



**Reflexões de apoio para o
desenvolvimento curricular no Brasil:
guia para gestores educacionais**

Max Moder





**Reflexões de apoio para o
desenvolvimento curricular no Brasil:
guia para gestores educacionais**

Esclarecimento: a UNDIME e a UNESCO mantêm, no cerne de suas prioridades, a promoção da igualdade de gênero, em todas as suas atividades e ações. Devido à especificidade da língua portuguesa, adotam-se, nesta publicação, os termos no gênero masculino, para facilitar a leitura, considerando as inúmeras menções ao longo do texto. Assim, embora alguns termos sejam escritos no masculino, eles referem-se igualmente ao gênero feminino.

Reflexões de apoio para o desenvolvimento curricular no Brasil: guia para gestores educacionais

Max Moder

Brasília
2017



UNDIME

União Nacional dos Dirigentes
Municipais de Educação

Publicado em 2017 pela União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) em cooperação com a Representação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) no Brasil.

© UNDIME 2017



Esta publicação está disponível em acesso livre ao abrigo da licença Atribuição-Uso Não-Comercial-Partilha 3.0 IGO (CC-BY-NC-SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/igo/>). Ao utilizar o conteúdo da presente publicação, os usuários aceitam os termos de uso do Repositório UNESCO de acesso livre (<http://unesco.org/open-access/terms-use-ccbyncsa-en>).

Esta publicação tem a cooperação da UNESCO no âmbito do Acordo MEC-UNESCO, o qual tem o objetivo de oferecer, por meio desta publicação, um referencial para apoiar o desenvolvimento de propostas curriculares por parte das secretarias estaduais e municipais de educação do Brasil.

As indicações de nomes e a apresentação do material ao longo deste livro não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte da UNDIME e da UNESCO a respeito da condição jurídica de qualquer país, território, cidade, região ou de suas autoridades, tampouco da delimitação de suas fronteiras ou limites.

As ideias e opiniões expressas nesta publicação são as do autor e não refletem obrigatoriamente as da UNDIME e da UNESCO nem comprometem as Organizações.

Autor: Max Moder

Coordenação técnica: Marlova Jovchelovitch Noletto, diretora da Área Programática, e o Setor de Educação da Representação da UNESCO no Brasil

Revisão técnica: Wagner Santana (consultor), Maria Rebeca Otero Gomes e Thais Guerra, Setor de Educação da Representação da UNESCO no Brasil

Revisão editorial: Unidade de Comunicação, Informação Pública e Publicações da Representação da UNESCO no Brasil

Ilustrações: Rafael Hildebrand

Projeto gráfico: Mário Junior

Moder, Max

Reflexões de apoio para o desenvolvimento curricular no Brasil: guia para gestores educacionais / Max Moder. – Brasília : UNDIME, 2017.

37 p., il.

ISBN: 978-85-7652-222-5

1. Desenvolvimento curricular 2. Currículo 3. Inovações educacionais 4. Brasil
I. UNDIME II. Título

CDD 375

Agradecimentos

Nossos mais sinceros agradecimentos à UNDIME, à Secretaria Municipal de Educação de Natal, à Secretaria Municipal de Educação de Paramirim, à Secretaria Municipal de Educação São Paulo e à Secretaria Municipal de Educação de Santo André, que generosamente se dispuseram a colaborar com a elaboração deste Guia.

Sumário

Prefácio	7
1. Apresentação.....	9
2. Breve histórico do desenvolvimento curricular no Brasil.....	11
2.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).....	11
2.2 As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).....	12
3. O que entendemos por currículo?.....	15
3.1 O que contém um documento curricular?.....	16
3.2 Como se organizam e até onde vão as expectativas prescritas?.....	16
3.3 O desenvolvimento curricular	18
4. As equipes das secretarias municipais e estaduais e o desenho curricular.....	19
4.1 Os objetivos locais (municipais e estaduais) e a BNCC	19
4.2 O que queremos e o que temos?.....	20
4.3 Como desenvolver a parte contextualizada do currículo?.....	20
4.4 O desenho do currículo estadual e municipal	20
4.5 O que a construção curricular deve considerar?.....	24
5. De que forma o currículo impacta a vida escolar?	27
5.1 O Projeto Político Pedagógico (PPP) e a dimensão curricular	27
5.2 Qual é a responsabilidade da equipe de direção na construção do currículo?	27
5.3 Qual é a responsabilidade dos professores na construção do currículo?.....	28
5.4 Os demais integrantes da comunidade educativa têm alguma responsabilidade para que estas aprendizagens sejam produzidas/realizadas?.....	28
5.5 Como as aprendizagens estabelecidas são incorporadas pelos estudantes?	28
6. A gestão pedagógica do currículo	29
6.1 Questões orientadoras para a gestão pedagógica do currículo.....	29
7. Avaliação	31
7.1 Avaliação de aprendizagens	31
7.2 O que é a avaliação do currículo?.....	31
7.3 Para que avaliamos as aprendizagens dos estudantes?.....	32
7.4 Como avaliamos as aprendizagens dos estudantes?	33
8. Começar de novo.....	35
Bibliografia.....	37

Prefácio

Uma educação de qualidade inclui o desenvolvimento de habilidades, valores, atitudes e conhecimentos que possibilitam aos cidadãos construir vidas saudáveis e realizadas, fazer escolhas bem informadas e responder a desafios locais e globais (UNESCO, 2016).

É inegável que a educação brasileira apresentou expressivos avanços nas últimas décadas. Contingentes importantes de pessoas historicamente excluídas dos bancos escolares (como população de baixa renda, negros, indígenas, pessoas com deficiência, entre outros) passaram a ser alvo de um conjunto de políticas públicas que fizeram com que o acesso à educação básica, no Brasil, se aproximasse da universalização – ainda que quase 3 milhões de crianças e adolescentes na faixa etária de escolaridade obrigatória permaneçam fora da escola.

Nesse contexto, os esforços públicos voltados à garantia do direito à educação para todos se veem diante do desafio da oferta educativa com qualidade. O foco na qualidade da educação, expressa em ambientes educativos inclusivos que proporcionem aos alunos aprendizagens relevantes e significativas, impõe aos sistemas de ensino a necessidade de repensar os objetivos de aprendizagem expressos nos currículos.

Os currículos apresentam, de forma estruturada, determinada visão sobre o que socialmente se julga essencial, entre os conhecimentos acumulados pela humanidade, figurar como objeto de estudo e experiências educativas a serem vividas pelos alunos, nas diferentes etapas de sua trajetória escolar.

Ou ainda, como expresso no “Glossário de Terminologia Curricular”, “também é possível ver o currículo como um acordo político e social que reflete a visão comum de uma sociedade, ao mesmo tempo em que considera necessidades e expectativas locais, nacionais e globais” (UNESCO-IBE, 2016, p. 30-31).

Nesse momento em que o país discute uma proposta de Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Representação da UNESCO no Brasil e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) se juntam a esse esforço nacional voltado à construção de referenciais que servirão de horizonte para o desenvolvimento de propostas curriculares por parte das secretarias estaduais e municipais de Educação.

Prevista na Constituição Brasileira, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e no Plano Nacional de Educação (PNE), a construção de uma base curricular nacional é uma iniciativa importante para reduzir as desigualdades educacionais e buscar padrões mais elevados de qualidade educacional. Essa iniciativa deve, ainda, ser articulada a outras políticas públicas de promoção da equidade educacional para que, de fato, avancemos na garantia de educação pública de qualidade para todos.

Esta publicação visa a contribuir para o debate em torno da construção e da implementação da BNCC, partindo da compreensão de que é fundamental obter a mobilização e a liderança dos gestores das redes estaduais e municipais, público-alvo deste guia, para que saberes socialmente considerados relevantes e pertinentes componham a base curricular e, efetivamente, cheguem às salas de aula em todo o território nacional.

Alessio Costa Lima

Dirigente Municipal de Educação de Alto Santo/CE
Presidente da União Nacional dos Dirigentes
Municipais de Educação – Undime

Marlova Jovchelovitch Noletto

Representante *a.i.* e Diretora da Área Programática
da Representação da UNESCO no Brasil

1. Apresentação

Este guia procura subsidiar os processos de desenvolvimento e implementação de propostas curriculares por parte dos gestores educacionais responsáveis pela política curricular nas secretarias estaduais e municipais de Educação do Brasil.

A construção de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC),¹ a partir de 2015, é a fase atual de um processo que tem como marcos: a) a Constituição Federal de 1988 que, em seu artigo 210 já determinava que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”; b) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, que destaca a necessidade de uma base curricular comum nacional; c) a construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), entre 1997 e 2000; d) as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), entre 2010 e 2012; e) está prevista também no Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014, em que a BNCC é tratada em quatro metas.

A nova BNCC visa a estabelecer os objetivos de aprendizagem que todas as escolas do país (públicas e privadas) devem ser capazes de garantir para seus estudantes. Não obstante, quando estiverem em operação, com suas valiosas orientações para gestores e professores, essas definições não bastarão por si só e será necessário contar com as capacidades e as orientações necessárias para sua implementação e seu desenvolvimento nas salas de aula. É importante que as orientações sejam convertidas em experiências de aprendizagem, para que, desse modo, permitam aos estudantes cumprir os objetivos propostos para cada componente e nível.

Um elemento relevante para a concretização dessas expectativas é a adequada contextualização que os professores devem fazer da orientação curricular nos processos de aprendizagens em suas aulas, com seus alunos. Mas não somente isso: as definições curriculares impactam múltiplos aspectos do trabalho escolar, para não dizer todos os aspectos. Portanto, essas definições devem ser consideradas também em diferentes níveis, desde a gestão da escola até o planejamento e a implementação do currículo, pelo professor, na sala de aula.

Esta publicação não pretende esgotar todos os aspectos e as possibilidades que existem no desenvolvimento curricular, desde a gestão municipal ou estadual até a gestão da aprendizagem pelos professores. Sua intenção é ser um material de apoio, um conjunto de orientações complementares que guiem os distintos atores engajados no setor de educação nas decisões que deverão tomar, apontando as responsabilidades que lhes caberão e alguns caminhos possíveis a percorrer.

Este trabalho dá seguimento a um estudo realizado em 2015 a pedido da Representação da UNESCO no Brasil, que buscou construir uma visão da realidade dos desenhos curriculares atualmente vigentes no país. No desenvolvimento desse estudo, foram visitadas 17 capitais de estados e outros cinco municípios para reuniões com as equipes técnicas das secretarias estaduais e municipais, com responsáveis pelas concepções curriculares e com os professores. As conversas realizadas com esses profissionais também foram consideradas para o desenvolvimento deste guia.

¹ Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 25 jun.2017.

2. Breve histórico do desenvolvimento curricular no Brasil

A tradição curricular brasileira passou por distintos momentos. O marco atual que ordena as políticas curriculares no Brasil remonta ao ano de 1988, com a aprovação da nova Constituição Federal e a posterior publicação da Lei de Diretrizes de Bases (LDB), em 1996. Nela são estabelecidos os parâmetros que a política educacional deverá seguir e, em relação ao currículo, são estabelecidas as responsabilidades e as autonomias dos distintos entes federativos.

A Constituição estabelece os municípios como responsáveis pela educação infantil e pelo ensino fundamental, e os estados como responsáveis pela educação fundamental e pelo ensino médio. A educação superior fica sob a responsabilidade do governo federal, podendo ser oferecida também por estados e municípios. A superposição da oferta de ensino fundamental entre municípios e estados ocorreu porque os estados mantinham uma quantidade importante de escolas de ensino fundamental quando a LDB foi elaborada. Esse quadro, no entanto, tem se alterado e os estados administram cada vez menos escolas de ensino fundamental, que têm passado, de forma progressiva, ao controle dos municípios.

