

PROPOSTAS CURRICULARES PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM SANTA CATARINA: configurações e recontextualizações locais

CURRICULAR PROPOSALS FOR THE EARLY YEARS OF PRIMARY EDUCATION IN SANTA CATARINA: LOCAL STRUCTURES AND RECONTEXTUALIZATION

PROPUESTAS CURRICULAR PARA LOS AÑOS INICIALES DE LA ENSEÑANZA FUNDAMENTAL EN SANTA CATARINA: CONFIGURACIONES Y RECONTEXTUALIZACIONES LOCALES



Izolete dos Santos Riqueti*

<https://orcid.org/0000-0002-8807-1633>

Zenilde Durli**

<https://orcid.org/0000-0001-8629-7658>

REVISTA PEDAGÓGICA

Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da Unochapecó | ISSN 1984-1566

Universidade Comunitária da Região de Chapecó | Chapecó-SC, Brasil

Como referenciar este artigo: RIQUETI, I. S.; DURLI, Z. Propostas curriculares para os anos iniciais do ensino fundamental em Santa Catarina: configurações e recontextualizações locais. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 22, p. 1-15, 2020.

DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v22i0.4851>



Resumo: Este artigo, recorte de pesquisa mais ampla, objetivou analisar as configurações dos currículos para os anos iniciais do Ensino Fundamental em redes municipais da Região Metropolitana do Contestado, em Santa Catarina. Envolveu pesquisa documental com o estudo das propostas curriculares de sete redes amostradas, pesquisa exploratória junto aos gestores/as e professores/as e o uso da técnica de análise de conteúdo no tratamento dos dados. Os resultados demonstraram a configuração de propostas curriculares com textos híbridos compostos pela mescla de influências diversas, tais como as provenientes do marco regulatório nacional da Educação Básica, de textos de orientação curricular nacionais e estadual e, também, de livros didáticos. São textos recontextualizados, compostos pela justaposição de excertos que conformam um novo documento na orientação das demandas curriculares locais. Nas especificidades da configuração curricular há predomínio da organização por disciplinas e da ordenação por seriação anual.

Palavras-chave: Currículo; Propostas curriculares; Configuração curricular; Ensino Fundamental.

Abstract: This article presents the results of a research that had the goal of analysing the curricular structures of the proposals of the early years of Primary Education in the city educational systems in the Metropolitan Region of Contestado, in Santa Catarina. It consisted of documentary research with the study of curricular proposals from seven sampled systems and exploratory research done with managers and teachers, based on

the methodological premises of the Cycle of Policies approach and the technique of content analysis. The results showed a curricular structure mostly ordered by yearly seriation and by subjects in hybrid texts that were composed by the mixing of influences originating from the national regulatory framework and by texts of curricular orientation that are also national, besides textbooks. They are recontextualized texts, composed by the juxtaposition of excerpts that integrate a new document which is always subject to new interpretations, to guide the local curricular demands.

Keywords: Curriculum; Curricular proposals; Curricular structure; Primary Education.

Resumen: Este artículo presenta resultados de investigación como el objetivo de analizar las configuraciones curriculares de las propuestas de formación para los años iniciales de la Enseñanza Fundamental en redes municipales de la Región Metropolitana del Contestado, en Santa Catarina. En el marco de la investigación documental con el estudio de los currículos de siete redes muestradas, investigación exploratoria junto a los gestores / as y profesores / as, con base en los presupuestos metodológicos del abordaje del Ciclo de Políticas y de la técnica de análisis de contenido. Los resultados demostraron una configuración curricular predominantemente ordenada por seriedad anual y por disciplinas en textos híbridos compuestos por la mezcla de influencias provenientes del marco regulatorio nacional y por textos de orientación curricular también nacionales, además de los libros didáticos. Son textos

recontextualizados, compuestos por la yuxtaposición de extractos que conforman un nuevo documento, siempre sujeto a nuevas interpretaciones, para orientar las demandas curriculares locales.

Palabras clave: Currículo; Propuestas curriculares; Configuración curricular; Enseñanza fundamental.

