

---

# PROPOSTAS CURRICULARES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: Multirregulações e a influência das avaliações em larga escala

Marilda Pasqual Schneider  
Zenilde Durli<sup>(\*)</sup>

## RESUMO

O texto tem como principal finalidade debater acerca das multirregulações a que os currículos escolares estão submetidos no quadro das reformas do Estado. Partindo da elucidação do conceito em Barroso (2003, 2004, 2005), procura demonstrar como diferentes formas de regulação dos currículos escolares operam no âmbito das políticas educacionais. Com base numa investigação acerca das avaliações em larga escala, evidencia a influência que os exames externos e padronizados vêm exercendo na construção de propostas curriculares no contexto de implementação do Ensino Fundamental de nove anos. Para finalizar, põe em evidência as contradições de uma forma de controle que atua na perspectiva de construção de um currículo nacional.

**Palavras-chave:** Regulação; Currículo; Ensino Fundamental de Nove Anos.

Na acepção de Freitas (2011), “regular [...] é vocação de toda política pública” (p. 54). Entretanto, as políticas instituídas pelo Estado brasileiro, especialmente nas últimas duas décadas, estiveram pautadas por princípios neoliberais sendo, paulatinamente, passadas das mãos do Estado para as do mercado. Em áreas estratégicas, como é a da Educação, em que as mudanças no setor são consideradas o principal instrumento para o desenvolvimento produtivo, reorganizar o Estado implica em produzir novos modos de regulação e novas formas de governo. Num contexto de reformas encetadas sob a ótica neoliberal, as alterações nos modos de regulação buscam atender às injunções de um quase mercado educacional (CABRAL-NETO; RODRIGUEZ, 2007; AFONSO, 2009).

Indiscutivelmente, o cenário político-econômico brasileiro alterou-se radicalmente nas duas últimas décadas. No quadro das reformas, a Educação passou a ter papel fundamental na aquisição de recursos financeiros dos organismos internacionais e na própria sobrevivência do capitalismo. Decorre daí que a percepção sobre como o Estado deve atuar no campo da Educação, em geral, e no campo do currículo, em particular, está implicada na elucidação de como operam os novos modos

---

<sup>(\*)</sup> **Marilda Pasqual Schneider.** Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Catarina (/UFSC). Professora do Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc). *E-mail:* [marilda.schneider@unoesc.edu.br](mailto:marilda.schneider@unoesc.edu.br).

**Zenilde Durli.** Doutora em Educação pelo PPGE/UFSC. Professora dos cursos de licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul. *E-mail:* [zenildedurli63@gmail.com](mailto:zenildedurli63@gmail.com).

---

de regulação arquitetados pelo Estado-Nação para legitimar sua função de Estado-Mercado (AFONSO, 2009).

No Brasil, desde a implantação da LDB (Lei 9.394/96), a política curricular nacional é expressa por meio de diretrizes curriculares. Conforme previsto no art. 9º dessa lei, a União tem a incumbência de estabelecer, em colaboração com os Estados, Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Essas diretrizes, gerais e abrangentes, orientarão a definição dos conteúdos mínimos, no âmbito dos projetos pedagógicos e das propostas curriculares das escolas, de modo a assegurar uma base nacional comum, a ser complementada em cada estabelecimento e sistema de ensino, por uma parte diversificada (BRASIL, 2010).

A medida exarada pela LDB em relação aos currículos escolares trouxe implicações ao Estado. Uma vez que a ideia de diretrizes considera a autonomia da escola para montar o seu currículo e os conteúdos das áreas de conhecimento da base comum, não há como assegurar que os conhecimentos tidos como mais adequados por parte dos que definem a política educacional sejam transformados em objetos de ensino nas escolas. A menos que se criem estratégias para validá-los, é óbvio.

Este será o nosso esforço neste texto. Trata-se, antes de tudo, de demonstrar como a regulação, por parte do Estado, vem operando no âmbito das políticas e práticas curriculares para a Educação Básica, nomeadamente com a implementação do Ensino Fundamental de nove anos (EF-9A), de modo a produzir um currículo regulado especialmente pelo conteúdo requerido em avaliações externas e standardizadas, em um movimento marcado por diferentes mecanismos reguladores os quais podem ser definidos como “multirregulação” (BARROSO, 2003).

