

Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o “currículo em movimento” do Distrito Federal: contradições e subversões prescritivas

Base Nacional Comum Curricular (BNCC) and the “curriculum in motion” of the Distrito Federal: contradictions and prescriptive subversions

Base Nacional Comum Curricular (BNCC) y el “currículo en movimiento” del Distrito Federal: contradicciones y subversiones prescritivas

Francisco Thiago Silva¹

<http://orcid.org/0000-0002-6998-2757>

Alessandra Valéria de Paula²

<https://orcid.org/0000-0003-0061-4355>

Kisy Gonçalves de Oliveira³

<https://orcid.org/0009-0005-5858-4373>

Leilane Toledo Costa⁴

<https://orcid.org/0009-0006-3953-9021>

Suzana Régia Oliveira Barbosa Silva⁵

<https://orcid.org/0009-0002-3296-662X>

¹ Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal – Brasil. E-mail: francisco.thiago@unb.br.

² Secretaria de Educação do Distrito Federal, Brasília, Distrito Federal – Brasil. E-mail: alevpaula@gmail.com.

³ Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal – Brasil. E-mail: kisyoliveira@gmail.com.

⁴ Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal – Brasil. E-mail: leilane.toledo.costa@gmail.com.

⁵ Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal – Brasil. E-mail: suzanaregia17260@gmail.com.

Resumo

Este artigo tem como objetivo principal apresentar argumentos em torno das contradições que aproximam e distanciam a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo em Movimento (CM) das escolas públicas do Distrito Federal. A investigação tomou as duas prescrições normativas como norteadoras de uma análise documental que também contou com um breve estado da arte acerca do que as recentes pesquisas têm apontado sobre a política curricular local. Além disso, trazemos uma revisão bibliográfica dos estudos curriculares que nos auxiliam a pensar sobre a temática em relevo. O texto está organizado nas seguintes seções: discussão sobre a relevância dos estudos curriculares no espaço escolar, seguido de um debate sobre a BNCC e o lugar e o não-lugar do campo do currículo, passando pela realidade da Secretaria de Educação do Distrito Federal –as potencialidades e fragilidades do



currículo em movimento—,finalizando com a análise dos dados capturados. Por meio dos eixos processos de elaboração, concepção de educação, teorias de currículo, estrutura, perfil de saída, gestão e avaliação constatamos preliminarmente que o currículo em movimento, em sua versão prescrita, subverte a BNCC, porque se sustenta na pedagogia histórico-crítica, cuja máxima teórica é a garantia de que os estudantes da classe trabalhadora tenham acesso aos conhecimentos científico, artístico, filosófico e cultural acumulados pela humanidade na escola pública, o que não parece ser o alvo do documento nacional.

Palavras-chave: Educação. Estudos curriculares. Base Nacional Comum Curricular. Currículo em Movimento do Distrito Federal.

Abstract

This article aims to present arguments around the contradictions that approximate and distance the Base Nacional Comum Curricular and the curriculum in movement (CM) of public schools in the Federal District, Brazil. The investigation took the two normative prescriptions as guidelines for a documental analysis that also included a brief state of the art account on what recent research has highlighted regarding the local curriculum policy. Furthermore, we convey a bibliographic review of the curriculum studies that support us to reflect on this theme. The text is organized as follows: a discussion on the relevance of curriculum studies in the scope of schools, followed by a debate on the BNCC and the place and non-place of the curriculum, going through the reality of the Secretaria de Educação do Distrito Federal, the potentialities and weaknesses of the CM, ending with the data collected. Through the axes elaboration processes, the conception of education, curriculum theories, structure, output profile, management, and assessment, preliminarily findings indicate that the CM in its prescribed version subverts the BNCC because it is based on historical-critical pedagogy, whose theoretical maxim is the guarantee that working-class students have access to scientific, artistic, philosophical, and cultural knowledge accumulated by humanity in public school, which does not seem to be the target of the national document.

Keywords: Education. Curriculum studies. Base Nacional Comum Curricular. Curriculum in movement of the Distrito Federal.