Desde a promulgação da LDB, ficou estabelecido que os currículos municipais e estaduais deveriam ter uma base nacional comum a ser complementada por uma parte diversificada, ou contextualizada, relacionada às características particulares da sociedade, da cultura, da economia e dos estudantes de cada localidade. Essa base comum deveria contemplar, separadamente, a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Estabelecia-se, assim, em segmentos separados, o que indicava a existência de currículos segmentados para a educação básica, de acordo com os níveis de ensino.

LDB – Lei n. 9.394 de 1996, modificada pela Lei n. 12.796, do ano de 2013

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

Fonte: BRASIL, 1996.

A interpretação dessas disposições, tanto as constitucionais quanto as estabelecidas na LDB, fez com que as definições curriculares que deveriam orientar os professores sobre o que fazer na sala de aula fossem definidas na própria escola ou pelo próprio professor.

Como consequência disso, os documentos curriculares atuais, municipais ou estaduais, não têm caráter obrigatório em nenhum dos estados ou municípios do país, questão que se vê refletida nos diferentes nomes utilizados: referencial curricular, orientações curriculares, proposta curricular.

2.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)

Não obstante o que foi apontado anteriormente, as autoridades nacionais, em distintos momentos, tentaram implementar o disposto na LDB. No final dos anos 1990 e início dos anos 2000, foi empreendido um primeiro esforço de ordenamento curricular no país. São criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), inicialmente para o ensino fundamental e na sequência para o ensino médio.

Os PCN se caracterizaram como um conjunto de referenciais para subsidiar os sistemas de ensino e as escolas no desenvolvimento curricular, tal como apresenta o documento de introdução aos PCN:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, referenciais para a renovação e reelaboração da proposta curricular, reforçam a importância de que cada escola formule seu projeto educacional, compartilhado por toda a equipe, para que a melhoria da qualidade da educação resulte da corresponsabilidade entre todos os educadores. A forma mais eficaz de elaboração e desenvolvimento de projetos educacionais envolve o debate em grupo e no local de trabalho.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, ao reconhecerem a complexidade da prática educativa, buscam auxiliar o professor na sua tarefa de assumir, como profissional, o lugar que lhe cabe pela responsabilidade e importância no processo de formação do povo brasileiro (BRASIL. MEC, 1997).

Mais adiante, o documento que apresenta os PCN especifica o caráter flexível da proposta:

Por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores (BRASIL. MEC, 1997).

Efetivamente, tanto o documento de 1997, que ordenava as orientações curriculares para o ensino fundamental, quanto o de 2000, que compreendia as bases curriculares do ensino médio, tinham uma orientação geral. Estabeleciam os objetivos e as habilidades para cada nível (ensino fundamental – anos iniciais e anos finais – e ensino médio) e desenvolviam os conteúdos que deveriam ser tratados. Ainda que não organizassem nem os conteúdos nem os objetivos por níveis, ofereciam orientações aos professores em relação aos critérios que deveriam considerar para ordenar a sequência curricular.

Assim, em sua definição de propósitos e em seu desenvolvimento e estrutura de conteúdos, os PCN estavam orientados principalmente pela ideia de que devia ser o professor quem definiria os objetivos e a sequência específica do que deveria ocorrer na escola. O documento curricular que se apresentava, portanto, oferecia um marco de referência e objetivos gerais que deveriam orientar o professor na organização de seu trabalho.

Com base nisso, muitos estados e municípios começaram a desenvolver documentos curriculares próprios durante a primeira década do século XXI, sendo que o documento que deveria fazer as vezes de Base Nacional Comum eram os PCN. Estes eram a referência sobre a qual deveriam ser construídas as partes contextualizadas dos currículos estaduais e municipais. Porém, essa parte contextualizada, talvez devido à sua generalidade e amplitude, acabou por se tornar invisível nos ordenamentos curriculares estaduais e municipais, que, por sua vez foram adquirindo características próprias.

2.2 As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Em 2012, o Ministério da Educação (MEC) lançou as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), que passaram a ser o novo marco para o desenvolvimento curricular brasileiro.

As DCN estabeleceram os critérios gerais que deveriam ser considerados por municípios e estados para a elaboração dos currículos. A orientação dessas Diretrizes permanecia a de um documento de referência que define objetivos gerais a serem alcançados e que indica que o desenvolvimento dos objetivos mais específicos, bem como a seleção dos conteúdos precisos, devia ser um trabalho a ser desenvolvido nas escolas.

As DCN ainda estão em vigor: a BNCC vem a ser a operacionalização, em um documento, dos objetivos curriculares traçados nas DCN e nos Direitos de Aprendizagem – estes últimos redigidos pelo MEC em 2012 (BRASIL. MEC, 2012b). Assim, os documentos são complementares e ambos se constituem como referenciais que devem ser considerados e aos quais os currículos dos sistemas locais (municipais ou estaduais) devem responder.

A primeira versão da BNCC foi disponibilizada para consulta em 2015. Depois de um processo de consultas públicas e de pareceres de especialistas, foi publicada em 2016 a segunda versão desse documento, que também foi objeto de amplo debate público e igualmente submetida a contribuições de especialistas. A terceira versão² do texto foi encaminhada pelo MEC ao Conselho Nacional de Educação (CNE) em 6 abril de 2017, com referências curriculares para a educação infantil e o ensino fundamental. Caberá ao CNE realizar audiências públicas ao longo de 2017 e emitir um parecer sobre o documento, a ser enviado ao MEC, que será responsável por sua homologação. A partir disso, inicia-se o processo de implementação da BNCC, com a construção de currículos estaduais e municipais.

A importância desses documentos e referenciais já estava explícita na LDB, quando se estabelecia a necessidade de um conjunto de objetivos educativos a ser garantido para todos os brasileiros como elemento de equidade e promoção da qualidade da educação para todos. Essa é a direção para a qual apontavam os PCN e também as DCN, posteriormente complementados com a publicação dos Direitos de Aprendizagem. Essas expectativas finalmente se concretizam em um documento de objetivos de aprendizagem **obrigatórios** para todos os níveis e escolas do país, a BNCC.

O que ocorreu na prática é que, com a ausência de um referencial curricular obrigatório, os processos de aprendizagem foram determinados por duas fontes principais: por um lado, os livros didáticos, que são uma proposta pedagógica de um currículo não declarado, e, por

² Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 25 jun.2017.

outro, pelas matrizes de avaliação das provas padronizadas. Isso teve dois efeitos negativos.

Primeiramente, o que as provas padronizadas, nacionais ou internacionais, mensuram é uma parte do que se entende que os sistemas educativos devem ensinar. Como resultado, aquilo que não entra na matriz de avaliação tende a não ser ensinado, uma vez que a mensagem é que seria de menor importância ou não é relevante ao não ser avaliado. O problema é que nessa categoria se enquadram, muitas vezes, uma série de aprendizagens procedimentais, de desenvolvimento de habilidades, atitudinais, que, por não poderem ser mensuradas, são excluídas desse tipo de avaliação de larga escala. Em segundo lugar, também é impossível que uma prova padronizada aborde todos os saberes relevantes para todas as comunidades, de maneira que muitos conhecimentos são considerados irrelevantes e, por consequência, excluídos.

Por sua vez, as propostas pedagógicas estabelecidas nos livros didáticos, frequentemente, respondem a referenciais elaborados nos grandes centros urbanos do Brasil. Dessa forma, os textos, apesar de serem atrativos, possivelmente bem elaborados e, em muitos casos, serem de excelente qualidade, são descontextualizados das distintas realidades que os estudantes vivem em diferentes regiões do Brasil.

Consequentemente, apesar de atrativa, a proposta pedagógica que chega às escolas é distante e carente de sentido para os estudantes que as aplicam.

O caminho que professores e técnicos das secretarias percorreram em seu esforço por desenvolver um currículo significativo e de qualidade para os estudantes das escolas em que atuam foi muito grande e cheio de obstáculos. Portanto, é importante considerar o momento em que se vive, com o debate em torno da BNCC e sua posterior implementação, como uma oportunidade para desenvolver currículos que sejam significativos para todos os brasileiros, que respeitem a diversidade de um país de características continentais e que, ao mesmo tempo, sejam construídos sobre uma base de equidade, que considere todos e lhes ofereça a mesma qualidade de educação e oportunidades para superar os desafios que as distintas comunidades enfrentam no século XXI.

Espera-se que a BNCC consiga estabelecer um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os estudantes deverão alcançar em sua trajetória escolar, e que, nesse processo, oriente o desenvolvimento e a implementação dos currículos da educação básica dos sistemas e das redes das distintas unidades federativas.

3. O que entendemos por currículo?

Para os efeitos deste guia, vamos utilizar uma definição operacional de currículo que se encontra entre o sentido extenso dos estudos acadêmicos de currículo e a definição mais restritiva, que entende o currículo somente como o documento de prescrições de objetivos e conteúdos.

Definir currículo tem sido uma tarefa difícil, que parece se complicar cada vez mais à medida que o campo curricular adquire relevância no processo de melhoria da qualidade da educação. Recentemente – em 2013, em sua versão em inglês, e em 2016, em sua versão em português – a UNESCO publicou um glossário de termos curriculares (UNESCO-IBE, 2016), como uma forma de contribuir para o desenvolvimento das políticas curriculares. Nesse glossário é possível a complexidade do tema com a apresentação de várias definições de currículo, de diferentes autores, conforme publicado:

• *Nos termos mais simples, currículo é uma descrição do que, por que, como e quão bem os estudantes devem aprender, sistemática e intencionalmente. O currículo não é um fim em si, mas um meio para fomentar uma aprendizagem de qualidade (UNESCO-IBE, 2011).*

• *O termo currículo possui muitas definições, variando de um 'curso de estudo' planejado (derivado do latim) a uma visão abrangente que inclui todas as experiências de aprendizagem pelas quais a escola é responsável – como 'o currículo é a totalidade de experiências que são planejadas para crianças e jovens ao longo de sua educação, onde quer que ocorra' (SCOTLAND, 2009).*

• *O currículo é um plano que incorpora uma série estruturada de resultados pretendidos de aprendizagem e experiências de aprendizagem associadas, geralmente organizadas como uma combinação ou uma série de cursos correlatos (ACER, 2007).*

• *O currículo é o inventário de atividades implementadas com vistas a conceber, organizar e planejar uma ação educacional ou de formação, incluindo a definição de objetivos, conteúdos, métodos (incluindo avaliação) e materiais de aprendizagem, bem como disposições para a formação de professores e formadores (CEDEFOP, 2011).*

- *Um currículo é um plano para a aprendizagem (TABA, 1962).*
- *O currículo define as bases e os conteúdos educacionais, seu sequenciamento em relação ao tempo disponível para experiências de aprendizagem, as características das instituições de ensino, as características das experiências de aprendizagem, em particular do ponto de vista dos métodos a serem usados, os recursos para aprendizagem e ensino (como livros didáticos e novas tecnologias), avaliação e perfis dos professores (BRASLAVSKY, 2003).*
- *Também é possível ver o currículo como um acordo político e social que reflete a visão comum de uma sociedade, ao mesmo tempo em que considera necessidades e expectativas locais, nacionais e globais. Dessa forma, os processos contemporâneos de desenvolvimento e reforma curricular envolvem cada vez mais discussão e consulta públicas com um amplo leque de partes interessadas. A concepção de currículos evoluiu para um tópico de considerável debate – com perspectivas frequentemente conflitantes – envolvendo formuladores de políticas, especialistas, profissionais e toda a sociedade (UNESCO-IBE, 2016).*

Fonte: UNESCO-IBE, 2016, p. 30.

