

Renovação dos documentos curriculares dos anos finais do ensino fundamental nos estados brasileiros: (2009-2014)

Antônio Augusto Gomes Batista*

Elba Siqueira de Sá Barretto**

Joana Buarque de Gusmão***

Vanda Mendes Ribeiro****

*(Cenpec, São Paulo, SP)

**(Feusp e Fundação Carlos Chagas, São Paulo, SP)

***(Cenpec, São Paulo, SP)

****(Cenpec e Uniced, São Paulo, SP)

Resumo: O objetivo deste artigo é examinar o processo de reformulação dos documentos curriculares produzidos pelos estados e Distrito Federal. Para tanto, realiza-se levantamento dos documentos curriculares do ensino fundamental II dos estados e do Distrito Federal produzidos entre 2009 e 2014, comparando-o com levantamento anterior, efetuado por Sampaio e colaboradores em 2009. Conclui-se que nos últimos anos há, no país, um movimento de renovação curricular intenso. Os documentos são, por sua vez, categorizados em quatro modelos: currículo, matriz curricular, proposta curricular e diretrizes curriculares. Neles se observa um movimento progressivo de maior especificação de metas e objetivos, o detalhamento da progressão e do compassamento dos conteúdos, e mais clara intervenção no processo didático.

Palavras-chave: Currículo. Políticas curriculares. Ensino fundamental. Anos finais do ensino fundamental.

APRESENTAÇÃO

Este texto retoma dados da pesquisa “Currículos para os anos finais do ensino fundamental: concepções, modos de implantação e usos”, que buscou descrever e analisar as políticas curriculares para esse segmento da escolaridade nos estados brasileiros e no Distrito Federal, por meio de três estudos independentes e articulados (CENPEC, 2015). O objetivo deste artigo é examinar o processo de renovação dos documentos curriculares dos estados e do Distrito Federal voltado ao ensino fundamental II, durante o período de 2009 e 2014.

O texto está dividido em duas partes, além desta apresentação e das considerações finais. A primeira, faz uma descrição geral dos documentos curriculares dos entes federados e estabelece um paralelo com o estado da produção curricular descrito por Sampaio e colaboradores (2010). A segunda busca apreender e analisar os modelos que subjazem aos documentos curriculares examinados.

O mencionado estudo de Sampaio, abrangendo o período de 1998 a 2008?, foi realizado no âmbito do Programa Currículo em Movimento, do Ministério da Educação (MEC), para apreender o que “[...] vem sendo conduzido no espaço de autonomia dos sistemas educativos no que se refere às orientações curriculares encaminhadas para as instituições de ensino” (SAMPAIO, 2010, p.4). Entre o material então examinado, foram computados documentos curriculares de 21 estados, e as análises realizadas forneceram um quadro de referências que serviu de marco comparativo à pesquisa descrita neste texto. O intervalo referente à renovação dos documentos considerados, portanto, os dois estudos, é de cinco anos.

Para realizar o levantamento dos documentos a que nos reportamos foram feitas buscas nos portais de todas as secretarias estaduais de Educação dos estados e do Distrito Federal no primeiro semestre de 2014. Quando não encontrados os documentos em meio eletrônico, as respectivas secretarias foram contatadas. Foram levantados documentos de 23 estados: Acre, Alagoas, Amapá, Amazonas, Bahia, Distrito Federal, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Rondônia, Santa Catarina, São Paulo, Sergipe e Tocantins. Não compuseram o corpus de análise os documentos do Ceará, Pará, Rio Grande do Norte e Roraima¹.

¹ Os estados do Ceará e de Roraima, segundo entrevistas com membros das secretarias, não possuem documentos curriculares para os anos finais do ensino fundamental.

Houve dificuldade de acesso a documentos de alguns estados, sendo necessário acionar várias fontes para sua obtenção. Após o levantamento realizado no primeiro semestre de 2014, foi necessário complementar a documentação originalmente coletada em alguns estados. Em geral isso ocorreu porque faltava algum documento relevante para a análise, ou pelo fato de a Secretaria de Educação enviar documentação adicional. A coleta de dados foi encerrada em meados do segundo semestre de 2014, período de início do processo de análise. Documentos enviados posteriormente pelas agências de governo não tiveram condições de ser incorporados ao estudo.

A análise foi feita com base em um roteiro orientado pelos seguintes temas: descrição do documento analisado; articulação entre o universal e o local; abordagem da questão da diversidade; abordagem da avaliação e possíveis relações com avaliações externas; relações entre ensino fundamental I, II e ensino médio; implantação das orientações.

O PROCESSO DE RENOVAÇÃO, PRODUÇÃO E VIGÊNCIA DOS DOCUMENTOS CURRICULARES

Uma das dificuldades enfrentadas no levantamento foi a falta de identificação, em vários documentos, de informações básicas como ano e local de publicação, equipe responsável pela elaboração e esclarecimentos sobre o processo de produção. Em grande parte dos documentos curriculares analisados não há ficha catalográfica com informações completas. Em geral, esses dados estão apresentados nas capas ou contracapas, ou em outras partes do texto, mas por vezes eles não são fornecidos. Nesses casos, sempre que possível, as informações foram obtidas em entrevistas com técnicos da Secretaria Estadual de Educação. Houve, contudo, situações em que foi preciso estimar a data, tendo em conta os demais elementos fornecidos pelos documentos e/ou pela própria pesquisa.