O texto em pauta traz como pano de fundo o resultado de um estudo realizado no âmbito das avaliações em larga escala e sua influência na elaboração da proposta curricular para as escolas da rede estadual de Santa Catarina, a partir da implantação do EF-9A no estado. O recorte compreende a delimitação do conceito de regulação e o estudo empírico sobre o processo de reforma curricular implementado na rede estadual de ensino catarinense. O estudo envolveu a aplicação de questionários e o estudo das propostas de currículo desenvolvidas no processo de reforma iniciado em 2009 no contexto do EF9A. Evidencia o caráter ambíguo e contraditório a partir do qual se erigiu a proposta para o currículo das escolas de Educação Básica e focaliza as formas de regulação presentes na configuração arquitetada.

---

## DAS MULTIRREGULAÇÕES NO CAMPO DO CURRÍCULO

Consoante Barroso (2005), o conceito de regulação, observados os contextos nos quais é empregado, caracteriza-se pela polissemia. Seu uso corrente tanto pode corresponder às operações indicativas do manuseio mais adequado de um material quanto à realização de treinamento visando ajustar as ações de uma determinada atividade. Ainda, pode se referir à intervenção de instâncias com autoridade legítima em processos como o econômico, o político, entre outros, tendo em vista manter o controle direto das ações desenvolvidas. No contexto da teoria dos sistemas, a regulação indica a manutenção do equilíbrio entre os elementos ou unidades que fazem funcionar uma estrutura organizada.

Apresentados os elementos que conformam esse conceito, Barroso compreende a regulação ativa como um “processo compósito que resulta mais da regulação das regulações do que do controle direto da aplicação de uma regra sobre ação dos ‘resultados’” (BARROSO, 2005, p. 733-734). Por essa explicação, considera-se que, embora o Estado se constitua em fonte essencial de regulação, ele não é o único; são múltiplas regulações e diferentes níveis, a que o sistema educativo está sujeito.

As análises de Barroso incidem sobre três níveis de regulação, a saber: i) o nível nacional, centrado na regulação institucional que se caracteriza pelo “modo como as autoridades públicas [...] exercem a coordenação, o controle e a influência sobre o sistema educativo, orientando, por meio de normas, injunções e constrangimentos, o contexto da ação dos diferentes atores sociais e seus resultados”. (BARROSO, 2004, p. 22). Nesse nível, estão contempladas as formas institucionalizadas de intervenção do Estado e da sua administração na condução do sistema educativo; ii) o nível intermediário, que incide sobre as instâncias de regulação intermediárias do sistema educativo (entre o nacional e o local); iii) o nível local, que diz respeito aos modos de regulação interna das escolas.

Para Barroso (2003) “a emergência de uma lógica de mercado nos processos de regulação das políticas públicas” (p. 898) e, em especial, das políticas educacionais, torna necessária a produção de novas fontes e de diversificados modos de regulação. Considerando a infinidade de atores envolvidos nestes processos, dos diferentes níveis a que se vincula e do feixe de peças reguladoras existentes, o autor defende que o melhor seria falarmos de “multirregulação” resultante da interação de vários dispositivos reguladores.

Consoante, explica que, no sistema educativo “existe uma pluralidade de fontes, de finalidades e modalidades de regulação, em função da diversidade dos atores envolvidos, das suas

---

posições, dos seus interesses e estratégias” (2005, p. 731). A importância e o relevo que têm sido dados ao currículo, enquanto campo de lutas e forças, favorecem que o Estado possa arquitetar diferentes formas de regulação as quais operam por metodologias variadas.