Com base no “Glossário de terminologia curricular”, podemos sintetizar a perspectiva de currículo adotada neste guia da seguinte forma:

Currículo é o conjunto de objetivos de aprendizagem explícitos que orientam a gestão pedagógica dos docentes.

Fonte: UNESCO-IBE, 2016.

De fato, é uma definição muito geral, mas, para a proposta do trabalho que desenvolvemos, ela se apresenta bastante eficaz no esforço de simplificar a linguagem.

Conforme já citado, o MEC divulgou recentemente uma nova versão da BNCC – que ganha peso de normativa que operacionaliza as Diretrizes Curriculares – que se converterá em um novo referencial curricular, dessa vez obrigatória, para a construção dos currículos dos diferentes sistemas

educativos brasileiros. O documento apresenta um novo conjunto de objetivos que estabelecem um piso mínimo de aprendizagens para todos os estudantes do país. É o documento no qual se explicitam e se dão forma, a partir de todos os componentes curriculares contemplados na lei, aos Direitos de Aprendizagem.

Em sua definição, a BNCC estabelece os conhecimentos, as competências e as habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam em sua educação escolar. Há, ainda, incorporação dos princípios éticos, políticos e estéticos definidos nas DCN, o que converte a BNCC em um forte instrumento para a formação humana integral, bem como para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

A BNCC não tem como objetivo substituir as orientações curriculares estaduais, municipais ou das escolas; ela significará, necessariamente, um processo de adaptação importante desses documentos à nova normativa. Isso porque os currículos municipais e estaduais deverão considerar a BNCC como componente de base para a construção dos próprios currículos, ou seja, esta será o fundamento para o desenvolvimento curricular no Brasil.

Esse processo de adequação curricular com base na BNCC deverá ser desenvolvido em distintos níveis, com diferentes responsabilidades em cada um deles, e deve envolver secretarias estaduais e municipais de Educação, gestores de escolas e professores, agentes responsáveis por realizar essa adequação.

3.1 O que contém um documento curricular?

Expectativas. Primeiramente, um documento curricular nos apresenta uma série de expectativas e projeções sobre o que esperamos que aconteça, mas que ainda não ocorre e que, portanto, não é garantido que vá acontecer. Porém, essas expectativas são importantes.

As expectativas de aprendizagem dos estudantes são as projeções que permitem aos docentes, das diferentes matérias, ter clareza sobre o ponto do desenvolvimento das aprendizagens ao qual precisam conduzir seus estudantes. O currículo não aponta, necessariamente, como os professores devem atuar para que os estudantes adquiram certas aprendizagens, mas é um documento que os orienta com relação às aprendizagens que se espera que todos os estudantes alcancem.

Experiências. O currículo não prescreve experiências, mas todas as expectativas de aprendizagem que propõe pressu-

õem uma base de experiências escolares que devem ser consideradas. Por exemplo, a maioria dos currículos atualmente implementados em todo o mundo contém expectativas de aprendizagens relacionadas a valores da sociedade, o que alguns chamam de competências sociais ou habilidades interpessoais, e outros, competências do século XXI. Definitivamente, os currículos estabelecem entre suas expectativas de aprendizagens algumas que não se desenvolvem isoladamente (se é que alguma o faz) a partir das aulas que o professor ministra na sala de aula.

O desenvolvimento do pensamento crítico, por exemplo, presente em praticamente todos os desenhos curriculares atuais, é considerado um elemento central da formação dos estudantes. No entanto, essa habilidade não se desenvolve a partir de determinada aula, não existe a “matéria de pensamento crítico” e são muitos os fatores que incidem em seu desenvolvimento. O mesmo ocorre com a valorização da democracia, por exemplo. Por mais que nas aulas de história, sociologia, geografia ou linguagem sejam abordados e discutidos temas e elementos relacionados à democracia, sua valorização é uma coisa diferente. Então, como se prescrevem essas aprendizagens ou seus desdobramentos?

Pressupõe-se que na escola é necessário gerar condições que permitam o desenvolvimento do pensamento crítico. Ou seja, os professores, além de levar os estudantes a ler e comparar versões sobre um mesmo tema, precisam promover condições e espaços para que os estudantes possam opinar e contrapor suas ideias com as de seus companheiros. Assim, para que valorizem a democracia, os estudantes deverão ter experiências nas quais vivam a democracia, com suas responsabilidades e direitos, e o ambiente escolar deverá ser um elemento que reforce tais aprendizagens.

Então, apesar de experiências escolares dessa natureza não serem o foco principal das prescrições ou das expectativas do currículo, é importante ter em mente, e de forma muito clara, que quando alguém prescreve expectativas de aprendizagem também propõe uma série de experiências que viabilizem a possibilidade de que essas expectativas se concretizem.

3.2 Como se organizam e até onde vão as expectativas prescritas?

Para delimitar a amplitude das expectativas a serem prescritas é importante ter clareza sobre algumas diferenciações. No processo educacional, há três universos gerais que per-

O que entendemos por currículo?

mitem que esse processo se realize e que os estudantes aprendam – que é o sentido final da educação.

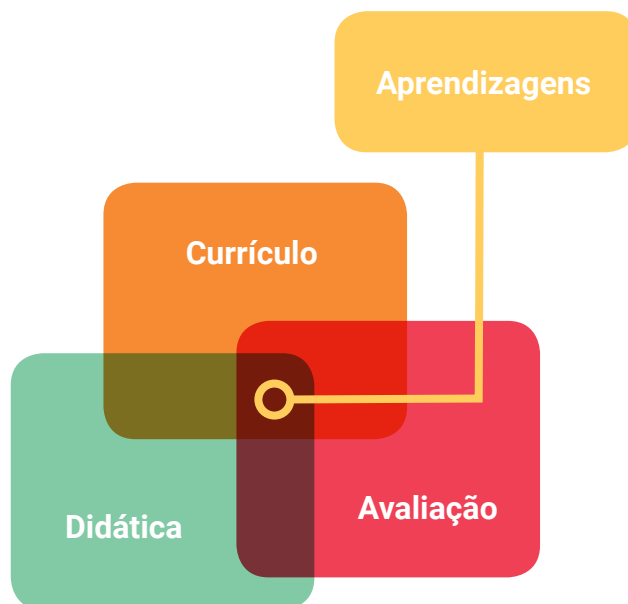
Esses universos, apresentados a seguir, não são compartimentos estanques. As linhas divisórias entre eles são muito tênues e tendem a se diluir, não ficando claro onde termina um e começa o outro. Muitas vezes, essa divisão também é motivo de decisões das equipes de profissionais que desenvolvem ou gerenciam o currículo.

- **Universo curricular:** é o tema sobre o qual estamos tratando neste guia. Trata-se das expectativas e das definições sobre o que se espera que aconteça com a aprendizagem dos estudantes, bem como sobre os elementos que orientarão até onde os professores devem direcionar o seu trabalho.

- **Universo didático:** refere-se às condições e às estratégias que serão colocadas em prática para que as aprendizagens possam ocorrer. É o espaço principal da tomada de decisões dos docentes, uma vez que nele o professor estabelece as estratégias e os dispositivos que permitirão que os estudantes alcancem as aprendizagens prescritas, ou descritas, no currículo.

- **Universo avaliativo:** refere-se às informações que o professor e o sistema educativo podem coletar sobre o que ocorre com os estudantes em seu processo de aprendizagem; são, portanto, vitais para garantir o sucesso das aprendizagens. Tanto as avaliações em sala de aula quanto as avaliações nacionais padronizadas exercem papel importante no processo de aprendizagem ao oferecer informações sobre quais são os avanços e os problemas que os estudantes estão enfrentando em seu processo de aprendizagem. É o propósito da avaliação e é nisso que ela deve focar.

Certamente, a avaliação feita em sala de aula também tem outras funções que, muitas vezes, adquirem mais importância que sua função central, como a qualificação e a promoção. Em geral, o processo avaliativo dos estudantes não pretende estabelecer o avanço ou o estado das aprendizagens, mas busca atribuir um valor, uma nota, a essas aprendizagens. Ainda que essa seja uma função necessária, a redução do processo avaliativo à atribuição de um valor numérico para descrever o avanço da aprendizagem é um reducionismo que subutiliza essa grande ferramenta. Nesse sentido, tais funções são derivadas de menor destaque do processo avaliativo, cujo objetivo central é coletar informação sobre o processo de aprendizagem para os professores e também para os sistemas educacionais.

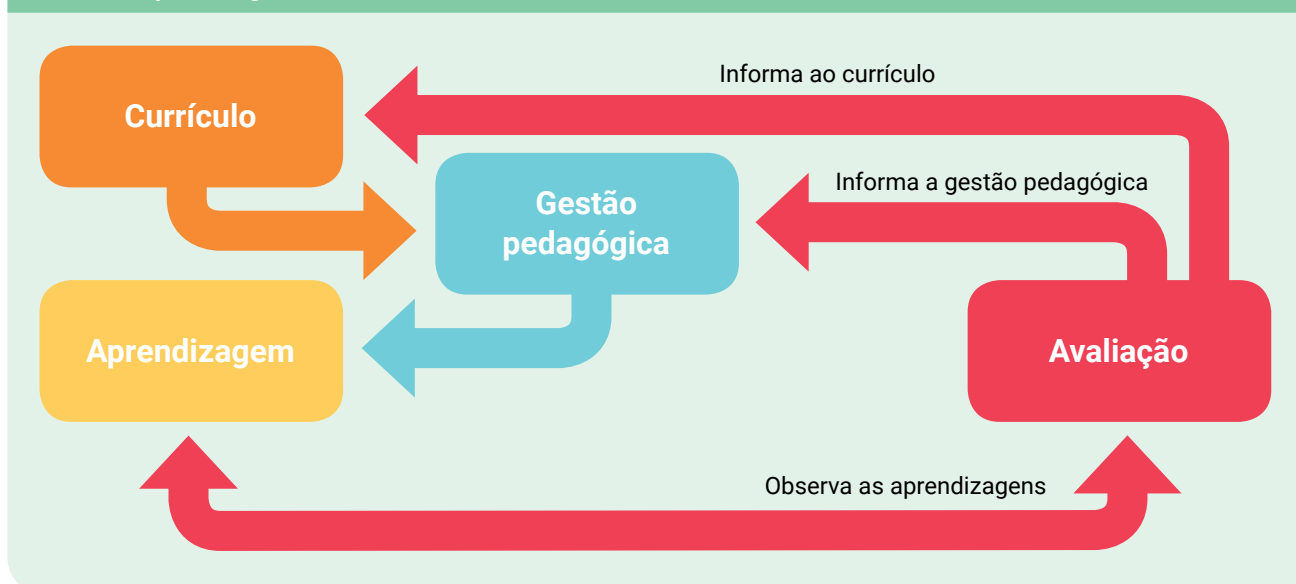


Nesse esquema, é possível observar a produção de aprendizagens efetivas nas áreas de intersecção desses três universos, nos intervalos em que são congruentes e dialogam entre si. O ideal é que esses três universos se justaponham, de modo que a didática seja efetivamente coerente com todos os objetivos traçados no currículo e que os diferentes aspectos considerados na proposta curricular sejam avaliados.