Devido a essas dificuldades, selecionamos como critérios para a definição das datas dos documentos, nesta ordem de prioridade: 1. Data informada na ficha catalográfica; 2. Data informada nas capas ou contracapas dos documentos, ou até copyright (quando há contradição entre as informações, deu-se prioridade para a data contida na ficha catalográfica); 3. Datas inferidas a partir de cartas de apresentação do documento, assinadas por algum gestor (em geral

Segundo a Secretaria de Educação do Ceará, seu último documento curricular para o ensino fundamental II é de 1982. Não foram obtidos dados sobre a vigência de documento em Roraima. Estão em fase de elaboração documentos curriculares nos estados do Pará e do Rio Grande do Norte; a previsão era e que entrassem em vigência em 2015.

governador ou secretário da Educação); 4. Datas inferidas a partir das gestões dos governadores ou secretários de Educação indicadas nos documentos; 5. Datas inferidas a partir de entrevistas realizadas, por telefone, com as secretarias estaduais de Educação²; 6. Datas inferidas a partir de informações de datas citadas em alguma parte do texto (como apresentação, introdução e outros); 7. Por meio de uma combinação desses critérios. Estamos considerando como inferências os casos 3 a 7. A Tabela 1 apresenta os anos de vigência dos documentos curriculares levantados nos anos de 2009 e 2014.

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

Unidades Federativas	Anos de vigência em 2014	Anos de vigência em 2009
Acre*	4	5
Alagoas*,**	4	7
Amapá ^o ,**	4	1
Amazonas ^o	9	4
Bahia	1	15
Ceará	Não há documento em vigência	27
Distrito Federal ^o	0	1
Espírito Santo	5	0
Goiás*, ^o	1	4
Maranhão+	4	Não enviado
Mato Grosso ^o	4	Sem data
Mato Grosso do Sul	2	2
Minas Gerais*,**, ^o	7	2
Pará**	6	1
Paraíba	Documento de 2010 não implementado	Não enviado
Paraná	6	1
Pernambuco	2	1
Piauí	1	Não enviado
Rio de Janeiro	2	3
Rio Grande do Norte	Em fase de elaboração	Não enviado
Rio Grande do Sul	5	0

² Estamos considerando como data inferida, pois nas entrevistas telefônicas, embora tenhamos solicitado informantes envolvidos nos processos de elaboração ou implantação dos documentos curriculares, nem sempre isso foi possível. Algumas das dificuldades percebidas deveram-se a: rotatividade de pessoal, alternância de funções ou mesmo ao desconhecimento da data precisa do documento, entre outros.

Rondônia	1	8
Roraima	Não possui	Não enviado
Santa Catarina*,**	16	11
São Paulo ~	4	1
Sergipe °	3	Não enviado
Tocantins	5	0
Média de anos de vigência	4,2	4,7
Número de UF sem documento	4	6

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

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

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

(°) Documentos em que foi preciso inferir a data de publicação. Optamos por utilizar aqui, a data da primeira versão do documento curricular de concepção ou de documentos específicos por componente curricular..

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

(+) No caso do Maranhão, apesar de ter sido elaborado um documento em 2013 (MARANHÃO, [2013?]), com consultoria do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), os documentos curriculares que detalham os conteúdos das disciplinas no estado são de 2010. Comparando-os, o documento de 2013 apresenta quadros de matrizes por ciclos (e não anos) e por áreas (e não disciplinas) de forma bastante genérica. Não sendo possível obter informações precisas sobre se os dois documentos estão em vigor na rede e dialogam, de alguma forma, ou não, optou-se por analisar ambos e considerar a data do primeiro documento.

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

Comparando os documentos curriculares dos dois períodos, coletados respectivamente em 2009 e 2014, constata-se que diminui a média de seus anos de vigência nesse intervalo de tempo, o que indica a intensificação da produção de novos documentos ou a reformulação de antigos nesses cinco anos. Estados que supostamente não possuíam documentos em 2009 passam a tê-los (como Sergipe, Piauí e Maranhão) ou iniciam seu processo de produção

(como Rio Grande do Norte e Paraíba, embora este último não tivesse ainda implementado as orientações produzidas em 2010). Na mesma linha, o período médio de vigência diminui ainda mais quando se leva em conta que está em fase de teste/versão preliminar um novo documento em Minas Gerais, programado para ser implementado em 2015, além dos documentos do Pará e do Rio Grande do Norte, com previsão de entrar em vigência em 2015, e de Alagoas, que começou a ser elaborado e implantado no final de 2014.