Introdução

A homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/1996 (BRASIL, 1996) demarcou o início de um amplo movimento de reformas educacionais com foco crescente nas questões relativas ao currículo escolar. Ela atribuiu aos entes federados – União, Distrito Federal, Estados e Municípios – a incumbência de organizar os seus sistemas de ensino a partir da política nacional de educação e da 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 componentes e conteúdos mínimos, de modo a “assegurar” uma formação básica comum.

Nos anos subsequentes a esse marco legal houve intensa produção de textos normativos, estudos encomendados e materiais de orientação com objetivo de delinear a política curricular nacional e a regulação dos currículos, especialmente aqueles dedicados à Educação Básica. Os artigos 26 e 27 da LDB traçaram, em linhas gerais, a composição dos currículos em termos de componentes mínimos e legitimaram a autonomia dos sistemas de ensino e estabelecimentos escolares na definição do corpo de conhecimentos e composição de uma parte diversificada. Os desdobramentos dessa política foram significativos na organização dos currículos dos sistemas e das redes estaduais e municipais de ensino. Estas últimas, envolvidas com a municipalização¹ da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, já em avançado estágio de implantação no território catarinense, tinham como um dos principais desafios a elaboração de propostas próprias.

Nas duas décadas seguintes as redes de ensino receberam inúmeros documentos da esfera federal, ora de caráter normativos, ora apenas orientadores, com a finalidade declarada de reger e contribuir com a construção das propostas curriculares e dos projetos pedagógicos nas unidades educativas. Entre eles, a partir de 1988, estão os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os Referenciais Curriculares Nacionais (RCNs) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para todas as etapas e modalidades da educação. Estas últimas, revisadas e atualizadas na década seguinte. No contexto catarinense houve amplo processo de discussão da Proposta Curricular de Santa Catarina, com início

* Mestre em Educação/UFSC. Professora na Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC - Capinzal). Professora e coordenadora pedagógica na rede municipal de educação de Capinzal/SC. E-mail: izolete.riqueti@unoesc.edu.br

** Doutora em Educação pela UFSC. Professora do Departamento de Metodologia de Ensino (NEN) da UFSC. E-mail: zenildedurli63@gmail.com

¹ 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.

ainda na segunda metade da década de 1980 e continuidade até os dias atuais. (THIESEN, 2013).

No âmbito federal, a política educacional foi traçando novos rumos para as questões curriculares. No Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) aprovado para vigência 2014-2025, a meta 7 previu a elaboração de uma 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). Como decorrência, em processo longo que envolveu muitas discussões, embates e disputas, no final de 2017, o MEC aprovou a BNCC pela Portaria nº 1.570, publicada no Diário Oficial da União, em 21 de dezembro de 2017.

Mediante o caráter mandatório da BNCC, consideramos importante estudar os currículos locais anteriores a ela, e ainda em vigor em muitos contextos, 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 Contestado² e compreender as principais fontes de influência na sua definição. Buscamos identificar o desenho curricular das propostas locais, compará-los com as orientações dos textos da política curricular nacional, para identificar as influências estabelecidas entre o contexto de produção dos textos nacionais e o contexto de produção dos textos dos currículos locais bem como as possíveis recontextualizações existentes.

No trabalho com os documentos e com os dados dos questionários adotamos como referência os três passos da técnica de análise de conteúdo de Bardin (1979), a saber: 1) a pré-análise, 2) a exploração do material e processo de codificação dos dados, 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. A pesquisa documental envolveu o estudo das propostas curriculares das redes e a pesquisa exploratória um questionário respondido por gestores/as e professores/as. Composta por sete redes municipais a amostra derivou dos seguintes critérios: existência de um documento oficial que expressasse a proposta curricular local para os anos iniciais do Ensino Fundamental; densidade demográfica com representação de dois municípios de grande porte, dois de médio e três de pequeno porte.