Especialmente no quadro de um processo mais vasto de mudanças do papel do Estado e da sua administração, no qual sobressai uma forma de regulação pós-burocrática (BARROSO, 2009), as mudanças são mediadas, muitas vezes, por códigos de valor implícito, nem sempre facilmente perceptíveis. Estes códigos respondem pela necessidade da produção de formas de regulação que permitem ao Estado manter o controle sobre as escolas e os docentes, aparentemente diminuído sob o discurso da descentralização e da autonomia escolar, sem, no entanto, ser tão prescritivo. Em outras palavras: trata-se de exercer o controle sem parecer autoritário.

Por estarem alicerçados em recursos predominantemente linguísticos, os códigos de valor implícito possuem forte apelo discursivo e operam em uma dimensão simbólica, por meio de instrumentos que condicionam e controlam as possibilidades de recontextualização<sup>1</sup> das políticas no contexto da prática (BALL, 2001). Diferenciam-se, portanto, da regulação por normas e injunções, a partir das quais o Estado define claramente as regras e sanções.

A despeito de haver alterações quanto às funções e ao papel do Estado, difundidos no *slogan* “menos Estado, melhor Estado” (CABRITO, 2009, p. 181), incontestavelmente, no campo do currículo, predomina forte protagonismo estatal. Considerando este um campo eivado por embates que buscam manter ou transformar teorias e textos produzidos, torna-se fortemente disputado no contexto de políticas e práticas educacionais.

À luz desta constatação, um espectro diversificado de instrumentos, fontes e formas de regulação é posto em ação tendo em vista assegurar o controle e garantir que as mudanças almejadas sejam realizadas sem grandes conflitos ou resistências (BARROSO, 2005; 2011). No caso de uma regulação que opera em uma dimensão simbólica, faz-se necessária a produção de um feixe de dispositivos reguladores que atuam de maneira biunívoca, ou seja, tanto de fora para dentro das instituições como de dentro para fora delas, influenciando, de um lado, a produção de políticas locais e, de outro, as práticas docentes.

Dentre as múltiplas regulações engendradas pelo Estado para coordenar, controlar e influenciar os currículos escolares, destaca-se as avaliações em larga escala. Amplamente

---

<sup>1</sup> Desenvolvido por Bernstein (1996), o termo refere-se à reprodução de textos de política e de sua resignificação no contexto da prática. Neste estudo, o contexto da prática é traduzido como os desdobramentos curriculares que ocorrem no âmbito das escolas e das redes de ensino, no processo de reforma curricular com a implantação do EF-9A.

---

difundidas no cenário educacional contemporâneo, estas avaliações caracterizam-se pelo uso de testes padronizados, de aplicação externa, com foco nos estudantes, nas escolas, nas redes ou nos sistemas. Têm como objetivo mensurar o desempenho dos estudantes em todos os níveis de ensino sob os ordenamentos de um Estado cada vez mais avaliador.

O termo “em larga escala” se refere à extensão alcançada. Significa dizer que as provas e exames aplicados abrangem uma grande proporção da população ou grupo tomado como referência. No campo da regulação, tem como finalidade anunciada oferecer subsídios para a formulação, a reformulação e o monitoramento de políticas públicas de Educação a partir dos resultados divulgados por meio dos *mass media*.

De acordo com Peroni (2009, p. 186), as avaliações em larga escala são, hoje, “um dos pilares da materialização das redefinições no papel do Estado”. Por meio delas é buscado determinado referencial de qualidade pautando-se em ordenamentos centrais e padronizados. Consideradas uma das principais políticas no contexto das reformas contemporâneas, por possibilitarem percepção ampliada da situação educacional, elas estabelecem *standards* que fortalecem a visão de um Estado regulador e avaliador (FREITAS, 2007) alçando, especialmente, a dimensão dos conteúdos escolares.

Tomando as teorizações de Barroso (2004, 2005) como indutoras, consideramos que as políticas de avaliação em larga escala se utilizam de instrumentos de regulação institucional, posto que, por meio delas, o Estado exerce influência na gestão escolar, na formação de professores e, especialmente, nos currículos, atingindo o conjunto de atores de sua ingerência. Normas, injunções e constrangimentos produzidos geram mecanismos de controle coletivo e promovem o realinhamento das políticas e ações, quer seja em âmbito nacional, realimentando decisões políticas, ou em âmbito local, engendrando o currículo em ação.