A definição desses três universos e os limites de cada um deles é uma primeira definição importante a se levar em consideração sobre os espaços e as amplitudes da definição curricular. **A aprendizagem** é o elemento articulador central de qualquer definição curricular, principalmente porque **o que um documento curricular aborda são aprendizagens**. Como já foi mencionado, essas aprendizagens podem ter muitas formas ou podem ser de diferentes tipos. Voltaremos a isso mais adiante. Nesse ponto, o que queremos abordar é a sequência que leva à aprendizagem, na qual entram em jogo os três universos apresentados.

O currículo define os objetivos, aquilo os estudantes deverão aprender ou desenvolver (dependendo do tipo de aprendizagem definido no currículo). Mas esses objetivos não bastam em si, precisam ser levados à sala de aula, precisam chegar aos estudantes, o que é realizado de distintas formas, sendo as mais comuns as atividades de aprendizagem desenvolvidas pelos professores. Daí a importância de esses processos estarem estreitamente relacionados.

O ciclo da aprendizagem



Essa forma de apresentar o ciclo da aprendizagem, um tanto asséptica, têm o propósito de exemplificar um processo. Não é um processo mecânico pelo qual se passa em distintos momentos e, finalmente, se obtém o produto desejado. O processo educacional não é uma fábrica com uma cadeia de produção industrial.

Aí está a grande importância do processo avaliativo, uma vez que podemos controlar o currículo, enquanto prescrição ou expectativa. Podemos escrever muito claramente o que esperamos como resultado do processo educacional, mas o resultado real sempre difere, em grau maior ou menor, daquilo que planejamos inicialmente. A avaliação informa, ao currículo e ao processo pedagógico, o que está acontecendo e, assim, facilita a tomada de decisões que aproximem os resultados reais obtidos dos resultados prescritos no currículo.

3.3 O desenvolvimento curricular

Devido às complexidades que começamos a enunciar, o currículo deve ser entendido como um processo em permanente desenvolvimento, que requer ajustes permanentes, que permitam aproximar as aprendizagens dos estudantes às expectativas traçadas para o sistema educacional.

O currículo representa as expectativas da sociedade sobre o sistema de educação, que é o que se espera que os estudantes aprendam em sua passagem pelas escolas. Isso apresenta vários problemas e dificuldades. A primeira, e mais óbvia, é a de que a sociedade chegue a um acordo sobre aquilo que deve ser considerado no currículo. Porém, de alguma maneira, esse documento deve ser uma espécie de espelho no qual todos possam se ver refletidos em alguma medida.

O currículo deve contemplar, em alguma medida, as percepções que a sociedade tem sobre seu futuro, o que espera de e para a educação de suas crianças e seus jovens. Isso é importante para a **legitimidade** das orientações curriculares, assim como para a sua **pertinência**. A legitimidade do currículo está dada pela aceitação geral do que nele se estabelece, precisamente por ele ser esse espelho no qual todos possam se ver, ainda que parcialmente. A pertinência relaciona-se com o quanto as prescrições curriculares são significativas, tanto para a realidade social, econômica e cultural da comunidade quanto para os seus projetos de futuro.

4. As equipes das secretarias municipais e estaduais e o desenho curricular

O primeiro passo do processo de implementação curricular da nova BNCC é realizado nas secretarias municipais e estaduais de Educação, responsáveis pela elaboração dos novos currículos estaduais e municipais.

4.1 Os objetivos locais (municipais e estaduais) e a BNCC

O Brasil é um país de características continentais e isso não se refere apenas a suas dimensões espaciais e sua diversidade geográfica. A diversidade cultural presente no país é também uma de suas principais características e riquezas.

Assim, as aprendizagens que são estabelecidas em nível nacional devem ser consideradas em sua importância e seu contexto local. Da mesma forma, essas aprendizagens estabelecidas como uma base comum, como algo que precisa ser o denominador comum do trabalho de todas as escolas do Brasil, não pretende (e nem pode) dar conta dessa imensa diversidade.

Portanto, a primeira tarefa em âmbito municipal e estadual será conhecer muito bem a BNCC, em seus diferentes aspectos e componentes, mesmo em seus mais mínimos detalhes, para, a partir desse conhecimento profundo, detectar os elementos importantes, próprios do desenvolvimento da aprendizagem em municípios ou estados específicos, que estão ausentes ou não contam com a importância que lhes deveria ser atribuída.

Repensar o currículo e os objetivos de aprendizagem de acordo com a nova BNCC é uma excelente oportunidade para reavaliar o papel da educação no desenvolvimento local, bem como para projetar a forma por meio do qual a educação se insere e colabora com os sonhos de futuro da comunidade. A oportunidade de redefinir o currículo é, desse modo, um espaço para repensar.

Aqui voltamos ao que foi tratado no final do ponto anterior: o tema da legitimidade. Como é possível projetar, no documento curricular, as expectativas que, de alguma forma e em alguma medida, representam os anseios da sociedade sobre a educação?

É possível recorrer a distintas fórmulas, desde consultas prévias sobre os objetivos da educação na localidade para, com base nas conclusões, desenvolver o currículo; realizar a consulta posteriormente, apresentando uma proposta curricular à comunidade para que se manifeste a

respeito; ou, ainda, utilizar os mecanismos estabelecidos pela democracia representativa, de forma que sejam os representantes políticos da comunidade que se manifestem a respeito.

É importante que a consulta seja relevante para toda a comunidade e não somente para a comunidade educacional. O currículo, ao pretender estabelecer a contribuição da educação para o futuro da comunidade e das pessoas que a habitam, não é um tema que só envolve aqueles engajados diretamente com as atividades de educação, mas deve considerar a visão e os anseios de toda a comunidade.

Iniciativas como *Diles que quieres aprender* (Diga o que quer aprender), da UNESCO, são um exemplo da importância de ouvir a opinião de todos os atores da comunidade para definir os objetivos de aprendizagem que a escola deve procurar cumprir.

Diles que quieres aprender

No marco da garantia do direito a uma educação de qualidade para todos e da Agenda de Educação 2030, a UNESCO convocou a juventude da América Latina e do Caribe para participar da consulta Diles que quieres aprender.

Essa iniciativa é organizada pela Oficina Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (OREALC/UNESCO) e sua secretaria técnica está a cargo da Fundação Chile.

Além disso, a consulta conta com o apoio de plataformas regionais de atores sociais, como a Rede Latino-americana de Portais Educativos (RELPE), a Internacional de Educação da América Latina (IE-AL), a Campanha Latino-americana pelo Direito à Educação (CLADE), o Programa Mercosul Social Solidário, a Rede Latino-americana pela Educação (REDUCA), a Teach for All (TFA) e a Associação Mundial de Rádios Comunitárias (AMARC).

Também conta com a colaboração e a assessoria dos seguintes órgãos: Fundação Semente, Virtual Educa, Observatório da Juventude para a América Latina e Caribe (JUVELAC) da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e o Instituto Internacional de Planejamento da Educação (IIPE), da UNESCO.

Para saber mais, acesse: <<http://www.dilesquequieresaprender.org/>>. ■

4.2 O que queremos e o que temos?

Identificadas as exigências centrais que nossa comunidade (município, estado) faz ao sistema de educação, é o momento de voltar a observar a BNCC e localizar o que está ou não presente. Quanto do que esperamos que a escola ofereça para a formação de crianças e jovens está presente na BNCC? Quais são as principais lacunas?

Sem dúvida, muitas ausências estarão relacionadas a características próprias das comunidades locais, com o reconhecimento de origens e tradições que nos tornaram o que somos atualmente e que, portanto, consideramos importante na formação dos em seu processo para entenderem (e se entenderem) o mundo atual.

Mas não necessariamente esses serão os únicos elementos ausentes. Pode ser que, pelas características e pelas projeções de desenvolvimento futuro do estado ou do município, consideremos que em matemática seja necessário dar mais importância ao estudo da estatística, ou que, considerando a localização e importância do mar no desenvolvimento da comunidade, se julgue necessário que em biologia sejam tratados alguns temas que não estão presentes na BNCC, além de vários outros tópicos.

É importante detectar aqueles conteúdos e objetivos que, sendo relevantes para uma comunidade, contam com presença frágil em relação a nossas expectativas, ou não foram considerados na BNCC.

Essas questões implicam um conhecimento profundo dos sentidos e dos conteúdos propostos na BNCC, assim como a respeito do que a comunidade considera relevante ser aprendido nas escolas. O elemento de diferenciação encontra-se na complementariedade desses dois elementos. É essa compreensão que dará à nossa proposta um caráter significativo para as escolas e os estudantes.

4.3 Como desenvolver a parte contextualizada do currículo?

Um primeiro ponto que deve ser levado em consideração refere-se justamente a essa parte diversificada e contextualizada do currículo, e como podemos trabalhar com ela.

O entendimento geral é que a parte contextualizada deve ser reservada àqueles aspectos da cultura local que não são considerados na Base Nacional, ou seja, por meio do resgate dos elementos identitários e tradicionais da formação dos estudantes.

Apesar de ser esse o entendimento geral a respeito de uma base curricular comum, essa não é a única leitura possível e a existência de um documento do tipo abre a possibilidade de desenvolver outras estratégias e potencializar formas diferentes para o currículo local (estadual ou municipal). Como já mencionado, a forma como deve ser desenvolvida a parte diferenciada dependerá do que consideramos importante resgatar, com base nas necessidades educacionais da própria comunidade, para contextualizar a BNCC.

É importante que entendamos que não estamos construindo currículos diferentes, mas que precisamos desenvolver um currículo que aborde os conteúdos abrangidos pela BNCC e que seja complementado com conteúdos próprios. Assim, o objetivo deve ser a construção do currículo estadual ou municipal, considerando as duas principais fontes para sua elaboração: a BNCC e as necessidades próprias da comunidade, que constituirão o elemento de possível diferenciação de outros currículos estaduais ou municipais do país.

4.4 O desenho do currículo estadual e municipal

Considerando-se os fundamentos e o conjunto de aprendizagens essenciais prescritas pela BNCC e os papéis complementares entre a base e o currículo a ser desenvolvido em cada localidade, uma primeira definição para iniciar o processo de construção do currículo é definir as linhas mais gerais que lhe darão forma, além da arquitetura e do desenho do currículo a ser elaborado.

No país foram desenvolvidos modelos variados de propostas curriculares. Diferentes currículos, ou melhor, diferentes desenhos curriculares definem distintas responsabilidades aos docentes na sala de aula. Isso porque o desenho do currículo implica determinada visão da educação e também do processo de ensino. Assim, o currículo não é um documento neutro ou "objetivo", seja qual for o desenho pelo qual se opte.

A seguir, é possível observar diferentes desenhos de propostas curriculares atualmente vigentes no Brasil, que se sustentam em interpretações específicas do processo pedagógico e do papel que cabe ao docente.

O primeiro é o desenho curricular do município de Teresina para o ensino fundamental, elaborado em 2008. O exemplo corresponde à área de matemática prevista para o 1º ano.

Desenho curricular do município de Teresina

MATEMÁTICA				
SISTEMA DE HABILIDADES E CONTEÚDOS – 1º ANO				
HABILIDADES	CONTEÚDOS			
	EIXO I: Números e Operações	EIXO II: Espaço e Forma	EIXO III: Grandezas e Medidas	EIXO IV: Tratamento da Informação
01. Associa um número a uma quantidade. 02. Compara quantidades por processos numéricos e/ou geométricos por meio de registros no sistema de numeração decimal. 03. Lê e escreve números familiares ou frequentes associando-o a uma quantidade. 04. Efetua adição usando a ideia de juntar. 05. Efetua a subtração usando a ideia de tirar.	UNIDADE 1			
	Sistema de Numeração Decimal Contagem e representação numérica; Leitura e escrita de números naturais (observação do dia-a-dia); Sequências numéricas (números naturais, contagem e representação.	Localização no Espaço (direita/esquerda, na frente/atrás, perto / longe, em cima/ embaixo).	Noções de medida de comprimento Classificação de objetos (critérios de grandeza)	Tabelas Identificação de dados.