Resumen

Este artículo pretende presentar argumentos en torno de las contradicciones que aproximan y distancian la Base Nacional Comum Curricular (BNCC) y el currículo en movimiento (CM) de las escuelas públicas del Distrito Federal. La investigación tomó las dos prescripciones normativas como directrices para un análisis documental que también incluyó un breve “estado del arte” sobre lo que las investigaciones recientes han señalado en relación con la política curricular local. Además, aportamos una revisión bibliográfica de los estudios curriculares que nos ayudan a reflexionar sobre el tema en cuestión. El texto se organiza en los siguientes apartados: una discusión sobre la relevancia de los estudios curriculares en el ámbito escolar, seguido de un debate sobre la BNCC y el lugar y no lugar del campo curricular, pasando por la realidad de la Secretaria de Educação do Distrito Federal: las potencialidades y debilidades del CM y finalizando con el análisis de datos capturados. A través de los ejes: procesos de elaboración, concepción de la educación, teorías del currículo, estructura, perfil de salida, gestión y evaluación, encontramos preliminarmente que el CM, en su versión prescrita, subvierte a la BNCC, pues se basa en la Pedagogía Histórico-Crítica, cuya máxima teórica es la garantía de que los alumnos de la clase

trabajadora tengan acceso a los conocimientos científicos, artísticos, filosóficos y culturales acumulados por la humanidad en la escuela pública, lo que no parece ser el objetivo del documento nacional.

Palabras clave: *Educación. Estudios Curriculares. Base Curricular Nacional Comum. currículo en movimiento do Distrito Federal.*

1 Introdução: onde mora o desconhecimento –o currículo como um ser estranho nas escolas

A nossa provocação inicial dá-se a partir das reflexões de autores como Moreira (2002), Silva e Borges (2019) e, ainda, Ranghetti e Gesser (2011), além de nossa experiência laboral, tanto na educação básica, como na educação superior, na atuação de regência de turmas e na gestão pública dessas instituições de ensino. A literatura especializada e o campo prático dos processos e “sistemas curriculares” (Sacristán, 2000) têm mostrado o quanto os estudos de currículo na formação inicial de profissionais da educação ainda padecem no limbo. Isso, muito provavelmente, comprova-se pelas fragilidades materializadas nas discussões pedagógicas no âmbito desses espaços.

Em texto recente, Silva (2022) mostrou que há uma lacuna no currículo da formação inicial de docentes. A entrada do estudo das teorias de currículo deu-se somente na década de 1960 e, em quase um século de criação do curso de Pedagogia (1939), padecemos de normas mais democráticas e que, de fato, garantam um espaço no fluxograma da formação inicial desses futuros profissionais do magistério:

[...] o campo curricular surge apenas nos cursos em 1962 figurando como espaço enclausurado na tecnificação burocrática sob o olhar da supervisão e administração escolar; nas DCN de 2006 e de 2015 ganhou um espaço mais crítico e próximo da sala de aula; situação democrática que foi rompida em 2019 com a BNC –Formação com o ressuscitar, sob nova roupagem, (das tecnologias e de algumas teorias sócioemocionais), a ideia dos “currículos por competências”, da “racionalidade técnica” e da “docência centrada na prática” (Silva, 2022, p. 655).

Antes desse estudo, Moreira (2012) já havia apresentado uma análise fundamental a respeito da história do campo dos currículos e programas no Brasil, abordando uma periodização em quatro fases e apontando que o atual momento se caracteriza por alguns pontos conflituosos que necessitam de ampla discussão, sobretudo pelos especialistas do campo. Entre esses pontos, destacam-se: a necessidade de vencer os imbróglis, mas manter

as diferenças, entre os/as defensores/as das teorias críticas e pós-críticas e a exigência de retomar as categorias da “transferência educacional” e da “descolonização curricular”, ambas que refutam os modelos e programas curriculares ainda adotados país afora, sem os devidos cuidados com a valorização das práticas locais já realizadas.

Em 2002, em outra publicação, analisando especificamente as produções do Grupo de Trabalho de Currículo da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Moreira fez uma crítica pontual sobre o excessivo número de trabalhos selecionados e que, na época, provocavam a secundarização do campo

[...] vejo como saudáveis as lutas que se travam no campo do currículo em torno de posições, estratégias e definições. Se essas lutas não ocorressem, não teríamos um campo que se vem renovando e desenvolvendo. Por outro lado, a despeito das lutas, com certeza estamos todos interessados em preservar o campo, em deixá-lo existir, o que nos obriga, como acentua Bourdieu, a uma cumplicidade que se coloque além das lutas que nos venham opor [...] Ou seja, é indispensável que perdure a cumplicidade que nos une, apesar de eventuais antagonismos. Sugiro que dialoguemos mais entre nós, estudiosos de currículo (Moreira, 2002, p. 98).