Não obstante, embora privilegiada, essa dimensão não opera sozinha. Nas políticas neoliberais coexistem diferentes modalidades de regulação que buscam assegurar outro estatuto à intervenção do Estado na Educação. No caso do currículo, por se tratar de um campo de lutas de diferentes correntes ideológicas, a ingerência do Estado está condicionada à construção de um espectro variado de fontes e modos de regulação que, no entanto, nem sempre operam alinhadas aos anseios oficiais.

---

## A REFORMA CURRICULAR DA REDE ESTADUAL DE SANTA CATARINA

A implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos (EF-9A) na rede estadual de ensino do estado de Santa Catarina ocorreu no ano de 2007, um ano após a Lei 11.274, que determinou a mudança desse ensino de oito para nove anos. Essa ampliação da escolaridade obrigatória na rede desaguou na necessidade de reorganização do currículo escolar a propósito de contemplar a inclusão das crianças, aos seis anos de idade, na primeira série dessa etapa da Educação Básica. Desenvolvida no bojo do processo de arrefecimento do papel regulador do Estado, especialmente pela aplicação das avaliações em larga escala na Educação Básica, considera-se como hipótese de estudo que essa reforma curricular vem tomando por base as delimitações de conteúdos e atividades contempladas nas avaliações estandardizadas.

No contexto atual, as respostas às questões “O que é o currículo?” e “Como organizá-lo?” não expressam apenas objetivos, seus respectivos conteúdos e suas atividades. De igual modo, não se limitam às definições tradicionais, propostas por Tyler, Good, Belth, Phenix, Taba, Johnson, D’Hainault, entre outros (CONNELY e LANTZ, 1991; JACKSON, 1992; TOOBS e TIERNEY, 1993 apud PACHECO, 2001), que concebiam o currículo como um plano bem estruturado de estudos por meio do qual era delineado o percurso acadêmico dos estudantes. A planificação curricular oficial hodierna está procurando responder, preponderantemente, às novas estratégias de regulação e controle das escolas.

A despeito da ampliação e diversificação conceitual, o currículo continua sendo resultado do que um grupo (originário, predominantemente, do campo oficial) indica que o estudante deva saber em cada etapa escolar. Com a perspectiva de um Estado que se esquiva de sua função de provedor e assume de forma cada vez mais intensa o papel de avaliador e regulador das políticas educacionais, atualmente não mais são delimitados oficialmente conteúdos mínimos para a escola. Ao invés disso, controlam-se as formas de produção e execução desses conteúdos por meio das estratégias de regulação.

No Brasil, no contexto reformista das ações do Estado na área da Educação, e particularmente no campo do currículo, a partir do que estabeleceu a LDB, foram instituídos mecanismos diversificados de controle à regulação pretendida. A construção de diretrizes ou parâmetros curriculares nacionais para todos os níveis e etapas da Educação Nacional se constitui em um desses mecanismos.

Diretrizes consubstanciam um modo de orientação, de bússola, de caminho para que instituições, escolas e gestores, a partir delas, definam os conteúdos mínimos de acordo com as

---

necessidades, a cultura e os anseios da comunidade escolar. No que concerne ao currículo da Educação Básica, o Conselho Nacional de Educação (CNE) homologou uma série de pareceres e resoluções estabelecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para cada etapa de escolaridade<sup>2</sup>. *Par i passu*, assistiu-se, ainda, a exigência para que estados e municípios elaborassem diretrizes e/ ou orientações curriculares específicas para os seus respectivos sistemas.

Em Santa Catarina, o início do processo de definição de uma Proposta Curricular (PC) para a rede estadual antecedeu à construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), lançados oficialmente em 1998. Entre os anos de 1987 e 1991, antecipando-se em uma década aos PCN, a primeira versão da Proposta foi elaborada e publicada, resultado da discussão e de estudos sistemáticos realizados sob a coordenação da Secretaria de Educação. Naquele momento, pretendeu-se dar ao currículo escolar catarinense certa unidade a partir da contribuição das concepções educacionais derivadas do marco teórico histórico-cultural (SANTA CATARINA, 1998).