Como é possível observar, a categoria determinante da proposta são as “Habilidades”, na coluna da esquerda: isso indica que o currículo define como central no processo de aprendizagem dos estudantes o desenvolvimento de certas habilidades. Nas demais colunas, são estabelecidos os conteúdos, não em forma de conhecimentos precisos, mas em grandes temas que devem ser trabalhados para o desenvolvimento das habilidades. E, finalmente, a proposta curricular organiza esses grandes temas em unidades, nas quais se devem se articular os temas e os conhecimentos (esses sim, são detalhados), sempre com o objetivo de desenvolver as habilidades determinantes que aparecem à esquerda.

Esse modelo curricular oferece aos docentes as orientações em relação às aprendizagens que devem ser alcançadas, os temas por meio dos quais devem ser trabalhados tais assuntos e, finalmente, a sequência curricular com a qual o professor deverá trabalhar ao longo do ano escolar é organizada em unidades. O principal âmbito de decisão docente, ao qual a gestão pedagógica do currículo se refere, recai sobre a organização das estratégias didáticas que permitam alcançar as aprendizagens.

Outro exemplo a ser analisado é o desenho curricular adotado pelo estado do Acre. O exemplo corresponde ao referencial curricular elaborado em 2014 para temas de matemática para o 3º ano (ensino fundamental).

Desenho curricular do estado do Acre

Referências Curriculares para o 3º ano do Ensino Fundamental – Matemática			
Objetivos [Capacidades]	Conteúdos [O que é preciso ensinar explicitamente ou criar condições para que os alunos aprendam e desenvolvam as capacidades que são objetivos]	Propostas de atividade [Situações de ensino e aprendizagem para trabalhar com os conteúdos]	Formas de avaliação [Situações mais adequadas para avaliar]
Construir o significado do número natural a partir de suas diferentes funções no contexto social, observando as regras do sistema de numeração decimal.	<ul style="list-style-type: none"> Resolução de situações-problema que envolvam contagens, medidas e códigos numéricos, considerando as diferentes funções do número natural no contexto social. Utilização dos números naturais nas suas diversas funções: como cardinal, ordinal, código ou medida. Contagem de números em escalas ascendentes e descendentes, de um em um, de dois em dois, de três em três, de cinco em cinco, de dez em dez etc. 	<ul style="list-style-type: none"> Situações em que as crianças precisem indicar o número de elementos de uma coleção de objetos ou de um grupo de pessoas e representá-lo simbolicamente (o número natural como um indicador de quantidade – aspecto cardinal). Situações em que as crianças precisem indicar a posição de uma pessoa, de um objeto, de um dia ou mês, numa sucessão ordenada pela quantidade (o número natural como um indicador de posição – aspecto ordinal). 	Identificação, registro e análise: <ul style="list-style-type: none"> de como a criança percebe a função dos números e de como os utiliza em situações-problema em que eles aparecem com a função cardinal, ordinal, como uma medida e como um código; de quais são números familiares e frequentes para cada criança e com que números ela é capaz de lidar; de como cada criança faz uso da

Nessa proposta foi estabelecida uma ordem desenvolvida com base nos objetivos a alcançar (as aprendizagens) que, no caso da proposta curricular do Acre, estão relacionados a “Capacidades”, indicadas na coluna da esquerda. Para desenvolver essas capacidades são estabelecidos alguns conteúdos associados a conhecimentos disciplinares. Assim, a proposta propõe também atividades didáticas a serem desenvolvidas com esses conteúdos, que seriam

as que o professor poderia (ou precisaria) realizar para alcançar o desenvolvimento das capacidades indicadas. Finalmente, são apresentadas algumas “formas de avaliar” as atividades, com indicações de aspectos em relação aos quais o professor deve concentrar as ações avaliativas.

O desenho curricular do estado da Bahia, a seguir, já segue outra direção.

Desenho curricular do estado da Bahia

EIXO 2 – RESISTÊNCIA, MOVIMENTOS SOCIAIS E RELAÇÕES DE PODER				
COMPETÊNCIAS/HABILIDADES	6º	7º	8º	9º
Reconhecer as lutas sociais como via legítima de reivindicação na conquista por direitos no Brasil e no Mundo	I/TS	TS	TS	C
<ul style="list-style-type: none">✓ Identificar os principais movimentos revolucionários no Brasil e no mundo;✓ Conhecer o movimento libertário dos povos colonizados da América;✓ Reconhecer a cultura e a identidade dos remanescentes de quilombos no Estado da Bahia e no Brasil;✓ Perceber a legitimidade dos movimentos populares nos processos de lutas pela independência				

Essa proposta apresenta uma articulação por áreas e eixos temáticos. O esquema apresentado corresponde à área de ciências sociais e suas tecnologias, com destaque para a disciplina de história, em que há um eixo denominado “Resistência, movimentos sociais e relações de poder”. A proposta parte de uma definição temática ampla para então estruturar competências e habilidades que devem ser desenvolvidas.

Nesse caso, as competências apresentam-se como genéricas para todo o ciclo dos anos finais da educação fundamental. Estabelecida a competência, segue uma série de indicadores a serem observados para garantir o progresso no desenvolvimento da competência durante os quatro anos do ciclo. Assim, a prescrição curricular não oferece uma sequência no tratamento das aprendizagens aos professores; são eles que devem estabelecer a sequência de conteúdos e seu tratamento para os estudantes do 6º ao 9º ano.

A proposta curricular oferece indicadores e, à medida que se avança em sua concretização, a intenção é garantir que se alcance a competência genérica descrita. É importante compreender que nessa proposta os conceitos de “competência” e “habilidade” são tratados como sinônimos.

Veremos a seguir outros exemplos, com outros níveis de prescrição. Propostas como as de Alagoas ou Santa Catarina apresentam perspectivas absolutamente distintas de prescrição curricular, o que, por sua vez, faz transparecer uma concepção diferente da gestão pedagógica do currículo. Tais propostas baseiam-se e, uma definição conceitual ampla, que oriente e sirva de marco de referência para as escolhas que a escola e o professor terão de realizar na seleção dos conteúdos e na escolha da sequência curricular, a qual se propõe que seja desenvolvida por meio do planejamento do professor de acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada estabelecimento educacional.

Nesse sentido, a proposta de Santa Catarina gira em torno da ideia da existência de “Conceitos estruturantes”, que deverão ser trabalhados pelos docentes e também pelas escolas. O documento curricular, então, é um documento reflexivo que define alguns conceitos articuladores e discute os sentidos para o desenvolvimento dos diferentes componentes curriculares, mas não avança em estabelecer objetivos de aprendizagens para anos ou ciclos. Esse nível de prescrição deve ser definido segundo a realidade de cada

escola. Assim, para a área de linguagem são apresentados os seguintes conceitos:



Já para a área de ciências, são apresentados os seguintes conceitos e objetivos:



A diversidade de propostas de desenhos curriculares reflete a multiplicidade de concepções educacionais existentes atualmente no Brasil. Todas as propostas apresentam pontos fracos e fortes que são importantes considerar.

Aquelas propostas que em suas definições curriculares consideram a indicação de diretrizes precisas sobre como ensinar e o que avaliar permitem exercer um controle mais rígido sobre os resultados das aprendizagens esperados. Elas orientam os professores sobre o fazer cotidiano a fim de garantir um percurso de aprendizagens. Porém, essas propostas deixam pouca liberdade para que o docente adapte o tratamento dessas matérias a sua realidade concreta, uma vez que limitam e desvalorizam a capacidade de decisão dos docentes sobre o tratamento dos temas. Finalmente, a gestão pedagógica do currículo fica, em grande parte, prescrita também no documento curricular.

Por outro lado, as propostas gerais que se constituem como grandes marcos de referência potencializam o desenvolvimento do currículo na escola com protagonismo do professor. Repassam a decisão das aprendizagens a serem alcançadas a cada escola, e em última instância, a cada professor. A gestão pedagógica do currículo, nesse caso, alcança também a elaboração curricular e a definição dos objetivos de aprendizagem que os estudantes devem alcançar. O problema de tais propostas é que, com o passar do tempo, acabam aumentando as diferenças entre escolas e regiões. Aquelas comunidades e escolas que contam com mais recursos e capacidades, em geral, desenvolvem e potencializam o alcance de aprendizagens mais complexas do que aquelas que não contam com condições similares.

Apesar de todas as propostas terem prós e contras, procurar a que melhor se adequa a nossa realidade é um grande desafio.

A importância do currículo, como documento oficial, é oferecer ao docente um mapa que lhe permita avançar com os estudantes nas aprendizagens. Esse mapa, porém, deve ser complementado com os conhecimentos dos docentes, dos gestores escolares e da comunidade. A gestão pedagógica do currículo deve estar o mais próximo possível dos estudantes.

4.5 O que a construção curricular deve considerar?

Uma vez definidas as grandes linhas que nortearão o currículo e for definido seu desenho, é necessário começar a delinear a forma por meio das quais essas linhas gerais serão expressas no documento curricular. Como todas essas ideias e expectativas serão transformadas em orientações precisas e claras para o docente? Como essas orientações podem ser compreensíveis e ajudar efetivamente no processo de desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes?

Como em quase todo o debate relacionado a currículo, essas questões ainda são tema de discussão. O que se deve considerar em um documento curricular? Qual é o papel e a importância dos conhecimentos? O que são as competências? Competências e habilidades são a mesma coisa? Por fim, o que os estudantes devem alcançar na escola?

Essas perguntas parecem, muitas vezes, óbvias e redundantes, mas não são. Nem sempre basear-se no senso comum é favorável para alcançar os objetivos que buscamos. Não se trata de reinventar a roda a cada vez, mas de ter clareza do porquê percorremos os caminhos que escolhemos.

Em relação ao debate entre conhecimentos e competências, o trecho seguinte de Brian Male, que trata do currículo inglês, é esclarecedor:

Grande parte do debate sobre a importância do conhecimento surge porque o termo 'conhecimento' é usado em uma variedade de sentidos na educação: desde o saber algo (informações simples que podem ser trazidas à memória) passando por saber como (que implica em habilidades) até o saber sobre algo (que implica em compreensões). Há um acordo geral de que o desenvolvimento conceitual (a compreensão) se encontra no nível mais profundo da aprendizagem.

Um simples exemplo pode ser a aprendizagem de uma criança sobre as capitais dos países. A habilidade de recordar que Paris é a capital da França é um pedaço de conhecimento. A habilidade de encontrar qual é a capital de um país, se ainda não a conhece, implicaria em uma habilidade (com uso de um atlas ou da internet). Explicar por que uma cidade e não outra é a capital (por que Sidney não é a capital da Austrália) implica em uma compreensão do conceito de capital. Há aí uma dimensão mais profunda da aprendizagem: a extensão de seu conhecimento sobre as capitais, tanto em profundidade quanto em amplitude.

É importante notar aqui duas coisas: primeiro que a distinção entre conhecimento, habilidades e compreensões é essencial

para o desenho curricular, porque cada uma delas envolve um diferente tipo de conhecimento que o currículo necessita considerar; e, segundo, o currículo deve envolver mais do que conhecimentos. Um currículo sem habilidades ou compreensões seria um currículo sem sentido, inútil [...]. Um currículo sem conhecimento seria igualmente sem sentido e ao mesmo tempo é impensável (MALE, 2012).