Percebe-se que até entre os/as especialistas/as do campo há um dissenso que, muitas vezes, reparte muito mais do que une. Nesse contexto, o aparente e escasso espaço formativo que garante o estudo do currículo nas licenciaturas nos parece ser plausível, mas não aceitável, quanto ao fato de que os assuntos atinentes ao tema, de fato, figurem como ausentes ou, quando contemplados, sejam tratados como estranhos em toda a condução da organização do trabalho pedagógico.

Em nosso entendimento, há algumas maneiras de retirar os estudos curriculares do esquecimento, do desconhecimento, e elevar o seu *status* para que ele povoe o cotidiano pedagógico das instituições de ensino. Isso perpassa por algumas ações: a) consolidar o seu espaço nos currículos da formação inicial e continuada de professores/as; b) favorecer essas formações continuadas cada vez mais nos espaços de atuação dos/as docentes; c) assegurar a autoria e a “gestão curricular” dos/as profissionais da educação em todo o processo de elaboração, escrita, planejamento, execução e avaliação curricular, conforme nos previnem Ranghetti e Gesser (2011, p. 110-113):

[...] o desafio que se apresenta para que o professor seja o gestor do currículo está em desenvolver uma teoria da prática de sala de aula que dê conta do momento histórico em que se está vivendo [...] o currículo de formação inicial pode se constituir como uma possibilidade, por excelência, que contribui para que os professores formadores em formação possam ampliar suas consciências em relação às práticas curriculares e pedagógicas (Ranghetti;Gesser, 2011).

O reflexo desse cenário é sentido nas prescrições legais indutoras das práticas formativas e escolares. O espaço que é destinado, ou não, ao currículo é o assunto do próximo tópico.

2 BNCC: o lugar e o não lugar do campo do currículo

Março de 2020 remonta a uma realidade curricular brasileira na qual os currículos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, de todos os estados e do Distrito Federal, haviam sido atualizados ou elaborados à luz da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC).¹ Por sua vez, os currículos do Ensino Médio encontravam-se em fase de atualização e implementação nas vinte unidades da Federação que aderiram ao Programa de Escolas-Piloto. Esses processos foram, contudo, interrompidos pela pandemia mundial do novo coronavírus.

Em consequência da quarentena sanitária a todos imposta, as aulas presenciais foram suspensas e as secretarias de educação estaduais e do Distrito Federal tiveram autonomia para organizar o retorno remoto das aulas, “[...] o Amapá apresentou um programa de educação um dia após o fechamento das escolas para ensino presencial, Tocantins, Rio Grande do Sul e Espírito Santo demoraram mais de 100 dias para apresentar um plano”. No estado da Bahia, não foi apresentado “[...] um plano entre março e outubro, o que implica que estudantes ficaram sem aulas pelo período inteiro” (Barberia; Cantarelli; Schmalz, 2020, p. 17).

No Distrito Federal, o direito à educação foi solapado pela exclusão digital. Mais de 120.000 estudantes não conseguiram chegar à sala de aula virtual, seja porque o/a responsável levava o único celular da família para o trabalho ou porque não havia internet em casa, segundo pesquisa do SINPRO-DF/2020.² A rede pública de ensino levou mais tempo para

¹A Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental foi instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, e a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, pela Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018.

²Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/mais-de-100-mil-estudantes-da-escola-publica-do-df-nao-conseguem-ter-acesso-a-ead/>. Acesso em: 3 set. 2022.

estruturar o atendimento emergencial, enquanto a rede privada ofereceu celeremente as modalidades remota, híbrida e presencial, alargando ainda mais o fosso entre os estudantes das duas redes.

Nessa conjuntura, problematizamos o lugar e o não lugar do campo do currículo ante os pressupostos do projeto da BNCC, especialmente em seu caráter salvacionista da educação em assegurar as aprendizagens essenciais para todas/os. Intentamos compreender o significado que o currículo prescrito produz mediante o conjunto de decisões que caracterizam o *currículo em ação*, definido por Sacristán (2000, p. 201) como a “[...] última expressão de seu valor, pois, enfim, é na prática que todo projeto, toda ideia, toda intenção se faz realidade de uma forma ou de outra; se manifesta, adquire significação e valor, independentemente de declarações e propósitos de partida”.