Para apresentar os resultados dessa pesquisa organizamos o artigo nas seguintes partes: discutimos brevemente o conceito de recontextualização como basilar às análises das propostas curriculares locais na sua relação com os textos da política curricular emanados do poder central e com outros textos, tais como os livros didáticos, por exemplo. Na sequência, abordamos elementos teóricos sobre política curricular para compreender como ela opera

2 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, 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. Os municípios que fazem parte da amostra de pesquisa são: Concórdia, Caçador, Joaçaba, Campos Novos, Piratuba, Zortéa e Capinzal.

na delimitação do currículo prescrito em diferentes contextos (nacional, estadual, municipal, escolas). Finalizando, trazemos alguns dados sobre a configuração dos currículos prescritos amostrados das redes municipais da região metropolitana do Contestado.

1 Recontextualização discursiva nas propostas curriculares locais

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). Logo, as orientações curriculares são decisões intencionais acerca da educação desejada (por quem? para quem?), embora nem sempre claramente anunciadas e desenvolvidas, traduzidas tanto pela seleção de um corpo de conhecimentos (qual conhecimento?), como nas diversas concepções que abarca (educação, ensino, aprendizagem, desenvolvimento, entre outras tantas...).

Reconhecer tais intencionalidades a partir dos conhecimentos corporificados no currículo e nas formas de sua organização, embora não seja tarefa fácil, é fulcral às escolas em razão dos possíveis desdobramentos no trabalho docente e na formação das crianças e estudantes. Além disso, evita cair na armadilha de olhar para os processos de seleção e de organização como naturais e inocentes, em que acadêmicos, cientistas, educadores ou empresas desinteressados e imparciais determinam, por dedução lógica e filosófica, aquilo que é mais conveniente e importante ensinar às crianças e aos jovens. Se currículo é construção social permeada por diferentes mediações, sempre mobilizadas por intencionalidade(s), determinadas convicções e relações de poder que representam concepções de sociedade e de mundo (SILVA, 1995), então discutir currículo é basilar tanto nos processos formativos quanto no trabalho dos profissionais da educação.

Para ajudar a desvelar a configuração dos currículos prescritos pelas redes municipais analisadas buscamos subsídios teórico-metodológicos em Bernstein que, para compreender o movimento de produção e interpretação dos textos entre os níveis macro e micro, criou um modelo teórico “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). 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” (1996, p. 259). O discurso pedagógico é, então, “um princípio que tira (desloca) um

discurso de sua prática e contexto” (Idem.), recolocando-o 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. Para comprovar esse postulado Ball (1998) utiliza o conceito de recontextualização formulado por Bernstein (1996, 1998), na análise do percurso das políticas educacionais desde o contexto de produção até o contexto da prática. Ele (1998) afirma o percurso de elaboração de textos de política como um processo de bricolagem³, ou seja, as políticas não são elaboradas a partir de algo completamente novo, mas são construídas com base em experiências globais e locais, combinando tendências, influências e experiências, reunindo teorias, pesquisas e modismos para a formulação de algo novo e ainda não experimentado. Nesse entendimento, as propostas curriculares locais ou currículos prescritos são o resultado de uma mistura de lógicas globais e locais, podendo ser traduzidas como uma rede de influências de complexa interrelação.

Ainda conforme Ball (1998, p. 132), as 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.” A recontextualização, nesse contexto, ocorre sempre que um discurso é difundido do local onde foi produzido para outro local, em que passa a ser recriado na relação com outros discursos. Logo, “toda vez que um discurso muda de lugar, existe um espaço para que a ideologia atue” (BERNSTEIN, 1996, p. 24). Com esse pressuposto, vislumbra-se a possibilidade de alguma intervenção da comunidade escolar nas delimitações curriculares e, também, mesmo com mecanismos de controle bastante acirrados, alguma autonomia dos professores sobre os currículos locais que podem causar deslocamentos tanto nas propostas curriculares locais quanto nas políticas provenientes de contexto macro. Anuncia-se a possibilidade de questionamento dos limites do controle do Estado sobre os desdobramentos das políticas macro nos contextos micro.