Um primeiro ponto a ser considerado é que o conceito de "conhecimento", tal como se aponta anteriormente, tem amplo leque de acepções que é necessário considerar (UNESCO-IBE, 2016), mas, ao mesmo tempo, é necessário avançar na busca de definições mais precisas que nos permitam construir conceitos operacionais para o trabalho do desenvolvimento curricular, que nos permitam também delimitar os campos semânticos no diálogo com outros, na busca de acordos necessários para o desenvolvimento curricular. É nesse último sentido que o texto de Brian Male é importante, ao oferecermos uma definição "operacionalizável" e possível de ser trabalhada em nossos documentos curriculares.

O conceito de "competências" também é um conceito polissêmico e muito polêmico, que desperta resistência em muitos profissionais da educação ao ser associado ao desenvolvimento de certas competências mecânicas que permitiriam qualificar mão de obra de baixo custo. Porém, o conceito de competências no âmbito educacional evoluiu muito e atualmente a compreensão mais generalizada do termo é bem mais complexa do que aquela à qual fizemos referência.

A UNESCO, em seu "Glossário de Terminologia Curricular", define competência como

[...] a capacidade de aplicar adequadamente os resultados de aprendizagem em um contexto definido (educação, trabalho, desenvolvimento pessoal ou profissional). Competência não se limita a elementos cognitivos (que envolvem o uso de teoria, conceitos ou conhecimento tácito) [...], atributos interpessoais (como habilidades sociais ou organizacionais) e valores éticos [...]. Competências podem ser específicas por domínio, isto é, relacionadas a conhecimentos, habilidades e atitudes em uma matéria ou uma disciplina específica, ou gerais/transversais quando são relevantes para todos os domínios. Em alguns contextos, o termo *habilidades* (em sentido mais amplo) é às vezes usado como equivalente de *competências* (UNESCO-IBE, 2016).

Em sintonia com a definição da UNESCO, o texto de Male estabelece o seguinte:

Quando a educação é bem-sucedida, os estudantes são capazes de fazer uso de conhecimentos, compreensões e habilidades adquiridos, porque desenvolveram as atitudes corretas e os enfoques para utilizá-los de maneira efetiva. Essa junção de conhecimentos, compreensões, habilidades e desenvolvimento pessoal é o que normalmente se chama de competência. Muitos países fazem uso desse conceito no desenvolvimento de seus currículos. Por exemplo, o Currículo Nacional de Singapura (e lembremos que Singapura sempre obtém um bom desempenho nas comparações internacionais) tem em seus fundamentos-chave: competências emocionais e sociais e competências do século XXI. As competências do século XXI de Singapura são as seguintes:

Alfabetização cívica

Consciência global

Habilidades transversais

Habilidades de pensamento crítico e de mídias

Habilidades de informação e comunicação

A chave do desenho curricular é como esses três aspectos (conhecimento sobre temas, desenvolvimento pessoal e habilidades-chave) podem ser colocadas juntos para o benefício mútuo e para alcançar as competências. Não se trata de discutir se são temas ou habilidades. São ambos – e também são desenvolvimento pessoal. Na base do desenvolvimento curricular está a metodologia de colocar esses aspectos juntos (MALE, 2012).³

³ Tradução livre do autor.

5. De que forma o currículo impacta a vida escolar?

O objetivo da escola é a aprendizagem dos estudantes, é para isso que ela é constituída e organizada. Independentemente das outras funções sociais que possa cumprir na prática cotidiana, esse é seu objetivo declarado. As diferentes formas de gestão das escolas têm (ou deveriam ter) como objetivo que os estudantes aprendam: é o que apontam pesquisas em torno da melhoria e da eficácia escolar desenvolvidas em nível internacional. Uma organização escolar centrada nas aprendizagens dos estudantes é essencial para a melhoria da qualidade da educação que oferece.⁴

Como já mencionado, essas aprendizagens não são simples vontades, tampouco se trata de “qualquer” aprendizagem. Elas devem refletir as expectativas que a sociedade tem sobre seu sistema educacional. E tais expectativas em forma de aprendizagens devem estar estabelecidas no documento curricular.

Em muitos países esse currículo é nacional. Nesses casos, entende-se que o Estado detém responsabilidade em relação a um patamar mínimo de equidade que permita a toda a população, independentemente de origem socioeconômica, o acesso às aprendizagens consideradas necessárias para a vida em sociedade. O Estado também é o responsável, nesses contextos, por preparar os estudantes para uma vida em sociedade colaborativa e para o pleno desenvolvimento pessoal e social.

Assim, as aprendizagens prescritas nos currículos sofreram mudanças à medida que as demandas sobre o sistema educativo também mudavam. Ao criar os sistemas públicos de educação, em torno do século XIX ou início do XX, esperava-se que a escola fosse capaz de transmitir aos estudantes uma série de conhecimentos que eram produzidos pelas ciências. Hoje, mais que a mera transmissão de conhecimentos, os sistemas educativos são orientados ao desenvolvimento de habilidades que permitam às pessoas se desenvolver na sociedade. Dessa forma, o currículo prescreve mais que conhecimentos, ele também orienta o desenvolvimento de habilidades e a formação de determinados valores que são importantes para nossas sociedades.

⁴ Desde a aparição da publicação “Schools matter”, de Mortimer, Sammons et al (1988) e o surgimento do movimento das escolas efetivas, foi identificada, de forma consistente, uma série de fatores que incidem na melhoria escolar, um dos quais é a organização centrada nas aprendizagens dos estudantes, além da alta expectativa sobre o desempenho dos estudantes ou do profissionalismo dos docentes.

5.1 O Projeto Político Pedagógico (PPP) e a dimensão curricular

O PPP estabelece o perfil educacional particular de cada escola, o valor diferenciado que a unidade escolar define para o desenvolvimento dos alunos. Sem dúvida, esse projeto precisa considerar tanto as orientações curriculares gerais emanadas das DCN, que estabelecem o marco geral de objetivos que a educação no Brasil deve alcançar, quanto, desde 2017, a BNCC e os objetivos traçados por ela.

O PPP e o currículo, então, estabelecem o que deve acontecer com os estudantes, em termos formativos, na escola, não apenas na sala de aula. A coerência da vida escolar é central para o êxito das aprendizagens esperadas. Ou seja, se os conhecimentos e os conteúdos trabalhados em sala de aula não são coerentes com a experiência que o estudante vive na escola, é muito provável que os conhecimentos e os conteúdos acabem carentes de significado e, portanto, não sejam incorporados como aprendizagem efetiva.

Essa incoerência fica evidente quando, nas aulas, é ensinada a importância do respeito mútuo e da solução pacífica dos conflitos, mas nos espaços de recreio ou fora da sala de aula o que predomina é uma relação de falta de respeito e abuso entre os distintos grupos. Em ambientes escolares onde o castigo físico é uma prática aceita, mesmo que não generalizada, a aprendizagem dos estudantes será mais próxima a sua experiência escolar do que às aulas que receberam. Esses são exemplos para mostrar que os impactos da vida escolar e da experiência escolar dos estudantes, em diferentes momentos de seus processos de aprendizagens, são muito grandes e devem ser considerados com muito cuidado.

5.2 Qual é a responsabilidade da equipe de direção na construção do currículo?

As equipes de direção e de gestão são as primeiras que precisam entender inteiramente a profundidade e a complexidade das aprendizagens que se esperam dos estudantes. Sobre a equipe de direção recai a responsabilidade final do que ocorre na escola, portanto, ela é responsável por construir as condições materiais e humanas e os marcos de convivência necessários para uma aprendizagem profunda por parte dos estudantes. Isso tem a ver com a organização dos espaços,

as condições de trabalho dos professores, as relações entre os distintos grupos do estabelecimento, enfim, com todos os elementos que se relacionam com a experiência educacional dos estudantes.

Tanto o Segundo Estudo Regional da Qualidade da Educação (SERCE) quanto o Terceiro Estudo Regional da Qualidade da Educação (TERCE) – estudos sobre qualidade da educação na América Latina desenvolvidos pela UNESCO/OREALC – estabelecem o clima escolar como um fator determinante na qualidade da aprendizagem dos estudantes.

Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação (LLECE)

O LLECE é um instituto de pesquisa criado pela UNESCO, com sede no Chile, que tem como objetivo produzir informações e conhecimentos para retroalimentar a política educacional dos países da região, por meio de relatórios de estudos que refletem o estado da qualidade da educação na América Latina.

Até hoje foram realizados três estudos, o Primeiro Estudo Regional da Qualidade da Educação (PERCE) produzido em 1997, o Segundo Estudo (SERCE), de 2006, e o Terceiro Estudo (TERCE), de 2013. Atualmente se encontra em preparação o Quarto Estudo (CERCE).

Os resultados das avaliações realizadas pelo LLECE contribuíram para que o debate educacional se concentrasse na busca da qualidade sem exclusão, fornecendo dados que permitem compreender a magnitude dos desafios que a educação enfrenta na América Latina e no Caribe.

Todas as informações dos estudos encontram-se disponíveis no site do LLECE: <<http://www.unesco.org/new/es/santiago/education/education-assessment-llece/>>.

5.3 Qual é a responsabilidade dos professores na construção do currículo?

Os professores são a pedra fundamental no desenvolvimento bem-sucedido de qualquer currículo. São eles os encarregados de fazer as adequações finais dos objetivos curricula-

res e também por convertê-los em estratégias didáticas que façam sentido para seus estudantes.

Para isso, precisam ter um conhecimento profundo tanto do currículo quanto de seus estudantes e seus contextos. Além disso, os professores têm distintos estilos de ensino e precisam conhecer muito bem de que maneira seus estilos podem potencializar ou dificultar determinadas aprendizagens para os estudantes, de modo a fortalecer aqueles aspectos facilitadores e buscar soluções para elementos que dificultam seu trabalho.

5.4 Os demais integrantes da comunidade educacional têm alguma responsabilidade para que as aprendizagens sejam produzidas/realizadas?

Todos os integrantes da comunidade escolar incidem de alguma forma na experiência escolar dos estudantes. É por isso que é importante fazer com que o estabelecimento e a comunidade, como um todo, reflitam os princípios centrais do currículo e do PPP, que orientam as aprendizagens. O currículo e as aprendizagens que esses documentos descrevem, em seu conjunto, apontam para a formação de uma pessoa, de um cidadão com determinadas características, valores e atitudes. Para que isso se realize, o estabelecimento em seu conjunto deve expressar tais princípios e, dessa forma, contribuir para que a experiência escolar dos estudantes tenha coerência com a experiência de aprendizagens em sala de aula.

5.5 Como as aprendizagens estabelecidas são incorporadas pelos estudantes?

O que foi afirmado anteriormente é essencial, uma vez que os estudantes aprendem e fixam suas aprendizagens por meio do exercício intelectual praticado na escola, mas também no processo por meio do qual as aprendizagens adquiridas intelectualmente são colocadas em contato e relacionadas com a realidade vivida. É nesse processo que os estudantes fixam, reinterpretem ou descartam aprendizagens adquiridas nas aulas. E é por isso que é importante que toda a experiência escolar dos estudantes tenha a maior coerência possível.

6. A gestão pedagógica do currículo

A gestão pedagógica é o espaço, por excelência, da ressignificação e da recriação do currículo pelo docente. A prescrição curricular, por conter um conjunto de objetivos a alcançar, não necessariamente estabelece (e é desejável que não o faça) os mecanismos e procedimentos por meio dos quais os estudantes alcançarão os objetivos. A aprendizagem é um processo complexo no qual os estudantes ressignificam o mundo que estão aprendendo a partir dos próprios conhecimentos e experiências prévias, assim como com base nas experiências de aprendizagem que vivem. Essas aprendizagens serão reforçadas ou ressignificadas com as experiências e os contextos que os estudantes vivem no processo de aquisição das novas aprendizagens.