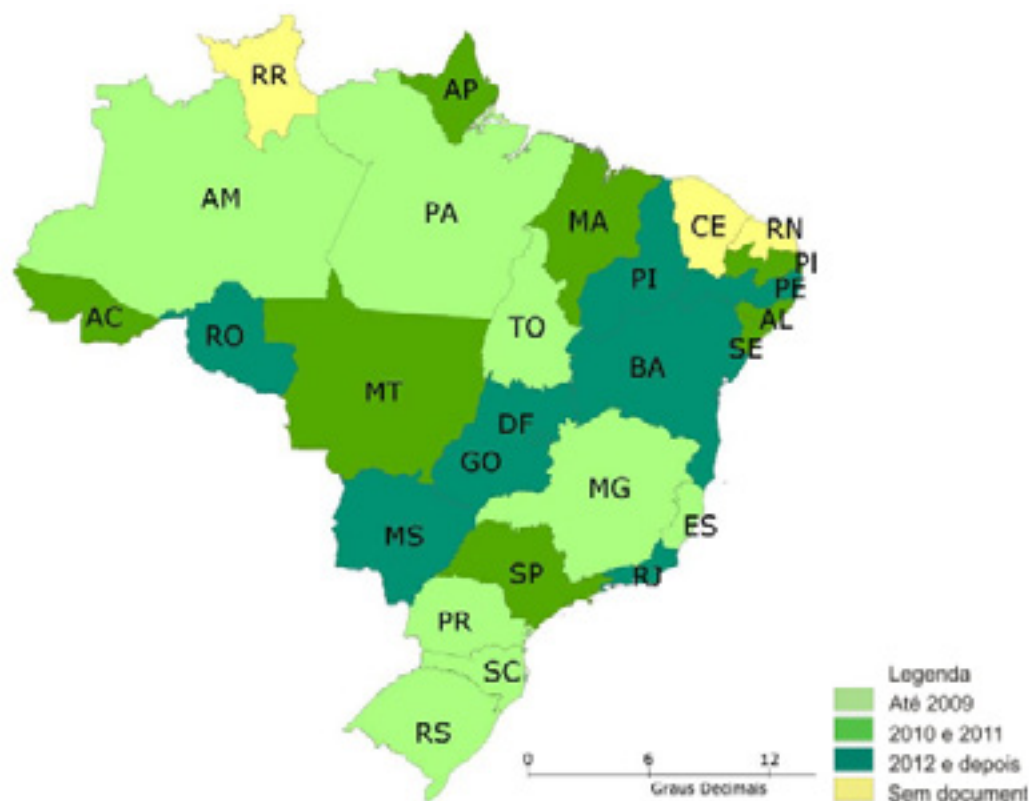
Dos documentos analisados em 2009, apenas cinco ainda se encontram em uso, sem ter passado por processos de reformulação ou revisão, ou ser substituídos. São eles: os de Tocantins, Espírito Santo, Paraná, Rio Grande do Sul e Amazonas³. No caso do Paraná, embora a proposta de 2008 ainda esteja em vigor, o estado elaborou e implementou um documento com expectativas de aprendizagem por ano, em 2012, para complementar a proposta.

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

O forte investimento na produção de documentos curriculares fica mais claro quando se analisam as datas dos documentos levantados pela pesquisa, como ilustra a Figura 1.

³ No caso do Amazonas, segundo informações da Secretaria Estadual de Educação, o documento curricular começou a ser reestruturado em 2014, com previsão de conclusão em 2015, mas, devido à proposta de construção de uma Base Nacional Curricular Comum, o projeto foi interrompido pela equipe da Seduc, aguardando encaminhamentos do MEC.

Figura 1 – Ano de publicação dos documentos curriculares (em 2014).



Fonte: Cenpec (2015).

Um dado relevante para evidenciar o investimento recente no campo do currículo é que surgiram, após o levantamento de 2009 (SAMPAIO, 2010), 16 novos documentos curriculares – Acre, Alagoas, Amapá, Bahia, Distrito Federal, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Rondônia, São Paulo e Sergipe⁴ –, sendo que, como mencionado, dois deles já se encontram em processo de revisão ou de substituição (Amapá e Alagoas, respectivamente). Desse modo, constata-se a existência de um movimento de renovação bastante expressivo.

Destaca-se também o pequeno lapso de tempo que, em alguns estados, caracteriza a edição de um documento e sua revisão, reformulação ou edição de novo documento. Ainda comparando os documentos analisados por Sampaio e colaboradores com o levantamento realizado por esta pesquisa, esse lapso é de dois anos em São Paulo, dois anos no Amapá (entre 2008 e 2010) e, em 2014, de quatro anos (2010-2014) em Pernambuco, cinco anos em Mato Grosso do Sul, e de um ano em Minas Gerais (entre 2006 e 2007)⁵ e, agora, de oito

⁴ Desses, 15 entraram em vigência, sendo que apenas a Paraíba produziu um documento curricular (em 2010) que não foi implantado.

⁵ Uma das autoras responsáveis pela elaboração do documento de Língua Portuguesa afirmou, em entrevista, que as mudanças feitas no documento de 2006 foram

(entre 2007 e 2015). O fenômeno pode revelar maior atenção à implantação da política curricular nos estados, mormente quando se trata de alterações em pequenos intervalos de tempo, ou pode ainda indicar a descontinuidade de orientação nos processos sucessórios de governo. Entretanto, é provável, sobretudo quando há intervalos maiores de tempo entre as mudanças, que elas estejam relacionadas a reorientações da política dos estados cujas motivações merecem ser explicitadas, como a necessidade de maior articulação com as várias políticas e normativas do governo federal.

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

MODELOS DE DOCUMENTOS CURRICULARES E SUA RELAÇÃO COM A PRÁTICA DE ENSINO

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

Recebendo nomes como “proposta”, “referenciais”, “parâmetros”, “diretrizes”, “orientações”, “matrizes”, os documentos curriculares analisados procuram, de modo geral, atenuar a sua natureza prescritiva⁶. A diversa nomenclatura utilizada para designá-los não é suficiente, no mais das vezes, para diferenciar os modelos que definem o seu desenho. São poucos os documentos recentes que mantêm a forma usual de apresentação das chamadas “propostas curriculares” de décadas passadas⁷, ou mesmo dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Esta

“significativas” e que se trata de dois documentos “bastante diferentes”.