2 Políticas curriculares e currículo prescrito

A política curricular, de acordo com Pacheco (2008), racionaliza o processo de concepção e realização do currículo. Viabiliza isso por meio 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. Representa, de maneira genérica, um conjunto de intenções expressas em documentos oficiais

³ 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.

sobre a formação de sujeitos sociais, a serem implementadas nas escolas. “[...] 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 [...]”. Ela pode ser 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).” (PACHECO, 2008, p. 29).

Ressalta o mesmo autor que o conteúdo da política curricular é definido em função de dimensões que delimitam a concepção, realização e avaliação de um projeto de formação. No entanto, nem o conteúdo e nem a sua forma “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.” (Idem) Como nem sempre a política curricular está registrada de maneira explícita e coerente, mas dispersa numa série de regulações, à primeira vista desconectadas entre si, o seu controle não é coercitivo, mas tecnicizado e exercido por mecanismos burocráticos, oculta-se por regulamentações administrativas, diretrizes e orientações pedagógicas que têm a pretensão anunciada de melhorar a prática (SACRISTÁN, 2000).

Nesse entendimento, as políticas curriculares, no bojo das políticas educacionais, podem ser concebidas como uma questão de governo (administração pública) ou de partido que está 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. Essa relação se evidencia “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.)

Apple (2006) também entende 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. 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.

O currículo prescrito para o sistema educativo, orientador do trabalho docente, representa a concretização da política curricular, de seus conteúdos e demais orientações, subordinada às determinações originadas e reguladas por instâncias políticas e administrativas (SACRISTÁN, 2000). As prescrições curriculares traçam uma perspectiva, projetam o que deve acontecer na escola. São importantes na medida em que “difundem os códigos sobre o que deve ser a cultura nas escolas [...]” (SACRISTÁN, 2013, p. 27), traduzem uma seleção da cultura e determinam o que deve ser ensinado às crianças e estudantes em um dado projeto e percurso educativo. Elas podem ser apresentadas aos professores por meio de atos normativos diversos, diretrizes, manuais escolares, publicações científicas e didáticas, orientações, ou seja, uma série de meios elaborados com objetivo de traduzir aos professores o significado e os conteúdos do currículo prescrito.

Enquanto 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, reinterpretção, entre outros, ocorrida no processo do currículo praticado também denominado de currículo real ou currículo em ação (SACRISTÁN, 2013).

Pelo currículo em ação ou real, segundo Sacristán (2013), ocorre a execução de um plano, a efetivação do que foi planejado, mesmo que nesse caminho entre o planejado e o executado aconteçam mudanças, intervenção da própria experiência dos professores, decorrentes de seus valores, crenças, significados e das crianças e estudantes. No contexto da prática, no entanto, as prescrições assumem caráter indicativo, pois no currículo em ação todo programa está submetido às interpretações dos sujeitos (professores, auxiliares, técnicos, crianças, pais, entre outros.) presentes na ação pedagógica. As ênfases, acréscimos,

omissões e formas de apresentação dos conhecimentos estão sob a direção desses sujeitos. Evidente que há delimitadores para essa autonomia, tais como os constrangimentos provocados pelas avaliações em larga escala, pelas condições objetivas das redes e escolas, entre outros fatores. O currículo real ocorre dentro de situações concretas, a partir da prática dos professores, de intervenções educativas, de suas perspectivas e concepções curriculares presentes na condução da ação.

Bernstein (1980) distingue 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. Ele utiliza 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. [...], e o integrado, no qual os conteúdos aparecem uns relacionados com os outros de forma aberta. [...]” (SACRISTÁN, 2000, p.76). No primeiro modelo, os conteúdos aparecem claramente delimitados uns em relação aos outros, com fronteiras nítidas, diferenciados com clareza; essa organização, no formato de mosaico, não impede, mas dificulta o trabalho docente interdisciplinar. No integrado, com uma visão menos fragmentada há, teoricamente, mais possibilidades de integração dos conteúdos escolares com os saberes cotidianos dos alunos, combatendo, assim, a visão hierárquica, fragmentada e imperativa do conhecimento.

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. “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 [...]” (SACRISTÁN, 2000, p. 147). 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.