Assim, o currículo estabelece um ponto a chegar, um “lugar” ao qual os estudantes devem ser conduzidos, independentemente de onde se encontrem. O professor é quem melhor conhece os estudantes e, portanto, é quem deveria estar mais preparado para definir os caminhos a seguir no processo de aprendizagem. E os caminhos serão determinados pela experiência docente, pelas ferramentas didáticas de que ele dispõe e pela diversidade de estratégias que seja capaz de desenhar, para, desse modo, atuar com criatividade e guiar diferentes estudantes por caminhos mais convenientes para que alcancem os objetivos traçados.

O currículo é um mapa sem rotas. Ele estabelece os objetivos, o “ponto” a que se propõe chegar com os estudantes. É com base no conhecimento de onde nos encontramos nesse mapa que devemos escolher as melhores rotas para chegar ao destino. Claramente, as mesmas estratégias ou caminhos não servirão a todos, mas o currículo nos permite identificar onde estamos e até onde precisamos ir.

Assim, a gestão pedagógica do currículo é um elemento central em seu desenvolvimento e implementação, em que se constrói seu êxito. Por mais dedicada que tenha sido a elaboração dos objetivos curriculares, cumprir esses objetivos depende do que ocorre em sala de aula, das decisões do docente e de como os estudantes enfrentam e recebem suas decisões.

Em todos esses aspectos se concentram a importância profissional dos professores; é também o momento em que toda a sua *expertise* deve ser colocada em jogo. Apesar dos objetivos traçados pelo currículo definirem uma expectativa da sociedade sobre o sistema escolar, é o professor quem deve saber encontrar a forma de concretizar tal expectativa.

6.1 Questões orientadoras para a gestão pedagógica do currículo

Na gestão pedagógica do currículo pelos docentes, algumas questões são de extrema relevância.

Quais são as características gerais dos meus estudantes?

Uma das primeiras questões para as quais o docente deve ter respostas está relacionada às características dos estudantes com os quais trabalha. Qual é o seu contexto sociocultural e econômico? Quais são os estilos de aprendizagem mais comuns nesse grupo? Quais são as melhores estratégias para que a aprendizagem faça sentido e seja significativa?

Conheço e tenho clareza sobre os objetivos curriculares que devo alcançar com os meus estudantes?

Outro aspecto a ser considerado é o conhecimento profundo dos objetivos de aprendizagem traçados no currículo. A compreensão correta desses elementos é essencial para que o diálogo dos objetivos com a didática e, finalmente, com os estudantes efetivamente ocorra. Quais são os aspectos centrais de cada aprendizagem? Qual é o núcleo que meus estudantes precisam necessariamente aprender? Em que medida posso tomar decisões sobre o melhor objetivo de aprendizagem ou conhecimento a trabalhar para alcançar essa aprendizagem? A aprendizagem define um conhecimento a adquirir, uma habilidade a desenvolver, uma atitude a tomar?

De que maneira posso dar sentido a esses objetivos curriculares com meus alunos?

Com um conhecimento mais amplo possível dos estudantes, de suas características pessoais e também de questões relativas a como eles aprendem, é possível tomar as decisões mais acertadas em relação à melhor estratégia didática a seguir para que as aprendizagens definidas sejam alcançadas.

Nem todos os estudantes têm as mesmas características e isso tem impacto em como eles aprendem. Algumas dessas características são pessoais, mas há outras que são coletivas e definidas social e culturalmente. É o professor, que trabalha com eles no dia a dia, que melhor os conhece nesses aspectos. É, portanto, tarefa do professor adequar os objetivos à realidade dos estudantes para que as propostas

façam sentido para eles. Assim como é responsabilidade do professor selecionar as melhores e mais adequadas estratégias para que o processo de aprendizagem ocorra da melhor maneira possível.

Contudo, não basta declarar isso ou saber que é assim. É necessário que os docentes contem com os conhecimentos e as habilidades necessários para encontrar e definir as estratégias didáticas. A tarefa de gerir o currículo não é questão de inspiração ou de boas intenções ou disposições, ela demanda profundo conhecimento da disciplina que se ensina, amplo conhecimento dos estudantes e dos contextos socioculturais em que se desenvolvem, e profundo conhecimento de diferentes estratégias didáticas que permitam ao docente escolher os mecanismos mais adequados para colocar em sintonia os objetivos de aprendizagem, os estudantes e seus contextos.

Quais são as estratégias de gestão pedagógica mais apropriadas para que os estudantes possam alcançar os objetivos curriculares?

Estabelecidos os conhecimentos específicos mais significativos para os estudantes, aqueles que tornarão possível compreender e valorizar os objetivos de aprendizagem traçados, é preciso definir as estratégias didáticas mais efetivas para o contexto em que o docente se encontra. Além disso, essas estratégias precisam ser coerentes com os objetivos traçados. Por exemplo, utilizar técnicas de memorização quando o que se pretende ou o que o objetivo de aprendizagem indica é que os estudantes desenvolvam o pensamento crítico, definitivamente não é o mais adequado. O trabalho com a memória, com a aquisição de conhecimentos terá, nesse caso, de ser complementado com situações de reflexão, de problematização sobre os conhecimentos com os quais se trabalha. E este último aspecto será o central, pois os conhecimentos serão o veículo para que se chegue a essas reflexões mais complexas.

Com que materiais ou situações o docente conta para ajudar no êxito das aprendizagens?

Da mesma maneira, o docente deve selecionar com muito cuidado a pertinência e a coerência dos materiais ou situações de aprendizagem com as quais trabalha. Muitas vezes o conhecimento do entorno da escola permite ao docente identificar recursos (lugares, personagens, eventos) que podem ser excelentes veículos de aprendizagem para alcançar alguns objetivos esperados. Para a apreciação estética, por exemplo, é muito importante conhecer quais são os valores estéticos e culturais da comunidade, quais elementos da paisagem natural ou humana são valorizados pela comunidade e pelos estudantes. Deve-se também compreender bem os objetivos de aprendizagem, o que dará ao professor a oportunidade de imaginar quais elementos do entorno podem ser incorporados em suas aulas de matemática ou biologia, por exemplo. O professor deve desenvolver seu trabalho com grande consciência de seu contexto de atuação.

O trabalho colaborativo dos docentes

Por fim, um elemento indispensável no trabalho docente está relacionado ao trabalho colaborativo com outros professores. Todas as questões mencionadas anteriormente em relação à gestão pedagógica do currículo são fortalecidas no trabalho colaborativo, na conversa cotidiana, nas experiências e nos conhecimentos compartilhados com outros professores. A existência de instâncias formais de encontro e discussão sobre os problemas que os distintos professores encontram no processo de aprendizagem dos estudantes é de grande ajuda para identificar os elementos problemáticos comuns e buscar soluções em conjunto; para levantar situações problemáticas e encontrar soluções; assim como para compartilhar soluções que cada um encontra em situações que podem ser difíceis para os demais.

Não somente isto: a criação de instâncias formais de trabalho cooperativo é tão valiosa e importante como a existência de espaços informais de encontro entre os docentes. Muitas soluções e ideias inovadoras para enfrentar problemas surgem em contextos de conversas entre profissionais. A existência desses espaços para aprimorar a educação é importante e sua contribuição não deve ser menosprezada.

7. Avaliação

Quando falamos de avaliação, entramos em um terreno que parece sempre virgem, em que tudo está por fazer ou em permanente revisão. Existem avaliações de diferentes tipos e com diferentes objetivos, que, no entanto, nem sempre estão claros e, portanto, geram muita confusão.

Existem avaliações para observar a situação na qual se encontra um sistema educativo, conhecidas como “avaliações de sistema”, que não pretendem oferecer informações sobre cada uma das aprendizagens dos estudantes, que podem ser censitários ou amostrais. Além disso, existem outras que se aprofundam diretamente nas aprendizagens de cada estudante e também podem ser de diferentes tipos.

Por um lado, existem as avaliações que não procuram qualificar, não pretendem medir, mas observar o estado das aprendizagens dos estudantes. Essas avaliações podem ser de diferentes tipos. Podem ser provas que procuram observar conhecimentos adquiridos ou tarefas que procuram examinar o desenvolvimento de determinadas habilidades. Podem, ainda, ser desenvolvidas para conhecer a situação de aprendizagem dos estudantes no início de um ano letivo, para se desenvolver planejamentos, ou realizadas no curso de um processo de aprendizagem para introduzir ajustes no que foi planejado. Nesses casos, não se procura qualificar os estudantes, porque os instrumentos de avaliação podem ser variados e a ideia é que permitam observar aprendizagens de diferentes tipos.

Por outro lado, existem as avaliações que procuram qualificar e promover os estudantes. Elas buscam discriminar os níveis de aprendizagem em função dos mínimos aceitáveis para continuar com o processo de aprendizagem. Pela dificuldade representada por esse exercício, o mais comum é que esse tipo de avaliação se concentre em alguns conteúdos curriculares, de maneira específica sobre aqueles que podem ser mais facilmente mensuráveis, o que em geral se refere a aprendizagens do tipo cognitivo e relacionadas à aquisição de conhecimentos. Porém, isso não quer dizer que esses sejam os únicos conteúdos que podem ser medidos ou qualificados, mas são os que apresentam menor dificuldade para serem feitos.

Assim, as situações de avaliação que uma escola enfrenta são múltiplas e muitas vezes geradoras de grande tensão no estabelecimento. Além disso, são frequentemente subutilizadas em seu propósito e chegam a prejudicar o desempenho da escola.

Nesse ponto, iremos nos concentrar em dois tipos de avaliação:

- a) avaliação das aprendizagens e
- b) avaliação do instrumento curricular e sua articulação com os outros materiais de apoio à aprendizagem.

7.1 Avaliação de aprendizagens

A avaliação das aprendizagens é a observação sobre como caminham as atividades que definimos, como são realizadas e quais são os problemas enfrentados no avanço das aprendizagens dos estudantes. Isso é relevante tanto para observar a aprendizagem concreta dos estudantes quanto para levantar alertas sobre o próprio desenho curricular.

Para que isso seja real e efetivo, o processo avaliativo deve estar absolutamente centrado nos objetivos de aprendizagem definidos no currículo e deve evitar a avaliação de elementos extras que não constituem parte do currículo. Quando isso acontece, acaba-se levantando um objetivo de aprendizagem paralelo, que leva a escola e o professor a incorporá-lo como um objetivo de aprendizagem válido. E tal situação acaba por diminuir a capacidade da escola de avançar no trabalho sobre as aprendizagens curriculares.

7.2 O que é a avaliação do currículo?

Assim, a avaliação do currículo seria a observação dos distintos elementos que compõem o documento curricular e sua funcionalidade ou impacto real, contrastando-os com os resultados esperados.

A avaliação do currículo é essencial para aprimorar sua efetividade. Como toda prescrição, o currículo deve se confrontar com a realidade das escolas e a realidade educacional em geral para comprovar sua pertinência e seu ajuste à realidade. Nessa perspectiva, é absolutamente imprescindível que o currículo seja avaliado não somente em relação a como ocorrem as aprendizagens, mas também em relação a quão válidas são as aprendizagens; em que medida estão sendo compreendidas pelo sistema; quão pertinentes são para as realidades educativas nas quais se desenvolvem; e quão significativas são para os estudantes. Todas essas questões são centrais e devem ser periodicamente ajustadas.