⁶ Assume-se, neste estudo, que documentos curriculares possuem sempre uma natureza prescritiva, independentemente de seu grau de abertura ao estabelecimento, do processo de sua produção, da busca de consensos com a sociedade e do grau de autonomia atribuído à ação da escola e dos professores em sua implantação.

⁷ As chamadas “propostas curriculares” foram originalmente elaboradas nos estados

era caracterizada pela apresentação dos pressupostos teórico-filosóficos do currículo, seus objetivos, competências ou habilidades que se esperava que os alunos adquirissem mediante a explicitação de “conteúdos”⁸ organizados em áreas, disciplinas, temas. Trazia também sugestões de abordagem e, por vezes, inclusive, orientações para a avaliação da aprendizagem.

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

1. grau de especificação de “metas” ou “objetivos”;
2. grau de explicitação de fundamentos e princípios;
3. maior ou menor ênfase em produtos ou em processos;
4. maior ou menor possibilidade de articulação com as avaliações externas;
5. grau de abertura à iniciativa de órgãos intermediários, bem como da escola e de seus agentes na construção do currículo;
6. grau de detalhamento da progressão e do compassamento⁹ (ou do ritmo) das aprendizagens.

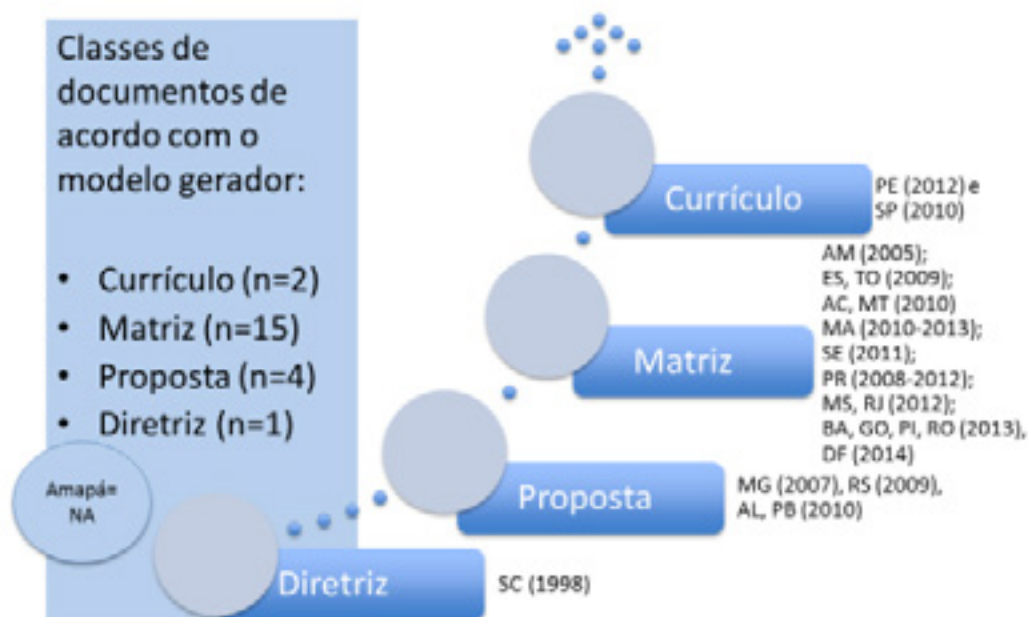
Analisando os documentos com base nesses aspectos, chegamos aos modelos “matriz curricular”, “currículo”, “proposta curricular” e “diretrizes curriculares”, conforme ilustrado na Figura 2.

por determinação do Conselho Federal de Educação, quando da promulgação da Lei nº 5.692/1971, que procedeu à junção do antigo ensino primário ao primeiro ciclo do ensino médio para constituir o ensino de 1º grau de oito anos, com vistas a assegurar a continuidade horizontal e vertical do currículo nessa etapa da escolaridade.

⁸ Diante da multiplicidade de termos utilizados nos documentos curriculares pesquisados (i.e. competências, habilidades, capacidades, conhecimento, expectativas de aprendizagem), e da falta de homogeneidade dos significados a eles atribuídos, optou-se por utilizar “conteúdos” no seu sentido amplo para contemplar, de modo genérico, o que é indicado nos documentos como o que deve ser ensinado aos alunos ou por eles aprendido, a depender do caso.

⁹ O conceito de compassamento remete ao ritmo do aprendizado: ou seja, à determinação, no currículo, do tempo que se supõe adequado para que o aluno aprenda (Cf. BERNSTEIN, 1996).

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



Fonte: Cenpec (2015).

Nota: Pelo material disponível, não foi possível caracterizar o estado do Amapá.

Um modelo é, portanto, um modo de articulação desse conjunto de categorias ou princípios, com base no qual um documento é produzido ou gerado. Como se trata de *modelos*, um determinado documento pode apresentar traços conflitantes, pertencentes a mais de um modelo. Na categorização, buscou-se apreender aquele que se expressa de modo *preponderante*, embora tenham sido encontrados documentos híbridos, fenômeno esperado tendo em vista a dimensão política da construção de currículos, marcada por relações de força e conflito¹⁰.