3 Configuração dos currículos prescritos nas redes municipais da região metropolitana do contestado: primeiras aproximações

Estabelecemos duas dimensões à análise dos documentos, a saber: a sua estrutura e as concepções orientado-

ras adotadas. A primeira dimensão, relativa à estrutura dos documentos, constou de três categorias: denominação, arquitetura e metodologia de elaboração. A segunda dimensão, relativa às concepções orientadoras dos documentos, foi pautada em quatro categorias de análise: pressupostos epistemológicos, marcos regulatórios, formas de organização dos conhecimentos, orientações metodológicas.

Na primeira dimensão, sobre a categoria “denominação”, dos sete documentos amostrados cinco deles integram o termo curricular ao título enquanto o termo diretrizes consta em quatro deles. A inserção do primeiro termo revela a identidade curricular pretendida, enquanto o segundo reforça, de acordo com Cury (2002), a intencionalidade de estabelecer alguns caminhos para orientar o projeto político-pedagógico das escolas, o planejamento do trabalho docente e a prática pedagógica com as crianças. Esse termo, segundo o mesmo autor, 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. O sentido e o significado das denominações adotadas não foram explicitados, mas revelam mimetismo em relação aos documentos nacionais.

Em relação à arquitetura dos documentos, entendida como a configuração e disposição das partes ou elementos que os compõem, buscamos identificar sua organização e o que foi considerado importante abordar na sua elaboração, extensão e alcance. De modo geral, são textos curtos, entre 30 a 80 páginas, 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. Com formatação padrão, com a quase inexistência de recursos para destaque ou para chamar a atenção para um conceito, noção, ou parte do texto ou mesmo o uso de imagens. Outro recurso pouco utilizado são os exemplos da aplicabilidade do proposto. Quatro documentos têm uma estrutura mais completa apresentando capa, contracapa, página com a nominata das equipes gestoras, prefácio, sumário, apresentação, entre outras. Nos demais a estrutura é bem simples, com indicações direta de objetivos e conteúdos, praticamente uma lista. Sobre as etapas de ensino abrangidas, cinco documentos 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.

Em relação à forma de elaboração focamos nos aspectos relativos à participação e ao envolvimento dos diferentes segmentos dos profissionais da educação. Interessou-nos, em especial, o papel atribuído ao professor no momento de planejar as questões curriculares em cada rede, pois seu protagonismo, seu papel como intelectual, pode ser potencializado ou restrito a partir da forma de condução do processo e da participação ou exclusão nos

momentos de definição curricular. Além disso, conforme demonstram análises apresentadas em outros estudos (PAGANINI, 2011; OLIVEIRA, 2013; MACEDO, 2014; FERNANDES; ABRAMOVIZ, 2015; CÁSSIO, 2017), a participação nem sempre é efetiva, pode se dar como participação⁴, cumprindo um papel muito mais legitimador dos discursos oficiais do que de efetiva contribuição na elaboração e construção do currículo oficial. Somada a essa questão, destacamos a presença cada vez maior de empresas de consultoria contratadas pelos municípios para a construção das propostas ou, ainda, a compra de pacotes prontos para serem implantados nas redes.

Nos documentos e também nas falas dos gestores consta o propósito de envolver os professores na construção coletiva, com participação em grupos de estudos entre pares, professores das redes liderando grupos de estudo e da realização de seminários de sistematização dos trabalhos em quatro redes. As secretarias de educação assumiram o suporte, a programação de encontros de estudo e a produção de seminários de sistematização, bem como a contratação de consultorias, identificadas em cinco documentos. Em relação à participação e a autoria constam como autores os professores, as equipes pedagógicas das secretarias de educação e os consultores externos. Em três documentos consta também a autoria do Conselho Municipal de Educação.