Em 1996, mesmo ano da promulgação da atual LDB, houve a retomada da proposta com o objetivo de aprofundá-la, incorporando discussões acerca da base teórica que lhe dá sustentação, a partir das contribuições dos professores de toda a rede. Desse movimento, resultou nova versão da PC com data de publicação de 1998. Observa-se que, nesse mesmo período, enquanto no contexto reformista do currículo instaurado em âmbito nacional ocorre a construção dos PCN, pensados a partir de uma perspectiva neoliberal, em Santa Catarina a PC continuou encampando acepção teórica contra-hegemônica.

Nos dois momentos (1991 e 1996-1998), a reforma curricular da rede estadual de ensino de Santa Catarina considerou a ampla participação dos profissionais da Educação no processo de concepção. A versão homologada em 1998 contou com a colaboração de um Grupo Multidisciplinar de professores, constituído a partir de representação por área, da participação de consultores externos buscados em universidades de diversas partes do país e, também, da participação dos professores da rede ocorrendo:

por amplo processo de conhecimento, análise e crítica de uma versão preliminar [...] em dois momentos privilegiados: em todo o processo de capacitação de professores no decorrer de 1997, os textos foram exaustivamente analisados e criticados; além disso, as escolas foram convidadas a fazerem estudos por área do conhecimento, desses mesmos textos. Esse processo resultou em relatórios de todos os cursos de capacitação e de todas

---

<sup>2</sup> Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução 05, de 17 de dezembro de 2009), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (Resolução 04, de 13 de julho de 2010), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (Resolução 07, de 14 de dezembro de 2010).

---

as regiões do estado, que contemplaram as contribuições dos educadores catarinenses, nas diferentes áreas do conhecimento, incorporadas posteriormente pelo Grupo Multidisciplinar (SANTA CATARINA, 1998, p. 10).

No ano de 2001, educadores representantes das disciplinas curriculares e de todas as regiões do estado de Santa Catarina trabalharam no aprofundamento da Proposta Curricular, reunidos por disciplina, nas suas regiões, com a mediação da equipe de ensino das Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), atuais Gerências Regionais de Educação (GEREDs). Nesse processo, foi produzido o caderno denominado “Diretrizes 3: organização da prática escolar na Educação Básica”. O material apresenta, para cada disciplina, um mapa conceitual e um quadro sugerindo a ênfase a ser dada a cada conceito, em cada série ou etapa da Educação Básica (SANTA CATARINA, 2001). A proposta, ao definir os conceitos científicos como basilares ao trabalho educativo-pedagógico, mantém coerência com as bases teóricas histórico-culturais do documento construído em 1988 e revisado em 1996.

Ao que tudo indica, em Santa Catarina, até o movimento de revisão da proposta levado a cabo em 2001, o braço regulador do Estado, com os instrumentos então disponibilizados, pouco influenciaram nas Propostas Curriculares até então construídas. Embora o texto introdutório do caderno denominado “Diretrizes 3” faça menção às DCN como documento basilar, observa-se pouca influência no formato e no conteúdo ali definidos. A adoção de conteúdos mínimos, expressos na legislação pela definição de um *roll* de disciplinas, é o que se pode identificar como sendo a aproximação mais significativa. Se, de um lado, observa-se certa unidade teórica entre as Propostas Curriculares elaboradas no estado de Santa Catarina no período que compreende os anos de 1988 a 2001, de outro, constata-se pouca aderência dessas propostas às determinações reguladoras nacionais.

No bojo desse cenário e, em consequência da promulgação, em seis de fevereiro de 2006, da Lei 11.274, que instituiu o EF-9A em território nacional, o estado de Santa Catarina propõe a revisão do currículo escolar praticado na rede. Tomando como foco as ações desenvolvidas no processo então desencadeado, buscamos identificar evidências de que nessa etapa de revisão da Proposta Curricular, as dimensões, tanto institucionais quanto simbólicas da regulação encampada pelo Estado, têm sido mais eficientes, influenciando, ainda que de modo assistemático, sua definição.