Voltando aos nomes utilizados nos documentos, e analisando-os sob o ponto de vista de desenho curricular (observadas, por exemplo, as formas de progressão dos conteúdos por eles sugeridas), pode-se dizer que os textos analisados atualmente estão mais próximos dos títulos recebidos por um número menor

¹⁰ Não desconhecemos o amplo debate acerca da ideia de culturas híbridas, como apresentada pelo antropólogo Nestor Garcia Canclini (2003), bem como as discussões que tratam do hibridismo no campo do currículo, como as empreendidas por Inés Dussel (2002) ao destacar o caráter híbrido que marca os discursos curriculares, combinando tradições e movimentos distintos. No entanto, o termo híbrido é tomado aqui apenas para expressar a presença, em um dado modelo, de características comuns aos diferentes modelos indicados, a partir dos aspectos levados em conta.

deles: “Currículo Básico Comum”, “Base Curricular Comum”, “Conteúdos Básicos Comuns”, “Currículo Mínimo”, sendo os modelos “matriz curricular” (n=15) e “currículo” (n=2) os que mais detalham a progressão do conteúdo, em anos ou bimestres. É o que revela a Tabela 2.

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

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

Fonte: Cenpec (2015).

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

Na Figura 3 e no Quadro 1 podem-se visualizar os modelos de acordo com os aspectos que permitiram a classificação dos documentos, percebendo-se, inclusive, como suas características se distinguem no trânsito de um modelo para o outro. Observa-se um movimento mais horizontal, estando o modelo “currículo” em uma ponta, com maior grau de especificação de metas e objetivos, maior detalhamento da progressão e compassamento dos conteúdos e maior intervenção no processo didático, além da articulação com as avaliações externas, e, na outra ponta, o modelo “diretrizes curriculares”. Neste, há maior explicitação de fundamentos e princípios e maior abertura à iniciativa de órgãos intermediários, bem como da escola e seus agentes na construção do currículo. Podem haver, ainda, variações dentro de um mesmo modelo: há documentos curriculares de alguns estados que possuem certos aspectos mais presentes do que outros, colocando-os em uma espécie de “extremos opostos” dentro do mesmo modelo, como analisaremos mais à frente.

Tanto a Figura 3 quanto o Quadro 1, a seguir, expressam características predominantes dos modelos, que se aplicam à maioria dos documentos classificados. Porém, vale ressaltar que os documentos curriculares são marcados por hibridismo e por vezes transitam entre os modelos, apresentando características de um e de outro.

Figura 3 – Modelos de documentos e seus aspectos.

Currículo	Matriz curricular	Proposta curricular	Diretriz curricular
Maior especificação de metas Maior intervenção no processo didático Maior articulação com avaliações externas Maior detalhamento de progressão e do compassamento das aprendizagens.			Maior explicitação de fundamentos e princípios Maior abertura à iniciativa de órgãos intermediários e à escola na construção do currículo.

Enquadramento* forte (E+)

Classificação* forte (C+)

Enquadramento fraco (E-)

Classificação fraca (C-)

Fonte: Cenpec (2015).

* Os conceitos de enquadramento e classificação são explicitados à frente.

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

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

Fonte: Cenpec (2015).

Para Bernstein (1996, 1998) a ideia de classificação está relacionada às relações de poder e controle sobre que é ensinado e aprendido, e a de enquadramento às relações de poder e controle que influenciam o modo de conduzir o processo de ensino/aprendizagem. Tendo em vista a categorização aqui proposta, podemos pensar a ideia de classificação, por exemplo, a partir de como os conteúdos de ensino são apresentados nos documentos curriculares, ora por área de conhecimento, ora como uma lista geral de conteúdos, ou, ainda, como uma lista de conteúdos organizada dentro de uma lógica temporal preestabelecida (bimestre, trimestre, ano, por exemplo).

Nesse sentido, quando há uma definição bem marcada de conteúdos (listagem, por exemplo), dizemos que há uma classificação forte (C+) e, ao contrário, quando a separação entre conteúdos e áreas de conhecimento é tênue (os conteúdos não são listados, mas apresentados sem uma delimitação clara nas áreas de conhecimento), dizemos que se trata de uma classificação fraca (C-

)¹¹. Assim, no trânsito entre os modelos que se podem apreender na Figura 3, quanto mais próximo do modelo “currículo”, maior será a classificação, o que denota maior controle sobre a “distribuição” dos conteúdos, com fronteiras bem delineadas acerca dos domínios dos campos disciplinares. No outro extremo, o modelo “diretriz” é caracterizado por uma classificação fraca, marcado por uma redução das fronteiras de separação dos conteúdos.

Em relação ao enquadramento, chamamo-lo de forte (E+) quando o documento curricular regula explicitamente o sequenciamento do conteúdo e o ritmo ou compassamento em que ele deve ser ensinado/aprendido, considerando o contexto de aprendizagem; caso contrário, o enquadramento será fraco (E-) se tal controle sobre a prática pedagógica for pouco efetivo. No material analisado, o enquadramento tende a ser igualmente forte para classificação forte e fraco para classificação fraca, já que ele está relacionado à condução do processo de ensino e aprendizagem. Quando a classificação é forte, como no modelo “currículo”, percebemos maior intervenção no processo didático e maior articulação com avaliações externas, por exemplo, que são evidências de enquadramento também forte, não restando grandes margens de autonomia ao professor e à unidade escolar.

No outro extremo, no modelo “diretriz”, as fronteiras dos campos curriculares não estão bem delimitadas, em nome da integração, possibilitando, por exemplo, maior abertura à iniciativa de órgãos intermediários e à escola na construção do currículo. No entanto, vale lembrar que, nas análises de Bernstein (1996, 1998), pode ocorrer uma mudança de classificação forte para classificação fraca como sinal de mudança na forma de controle, não necessariamente nas formas de poder.