Sobre a dimensão “concepções orientadoras dos documentos curriculares” nossas análises apontaram como marco teórico basilar a psicologia vigotskiana em cinco documentos, com indicações acerca do materialismo histórico-dialético, do sociointeracionismo, da perspectiva histórico-cultural ou sócio-histórica. Entretanto, a configuração curricular, a forma de organizar, distribuir e orientar o conhecimento no interior da proposta, especialmente nas concepções norteadoras nem sempre mantêm coerência com os fundamentos epistemológicos propostos. Essa perspectiva, embora bastante mesclada a outras, consta nos PCNs, nas DCN e também no texto da Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina⁵ que é declaradamente fundamentada em Vygotsky e Wallon, ou seja, na psicologia histórico-cultural. Os PCNs são citados de forma recorrente em cinco documentos, especialmente na definição dos objetivos ou do corpo de conhecimento por disciplina e na definição de temas transversais, o que indica sua forte presença nos contextos locais. O marco regulatório nacional – Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Diretrizes Curriculares Nacionais – também aparecem como fontes importantes na definição do que os contextos locais compreendem por educação, escola, infância, currículo, entre outros.

Em relação à organização curricular buscamos identificar quais são e como estão dispostos ou ordenados os elementos constitutivos dos currículos propostos nos documentos. Todos os documentos estão organizados por

4 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 forçadas 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).

5 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/RNs como das DCNs. Para mais detalhes consultar Thiesen (2013).

série/ano, majoritariamente por disciplinas, contendo objetivos e indicativos de conhecimentos a serem ensinados. Dois deles, na apresentação da organização, com base nas DCN, abordam as áreas, porém, no momento de explicitar os conhecimentos o agrupamento se dá por disciplinas e a vinculação com as áreas desaparece. Essa centralidade confere com a tradição disciplinar dos sistemas e redes. Além disso, curriculistas importantes (YOUNG, 2010; PACHECO, 2014) têm argumentado no sentido de que a vinculação dos saberes com as disciplinas é inegável. O termo competências também é recorrente nas propostas, embora nenhuma delas se debruce a fazer qualquer diferenciação em relação aos objetivos e todas culminem com uma relação de conteúdos por série/ano de escolarização. Em relação ao recorte de conhecimentos, embora não fosse o foco principal da análise, observamos similaridade com as indicações dos PCNs.

A composição das disciplinas do currículo está em concordância com o marco legal, especialmente com os mínimos prescritos pela LDB e as DCNs. Não foi identificado componente curricular para abordar questões regionais, apenas um ou outro item disperso nas disciplinas de história e geografia e a língua estrangeira que diferiu nas redes. 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”. Além disso, a formação proposta nos pareceu predominantemente cognoscitiva.

Em relação às orientações metodológicas, quando existentes, são bastante genéricas, com exceção àquelas relativas ao processo de alfabetização, minimamente presente em todos os documentos. Outra questão pouco explorada diz respeito a avaliação, pois onde consta é apresentada como processual, contínua, formativa e diagnóstica, mas não há explicitação clara nem do significado desses qualificativos, nem da forma de operacionalizá-la.

Os documentos, considerados na análise como currículos prescritos, foram espelhados no marco regulatório nacional e em documentos orientadores provenientes do governo central. No entanto, percebeu-se pouca clareza nos textos sobre o significado do que eles propõem à formação e o sentido dessas determinações no contexto local. São constituídos de excertos provenientes de fontes diversas assumindo novos sentidos, porém nem sempre explicitados com clareza sobre as possibilidades e os limites de sua realização no âmbito do trabalho docente. A 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 somados para compor essa dinâmica.

Entre eles, foram identificados materiais de cursos de formação continuada, com destaque para o PNAIC, apostilas, matérias de orientação, livros didáticos, entre outros.

Considerações finais

A pesquisa teve como foco de análise as configurações das propostas curriculares para os anos iniciais do Ensino Fundamental em sete redes municipais de ensino catarinenses da Região Metropolitana do Contestado. Sobre a configuração dos currículos prescritos e as influências estabelecidas entre o contexto de produção local (micro) e o contexto de produção nacional (macro), de modo geral, evidenciamos uma configuração curricular que reflete a organização histórica dos sistemas de ensino baseadas em série/ano e nos conhecimentos ordenados por disciplinas. Nos três primeiros anos os conteúdos correspondem à focalização preconizada pelo governo central voltada a alfabetização na leitura, escrita e matemática.