Em 2008, um ano após a implantação oficial do EF-9A na rede estadual de ensino do Estado de Santa Catarina, a Secretaria de Estado da Educação (SEE) estabeleceu diálogo com as



---

Gerências Regionais de Educação (GEREDs) com a finalidade de desencadear o processo de reforma curricular para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Consideradas a extensão geográfica do território catarinense e a existência de 36 Gerências Regionais de Educação (GEREDs), o critério adotado pela SEE para desencadear o processo de discussão foi o agrupamento das GEREDs em sete *polos*. Os *polos* foram instituídos a partir da seguinte composição: *Polo 1*) São Miguel do Oeste, Maravilha, Dionísio Cerqueira, Itapiranga, São Lourenço do Oeste; *Polo 2*) Chapecó, Xanxerê, Seara, Quilombo, Palmitos; *Polo 3*) Caçador, Campos Novos, Concórdia, Joaçaba e Videira; *Polo 4*) Lages, São Joaquim, Curitibanos, Rio do Sul, Ituporanga; *Polo 5*) Blumenau, Instituto Estadual de Educação, Brusque, Itajaí, Timbó, Taió; *Polo 6*) Criciúma, Tubarão, Araranguá, Braço do Norte, Laguna e *Polo 7*) Joinville, São Bento do Sul, Canoinhas, Jaraguá do Sul, Itajaí.

A proximidade geográfica entre as Gerências Regionais foi apontada como o principal critério para a constituição dos *polos*. Essa orientação, emanada da SEE, teve por objetivo facilitar o deslocamento dos profissionais envolvidos na realização dos encontros de trabalho em cada *polo*. Além desse, outros objetivos foram elencados como indutores do agrupamento dos GEREDs, tais como: facilitar a troca de informações, o respeito às questões regionais e o debate de diferentes propostas; simplificar e diminuir o número de propostas a serem analisadas pela SEE; facilitar a organização de ficha avaliativa, por meio de descritores e definição de conteúdos compatíveis ao ano em curso e à realidade microrregional.

No período compreendido entre agosto de 2008 e todo o ano de 2009 os sete *polos* construíram propostas diferenciadas de currículo para as escolas da rede estadual de Santa Catarina. No que diz respeito ao formato adotado, parece que houve consenso, pois todas seguiram o mesmo modelo-padrão pelo qual os conteúdos foram subdivididos em conceituais, procedimentais e atitudinais, adotando por base referencial a obra de Zabala (2007).

De modo geral, constatou-se que as GEREDs adotaram encaminhamentos internos diferenciados na condução dos trabalhos que resultaram na construção da proposta de currículo em cada uma delas, tanto no concernente ao tempo dedicado à construção dos documentos preliminares quanto na constituição dos grupos. Entretanto, no encaminhamento relativo à constituição da representação para integrar os grupos de trabalho nos *polos* houve similaridade. Eles foram constituídos, majoritariamente, pelos técnicos das GEREDs evidenciando a certa centralidade do poder de definição do currículo nas instâncias intermediárias entre a escola e o Estado.

---

No que diz respeito aos documentos/materiais utilizados como orientadores da elaboração da proposta de currículo, foram identificadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina (PC/SC) por todas as Gerências. Embora citando essas referências, especialmente a PC/SC, o modelo de currículo adotado não se coaduna com o determinado pelo estado no Caderno Diretrizes 3: organização da prática escolar na educação básica (SANTA CATARINA, 2001) editado em 2001, com a participação de professores de todo o estado. O modelo citado apresenta, por meio de mapas-conceituais, os conceitos a serem trabalhados em cada série/ano da Educação Básica. Essa lógica não foi preservada no modelo de organização do currículo adotado para os trabalhos desenvolvidos no *polo* investigado.

