, definição e organização dos conhecimentos. São itens apresentados em partes diferentes de cada documento, que pouco conversam entre si.

Os cinco documentos curriculares estruturados como proposta curricular (Campos Novos, Concórdia, Joaçaba, Piratuba e Zortéa) apresentam marco teórico ou fundamentação teórica baseada em Vigotski, alguns citando o materialismo histórico-dialético, sociointeracionismo, histórico-cultural ou sócio-histórico. Entretanto, em sua configuração curricular, forma de organizar, distribuir e orientar o conhecimento no interior da proposta, nem sempre demonstram coerência com a fundamentação teórica proposta. A forte presença dessa fundamentação, conforme já indiquei, é proveniente da Proposta Curricular de Santa Catarina, confirmação presente nos depoimentos das professoras e gestoras das redes de ensino.

A concepção de educação é tratada brevemente nos documentos, inspirada em documentos oficiais, como a Constituição Federal e as DCNEFs - Resolução CNE/CEB 7/2010 (BRASIL,

2010d). A escola é vista como espaço de conhecimento, cuja função social é assegurar a apropriação do conhecimento científico por todos os alunos. O conhecimento é concebido em sua natureza histórica, social e/ou cultural. Os sujeitos do currículo são abordados de maneira geral como sujeitos sociais que se constituem por meio de relações. Os documentos não apresentam nem caracterizam esses sujeitos. São tão gerais que dificultam a compreensão sobre o que significam nos desdobramentos do trabalho docente.

O currículo prescrito nas propostas das redes municipais analisadas apresenta, de modo geral, uma configuração curricular que reflete a organização dos sistemas de ensino a que se destinam, baseados na série/ano, no qual o conhecimento é ordenado por disciplinas, delimitando os conteúdos a serem abordados em cada ano escolar, com predominância do padrão disciplinar. A organização dos conhecimentos se dá por meio de listagens, o que dificulta supor flexibilidade e adequação em relação às necessidades de aprendizagem dos alunos. Alguns até apresentam uma matriz com eixos, mas, no momento de detalhar essa organização, o que permanece são as disciplinas com objetivos e conteúdos. Nos três primeiros anos, o foco está na alfabetização (leitura e escrita) e na Matemática. Os conhecimentos das demais áreas são secundarizados.

Na parte diversificada do currículo, alguns municípios apresentam na matriz curricular e em suas propostas curriculares a inserção de algumas disciplinas (Língua Italiana/Espanhola), além da base comum, ou conteúdos com objetivo de introduzir no currículo aspectos da cultura e história locais. Entretanto, conteúdos da realidade e cultura local são pouco abordados e já fazem parte do recorte previsto nos documentos nacionais, ou seja, não são inclusões a partir das especificidades locais. Conforme relatos dos professores pesquisados, tem se tornado difícil e muito limitado abordar temas diferenciados e aproximar da realidade dos alunos.

Sobre a participação dos/as professores/as nos processos de construção dos currículos oficiais das redes, predominaram os grupos de estudos entre pares, professores das redes liderando grupos de estudo e a sistematização dos trabalhos por consultores externos. Coube às secretarias da Educação, pelo papel dos gestores e suas equipes, o suporte, a programação de encontros, eventos, organização do trabalho e realização de seminários de apresentação dos trabalhos. Na percepção das professoras, o processo envolveu principalmente as equipes pedagógicas da Secretaria da Educação, das escolas e os professores. Três municípios citam em seus documentos a presença de assessoria/consultoria externa, que também é relatada pelos professores. Essa presença também é notada na semelhança de documentos legais citados e na organização de

elementos do currículo. Nos relatos das gestoras e professoras a assessoria/consultoria também se tornou coautora do documento e liderança na definição de momentos/eventos da construção da proposta curricular. Os conselhos municipais de Educação são citados nos documentos curriculares e percebidos pelas gestoras e professoras como participantes do processo, seja no momento de discussão, em alguns, ou aprovação, de outros.

Alguns documentos tiveram um tempo mais longo de elaboração, com até três anos de duração, podendo ser referência de um caráter processual de reflexão e a dificuldade de elaboração desse documento, não somente pela complexidade e reflexos de suas concepções, mas pela dificuldade em reunir professores, ouvi-los, respeitar suas opiniões e vivências. O tempo de formação dos professores e sua participação são negociados em meio às pressões e necessidades das redes de ensino. De acordo com depoimentos de gestores/as e professores/as, mesmo sendo “convidados, chamados, convocados”, alguns profissionais não participaram do processo de construção curricular, provocando ressentimentos entre aqueles que se comprometeram e participaram.

A pesquisa apresenta indícios da não adesão de alguns professores na elaboração da proposta curricular para a rede de ensino, mas não ficam claros os motivos, o que demandaria um estudo para aprofundamento desta questão, devido a sua importância para a compreensão do projeto educacional e sua implementação prática. Nesse sentido, foi possível observar percepções diferentes sobre a participação entre as gestoras e as professoras. Para as gestoras, houve participação efetiva, pois foram organizados os tempos e os espaços necessários à participação de todas. No depoimento de algumas professoras, no entanto, evidenciou-se que a participação efetiva foi pequena, na medida em que, nos momentos de opinar ou efetivamente produzir os documentos, poucos trabalharam. Não vou discutir aqui, pelos limites do trabalho, a questão do participacionismo, mas é uma questão para investigações futuras.

Ao finalizar essa pesquisa, quero retomar a minha posição de professora da rede, de coordenadora pedagógica que há anos está à frente do trabalho de discussão e orientação também do currículo da rede, e afirmar: construir um currículo oficial para as redes, em meio ao emaranhado de normativas, livros didáticos, apostilas, posições políticas conflitantes e um contingente enorme de professores/as é um ato de coragem. Mediar esses processos de construção é trabalho árduo, geralmente coordenado pelos próprios profissionais das redes, que não têm as condições objetivas para fazê-lo (tempo para estudar e produzir os documentos, tempo para discutir e amadurecer,

tempo para levantar os problemas da prática e construir o marco contextual antes de construir algo novo, espaço adequado para esse estudo e produção, entre outros). Em meio ao processo de produção precarizado, a recontextualização, por meio da justaposição de pedaços de diferentes fontes, é uma das alternativas e também dificuldades das redes.

Além disso, também compreendo que esse processo de recontextualização não se encerra quando o currículo oficial da rede é concluído. Ele se revigora na construção dos projetos pedagógicos das unidades educativas de cada rede e, na sequência, nos planejamentos dos/das professores/as, e, novamente, na prática pedagógica que articula saberes diversos. Entre eles, o das crianças e o do/a professor/a.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Luiz Roberto. Apresentação. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Síntese das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Brasília: MEC/CNE, jan., 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/janeiro-2016-pdf/32621-cne-sintese-das-diretrizes-curriculares-da-educacao-basica-pdf>>. Acesso em: 8 set. 2018.
- AMARAL, Aurélio. **Lei do Piso**: como equilibrar as contas. 1º jun. 2012. Disponível em: <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/250/lei-do-piso-como-equilibrar-as-contas>>. Acesso em: 23 set. 2017.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: ARTMED, 2006.
- _____. Somos os Novos Oprimidos. In: APPLE, Michael W.; BURRAS, Kristen, L. (Org.) **Currículo, Poder e Lutas Educacionais**: com a palavra, os subalternos. Porto Alegre: ARTMED, 2008.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPEd. **Nota da ANPEd sobre a entrega da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE)**. 10 abr. 2017. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/nota_da_anped_sobre_a_entrega_da_terceira_versao_da_base_nacional_comum_curricular_abril_2017.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2017.
- BALL, S. J. Cidadania global, consumo e política educacional. In: Silva, L. H. **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 121-137.
- _____. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul/dez 2001. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>>. Acesso em: 16 set., 2018.
- _____. Reformar escolas/Reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 15, n. 2, p. 3-23. Braga-Portugal: Universidade do Minho, 2002. Disponível em: <<http://josenorberto.com.br/ball.%2037415201.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2018.
- _____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a02n126.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2018.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de currículo e avaliação e políticas docentes. **Cadernos de Pesquisa**. v. 42 n. 147 p. 738-753, set./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n147/05.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2018.
- BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.
- _____. **Pedagogia, control simbólico e identidad**. Madrid: Morata, 1998.
- BITTENCOURT, Jane. A Base Nacional Comum Curricular: uma análise a partir do ciclo de políticas. EDUCERE. **XIII Congresso Nacional de Educação**. 28 a 31 de agosto de 2017.

Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24201_12678.pdf>. Acesso em: 8 set. 2018.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas. In: **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BONAMINO, Alicia; MARTÍNEZ, Silvia Alícia. Diretrizes e parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental: a participação das instâncias políticas do estado. **Revista Educação & Sociedade**. vol. 23, n. 80, Campinas: CEDES - Unicamp, set. 2002, p. 368-385. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12937>>. Acesso em: 23 set. 2017.

BONINI, Adair; DRUCK, Iole de Freitas; BARRA, Eduardo Salles de Oliveira (Org.). **Direitos à Aprendizagem e ao desenvolvimento na Educação Básica**: subsídios ao currículo nacional. Curitiba - PR: UFPF. GT DiAD – Grupo de Trabalho sobre Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento, 2 jun. 2018.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools**: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 13 fev. 2018

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB** (Lei nº 9.394/96). 20 de dezembro de 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 7 set. 2018.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução nº 2, de 7 abril de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 15 abr. 1998

_____. Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília. **Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm>. Acesso em: 20 ago. 2017.

_____. Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília: **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 20 ago. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: 13 fev. 2018.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 11/2010, de 7 de julho de 2010. In: _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, 2013.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 4/2010 de 13 de julho de 2010 In: _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, 2013.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 7/2010, de 14 de dezembro de 2010. In: _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, 2013.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2010a.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2010b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, 2013.

_____. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Brasília, 2014.

_____. Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília: **Plano Nacional da Educação**, 2014.

_____. Ministério da Educação do Brasil. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. (Versão Preliminar), set., 2015. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/esta-no-ar-a-proposta-da-base-nacional-comum-curricular.html>>. Acesso em: 16 ago. 2018.

_____. Ministério da Educação do Brasil. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta Preliminar. Segunda versão revista, abr., 2016. Disponível em: <<http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

_____. Ministério da Educação do Brasil. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular** - Educação é a Base, dez., 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=301921>. Acesso em: 20 ago. 2018.

_____. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Ministério Da Educação Conselho Nacional de Educação - Conselho Pleno. **Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica**. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 set. 2018.

CAÇADOR. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Conteúdos**, 2014.

CAMARA, Luciana Borella. A Educação na Constituição Federal de 1988 como um direito social. **Revista Direito em Debate**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, ano XXII, n. 40, jul./dez., 2013 Disponível em: <<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/revistadireitoemdebate>>. Acesso em: 13 set. 2018.

CAMPOS NOVOS. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes. **Diretrizes Curriculares do Sistema Público Municipal de Campos Novos/SC**, 2015.

CAPINZAL. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes. **Conteúdos Curriculares - Anos Iniciais**, 2016.

CÁSSIO, Fernando. Participação e Participacionismo na construção da Base Nacional Comum. **Nexo Jornal Ltda.** 2 dez. 2017. Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br/ensaio/2017/Participa%C3%A7%C3%A3o-e-participacionismo-na-constru%C3%A7%C3%A3o-da-Base-Nacional-Comum-Curricular>>. Acesso em: 2 out. 2018

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J. et al. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. **Consensos e dissensos em torno de uma Base Nacional Comum Curricular no Brasil Relatório de Pesquisa**. São Paulo: CENPEC/Fundação Lemann, fev. 2015. Disponível em: <http://ftp.cenpec.org.br/com/portalcenpec/biblioteca/Consensos_e_Dissensos_Relatorio_Pesquisa_Cenpec_Final.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2016

CHAPPAZ, Raíssa de Oliveira; BORN, Bárbara Barbosa. Influências na constituição do currículo oficial na Rede Municipal do Ensino de São Paulo. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, v. 03, n. 02, p. 187-208, jun., 2013. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/233>>. Acesso em: 23 ago. 2018.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

CONCÓRDIA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. Grupo de Formação Continuada. **Sistematização Curricular da rede Municipal de Educação de Concórdia**, 2016.

CONSED; UNDIME. **Guia de implementação da Base Nacional Comum Curricular**. 18 ago. 2017. Disponível em: <<http://www.consed.org.br/media/meeting/599b3089d9dd6.pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2017.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues. Cultura, contexto e a impossibilidade de uma unidade essencial para o currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 3, p. 575-587, set./dez. 2015.

Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss3articles/cunha.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2018.

CUNHA, Isabela Bilecki. **O currículo escolar e as reformas na rede pública municipal de São Paulo**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. 2015. São Paulo: USP. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Desktop/Textos/ISABELA_BILECKI_DA_CUNHA_rev.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica no Brasil. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas-SP, vol. 23, n. 80, p. 168-200, set. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12929.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2018.

DEITOS, Juliano Marcelino. **Agenda pós-moderna e educação: influências nas diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica - DCNs/10**. 2014. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2014. Disponível em: <<http://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/1371/1/Juliano%20Marcelino%20Deitos.pdf>>. Acesso em: 24 set. 2018.

DURLI, Zenilde; SCHNEIDER, Marilda Pasqual. Ampliação do Ensino Fundamental na Região Sul do Brasil: pontos e contrapontos da proposta curricular. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 31, n. 1, p. 223-247, jan./mar., 2015.

EDITORA POSITIVO. **Piratuba fica entre os primeiros colocados na média do IDEB para os anos finais**. 30 set. 2014. Disponível em: <http://www3.editorapositivo.com.br/ideb/noticia_piratuba.html>. Acesso em: 25 abr. 2018.

FERNANDES, Sandra Faria; ABRAMOVIZ, Mere. **Mudança Curricular na escola: o processo de implantação no olhar dos professores**. 37ª Reunião Nacional da ANPED. 04-08 out. 2015, UFSC: Florianópolis. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt12-3749.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2017.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2009.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Tradução Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: ARTMED, 1993.

FÓRUM NACIONAL DE ENTIDADES METROPOLITANAS - FNEM, SC. **Conheça as Regiões Metropolitanas do estado**: Regiões Metropolitanas do Estado de Santa Catarina. São Paulo-SP: Empresa Paulista de Planejamento Metropolitano S/A – Emplasa, 2018. Disponível em: <<http://fnembrasil.org/sc/>>. Acesso em: 23. abr. 2018.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o Poder. In: RABINOW, P E DREYFUS. **Foucault, Uma Trajetória Filosófica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção. Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 153, p. 648-669, jul./set., 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v44n153/a09v44n153.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2018.

GASPAR, Maria Ivone; ROLDÃO, Maria do Céu. **Elementos do Desenvolvimento Curricular**. Lisboa: Universidade Aberta, 2007.

GIL, Antônio. Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, Henry. In: MANUELA, Guilherme. Qual o papel da pedagogia crítica nos estudos de língua e de cultura? **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 2005. Disponível em: <<http://rccs.revues.org/962> ; DOI : 10.4000/rccs.962 >. Acesso em: 28 out. 2017.

GOMES, Paulo Lima; PRZYLEPA, Mariclei. Contexto de influências das políticas curriculares no Brasil a partir do processo de redemocratização. **Revista e-Curriculum**, São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, vol. 13, n. 3, p. 418-45, jul./set., 2015. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/766/76642173004.pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2018.

GOODSON, Ivan. F. **A construção social do currículo**. Lisboa-Portugal: Editora Educa, 1997.

_____. A crise da mudança curricular: algumas advertências sobre iniciativas de reestruturação In: SILVA, L. H. da (Org.). **Século XXI – Qual conhecimento? Qual currículo?** p. 109-126 Petrópolis: Vozes, 1999,

_____. **O Currículo em Mudança**: estudos na construção social do currículo. Porto-Portugal: Porto Editora, 2001.

HAMILTON, David. Notas de lugar nenhum: sobre os primórdios da escolarização moderna. **Revista brasileira de História da Educação**. v. 1, n. 1, jan./jun. 2001. Tradução de Luiz Ramires. Disponível em: <<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/274/282>>. Acesso em: 23 out. 2017.