Não obstante a organização de disciplinas em o *Trivium* e o *Quadrivium* na Idade Média, os estudos do campo curricular datam de 1902, quando o vocábulo currículo surgiu pela primeira vez na obra de John Dewey intitulada *The child and the curriculum*. Suas formulações, entretanto, foram consideradas progressistas por darem muita importância à criança e serem pouco relevantes para as finalidades últimas da educação à época.

À vista disso, a abordagem aceita como marco da teoria tradicional é a produção de John Franklin Bobbit—*The Curriculum* (1918) –, reputada por igualar o sistema educacional ao sistema organizacional administrativo de Frederick Taylor, no qual a escolarização das massas deveria suprir as exigências industriais advindas do taylorismo e do fordismo. “Não havia por que discutir abstratamente as finalidades últimas da educação: elas estavam dadas pela própria vida ocupacional adulta” (Silva, 2002, p. 23).

As questões atinentes à avaliação do currículo com foco em objetivos, fundamentado na administração científica, orientada para a sistematização, a eficiência e a produtividade, fortemente influenciada por testes de inteligência, surgem no pós-Segunda Guerra, com *Basic principles of curriculum and teaching* (1949), de Ralph Tyler. Essa obra é considerada marcante porque impactou a formação e o exercício docentes por muitas décadas.

Essas perspectivas “eficientistas” e utilitárias do currículo chegaram ao Brasil na década de 1960 e se mantêm até os dias de hoje. Essa década foi marcada por debates acadêmicos sobre educação, pela criação de entidades associativas, organizações e mobilizações sociais no campo educacional e pelo advento de teorias pedagógicas brasileiras que favorecem os estudos curriculares em Paulo Freire – **Pedagogia do oprimido** em

espanhol (1968), em inglês (1970) e em português (1972) –e em Dermeval Saviani por meio da disciplina Teoria da Educação para a primeira turma de doutorado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), entre 1978 e 1984, considerada a gênese da Pedagogia histórico-crítica. No campo normativo, foram promulgadas a Lei nº 4.024/1961, que fixa diretrizes e bases da educação, e a Lei nº 5.692/1971, em que se previram um “núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para a Educação Básica (artigo 4º). a Base Nacional Comum Curricular se materializou, contudo, quase cinco décadas depois, em 2017 e 2018.

Em reação às concepções tradicional e técnico-administrativas de currículo, surgem movimentos pujantes de crítica, especialmente nos Estados Unidos e na Inglaterra, denominados Reconceptualização e Nova Sociologia da Educação (NSE), alinhados à fenomenologia, à hermenêutica, ao marxismo e à teoria crítica da Escola de Frankfurt. Segundo Silva T.T. (2002, p. 39),

[...] o movimento de reconceptualização”, embora constituísse um questionamento do modelo técnico dominante, era visto como um recuo ao pessoal, ao narcisístico e ao subjetivo. Ao final, o rótulo da “reconceptualização” que caracterizou um movimento hoje dissolvido no pós-estruturalismo, no feminismo, nos estudos culturais, ficou limitado às concepções fenomenológicas, hermenêuticas e autobiográficas de crítica aos modelos tradicionais de currículo.

Esses são os pilares epistêmicos do campo curricular brasileiro que perpassam as teorias tradicional, crítica e pós-crítica de currículo. Não temos uma teoria curricular genuinamente brasileira, no entanto as formulações da educação bancária freiriana e o conceito de conhecimento histórico escolarizado savianiano, entre outras, evidenciam que

[...] o currículo não pode ser campo de aplicação de métodos e produtos descolados da prática social, visto que, a própria escola e os sujeitos que nela convivem são personagens historicamente situados que só têm sentido de existir, se for para fazer com que a relação pedagógica entre estudantes e o conteúdo resultem na aquisição de conhecimentos significativos que formem sujeitos letrados socialmente e emancipados em suas tomadas de decisões, ao menos as que envolvam o manuseio das grandes contribuições teóricas e práticas da humanidade - legitimadas por teóricos, acadêmicos e professores - que devem ser o núcleo da própria instituição de ensino (Silva, 2017, p. 51).