2.1 Matriz curricular

A análise mostrou que a maior parte dos documentos apresenta características do modelo “matriz curricular” (n=15). Emprega-se aqui a expressão “matriz curricular” com liberdade em relação ao seu uso na literatura pedagógica. A justificativa para utilizá-la encontra respaldo em seu uso mais recente em certos contextos, em que se contrapõe a matriz de referência de avaliação (relativa aos saberes a ser avaliados) à matriz curricular (relativa aos saberes a ser aprendidos)¹².

¹¹ Classificação e enquadramento – *forte e fraco* – são conceitos apresentados e discutidos detalhadamente em Bernstein (1996).

¹² Ver, por exemplo, esse uso na Matriz Curricular de Ensino e os Referenciais Curriculares Básicos (RCB) da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (Seduc), no Portal do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaeece) (Cf. SPAECE,

A expressão é utilizada aqui para designar um modo de organização do currículo que enfatiza o detalhamento de uma matriz que faz decorrer, de um elemento considerado central, um conjunto de outros elementos, dos quais, por sua vez, decorrem outros, com um grau cada vez maior de especificação. Geralmente dispostos num quadro, de um “eixo temático”¹³, por exemplo, decorrem “objetivos”, deles podem decorrer “expectativas de aprendizagem”, das quais decorrem “conteúdos”, e assim por diante.

O que se percebe é uma busca de discretização ou de discriminação do que deve ser aprendido, que vai do elenco de “metas” mais genéricas a mais específicas. Dentre o conjunto de materiais analisados identificou-se quatro documentos curriculares que definem os conteúdos detalhando por bimestre, dez documentos definem o conteúdo por ano/ série e um por segmento ou etapa da educação básica. Como se pode observar, essa busca de discretização é acompanhada de sua distribuição ao longo do tempo escolar, de modo a criar uma progressão. Os documentos baseados nesse modelo são predominantemente mais recentes.

Embora a explicitação de fundamentação teórica e filosófica possa estar nos documentos em que o modelo “matriz curricular” se apresenta de modo mais puro, na maior parte das vezes essa fundamentação é elidida ou apresentada sumariamente. O foco dos documentos – e do modelo que os sustenta – recai sobre a seleção daquilo que se deve ensinar e aprender, das metas que se devem alcançar, bem como, em alguns casos, de indicações sumárias de como se deve ensinar e avaliar.

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

Tudo indica que o modelo de matriz busca mais explicitamente articular currículo e avaliação: a articulação reside na possibilidade de se utilizar parte da própria matriz de currículo como matriz de avaliação de resultados de aprendizagem, como quando se definem “expectativas de aprendizagem” ou o que “deve ser aprendido”, ou quando se possibilita gerar, com base nela, uma matriz de

2015).

¹³ Os eixos estão em geral relacionados aos conteúdos da própria disciplina.

avaliação. São essas evidências que sugerem que os documentos curriculares podem estar relacionados, de algum modo, com o processo de avaliação externa.

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

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

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

Fonte: Cenpec (2015).

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

2.2 Currículo

O segundo modelo apreendido foi denominado “currículo” dada a sua pretensão de abarcar de modo amplo dimensões distintas do processo curricular. Apenas dois documentos se organizam com base no modelo. Ambos são recentes: o de Pernambuco, de 2012¹⁴ (e com alguns textos ainda em fase de conclusão), e o de São Paulo, de 2010.

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

1. maior grau de especificação de “metas”;
2. maior articulação com a avaliação de resultados de aprendizagem dos alunos;
3. menor grau de abertura à iniciativa da escola e de seus agentes na construção do currículo; e
4. maior grau de detalhamento da progressão e do compassamento.

O processo de elaboração do currículo e sua implantação se encontram, no caso de Pernambuco, interligados pelos padrões de desempenho e da formação continuada de docentes. A intenção é trabalhar de forma conjunta currículo, avaliação dos alunos e formação docente. Da mesma maneira que realimentam o currículo e as expectativas de aprendizagem, os padrões de desempenho podem reunir subsídios para modificar crenças, concepções e atitudes de professores por meio de sua formação continuada, que passa a ser baseada no currículo, mas também nos descritores de avaliação. Assim, estão unidos, no projeto pernambucano, o processo *curricular* – em seu sentido estrito –, avaliação e formação continuada de professores¹⁵.

Os documentos de São Paulo também se caracterizam por atuar tanto sobre resultados como sobre processos. Apresentam conteúdos e habilidades organizados por bimestres no “modelo de matriz” (i.e., SÃO PAULO, 2012a,

¹⁴ Os documentos de Pernambuco também possuem certo hibridismo e algumas características do modelo “matriz curricular”.

¹⁵ A metodologia utilizada para o estabelecimento de padrões de desempenho baseia-se no método Angoff e numa variante do método desenvolvido por Jaeger e Mills (1998). Sobre o método de Angoff, ver Leyva Barajas (2011).

2012b, 2012c), além de cadernos dirigidos ao professor e aos alunos, organizados em oito unidades, e apresentados separadamente por ano/série (i.e., SÃO PAULO, [2013 ou 2014a], [2013 ou 2014b]). Para o professor, sugere-se a duração de cada unidade em termos de semanas. Os cadernos desenvolvem os conteúdos e habilidades apresentados no documento de acordo com o modelo “matriz curricular” e identificados, no volume em que são discriminados, como “Quadro de conteúdos e habilidades”.

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

2.3 Proposta curricular

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

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

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

Fonte: Cenpec (2015).

Como se pode observar, em relação aos modelos apresentados anteriormente, o da “proposta curricular” tende a se manifestar em documentos um pouco

mais antigos: nenhum deles é posterior a 2010, e dois foram analisados pela pesquisa realizada por Sampaio e colaboradores (2010): o de Minas Gerais e o do Rio Grande do Sul.

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

Outra característica é que nem sempre ele está associado ao modelo “matriz curricular”. Mesmo que haja uma matriz – é o que ocorre com o documento de Minas Gerais –, a sugestão de que a progressão seja feita pelo professor e pela escola, “em espiral”, abre o documento à iniciativa das instâncias intermediárias, às unidades escolares e aos docentes, que adquirem autonomia para definir quando os conteúdos deverão ser retomados e em que grau de profundidade. Algo semelhante ocorre com o documento de Alagoas, que apresenta apenas os objetivos finais de etapa ou do segmento de ensino. No Rio Grande do Sul e na Paraíba, esse grau de pressuposição da iniciativa de outras instâncias no detalhamento do currículo pode ser ainda maior, dependendo da disciplina. No primeiro estado, na área de Língua Portuguesa, a apresentação das “competências” e “habilidades” é pouco detalhada, embora elas sejam explicadas num nível maior de profundidade do que na maior parte dos documentos. São fornecidos, contudo, exemplos de como fazer a progressão dessas “competências” e “habilidades” em ilustrações de “Planejamento de unidades didáticas: alguns cruzamentos possíveis a partir dos Quadros de conteúdos por etapas e dos Quadros das competências e habilidades”. Entretanto, nesses quadros que servem como modelo para professores e escolas, tanto conteúdos quanto competências e habilidades possuem um grau bem menor de detalhamento que aqueles anteriormente tratados, o que significa que os professores devem não apenas planejar as unidades didáticas, mas também selecionar e discretizar conteúdos, competências e habilidades. Mesmo em outras áreas de ensino, nas quais os quadros de conteúdos são exaustivos, os exemplos de encaminhamento didático são mais gerais e se abrem à iniciativa dos professores.

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

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

2.4 Diretriz curricular

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

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

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

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os movimentos de renovação curricular são resultado de uma construção histórica e, portanto, refletem, como afirma Popkewitz (1997), processos de regulação e poder que expressam conflitos e disputas em um dado contexto.

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

Em alguns casos, esses modelos geram indicações explícitas e mais ou menos pormenorizadas de processos de didatização¹⁶, pois, no caso de “currículo” e

¹⁶ O termo “didatização” é utilizado na literatura educacional para designar o processo

“matriz curricular”, marcados por uma forte classificação e enquadramento, tendem, além da progressão, a indicar o compassamento dos tempos de aprendizado – quer dizer, quanto deve durar um determinado ciclo de ensino-aprendizado (a familiarização com um conteúdo, seu domínio, sua aplicação, por exemplo). Podem, ainda, gerar a indicação de padrões de desempenho ou expectativas de aprendizado, entrando no campo da avaliação, especialmente quando se trata de Língua Portuguesa e Matemática.

A análise dos dados evidencia – em razão da predominância de documentos produzidos com base nos modelos “matriz curricular” e “currículo” – o esforço recente das redes estaduais e distrital de *centralização* e *padronização* dos processos curriculares, na busca de alcançar padrões de qualidade. Percebe-se que o conceito de qualidade, em muitos casos, está atrelado às medidas de desempenho dos alunos advindas das avaliações externas. Essa busca da unidade de resultados realiza-se, ao que tudo indica, com maior grau de intervenção no currículo por meio de uma ação sobre a *organização do processo de ensino-aprendizagem*.

Há aqui um ponto de inflexão em relação aos documentos curriculares de períodos anteriores: não se trata, primeiro, de se voltar para a criação de uma unidade baseada em um sistema mais geral de crenças, valores e concepções compartilhados sobre as finalidades da educação, e sobre os debates contemporâneos das áreas de referência dos conteúdos curriculares. Trata-se, antes, de atuar sobre os elementos do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, mais do que transmitir concepções que orientariam a ação docente – organização de sua prática –, os documentos mais recentes pretendem, eles mesmos, organizar a prática dos professores, seja elencando um conjunto de temas, conteúdos, competências, habilidades e expectativas de aprendizagem, seja indicando modos de ensiná-los e avaliá-los, seja imprimindo a progressão que devem seguir e determinando externamente o ritmo de aprendizagem que os alunos devem seguir.

Trata-se, assim, de uma outra concepção de ação docente que subjaz a esses documentos: entre concepções de ensino-aprendizado e finalidades gerais da educação (embora em alguns documentos estas estejam elididas) são necessários elementos que realizem uma mediação para que o currículo formal possa se transformar em ação. Há, portanto, além da ênfase na busca de

de tornar os saberes passíveis de ser ensinados nas condições dadas pela instituição escolar, tal como ela se organizou a partir do final do século XIX. Essas condições envolvem necessidades como discretização, seriação, progressão, compassamento, dentre outros.

uniformização do currículo, uma mudança de foco: antes de expressar um maior investimento na explicitação dos fundamentos e concepções de educação, os documentos curriculares atuais parecem se dedicar mais a descrever, e de modo relativamente detalhado, os processos de ensino-aprendizagem. Há, ainda, uma mudança de concepção de ação docente: do professor que age segundo concepções gerais para o professor que age segundo uma estrutura explícita fornecida pelo currículo. Essa estrutura, como se viu, avança sobre o processo de ensino-aprendizagem quanto mais os documentos se aproximam do modelo “currículo”.