_____. O Revivescimento da Aprendizagem? **Revista Educação & Sociedade**. Ano XXIII, n. 78, abr., 2002. Tradução de Alain François Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a11v2378.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Cidades**. Censo 2010. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br>>. Acesso em: 12 ago. 2018.

_____. **Regiões Metropolitanas**. 2014. Disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/sinopse/default_sinopse.shtm>. Acesso em: 12 fev. 2018.

JESUS, Graziela de; MANFIO, Aline. **Descentralização da educação, autonomia da escola pública e política de avaliação em larga escala**: paradoxos? XI Congresso Nacional de Educação. EDUCERE, p. 838-850, Curitiba-PR: PUC, 2013. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/10498_6503.pdf>. Acesso em: 23 set. 2018.

JOAÇABA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares do Sistema Público de Educação do Município de Joaçaba**, 2015.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: MACEDO, Elizabeth (Org.). **Currículo**: debates contemporâneos. 3. ed., São Paulo: Cortez, 2010.

LOPES, Ediane Carolina Peixoto Marques; CAPRIO, Marina. As influências do modelo neoliberal na educação. **Revista Eletrônica Política e Gestão Educacional**, 2008. Disponível em:

<http://www.fclar.unesp.br/Home/Departamentos/CienciasdaEducacao/RevistaEletronica/edi5_ar_tigoedianelopes.pdf>. Acesso em: 16 set. 2018.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Elisabeth Fernandes de. Parâmetros Curriculares Nacionais: a falácia de seus temas transversais. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo: Políticas e práticas**. Campinas, SP: Papiros, 1999.

_____. Por uma política da diferença. **Cadernos de Pesquisa**. Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, v. 36, n. 128, p. 327-356, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a04.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2016.

_____. Como a diferença passa do centro à margem nos currículos: o exemplo dos PCNs. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas-SP: Centro de Estudos Educação e Sociedade, vol. 30, núm. 106, jan-abril, 2009, p. 87-109. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313703005>>. Acesso em: 18 dez. 2016.

_____. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Cadernos de Pesquisa**. São Luís, v. 42, n. 147, p. 716-737, set./dez. 2012.

_____. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a Educação. **Revista e-Curriculum**. São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1530-1555. out./dez. 2014. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/21666/15916>>. Acesso em: 18 dez. 2016.

_____. **Currículo, Identidade e Diferença: Articulações em torno das Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Rio de Janeiro (RJ). Universidade do Estado do Rio De Janeiro. 2014. Disponível em: <http://www.curriculo-uerj.pro.br/imagens/pdfproj/curriculo__14.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2016.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, jan./abr. 2006.

_____; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, jan.-abr. 2009.

_____; STREMEL, Silvana. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. **Revista Teias**, v. 11, n. 22, maio/ago., 2010. Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Disponível em: <http://ri.uepg.br/riuepg/bitstream/handle/123456789/243/ARTIGO_TeoriaBasilBernstein.pdf?sequence=1>. Acesso em: 23 out. 2017.

MEDEIROS, Michele Hirsch de; LIRA, Aliandra Cristina Mesomo. O Ensino Fundamental no Brasil: breves reflexões sobre a trajetória histórica, as razões implícitas e implicações práticas para o ensino de 9 anos. **Revista Atos de Pesquisa**. Blumenau: FURB, v. 11, n. 1, p. 159-178, jan./abr., 2016. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/4607/3279>>. Acesso em: 8 set. 2018.

MELLO, Josefina Carmen Diaz de. **Políticas de currículo na formação de professores: dois Estudos de caso etnográficos.** 33ª Reunião Nacional da ANPEd, 17-20 out. 2010, Caxambu/MG. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT12-6221--Int.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.) **Currículos e Programas no Brasil.** 3.ed.. Campinas, SP: Papiros, 1997.

_____. **Currículo: Políticas e práticas.** Campinas, SP: Papiros, 1999.

MORENO, Jean Carlos. História na Base Nacional Comum Curricular: déjà vu e novos dilemas no Século XXI. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 22, n. 1, p. 07-27, jan./jun., 2016.

MOZENA, Érika Regina. **Investigando enunciados sobre a interdisciplinaridade no contexto das mudanças curriculares para o Ensino Médio no Brasil e no Rio Grande do Sul.** Tese (Doutorado em Ensino de Física) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Física, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Física. Porto Alegre: UFRGS, 2014. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/104588/000940169.pdf?sequence=1>> Acesso em: 23 set.2018

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/pdf/420.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2017.

OLIVEIRA, Leandra Martins de. **Trabalho docente e mudanças curriculares: um estudo sobre a rede municipal de Belo Horizonte.** Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte (MG): UFMG, 2013. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=155173>. Acesso em: 18 jan. 2017.

PACHECO, José Augusto. **Políticas Curriculares.** Porto: Porto Editora, 2002.

_____. **Teorias curriculares: políticas, lógicas e processos de regulação regional das práticas curriculares.** Conferência realizada no âmbito do Seminário “O Currículo Regional”. Universidade do Minho: Açores, 4 set., 2003. Disponível em: <<http://webs.ie.uminho.pt/jpacheco/files/curriculoRegional.pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2018.

_____. **Políticas Curriculares: referenciais para análise.** Porto Alegre: ARTMED, 2008.

_____. Teoria (pós)crítica: passado, presente e futuro a partir de uma análise dos estudos curriculares. **Revista e-Curriculum**, São Paulo: PUC/SP, v. 11, n. 01 abr., 2013. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/13870/11311>>. Acesso em: 23 ago. 2018.

_____. **Educação, formação e conhecimento**. Porto Editora: Porto Portugal, 2014.

PAGANINI, Martanézia Rodrigues. O currículo vivido no discurso dos professores: “complexidades” para construção de diretrizes curriculares. **34ª Reunião Nacional da ANPEd**, 2-5 out., 2011 Natal (RN). Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT12/GT12-1158%20int.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2017.

PALMA FILHO, João Cardoso. Parâmetros Curriculares Nacionais. **Nuances**, vol.3, n.3, p. 15-19, set., 1997. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/51/48>>. Acesso em: 18 set. 2018.

PEREIRA, Eva Waisros; TEIXEIRA, Zuleide Araújo. **Reexaminando a Educação Básica na LDB: o que permanece e o que muda**. 2009. Disponível em: <<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-2/3SF/PEREIRA&TEIXEIRA-2008Educacao%20Basica.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2018.

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; SANTOS, Edilene da Silva. Globalização e Políticas Curriculares no Brasil de 1985 a 2006: entre os processos de regulação e emancipação. **Revista Espaço do Currículo**, v. 1, n. 1, p. 65-99, mar./set., 2008. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/viewFile/3642/2978>>. Acesso em: 13 set. 2018.

PIRATUBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes. **Diretrizes Curriculares Pedagógicas da Rede Municipal de Ensino**. 2013. Disponível em: <<http://diretrizesmunicipaispiratuba.blogspot.com/>>. Acesso em: 23 ago. 2018

QEdU. **Censo Escolar**: Dados de 2017. 2018. Disponível em: <<https://www.qedu.org.br/brasil/censo-escolar?year=2017&dependence=0&localization=0&item=>>>. Acesso em: 25 jun. 2018.

RIBEIRO, Antônio Carrilho. **Desenvolvimento Curricular**. Lisboa: Texto Editores, 1999.

RIBEIRO, Priscila Campos. Produção de currículo: a escola e seus sujeitos. **Revista Espaço do Currículo**, v. 4, n. 2, p. 197-208, set./mar., 2012. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/download/12336/7112>>. Acesso em: 26 jan. 2017.

RIBEIRO, William de Goes; CRAVEIRO, Clarissa Bastos. Precisamos de uma Base Nacional Comum Curricular? **Linhas Críticas**, Brasília - DF, v. 23, n. 50, p. 51-69, fev. 2017 a mai. 2017. Disponível em: <https://nepocblog.files.wordpress.com/2018/04/aula13_ribeiroecraveiro_2017.pdf>. Acesso em: 8 set. 2018.