Aspectos da avaliação curricular

Nesse contexto, quando se fala de “avaliar” não se trata de qualificar ou medir o desempenho com algum número. Não é uma avaliação na qual é possível dizer que a pertinência do currículo corresponde a um valor “como 245” ou qualquer outro.

A avaliação deve se desenvolver nos distintos âmbitos que o currículo impacta. Assim, observar como os professores estão entendendo os objetivos de aprendizagem prescritos é um elemento central. Se existem interpretações divergentes e, portanto, se estão sendo desenvolvidas estratégias didáticas também divergentes, o mais provável é que exista algum problema com a forma como o objetivo está expresso.

Se, no entanto, surgem vozes que indicam que determinada prescrição está obsoleta, que a pesquisa em determinada área superou determinada crença ou dado que se prescreve, será necessário acionar as luzes de alerta e revisar tais informações. Se efetivamente houver prescrição de aprendizagens que se relacionam com conhecimentos obsoletos, será necessário modificá-las. Isso não é tão difícil de ocorrer, uma vez que a velocidade de obsolescência do conhecimento tem se acelerado cada vez mais em função do desenvolvimento científico e tecnológico. É necessário manter os currículos extremamente atualizados.

Se surpreendentemente se perceber que determinados objetivos estão sendo cumpridos com sucesso nas áreas urbanas, mas que nas zonas rurais os estudantes enfrentam problemas para alcançá-los, é muito provável que estejamos diante de uma situação relacionada a problemas de pertinência na gestão pedagógica desse objetivo. Pode ser que o tratamento de um objetivo faça todo sentido para os estudantes com experiência de vida urbana, mas seja totalmente alheio aos estudantes rurais, sem que isso signifique que existem diferenças nas capacidades entre ambos os estudantes.

A avaliação do currículo é um processo completo que se nutre de todas as fontes possíveis de acessar.

No contraste com a realidade, sempre surgirão variáveis que não foram consideradas e que alimentarão futuros ajustes do currículo e processos de adequação. O currículo não pode se converter em documento estático. Considerando-se que ele precisa dar conta das necessidades educacionais da sociedade e suas pessoas, deve ser periodicamente ajustado para não ficar preso a prescrições extemporâneas.

O currículo, como instrumento dinâmico que deve responder às mudanças produzidas na sociedade, precisa ser revisado e atualizado periodicamente. Para isso, as avaliações periódicas do currículo acumulam as informações que permitem a tomada de decisões sobre em que momento e quais ajustes ou modificações deverão ser realizados no documento. Isso ocorre em distintos níveis de desenvolvimento e gestão curricular: em âmbito municipal e estadual, é importante manter esses processos de avaliação a fim de considerar a vigência e a pertinência do currículo; no âmbito da escola, a avaliação apoia a análise dos processos de gestão pedagógica do currículo.

É essa vigilância permanente que possibilita, por fim, a existência de um currículo de qualidade.

7.3 Para que avaliamos as aprendizagens dos estudantes?

A avaliação das aprendizagens dos estudantes é o indicador final e mais visível do “bom” ou do “mau” funcionamento do sistema escolar. Todos os elementos mais visíveis de crítica se referem normalmente ao “bom” ou “mau” desempenho dos estudantes nas provas padronizadas, sejam nacionais ou internacionais.

A questão é que tais provas respondem somente a um momento muito preciso, muito delimitado, da trajetória escolar dos estudantes. Porém, os professores que trabalham com os estudantes no dia a dia muitas vezes têm outra visão, outra perspectiva do que ocorre com seus estudantes. Enfim, são os docentes quem, cotidianamente, devem acompanhar os estudantes e ajudá-los a alcançar suas aprendizagens.

A avaliação não é somente um instrumento administrativo de promoção ou hierarquização de estudantes ou estabelecimentos, apesar de muitas vezes acabar convertendo-se nisso. A avaliação é a ação que permite retroalimentar práticas. É ela que indica o que está funcionando e o que não está, em que os estudantes estão tendo problemas e em que aspectos estão caminhando bem. É com a informação que a avaliação traz que é possível melhorar o desempenho dos estudantes, uma vez que é esse instrumento que nos permite identificar as melhores estratégias de aprendizagem e quais não estão dando resultado, ao mesmo tempo que informa quais elementos são necessários reforçar, uma vez que parecem representar maior dificuldade.

7.4 Como avaliamos as aprendizagens dos estudantes?

A avaliação de aprendizagens, seja somativa ou formativa, requer certos cuidados. Nem todas as aprendizagens podem ser avaliadas da mesma maneira, nem é possível observar todas e cada uma das aprendizagens que ocorrem na escola. Seria necessário estar em um estado de avaliação permanente, sem tempo para ensinar aquilo que vai ser avaliado. Como o mais importante é o processo de ensino/aprendizagem e a avaliação pretende alimentar esse processo, não é possível se colocar acima desse objetivo maior. Ou seja, é preciso evitar a inversão do processo, ou seja, situações em que apenas se ensina o que será avaliado; assim como é fundamental cuidar muito ao avaliar o que se ensina. É tal a “febre” de avaliações, quando, muitas vezes, esse processo ganha mais importância que as próprias experiências de aprendizagem vivenciadas pelos estudantes.

Uma primeira consideração a esse respeito é que nem todas as aprendizagens podem ser observadas ou avaliadas da mesma forma. Há situações cuja avaliação necessitará de uma observação ao longo do tempo, do cuidado de levantar pautas de observação e da análise de como elas se desenvolvem no tempo. Isso ocorre com os objetivos de aprendizagem relacionados a questões de procedimentos ou atitudes. Obviamente, é muito difícil qualificar essas aprendizagens, porém, é importante observar como são realizadas.

A seguir, reflete-se sobre as aprendizagens que efetivamente podemos medir ou qualificar, e que também são de naturezas muito distintas. Nos processos de avaliação, é importante ter em mente que a definição de um instrumento que não seja o adequado pode distorcer a própria aprendizagem.

Um elemento central para a seleção dos instrumentos de avaliação a serem aplicados é o objetivo de aprendizagem que se pretende avaliar. Não é o mesmo avaliar a aquisição de um conhecimento específico e o desenvolvimento de determinada habilidade ou atitude. Por exemplo, quando se pretende medir, observar ou avaliar aprendizagens de certa complexidade, como a capacidade de emitir opiniões fundamentadas, não é possível utilizar uma pergunta de múltipla escolha – estratégia que pode ser útil para um objetivo que visa à aquisição de um conhecimento específico. Da mesma maneira, se um objetivo está relacionado ao desenvolvimento de certas atitudes, será necessário utilizar instrumentos de observação ao longo do tempo, que permitam evidenciar a atitude desejada ou, na sua ausência, apelar para a justificativa racional subjacente à atitude desejada.

Dessa forma, os instrumentos de avaliação devem estar, necessariamente, em conexão direta com o objetivo de aprendizagem que se pretende avaliar. É preciso produzir instrumentos de avaliação que efetivamente sejam coerentes com o objetivo que se busca medir. As avaliações padronizadas, muitas vezes, pressionam os professores para que todas as provas sejam organizadas com perguntas de múltipla escolha. No entanto, esse tipo de prova é útil somente para a observação de determinado tipo de aprendizagens.

8. Começar de novo

O desenvolvimento curricular é um processo permanente, quando se pensa que se chegou ao fim, na verdade, há que se recomeçar. Isso não significa mudanças constantes que podem gerar instabilidade. Muito pelo contrário: a estabilidade curricular é essencial para melhorar as aprendizagens, mas essa estabilidade deve deixar também um espaço necessário para a atualização, de maneira que as não prescritas não percam força nem pertinência.

As sociedades mudam constantemente, especialmente nos tempos atuais, em que a aceleração dos processos de transformação parece ser um elemento cotidiano. Assim, o difícil equilíbrio entre continuidade e atualização é uma tarefa que envolve todos os atores do setor de educação relacionados ao desenvolvimento curricular. As informações obtidas por meio dos processos de avaliação devem ser insumos valiosos para as distintas instâncias e os atores envolvidos na tomada de decisões curriculares, nos distintos momentos do desenvolvimento curricular.

A possibilidade de construir processos sustentáveis de melhoria da qualidade da educação (o Santo Graal do debate educacional atual) passa necessariamente pelo ajuste permanente dos sistemas educacionais e das experiências que os estudantes vivem nas redes públicas.

A gestão do currículo não é algo que possa ser subjetivo, ao gosto das vontades pessoais. É necessária a articulação dos diferentes atores, a união de propósitos em torno dos objetivos de aprendizagem que se procura.

É importante, ainda, que as secretarias estaduais e municipais de Educação contem com especialistas em gestão curricular para cuidar dos diferentes aspectos do desenvolvimento curricular. É isso que permitirá que a roda gire cada vez mais e, assim, tenhamos avanços da qualidade da educação oferecida aos brasileiros. Como tudo em educação, pouco a pouco.

Bibliografia

ABRUCIO, F. L. A dinâmica federativa da educação brasileira: diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; SANTANA, Wagner (Orgs.). **Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade**. Brasília: UNESCO, 2010.

ACRE. Secretaria de Educação e Esporte. **Orientações curriculares**. Rio Branco, 2009. Disponível em <<http://www.see.ac.gov.br/portal/index.php/documentos-2/category/2-orientacoes-curriculares>>. Acesso em: 26 jun. 2017.

BAHIA. Secretaria da Educação. Superintendência de Desenvolvimento da Educação Básica. Diretoria de Educação Básica. **Orientações curriculares e subsídios didáticos para a organização do trabalho pedagógico no ensino fundamental de nove anos**. Salvador, 2013. Disponível em: <<file:///C:/Users/Wagner/Downloads/orientacoes-curriculares-ensino-fundamental-de-9-anos.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2017.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 21 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 26 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares**. Brasília, 2012a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 26 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização do ensino fundamental**. Brasília, MEC/SEB, 2012b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2017.

BUCCI, Maria Paula; VILARINO, Marisa. **A ordenação federativa da educação brasileira e seu impacto sobre a formação e o controle das políticas públicas educacionais: em justiça pela qualidade na educação**. São Paulo: Saraiva, 2013.

MALE, B. **The primary curriculum design handbook**. London: Continuum, 2012. p. vii.

MORTIMORE, P. et al. **School matters: the junior years**. Shepton Mallett: Open Books, 1988.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica**. Florianópolis, 2014. Disponível em: <http://www.propostacurricular.sed.sc.gov.br/site/Proposta_Curricular_final.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2017.

TERESINA. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Diretrizes curriculares do município de Teresina**. PMT/SEMEC. Teresina, 2008. Disponível em: <http://www.semec.pi.gov.br/Dimon/Arquivos/downloads/semec_0c2428f245.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2017.

UNESCO. **Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação, rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos**. Brasília, 2016. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002432/243278por.pdf>>.

UNESCO-IBE. **Evaluación del aprendizaje del estudiante y el currículo: problemas y consecuencias para la política, el diseño y la aplicación**. Ginebra, 2015. Disponível em: <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/ipr1-muskin-assessmentcurriculum_spa.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2017.

UNESCO-IBE. **Glossário de terminologia curricular**. Brasília, 2016. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002230/223059por.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2017.

UNESCO-IBE. **Herramientas de capacitación para el desarrollo curricular: una caja de herramientas**. Ginebra, 2013. Disponível em: <http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/Pages_documents/Resource_Packs/TTCD/sitemap/Modulo_1/Modulo_1.html>. Acesso em: 26 jun. 2017.



Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura

Cooperação
**Representação
no Brasil**



MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO