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

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

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

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

States Curricular Renovation Movements on Primary Education: (2009-2014)

Abstract: This article aims to examine the reformulation process of curricular documents in Brazilian States and Federal District. It presents a survey conducted in 2014-2015 focusing specially primary final grades curriculum on these documents. This survey was compared with another one, conducted by Sampaio and collaborators in 2009. A more intense curricular renovation movement in the country in recent years was found. The documents were categorized in four models: curriculum, curriculum matrix, curricular proposal, and curricular guidelines. In all of these models it was found a progressive movement towards greater specification of targets and goals, towards detailing contents progression and pacing, and more intervention in didactic process.

Keywords: Curriculum, educational policy, late years of primary education.

Movimiento de renovación curricular (2009-2014): nuevos documentos

Resumen: El propósito de este artículo es examinar el proceso de reformulación de los documentos curriculares de los estados y el distrito federal de Brasil que ha tenido lugar en los últimos años. Para ello, se presenta un estudio realizado en 2014-2015 acerca de los documentos curriculares de la enseñanza básica II de los estados y el distrito federal de Brasil; estudio que se compara con otro anterior, llevado a cabo por Sampaio y colaboradores en 2009. Se llega a la conclusión de que, en los últimos años, en Brasil hay un movimiento de renovación curricular más intenso. Asimismo, se presenta el análisis que categorizó los documentos en cuatro modelos: currículo, matriz curricular, propuesta curricular y directrices curriculares, en los que se observa un movimiento progresivo de mayor especificación de metas y objetivos, detalle de la progresión y cadencia de los contenidos e intervención en el proceso didáctico.

Palabras clave: Currículo. Política educacional. Enseñanza básica II.

REFERÊNCIAS

AUSTIN, John L. **How to do things with words**. New York: Oxford University Press, 1965.

BARAJAS, Yolanda Edith Leyva. Una reseña sobre la validez de constructo de pruebas referidas a criterio. **Perfiles educativos**, México, v. 33, n. 131, enero 2011. Disponível em: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000100009&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 29 ago. 2014.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **Pedagogia, control simbólico e identidade**. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

BOURDIEU, Pierre. Décrire et prescrire: note sur les conditions de possibilité et les limites de l'efficacité politique. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, v. 38, p. 69-73, mai 1981. (La représentation politique-2). Disponível em: <[url/web/revues/home/prescript/article/arss_0335-5322_1981_num_38_1_2120](http://web.revues/home/prescript/article/arss_0335-5322_1981_num_38_1_2120)>. Acesso em: 26 ago. 2014.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

CENPEC. **Currículos para os anos finais do ensino fundamental: concepções, modos de implantação e usos: relatório final**. 2015 (mimeo). Disponível em: <<http://www.cenpec.org.br/2015/09/20/relatorio-final-curriculos-para-os-anos-finais-do-ensino-fundamental-concepcoes-modos-de-implantacao-e-usos/>>. Acesso em: 12 maio 2016

DUSSEL, Inés. O currículo híbrido: domesticação ou pluralização das diferenças? In: LOPES, Alice R. C.; MACEDO, Elizabeth (Org.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.

JAEGER, Richard; MILLS, Craig. **An integrated judgment procedure for setting standardson complex large-scale assessments**. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA, April 13-17, 1998.

MARANHÃO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes Curriculares: + Ensino**. Programa de Melhoria da Qualidade do Ensino. São Luis: Seduc, [2013?].

POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação.** Tradução Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SAMPAIO, Maria das Mercês F. (Org.). **Relatório de análise de propostas curriculares de ensino fundamental e ensino médio.** São Paulo; Brasília: MEC/SEB, 2010.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Currículo do Estado de São Paulo: Ciências da Natureza e suas tecnologias.** 1. ed. atual. São Paulo: SE, 2012a.

_____. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias.** 1. ed. atual. São Paulo: SE, 2012b.

_____. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Currículo do Estado de São Paulo: Linguagem, códigos e suas tecnologias.** 2. ed. São Paulo: SE, 2012c.

_____. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo.** Caderno do Aluno. Arte. Ensino Fundamental - Anos Finais. 5ª série/6º ano. Volume 1. Nova edição 2014 a 2017. São Paulo: SE, [2013 ou 2014a].

_____. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo.** Caderno do Aluno. Ciências. Ensino Fundamental - Anos Finais. 7ª série/8º ano. Volume 1. Nova edição 2014-2017. São Paulo: SE, [2013 ou 2014b].

SPAECE. **Portal do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará** (Spaece). Disponível em: <<http://www.spaece.caedufjf.net/matrizes/matriz-curricular/>>. Acesso em: 18 abr. 2015.

Sobre os autores:

Antônio Augusto Gomes Batista é doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais e coordenador de desenvolvimento de pesquisas do Cenpec.

antonio.batista@cenpec.org.br

Elba Siqueira de Sá Barretto é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp) e consultora da Fundação Carlos Chagas.

ebarretto@fcc.org.br

Joana Buarque de Gusmão é mestre em Educação pela Feusp e pesquisadora no Cenpec.

joana.buarque@cenpec.org.br

Vanda Mendes Ribeiro é doutora em Educação pela Feusp, pesquisadora no Cenpec e professora no programa de pós-graduação da Universidade Cidade de São Paulo (Unicid).

vanda.ribeiro@cenpec.org.br

Recebido em: fevereiro de 2016

Aprovado em: março de 2016