SACRISTAN, José Gimeno. GÓMES, Angel I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

_____. **Poderes instáveis em educação**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

_____. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

_____. **A educação obrigatória seu sentido educativo e social**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

_____. (Org.) **Saberes e Incertezas sobre o Currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Disciplinas curriculares. Florianópolis: COGEN, 1998.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes 3**: organização da prática escolar na educação. Florianópolis: IOESC, 2001.

_____. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: estudos temáticos. Florianópolis: IOESC, 2005.

_____. **Lei Complementar Estadual nº 571, de 24 de maio de 2012**. Disponível em: <<http://leisestaduais.com.br/sc/lei-complementar-n-571-2012-santa-catarina-institui-as-regioes-metropolitanas-do-extremo-oeste-e-do-contestado-e-altera-a-lei-complementar-n-495-de-2010-que-institui-as-regioes-metropolitanas-de-florianopolis-do-vale-do-itajai-do-alto-vale-do-itajai-do-norte-nordeste-catarinense-de-lages-da-foz-do-rio-itajai-carbonifera-de-tubarao-e-de-chapeco>>. Acesso em: 13 fev. 2018.

_____. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: formação integral na Educação Básica. Estado de Santa Catarina. Secretaria de Estado da Educação, 2014.

SANTOS, Lucíola Licínio. C. P. Políticas públicas para o Ensino Fundamental: Parâmetros Curriculares Nacionais e Sistema Nacional de Avaliação (SAEB). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, 2002. Disponível em: <<http://www.sciello.br/sciello.php>>. Acesso em: 12 set. 2018.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos e o Plano Nacional de Educação: abrindo a discussão. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 833-850, jul./set., 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/10.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2018.

SAUL, Ana Maria; SILVA, Antônio Fernando Gouvêa da. Dialogando com a prática: o ensino e a pesquisa na cátedra Paulo Freire da PUC/SP. In: MACEDO, Elizabeth; MACEDO, Roberto Sidnei; AMORIM, Antonio Carlos (Org.). **Como nossas pesquisas concebem a prática e com ela dialogam?** Campinas: UNICAMP, 2008. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/%3Fdown%3D33184+&cd=4&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 21 ago. 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Entrevista com Dermeval Saviani – PNE**. Entrevista concedida ao Portal ANPEd. 07 abr. 2014. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/entrevista-com-dermeval-saviani-pne>>. Acesso em: 23 set. 2017.

SCHEIBE, Leda; BOMBASSARO, Ticiane. Sala ambiente - **Currículo, cultura e conhecimento escolar**. Curso de pós-graduação *latu sensu* em Coordenação pedagógica. Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Coordenação de Educação a Distância da UFPE – CEAD, p. 1-48, 2008. Disponível em: <http://coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/ufc/file.php/1/coord_ped/sala_5/pdf/sala_5_curriculo_cultura_e_conhecimento_escolar.pdf>. Acesso em: 23 set. 2018.

SHIROMA, Eneida Oto; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; CAMPOS, Roselane Fátima. Conversão de “Almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: BALL, Stephen J. MAINARDES, Jefferson. (org.) **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Angela Maria Ferreira da; LOPES, Pedro Isaac Ximenes; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Avaliação da educação no Brasil: a centralidade dos testes em larga escala. **Holos**, ano 32, vol. 7, p. 388-401, 2016. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4939>>. Acesso em: 23 set. 2018.

SILVA, Lidiane Rodrigues Campêlo da et al. Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. Curitiba-PR: EDUCERE, 2009. **IX Congresso Nacional de Educação – Educere III e Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3124_1712.pdf>. Acesso em: 8 set. 2017.

SILVA, Luiz Heron da (Org.). **Século XXI – Qual conhecimento? Qual currículo?** Petrópolis: Vozes, 1999, p. 109-126.

SILVA, Maria Vieira; MARQUES, Mara Rúbia Alves; GANDIN, Luís Armando. Contradições e ambiguidades do currículo das políticas educacionais contemporâneas - entrevista com Michael Apple. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 175-184, jan./abr., 2012 Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/silva-marques-gandin.pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2018

SILVA, Tomaz Tadeu da. Prefácio. In: GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SOUZA, João Francisco. Por que sistematizar? In: FUMAGALLI, Dirceu; SANTOS, João Marcelo Pereira dos; BASUALDO, Maria Esther. **O Que é Sistematização? Uma Pergunta. Diversas Respostas**. São Paulo: CUT, 2000. Disponível em: <<http://www.cepalforja.org/sistem/bvirtual/wp-content/uploads/2013/11/o-que-e-sistematizacao-uma-pergunta-diversas-respostas.pdf>>. Acesso em: 2 out. 2018.

THIESEN, Juarez da Silva. Análise da Constituição da Proposta Curricular de Santa Catarina pela perspectiva do Ciclo de Políticas. **Cadernos de Educação**, n. 40, p. 157-175, Pelotas-RS: FaE/PPGE/UFPel, out./dez., 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/2105/1943>>. Acesso em: 23 set. 2018.

_____. Oficialidade de uma proposta curricular como recontextualização do discurso crítico: uma leitura sobre a trajetória construída em Santa Catarina. **Espaço do Currículo**, v. 4, n. 2, p. 337-348, mar., 2012. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/viewFile/12347/7123>>. Acesso em: 23 set. 2018.

_____. **Pelas malhas da Rede: o que dizem os educadores catarinenses sobre sua política curricular?** 35ª Reunião Nacional da ANPEd, 21-24 out., 2012. Porto de Galinhas-PE. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT12%20Trabalhos/GT12-1286_int.pdf>. Acesso em: 18 set. 2018.

_____. Do sentido de Scurrere à aposta no futuro: elementos de aproximação entre currículo e prospecção. **Educar em Revista**. Curitiba: Editora UFPR, n. 50, p. 253-268, out./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a16.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2018.

_____. **Política curricular**: discursos, (con)textos e práticas. Curitiba: CRV, 2013.

THOMÉ, Nilson. A nacionalização no Contestado, Centro-Oeste de Santa Catarina, na primeira metade do século XX. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 8, n. 1, jan./jun. 2007. Disponível em: <<file:///C:/Users/User/Downloads/1353-2182-1-PB.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

VARELA, Bartolomeu Lopes. **O currículo e o desenvolvimento curricular**: concepções, práxis e tendências. Praia-Cabo Verde: Edições Uni-CV, 2013. Col. Coleção Aula Magna. vol. 1. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Desktop/Cap%C3%ADtulo%20II/o_curriculo_e_o_desenvolvimento_curricular.pdf>. Acesso em: 23 set. 2017.

VERDE, Patrícia Lima. **Base nacional comum**: desconstrução de discursos hegemônicos sobre currículo mínimo. NUPEAT–IESA–UFG, v. 5, n. 1, Jan./Jun., 2015, p. 78-97, Artigo 84. Disponível em: <<file:///C:/Users/User/Downloads/36348-152191-2-PB.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2018.

ZANLORENSE, Maria Josélia; LIMA, Michelle Fernandes. **Uma análise histórica sobre a elaboração e divulgação dos PCN no Brasil**. UNICAMP, 2008. Disponível em: <www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_.../Ey4N6DD7.doc>. Acesso em: 22 set. 2018.

ZORTÉA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação Básica de Zortéa**, 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Teses e dissertações sobre configurações do currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental no banco de teses e dissertações da CAPES (2007 - 2017)

	Ano	Categoria	Título do Trabalho	Autor	Instituição
1.	2009	Dissertação	Seleção e Organização de Conteúdos para o ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Jean Carlos Bittencourt	Universidade do Vale do Itajai – SC (Univali)
2.	2011	Tese	A Estrutura Curricular em Ciclos de Aprendizagem nos Sistemas de Ensino: Contribuições de Paulo Freire	Denise Regina da Costa Aguiar	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
3.	2013	Dissertação	Estudos Sobre Documentos Curriculares (2000-2007): A Rede de Ensino de Mato Grosso do Sul entre Políticas Curriculares e Conhecimento Oficial	Yara Riqueti Rodrigues	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
4.	2013	Dissertação	A organização do ensino de matemática no primeiro ano do Ensino Fundamental	Ingrid Thais Catanante	Universidade de São Paulo (USP)
5.	2013	Dissertação	Educação antirracista nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Distrito Federal: reflexões curriculares	Francisco Thiago Silva	Universidade de Brasília (UnB)
6.	2014	Dissertação	A Adoção do Currículo Apostilado da Rede Privada Pela Rede Pública Municipal de Educação de Primavera do Leste – MT	Kátia Cristina Carse Alcover	Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)
7.	2014	Dissertação	O Currículo das Séries Iniciais da Educação Básica, na Escola Municipal Inácio Alves Moreira, no Município de Buritizeiro Minas Gerais-2011/2012	Marisa Gonçalves de Souza	Universidade de Uberaba (Uniube)
8.	2014	Dissertação	Currículo como Direito de Aprendizagem: uma experiência nacional para o ciclo de alfabetização.	Lucia Helena Couto	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
9.	2014	Dissertação	O currículo de ciências no ciclo da alfabetização e o efeito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Adulta (PNAIC): um estudo sobre um município do sudoeste goiano	Michelle Cristine da Silva Toti	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG)
10.	2015	Dissertação	As Políticas Curriculares para o Ensino Fundamental Anos Iniciais: percepções das professoras da Rede Estadual de Ensino do Estado da Paraíba	Miriam Espindula dos Santos	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
11.	2015	Dissertação	O Processo de Revisão Curricular dos Anos Iniciais da Rede Estadual do Amazonas e a participação Docente	Iraci Maria dos Santos Pereira Grana	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)
12.	2015	Dissertação	A Organização e o desenvolvimento Curricular pelo professor e sua relação com o processo de Ensino e Aprendizagem de Matemática nos Anos Iniciais	Simone Alves Côrtes	Universidade de Brasília (UnB)
13.	2015	Dissertação	Desenvolvimento Curricular de Matemática nos Anos Iniciais na perspectiva do Professor e do Coordenador: um estudo do projeto EMAI de São Paulo	Emerson de Souza Silva	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)
14.	2015	Dissertação	Relações entre Currículo Oficial e Práticas Pedagógicas em Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Fernanda de Fátima Fazzi	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
15.	2015	Dissertação	Ciências Naturais nos Anos Iniciais em Jataí-Go: do currículo prescrito ao currículo modelado pelos professores	José Hilton Pereira da Silva	Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)
16.	2017	Tese	A disciplina Estudos Sociais nos Anos Iniciais do Colégio Pedro II: disputas e negociações curriculares em perspectiva.	Luciene Maciel S. Moraes	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Fonte: a autora - baseada em pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2018)

APENDICE B – Termo de Consentimento e Livre Esclarecido



Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisadora Responsável: Izolete dos Santos Riqueti

Professores orientadores da pesquisa: Prof.^a Dra. Zenilde Durli e Prof.^o Dr. Juares Thiesen

Prezado professor (a) e/ou gestor (a) municipal, você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “Propostas Curriculares nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: interpretações e recontextualizações curriculares nas redes municipais de educação da Região Metropolitana do Contestado.”

A finalidade da pesquisa é analisar as configurações curriculares que conformam os textos das propostas oficiais de formação para os anos iniciais do Ensino Fundamental, nas redes municipais da Região do Contestado, buscando compreender as principais fontes de influência na definição dos currículos locais. Sua participação é de suma importância para o prosseguimento da pesquisa e alcance dos objetivos. A coleta de dados só será realizada após esclarecimento de todas as suas dúvidas. Este TCLE está escrito em duas vias, das quais uma ficará com você e outra ficará com o pesquisador. Nos colocamos à disposição para prestar quaisquer esclarecimentos durante qualquer etapa da pesquisa.

A JUSTIFICATIVA, OS OBJETIVOS E OS PROCEDIMENTOS

A discussão sobre o currículo se mostra necessária, pois envolve o debate sobre os interesses, concepções, aspirações e ideais expressos em seu texto e pressupõe a compreensão de que o currículo tem interferência na formação de cidadãos e assim, emerge o questionamento sobre quais são as configurações curriculares que conformam os textos das propostas oficiais de formação para os anos iniciais do Ensino Fundamental das redes municipais de ensino de Região Metropolitana do Contestado. Desta maneira, o objetivo geral da pesquisa é: analisar as configurações curriculares que conformam os textos das propostas oficiais de formação para os anos iniciais do Ensino Fundamental, nas redes municipais da Região do Contestado, buscando compreender as principais fontes de influência na definição dos currículos locais e como objetivos específicos: identificar o desenho curricular expresso nas propostas curriculares oficiais dos municípios amostrados, reconhecendo os princípios básicos orientadores, conceitos-chave, fontes de influência, formas de organização e conhecimentos (conteúdos, habilidades, competências) centrais; comparar o(s) desenho(s) curricular(es) identificado(s) nas propostas locais com as orientações presentes nos textos que expressam a política curricular nacional, identificando

as influências estabelecidas entre esse contexto de produção e o contexto da produção do texto de política curricular local; analisar as fontes de influência identificadas para demarcar tanto como chegam nos currículos locais os textos da política curricular nacional como de onde são provenientes e quem são os sujeitos das demais possíveis fontes encontradas.

Desta maneira, serão analisados os documentos curriculares municipais e para completar a pesquisa, propomos que você responda um questionário estruturado contendo questões de múltipla escolha e questões abertas traçando um perfil dos profissionais da educação municipal da região Metropolitana do Contestado e suas percepções sobre os documentos curriculares de seu município. Você responderá individualmente o questionário, dispendendo cerca de 15 a 20 minutos de seu tempo. Em caso de dúvidas, fique à vontade para perguntar ao pesquisador.

DESCONFORTOS E RISCOS E BENEFÍCIOS

Os respondentes da pesquisa, podem sentir desconforto e o risco de mobilização emocional relacionado à reflexão sobre a aplicação da teoria à prática ao responderem o questionário de pesquisa. Para minimizar os riscos, os pesquisadores fornecerão a possibilidade de os participantes interromperem o preenchimento do questionário, se assim o desejarem, e retornarem tão logo se sintam à vontade, sem a perda das respostas previamente registradas. Caso ocorra dano oriundo da pesquisa, haverá indenização aos participantes. Os benefícios poderão se dar no âmbito da análise das propostas curriculares dos municípios e oportunizar referenciais para reflexão sobre como as configurações curriculares conformam em seus textos projetos de formação, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas redes municipais da Região do Contestado, e como atuam as fontes de influência na definição dos currículos locais. Em caso de ocorrência de algum desconforto os pesquisadores estarão à disposição para consultas, conversas e eventual necessidade de exclusão de dados.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO

Você poderá solicitar esclarecimento sobre a pesquisa a qualquer etapa do estudo, via e-mail izo.riqueti@gmail.com ou izolete.riqueti@unoesc.edu.br, com a pesquisadora Izoete dos Santos Riqueti. Também é possível realizar contato telefônico com a pesquisadora pelo número (49) 999857551 (pessoal) ou (49) 3555 8710 (comercial). A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou perda de benefícios. Em caso de eventuais danos resultantes de sua participação na pesquisa, há direito à indenização, por parte do pesquisador e das instituições envolvidas nas diferentes fases da pesquisa. A pesquisadora irá tratar a sua identidade com padrões profissionais em sigilo. Os resultados da pesquisa serão publicados. Este consentimento será efetivado assim que você comunicar seu aceite. Você terá acesso ao registro do consentimento sempre que solicitado. A pesquisadora segue o preconizado na resolução 510/2016. Caso julgue necessário, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética da UFSC, responsável por proceder a análise ética de projetos de pesquisa envolvendo

seres humanos, baseado numa série de resoluções e normativas deliberadas pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS), órgão vinculado ao Ministério da Saúde, por meio de endereço a seguir: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401, Trindade, CEP 88040-4000, Florianópolis/SC. Telefone: (48) 3721-6094. E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br .
Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Izolete dos Santos Riqueti
Pesquisadora Responsável

Nesses termos e considerando-me livre e esclarecido (a) sobre a natureza e objetivos da pesquisa proposta, consinto minha participação voluntária, resguardando ao autor do projeto a propriedade intelectual das informações geradas e expressando a concordância com a divulgação pública dos resultados e garantido o anonimato.