Em relação aos textos curriculares prescritos nas redes constatamos uma composição híbrida delimitada não somente pela junção de partes de outros textos de caráter diverso (normativas, textos orientadores, textos acadêmicos, livros didáticos...), mas também pela presença de perspectivas teóricas diferentes, embora em alguns documentos tenhamos observado a tentativa de estabelecer uma vinculação específica. Essa composição recontextualiza no contexto local as propostas prescritas nas políticas curriculares nacionais imprimindo significados diferentes para cada uma delas. Esse processo é, por um lado, limitador da efetividade de um currículo prescrito nacionalmente e, de outro, indutor da possibilidade de construção de projetos formativos diferenciados. Essa possibilidade, no entanto, nem sempre é percebida, trazida à luz, especialmente quando os documentos são mais determinados pelos consultores e a participação dos professores se revela como necessidade de chancela.

Como profissionais com fortes vínculos com as redes municipais, com experiência na construção de propostas curriculares, ressaltamos que esse é trabalho árduo, geralmente coordenado pelos próprios profissionais das redes, com poucas condições objetivas para fazê-lo (tempo para estudar, para discutir, para levantar os problemas da prática e produzir os documentos; espaço adequado para estudo e produção, entre outros). Em meio ao processo de produção precarizado, a recontextualização por justaposição de excertos de diferentes fontes se constitui em alternativa recorrente nas redes. Além disso, o processo de recontextualização não se encerra com a produção do currículo oficial da rede. Ele se revigora na construção dos projetos pedagógicos de cada uma das unidades educativas, nos planejamentos dos/das professores/as, e, novamente, no currículo em ação, na prática pedagógica que articula conhecimentos e saberes de muitos sujeitos.

Referências

APPLE, Michael. W. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

BALL, Stephen John. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, Luiz. Heron da. **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 121-137.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

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

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

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1988.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23/12/1996. Seção I, p. 27833-27841.

_____. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26/06/2014, Seção 1 - Edição Extra.

_____. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 de dezembro de 2017, Seção 1, pp. 41 a 44.

CAÇADOR. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Caderno de Conteúdos**. Caçador, 2014.

CAMPOS NOVOS. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes. **Diretrizes Curriculares do Sistema Público Municipal de Campos Novos**. Campos Novos, 2015.

CAPINZAL. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes. **Conteúdos Curriculares - Anos Iniciais**. Capinzal, 2016.

CONCÓRDIA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. Grupo de Formação Continuada. **Sistema-**

tização Curricular da rede Municipal de Educação de Concórdia. Concórdia, 2016.

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.

IBGE. **Regiões Metropolitanas.** 2014. Disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/sinopse/default_sinopse.shtm>. Acesso em: 12 fev. 2018.

JOAÇABA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares do Sistema Público de Educação do Município de Joaçaba.** Joaçaba, 2015.

PACHECO, José Augusto. **Políticas Curriculares.** Porto: Porto Editora, 2002.

_____. **Políticas Curriculares:** referenciais para análise. Porto Alegre: ARTMED, 2008.

_____. **Educação, formação e conhecimento.** Porto Editora: Porto Portugal, 2014.

PIRATUBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes. **Diretrizes Curriculares Pedagógicas da Rede Municipal de Ensino.** Piratuba, 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

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.

_____. Governo do Estado de Santa Catarina. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina:** formação integral na Educação Básica. Estado de Santa Catarina. Secretaria de Estado da Educação. Florianópolis, 2014.

SILVA, Tomas Tadeu. Prefácio. In: GOODSON, Ivor. F. **Currículo:** teoria e história. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

THIESEN, Juarez da Silva. **Política curricular:** discursos, (con)textos e práticas. Curitiba: CRV, 2013.

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.

ZORTÉA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação Básica de Zortéa**. Zortéa, 2016.

Recebido em: 15/04/2019
Aprovado em: 17/03/2020
Publicado em: 01/04/2020