As Matrizes de Referência das avaliações em larga escala também figuram como referência na elaboração das propostas. Essa constatação corrobora nossa tese de que as avaliações em larga escala estão influenciando, no âmbito das redes e sistemas, os conteúdos a serem trabalhados, especialmente nas séries/anos. Outros materiais apareceram com menor incidência, como foi o caso dos livros didáticos, revistas e algumas poucas referências de base teórica.

No ano de 2010 houve uma reunião geral promovida pela Secretaria de Estado da Educação, com a presença de representantes de todos os *polos*, com o objetivo de sistematizar os sete documentos e transformá-los em uma proposta unificada. Esse objetivo não foi alcançado, pois os representantes das Gerências optaram por manter o conteúdo originalmente definido em cada *polo*, decisão que inviabilizou a constituição da pretendida unificação.

Assim, se de um lado o agrupamento das GEREDs em *polos* constituiu estratégia facilitadora aos encontros e pode ter representado o respeito e a atenção às diferenças regionais, de outro, constituiu-se em obstáculo na delimitação de um currículo comum às escolas de toda a rede, unidade alcançada pelas Propostas Curriculares até então produzidas no estado. Diante da impossibilidade de unificação, convencionou-se aproximar ao máximo as disciplinas/áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Não resultou desse trabalho, portanto, uma proposta comum de currículo para o EF9A no estado de Santa Catarina.

Em linhas gerais, o processo de elaboração do currículo para as cinco primeiras séries/anos do EF9A, no estado de Santa Catarina, considerou os seguintes encaminhamentos metodológicos: i) organização de encontros com representantes dos professores para a construção da proposta de currículo em cada GERED; ii) definição de representantes de cada GERED para constituir o grupo para os encontros do *polo*; iii) discussão das propostas provenientes das GEREDs que compõem cada *polo*; iv) compilação de uma única proposta para o *polo*; v) discussão das propostas provenientes de cada *polo* na Secretaria de Estado da Educação e do Desporto e vi) socialização

---

das propostas do *polo* nas GEREDs/escolas. Tais procedimentos revelam a participação limitada dos professores na construção da proposta de currículo que chega às escolas no ano de 2011. Além disso, entrevistas e questionários aplicados aos professores indicam o desconhecimento do documento final, informação que sinaliza a situação de indefinição curricular vivenciada até o quinto ano do EF9A no contexto investigado.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A participação preponderante dos técnicos em educação das GEREDs nos trabalhos desenvolvidos revela que as instâncias intermediárias disputam com as escolas e os professores, como instância local, a definição da proposta de currículo para as séries/anos finais do Ensino Fundamental. Constata-se, portanto, forte poder regulador do currículo centrado nas instâncias de nível intermediário, ou seja, entre a regulação institucional orientada e efetivada pelo Estado e a local, que ocorre nas escolas. As GEREDs consolidam-se, nesse processo de reforma curricular do estado de Santa Catarina, como a força reguladora mais proeminente na definição do currículo.

Os documentos produzidos na instância institucional (o Estado) – as Diretrizes Nacionais, a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina, as matrizes de referência das avaliações em larga escala – preponderaram no cenário como balizadores oficiais no processo de constituição do currículo na rede estadual de ensino investigada.

A menção às matrizes de referência como documento de consulta demonstra que os técnicos, as escolas e os professores já as incluem como mais um elemento compósito do conjunto que influenciou a definição de qual devem ser os conteúdos do ensino e da aprendizagem nas escolas da rede estadual catarinense. Tais elementos configuram o cenário de disputas na direção de definir o que é relevante e pertinente na constituição do currículo escolar que incide sobre o fazer dos professores em sala de aula.

Esse movimento também é resultado da política que envolve questões educacionais mais amplas que as curriculares, as quais incidem sobre a formação, a valorização e o financiamento da Educação. A descentralização da Educação brasileira trouxe em seu bojo também a descentralização do currículo, acirrando um movimento de particularização e afastamento da ideia de currículo nacional. Nesse sentido, o estudo em pauta permitiu constatar que a regulação do Estado, no tocante aos currículos escolares, opera por meio de diferentes mecanismos e estratégias. As respostas aos textos da política de avaliação em larga escala têm consequências reais,

---

vivenciadas no contexto da prática, destacadamente no campo do currículo, porém não apenas nele. Elas influenciam o processo pedagógico, a gestão das escolas e o trabalho do professor.