Nome do participante: _____
Município do participante: _____
RG: _____ CPF: _____
Assinatura do participante: _____
Data: ____ / ____ / ____

APENDICE C – Questionário de Pesquisa para Gestores Municipais de Educação Municipais da Região Metropolitana do Contestado

Prezado(a) Gestor (a),
sou a professora Izoete dos Santos Riqueti e atuo na rede de ensino do município de Capinzal. Atualmente também sou mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), na linha Sujeitos, Processos Educativos e Docência (SUPED), na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e desenvolvo uma pesquisa com o objetivo de analisar os documentos curriculares dos anos iniciais do Ensino Fundamental, construídos pelas redes públicas de ensino dos municípios de Santa Catarina. A metodologia adotada para o estudo inclui a aplicação de um questionário aos gestores e, nesse sentido, sua participação é fundamental por ser o/a profissional que acompanha a implementação da Proposta Curricular no cotidiano da rede. Agradeço muito pela colaboração e aguardo o retorno deste instrumento de pesquisa.

Comprometo-me em encaminhar os resultados da pesquisa para a rede municipal com o objetivo de constituir mais um elemento na avaliação e análise da proposta curricular local.

Atenciosamente,
Izoete dos Santos Riqueti.

QUESTIONÁRIO PARA GESTORES

Parte 1- Perfil sociográfico

1.1 Sexo: masc. () fem. ()

1.2 Escolaridade:

a) Ensino Médio completo magistério ()

b) Ensino Médio completo outra formação ()

c) Curso Superior completo: _____

d) Curso Superior incompleto: _____

e) Especialização em: _____

f) Mestrado em: _____

g) Doutorado em: _____

1.3 Município onde atua como gestor: _____

1.4 Cargo que ocupa na gestão educacional: _____

1.5 Local de atuação: () secretaria da educação () escola () Outro. Qual? _____

1.6 Sua situação funcional na rede de ensino: efetivo () contrato temporário ()

1.7 Tipo do cargo: () Cargo comissionado () cargo da carreira do magistério

1.8 Antes de atuar na gestão, atuou em sala de aula como docente? () Sim () Não. Em caso afirmativo, quanto tempo? _____

1.9 Tempo que ocupa o cargo de gestão _____ e tempo total de trabalho nesta rede municipal: ____

1.10 Carga horária de trabalho na gestão educacional da rede: _____ horas semanais.

1.11 Atua em outra rede de ensino? () Sim () Não. Em caso afirmativo, qual? () Estadual () Particular

Parte 2 – Sobre a rede municipal de educação/ensino e a gestão da educação

2.1 Sobre a oferta de ensino na rede, informe:

a) assinale os níveis de escolaridade municipalizados:

a1) () Educação Infantil a2) () anos iniciais do Ensino Fundamental

a3) () anos finais do Ensino Fundamental a4) () Ensino Médio

- b) ano de municipalização dos anos iniciais do Ensino Fundamental: _____
- c) número de professores efetivos na rede: _____
- d) número de professores efetivos atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental: _____
- e) número de professores contratados na rede: _____
- f) número de professores contratados atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental: _____

2.2 Existe Conselho Municipal de Educação que regulamenta a educação no município?

- a) Sim b) Não

2.3 Em caso afirmativo, o Conselho Municipal de Educação emitiu alguma normativa (parecer, portaria, resolução, etc) orientando o currículo municipal?

- a) Sim b) Não

2.3 Em caso afirmativo, informe qual(is) é(são) a(s) normativa(s) e do que ela(s) trata:

2.4 O poder legislativo municipal já apresentou algum projeto ou sancionou alguma Lei (ou outra normativa) Municipal que interfere no currículo (Ex. implantação de disciplina ou tema/conteúdo que deva ser acrescentado ou excluído do trabalho com os alunos nas escolas)?

- Sim Não

2.5 Em caso afirmativo, cite a Lei (ou outra normativa) e informe do que ela trata?

2.6 A Secretaria de Educação do município oferta formação continuada aos professores/as?

- a) Sim b) Não

2.7 Em caso afirmativo indique o que os gestores tomam como referência para definir o conteúdo e o formato das formações (assinale as 2 mais importantes ou informe quais são elas no item “outros”):

- dificuldades no desenvolvimento curricular apontadas no acompanhamento da equipe gestora nas escolas (coordenadores pedagógicos, diretores, etc.);
- necessidades/dificuldades apontadas pelos professores da rede;
- resultados de avaliações aplicadas aos alunos pela rede municipal;
- resultados de avaliações externas (ANA, Prova Brasil, etc.);
- calendário elaborado pela equipe gestora;
- os conteúdos curriculares, prioritariamente Língua Portuguesa e Matemática;
- discussões/solicitações/negociações entre professores e equipe gestora;
- Outro. Qual? _____

Parte 3 - Sobre o processo de construção da Proposta Curricular ou Proposta Pedagógica

3.1 Existe um documento orientador do currículo para os anos iniciais do Ensino Fundamental (Lembro que esse documento pode ter vários nomes, tais como: Proposta Curricular, Proposta Pedagógica, Conteúdos Curriculares, entre outros.)

a) Sim b) Não

3.2 Em caso afirmativo, como se denomina esse documento? _____

3.3 Sobre a elaboração da Proposta Curricular e/ou Pedagógica para os anos iniciais do Ensino Fundamental, atualmente em vigor na rede, você afirma que:

- participou ativamente
 participou parcialmente
 não participou
 Outro. Qual? _____

3.4 No período de elaboração da Proposta Curricular, você atuava na rede como:

- a) Gestor. Qual cargo? _____
b) Professor. Qual nível ou etapa? _____
c) Não atuava na rede

3.5 Conte um pouco sobre como foi o processo de elaboração da Proposta Curricular e/ou Pedagógica, que se encontra atualmente em vigor na rede. Por favor, explique como ocorreu abordando os seguintes aspectos:

a) Quais foram as etapas da construção da proposta curricular?

b) Em quais dessas etapas do processo de elaboração da Proposta Curricular os professores da rede participaram?

c) Como ocorreu a participação dos professores do município? Houve adesão por parte deles no processo? Houve resistências? Como as resistências foram manifestadas?

d) Houve contratação de consultoria (empresas, institutos, universidades, editoras, etc) externa para orientar a construção curricular? Caracterize essa consultoria e explique sua atuação.

e) Houve participação de professores externos à rede, de diferentes áreas do currículo? (Quais foram as áreas?) Como foi essa participação?

f) Foram utilizados documentos curriculares **nacionais** para a elaboração da Proposta Curricular da rede? Quais documentos?

g) Foram utilizados documentos curriculares **estaduais** para a elaboração da Proposta Curricular da rede? Quais documentos?

h) Outros documentos foram utilizados como base para a Construção da Proposta Curricular? Quais?

i) Houve leituras e discussões sobre a perspectiva teórica que seria adotada como orientadora da Proposta Curricular e da ação pedagógica na rede? Como ocorreu?

3.4 Como você avalia a participação dos professores na elaboração da Proposta Curricular/Proposta Pedagógica? Considera importante? Por quê?

3.5 A Proposta Curricular para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Proposta Curricular e/ou Pedagógica- atualmente em vigor) do seu município passou por reformulação/ atualização? Comente.

3.6 Na sua percepção, a Proposta Curricular/Proposta Pedagógica da rede para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (e que atualmente está em vigor) apresenta orientações relevantes sobre a organização do trabalho pedagógico, tais como: metodologias de condução da prática pedagógica; orientações sobre as relações entre estudantes, professores, família e demais sujeitos do cotidiano escolar; orientações sobre as avaliações; entre outras? Comente:

3.8 Além da Proposta Curricular/Proposta Pedagógica para os Anos Iniciais da rede municipal, os professores da rede utilizam outros materiais de apoio? () Sim () Não

Em caso afirmativo, cite quais são os materiais:

3.9 Na sua percepção, os professores compreendem a Proposta Curricular/Proposta Pedagógica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a adotam como documento orientador da prática pedagógica? Existe alguma resistência/dificuldade? Comente:

3.9 A Secretaria de Educação realiza algum trabalho de acompanhamento da implementação da Proposta Curricular/Proposta Pedagógica, atualmente em vigor, nas escolas? Comente.

3.10 Este espaço é para você usar e comentar livremente sobre questões que envolvem a Proposta Curricular/Proposta Pedagógica da rede para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (que atualmente está em vigor) e que considera importante.

APENDICE D – Questionário de Pesquisa para Professores Municipais da Região Metropolitana do Contestado

Prezado(a) Professor(a),

sou a professora Izolete dos Santos Riqueti e atuo na rede de ensino do município de Capinzal. Atualmente também sou mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), na linha Sujeitos, Processos Educativos e Docência (SUPED), na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e desenvolvo uma pesquisa com o objetivo de analisar os documentos curriculares dos anos iniciais do Ensino Fundamental, construídos pelas redes públicas de ensino dos municípios de Santa Catarina. A metodologia adotada para o estudo inclui a aplicação de um questionário aos professores e, nesse sentido, sua participação é fundamental por ser o/a profissional que está imerso no trabalho pedagógico e desenvolve juntamente com as crianças/alunos/as, a proposta da rede. Agradeço muito pela colaboração e aguardo o retorno deste instrumento de pesquisa.

Comprometo-me em encaminhar os resultados da pesquisa para a rede municipal com o objetivo de constituir mais um elemento na avaliação e análise da proposta curricular local.

Atenciosamente,

Izolete dos Santos Riqueti

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES

Parte 1- Perfil sociográfico

1.1 Sexo: masc. () fem. ()

1.2 Escolaridade:

a) Ensino Médio completo magistério ()

b) Ensino Médio completo outra formação ()

c) Curso Superior completo: _____

d) Curso Superior incompleto: _____

e) Especialização em: _____

f) Mestrado em: _____

g) Doutorado em: _____

1.2 Município onde atua como docente: _____

1.3 Tempo no exercício de docência: _____ anos

1.4 Tempo de trabalho nesta rede municipal: _____ anos

1.5 Carga horária de trabalho: _____ horas semanais.

1.6 Situação na rede de ensino: efetivo () contrato temporário ()

1.7 Ano escolar do Ensino Fundamental que atua: () 1º ano () 2º ano () 3º ano () 4º ano () 5º ano

1.8 Experiência profissional: atuou em outra função além de professor? () Sim () Não

Qual (is)? () _____

1.9 Atua em outra rede de ensino? () Sim () Não

1.10 Em caso afirmativo, qual? () estadual () particular () Outra. Qual? _____

Parte 2 - Sobre o processo de construção da Proposta Curricular ou Proposta Pedagógica

2.1 Você tem conhecimento se a rede municipal na qual você atua e que pertence a unidade educativa onde trabalha, possui um documento orientador do currículo para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental? (Lembro que esse documento pode ter vários nomes, tais como: Proposta Curricular, Proposta Pedagógica, entre outros.)

a) Sim b) Não

2.2 Você participou da/na elaboração da proposta de currículo para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Proposta Curricular e/ou Pedagógica) da rede de ensino na qual você atua?

a) Sim b) Não

2.3 Lembra-se em que ano a proposta de currículo para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Proposta Curricular e/ou Pedagógica) da rede de ensino e que, atualmente está em vigor, foi construída?

R: _____

2.4 Conte um pouco sobre como foi o processo de construção e como se deu a participação dos professores na elaboração do documento curricular para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede (Proposta Curricular e/ou Pedagógica). Caso não tenha participado também comente sobre os motivos.

2.5 A Proposta Curricular (Proposta Curricular e/ou Pedagógica) para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental do seu município (e que atualmente está em vigor) passou por reformulação?

a) Sim b) Não

2.6 Se sim, quantas vezes ela foi reformulada?

a) 1 vez

b) 2 vezes

c) 3 vezes

d) 4 vezes

e) mais que quatro vezes

2.7 O processo de elaboração da construção da Proposta Curricular e\ou Pedagógica do município para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (e que atualmente está em vigor) envolveu:

- a participação dos/das professores/as
- a participação da equipe pedagógica da secretaria da educação
- a participação da equipe pedagógica das escolas
- a participação dos gestores da secretaria da educação
- a participação dos gestores das escolas (direção escolar e técnicas educacionais)
- a participação dos estudantes
- a participação das famílias (pais e responsáveis)
- a participação de consultores externos
- a participação de empresas/institutos que oferecem assessoria pedagógica (Ex: Positivo, ALFA & Beta, etc.)
- a participação de funcionários das áreas de limpeza, alimentação, entre outros
- Outro. Qual? _____

2.8 Você considera que o processo de construção da Proposta Curricular e\ou Pedagógica do seu município para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (e que atualmente está em vigor) foi:

- uma construção coletiva na qual todos os segmentos participaram
- um processo de construção restrito aos gestores e equipe pedagógica
- um processo de construção restrito ao trabalho da equipe pedagógica
- um processo de construção restrito ao trabalho de alguns professores
- um processo de construção desenvolvido por empresas externas à rede
- um processo de construção desenvolvido por consultores externos
- Outro. Qual? _____

Parte 3- Sobre a Proposta Curricular/Proposta Pedagógica

3.1 Você considera que conhece bem a Proposta Curricular/Proposta Pedagógica da rede municipal para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (e que atualmente está em vigor)?

- a) Conheço bem b) Conheço pouco c) Não conheço

Justifique sua resposta: _____

3.2 Considera a Proposta Curricular/Proposta Pedagógica da rede para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (e que atualmente está em vigor) um documento importante para orientar o seu planejamento de ensino e a prática pedagógica?

- a) Importante b) Pouco importante c) Não é importante

3.3 Considera que a(s) perspectiva(s) teórica(s) adotada na Proposta Curricular/Proposta Pedagógica da rede para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (e que atualmente está em vigor), contempla a sua forma de pensar, planejar e conduzir o trabalho pedagógico com os estudantes?

- a) Contempla plenamente b) Contempla pouco c) Não contempla

Justifique sua resposta:

3.4 Na sua percepção, a Proposta Curricular/Proposta Pedagógica da rede aborda com clareza quais os conhecimentos devem ser trabalhados em cada um dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para cada disciplina ou área?

- a) Aborda com clareza
- b) Aborda com pouca clareza
- c) Não aborda

3.5 Na sua percepção, a Proposta Curricular/Proposta Pedagógica da rede apresenta orientações relevantes sobre a organização do trabalho pedagógico, tais como: metodologias de condução da prática pedagógica; orientações sobre as relações entre estudantes, professores, família e demais sujeitos do cotidiano escolar; orientações sobre as avaliações; entre outras?

- a) Apresenta com clareza
- b) Apresenta com pouca clareza
- c) Não apresenta

3.6 Conte um pouco sobre como e quando você utiliza a Proposta Curricular/Proposta Pedagógica da rede municipal:

3.7 Quando você vai construir o planejamento do seu trabalho pedagógico, seja ele um planejamento diário, quinzenal ou mensal, que materiais e documentos você utiliza como fonte de orientação e “inspiração”? Comente sobre isso.

3.8 Este espaço é para você usar e comentar livremente sobre questões que envolvem a Proposta Curricular/Proposta Pedagógica da rede e que considera importante.

ANEXOS

ANEXO A - Declaração de Autorização Institucional da Secretaria Municipal da Educação de Caçador



Universidade Federal de Santa Catarina
 Centro de Ciências da Educação
 Programa de Pós-Graduação em Educação
 Mestrado em Educação

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins e efeitos legais, que objetivando atender as exigências para obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, e como representante legal da Secretaria Municipal da Educação de Caçador, tomei conhecimento do projeto de pesquisa "**Propostas Curriculares nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Interpretações e Recontextualizações Curriculares nas Redes Municipais de Educação da Região Metropolitana do Contestado.**" Tendo como Professora Orientadora a professora Dra. Zenilde Durli e o Professor Dr. Juarez da Silva Thiesen da Universidade Federal de Santa Catarina e desenvolvida pela mestranda da UFSC Izoete dos Santos Riqueti. Assim, cumprirei os termos da Resolução do Conselho Nacional de Saúde 466/12 e suas complementares e como esta instituição tem condição para o desenvolvimento deste projeto, autorizo a execução nos termos propostos.