Contraditoriamente, justamente em tempos nos quais está em discussão questões como a construção de um sistema nacional articulado de Educação, o movimento de descentralização possibilita a constituição de propostas quase que particularizadas por escola. Por outro lado, assiste-se a um movimento em direção ao reagrupamento do currículo nacional pelo acirramento das multirregulações, nomeadamente pelas avaliações estandardizadas. Este movimento reforça dimensões do controle simbólico do Estado sobre as questões do currículo, evidenciando o aspecto contraditório da implementação de um currículo nacional.

---

## REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- BALL, Stephen. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, Porto Alegre, v.1, n.2, p. xxvii-xliii, 2001.
- BARROSO, João. Os novos modos de regulação das políticas educativas na Europa: da regulação do sistema a um sistema de regulações. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 39. p. 19-28, jul., 2004.
- \_\_\_\_\_. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-749, out. 2005.
- \_\_\_\_\_. VISEU, Sofia. A emergência de um mercado educativo no planeamento da rede escolar: de uma regulação pela oferta a uma regulação pela procura. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 24, n. 84, p. 897-921, set. 2003.
- \_\_\_\_\_. A utilização do conhecimento em política: o caso da gestão escolar em Portugal. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 987-1007, set./dez. 2009.
- BERNSTEIN, Basil. *A estrutura do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo, Brasília, 23 dez. 1996, sec. I, n. 248, p. 27.833.
- CABRAL NETO, Antonio; RODRIGUEZ, Jorge. Reformas Educacionais na América Latina: cenários, Proposições e Resultados. In: \_\_\_\_\_ *et al. Pontos e Contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais*. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.
- CABRITO, Belmiro Gil. Avaliar a qualidade em educação: Avaliar o quê? Avaliar como? Avaliar pra quê? *Caderno Cedex*, Campinas vol. 29, n. 78, p. 178-200, maio/ago. 2009.
- FREITAS, Dirce Nei T. *Avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.
- FREITAS, Luiz C. *et al. Avaliação educacional: caminhando pela contramão*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- PACHECO, José Augusto. *Currículo: teoria e práxis*. 2. ed. Porto, Portugal: Editora Porto, 2001.
- PERONI, Vera Maria Vidal. Avaliação institucional em tempos de redefinição do papel do Estado. In: *Revista Brasileira de política e Administração da Educação (RBPA)*. Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 185-384, mai./ago. 2009.
- SANTA CATARINA. Secretaria do Estado da Educação e do Desporto. *Diretrizes 3: organização da prática escolar na educação básica: conceitos científicos essenciais, competências e habilidades*. Florianópolis: Diretoria de Ensino Fundamental/ Diretoria de Ensino Médio, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Formação docente para educação infantil e séries iniciais*. Florianópolis: COGEN, 1998.

Recebido em fevereiro de 2012  
Aprovado em março de 2012

---

## **CURRICULAR PROPOSALS FOR A NINE-YEAR ELEMENTARY EDUCATION: MULTI REGULATIONS AND THE INFLUENCE OF LARGE-SCALE ASSESSMENTS**

### **ABSTRACT**

The text has as its main purpose to discuss about multi regulations that the school curricula are submitted within the framework of the State reforms. Starting from the elucidation of the concept on Barroso (2003, 2004, 2005), it seeks to demonstrate how different forms of regulation of curricula operate within the framework of educational policies. Based on a research about large-scale assessments, it highlights the influence that the external and standardized exams have in the construction of the curricular proposals in the context of the nine-year Elementary Education implementation. Finally, it points out the contradictions of a type of control which is used in the perspective of building a national curriculum.

**Keywords:** Regulation; Curriculum; Nine-year Elementary Education.