Florianópolis, 30 de agosto de 2018

Assinatura

Nome: Josete Maria de Lemos Estrowispy

Cargo: Secretária Municipal da Educação

ANEXO B - Declaração de Autorização Institucional da Secretaria Municipal da Educação de Campos Novos



Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins e efeitos legais, que objetivando atender as exigências para obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, e como representante legal da Secretaria Municipal da Educação de Campos Novos, tomei conhecimento do projeto de pesquisa "**Propostas Curriculares nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Interpretações e Recontextualizações Curriculares nas Redes Municipais de Educação da Região Metropolitana do Contestado.**" Tendo como Professora Orientadora a professora Dra. Zenilde Durli e o Professor Dr. Juarez da Silva Thiesen da Universidade Federal de Santa Catarina e desenvolvida pela mestranda da UFSC Izoete dos Santos Riqueti. Assim, cumprirei os termos da Resolução do Conselho Nacional de Saúde 466/12 e suas complementares e como esta instituição tem condição para o desenvolvimento deste projeto, autorizo a execução nos termos propostos.

Florianópolis, 31 de agosto de 2018

Assinatura

Nome: Evanilda Correa

Cargo: Secretária Municipal da Educação

Evanilda Corrêa
Secretária
Municipal de Educação e Cultura
CPF 296.288.499-72

ANEXO C - Declaração de Autorização Institucional da Secretaria Municipal da Educação de Capinzal




Universidade Federal de Santa Catarina
 Centro de Ciências da Educação
 Programa de Pós-Graduação em Educação
 Mestrado em Educação

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins e efeitos legais, que objetivando atender as exigências para obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, e como representante legal da Secretaria Municipal da Educação de Capinzal, tomei conhecimento do projeto de pesquisa "**Propostas Curriculares nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Interpretações e Recontextualizações Curriculares nas Redes Municipais de Educação da Região Metropolitana do Contestado.**" Tendo como Professora Orientadora a professora Dra. Zenilde Durli e o Professor Dr. Juarez da Silva Thiesen da Universidade Federal de Santa Catarina e desenvolvida pela mestranda da UFSC Izoete dos Santos Riqueti. Assim, cumprirei os termos da Resolução do Conselho Nacional de Saúde 466/12 e suas complementares e como esta instituição tem condição para o desenvolvimento deste projeto, autorizo a execução nos termos propostos.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAPINZAL
 Secretaria Municipal da Educação, Cultura e Esportes Florianópolis, 3 de setembro de 2018


 Marcia Teresinha Bonato
 Secretária Mun. de Educação, Cultura e Esportes
 Portaria Nº 0410/2017

Assinatura

Nome: Márcia Teresinha Bonato

Cargo: Secretária Municipal da Educação

ANEXO D - Declaração de Autorização Institucional da Secretaria Municipal da Educação de Concórdia



Universidade Federal de Santa Catarina
 Centro de Ciências da Educação
 Programa de Pós-Graduação em Educação
 Mestrado em Educação

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins e efeitos legais, que objetivando atender as exigências para obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, e como representante legal da Secretaria Municipal da Educação de Concórdia, tomei conhecimento do projeto de pesquisa "**Propostas Curriculares nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Interpretações e Recontextualizações Curriculares nas Redes Municipais de Educação da Região Metropolitana do Contestado.**" Tendo como Professora Orientadora a professora Dra. Zenilde Durlí e o Professor Dr. Juarez da Silva Thiesen da Universidade Federal de Santa Catarina e desenvolvida pela mestranda da UFSC Izoete dos Santos Riqueti. Assim, cumprirei os termos da Resolução do Conselho Nacional de Saúde 466/12 e suas complementares e como esta instituição tem condição para o desenvolvimento deste projeto, autorizo a execução nos termos propostos.

Florianópolis, 3 de setembro de 2018

Assinatura

Nome: Neuri Comin

Cargo: Secretário Municipal da Educação

ANEXO E - Declaração de Autorização Institucional da Secretaria Municipal da Educação de Joaçaba



Universidade Federal de Santa Catarina
 Centro de Ciências da Educação
 Programa de Pós-Graduação em Educação
 Mestrado em Educação

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins e efeitos legais, que objetivando atender as exigências para obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, e como representante legal da Secretaria Municipal da Educação de Joaçaba, tomei conhecimento do projeto de pesquisa "**Propostas Curriculares nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Interpretações e Recontextualizações Curriculares nas Redes Municipais de Educação da Região Metropolitana do Contestado.**" Tendo como Professora Orientadora a professora Dra. Zenilde Durli e o Professor Dr. Juarez da Silva Thiesen da Universidade Federal de Santa Catarina e desenvolvida pela mestranda da UFSC Izolete dos Santos Riqueti. Assim, cumprirei os termos da Resolução do Conselho Nacional de Saúde 466/12 e suas complementares e como esta instituição tem condição para o desenvolvimento deste projeto, autorizo a execução nos termos propostos.

Florianópolis, 30 de agosto de 2018


 Assinatura

Nome: Marilena Zanoello Detoni
 Cargo: Secretária Municipal da Educação

ANEXO F - Declaração de Autorização Institucional da Secretaria Municipal da Educação de Piratuba



Universidade Federal de Santa Catarina
 Centro de Ciências da Educação
 Programa de Pós-Graduação em Educação
 Mestrado em Educação

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins e efeitos legais, que objetivando atender as exigências para obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, e como representante legal da Secretaria Municipal da Educação de Piratuba, tomei conhecimento do projeto de pesquisa "**Propostas Curriculares nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Interpretações e Recontextualizações Curriculares nas Redes Municipais de Educação da Região Metropolitana do Contestado.**" Tendo como Professora Orientadora a professora Dra. Zenilde Durlí e o Professor Dr. Juarez da Silva Thiesen da Universidade Federal de Santa Catarina e desenvolvida pela mestranda da UFSC Izoete dos Santos Riqueti. Assim, cumprirei os termos da Resolução do Conselho Nacional de Saúde 466/12 e suas complementares e como esta instituição tem condição para o desenvolvimento deste projeto, autorizo a execução nos termos propostos.

Florianópolis, 3 de setembro de 2018

Assinatura

Nome: Magrid Auler

Cargo: Secretária Municipal da Educação

Prefeitura Municipal de Piratuba
MAGRID AULER
 Secretária Municipal de Educação e Esporte
 Portaria Nº 221/2017

ANEXO G - Declaração de Autorização Institucional da Secretaria Municipal da Educação de Zortéa



Universidade Federal de Santa Catarina
 Centro de Ciências da Educação
 Programa de Pós-Graduação em Educação
 Mestrado em Educação

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins e efeitos legais, que objetivando atender as exigências para obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, e como representante legal da Secretaria Municipal da Educação de Zortéa, tomei conhecimento do projeto de pesquisa "**Propostas Curriculares nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Interpretações e Recontextualizações Curriculares nas Redes Municipais de Educação da Região Metropolitana do Contestado.**" Tendo como Professora Orientadora a professora Dra. Zenilde Durlí e o Professor Dr. Juarez da Silva Thiesen da Universidade Federal de Santa Catarina e desenvolvida pela mestranda da UFSC Izoete dos Santos Riqueti. Assim, cumprirei os termos da Resolução do Conselho Nacional de Saúde 466/12 e suas complementares e como esta instituição tem condição para o desenvolvimento deste projeto, autorizo a execução nos termos propostos.

Florianópolis, 3 de setembro de 2018


 Assinatura

Marisete Ap. Pereira Susin
 Secretária de Educação
 Portaria. 110/2017
 nº 660 697 349-04

Nome: Marisete Pereira Susin

Cargo: Secretária Municipal da Educação