Legitimações obliteradas por uma abundância normativo-prescritiva – BNCC, Currículo das Unidades da Federação, Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), Lei de Diretrizes e Base (LDB), Projeto Político-Pedagógico das unidades escolares (PPP) –, agravadas por ações políticas atuais que expropriam a autonomia intelectual dos profissionais do magistério, como BNC–Formação, Escola Sem Partido, Militarização de escolas públicas e *homeschooling*. Soma-se a isso uma profusão conceptual em torno da Pedagogia das Competências cognitivas e socioemocionais, conectadas, inapropriadamente, à definição dos Campos de Experiência e a sentidos de emancipação e conhecimento científico sistematizado que o professor, exposto a um processo histórico de desprofissionalização que o caracteriza como implementador de políticas públicas das quais não é partícipe na elaboração, recebe para executar.

Nesta sindemia educacional brasileira, intensificada pela pandemia mundial da Covid-19, anuncia-se “Um novo tempo...”³educacional enlaçado a velhos dilemas estruturais que demarcam a implementação do currículo na *ação* em 2022. Resta-nos demonstrado que, apesar da boa vontade dos reformadores empresariais da educação e dos especialistas do Ministério da Educação, a simples existência de uma base comum não tem o poder igualador e normatizador cultural propalado e justificado desde a elaboração da base.

Por certo que nenhum teórico previu uma realidade pandêmica impeditiva da presencialidade na escola, no entanto não podemos nos afastar dos princípios, conceitos e pressupostos teóricos no momento de se buscarem alternativas ao movimento do real. Silva, F.T. (2020b) valeu-se dos princípios da pedagogia histórico-crítica ao propor um *Currículo de Transição* para ações coletivas entre as unidades escolares e a família na adaptação da organização do trabalho pedagógico que considerasse metodologias, carga horária, trabalho por projetos, por temas, por eixos centralizados na “[...] garantia de conhecimentos objetivos, científicos, devidamente escolarizados e adaptados ao mundo que nos espera”(Silva, 2020b, p. 75).

Essa aplicação é condizente com o que nos preleciona Dermeval Saviani ao tratar da confluência entre teoria e prática nos processos de construção do conhecimento e de apreensão da realidade. Para ele:

³Parte do tema da Semana Pedagógica/2022 da SEEDF: “Um novo tempo, re(construindo) sonhos e avivando esperanças”.

[...] na medida em que as condições precárias da prática provocam a teoria a encontrar as formas de compreender esses entraves e, ao compreendê-los, buscar os mecanismos efetivos e, portanto, também práticos, formulando-os com a clareza que a teoria exige, tendo em vista a sua mobilização para a transformação efetiva dessas mesmas condições (Saviani, 2013, p. 91).

Isso não significa que podemos pensar uma experiência curricular apenas a partir do desenvolvimento de uma teoria de currículo que reflita sobre a prática, mas que considere sua finalidade, seus princípios e critérios de verdade na prática. Sacristán (2000, p. 38) afirma que a prática “[...] possui componentes particulares e idiossincráticos, o esforço teórico deve proporcionar modelos de explicação de algo, no caso do currículo, que se desenvolve num contexto histórico, cultural, político e institucional singular”. Em outros termos, que a teoria ofereça perspectivas condizentes com seus princípios e não se torne “[...] apenas uma reafirmação mântica de uma crença, em vez de uma ferramenta para a investigação e para se pensar de outras maneiras” (Ball, 2011, p. 96).

Os desacertos dos burocratas do currículo evidenciam, além de interesses mercadológicos, que resta ao profissional da docência, último arbítrio do currículo, propor saídas na *ação* que contribuam para a humanização do homem, em vez de tornar-se mero executor de políticas educacionais. Importa a esses profissionais fomentar as margens de autonomia para desenvolver sua professoralidade, conhecendo o papel da teoria nos estudos curriculares, os objetivos da educação, a função da escola, a visão de mundo, sujeito e conhecimento presentes nas epistemologias. Essas perspectivas tanto podem tencionar a manutenção do *status quo* de grupos hegemônicos como podem estar a serviço de um processo emancipador humano no momento de se decidir entre ser técnico ou intelectual.

3 A realidade da SEDF: as potencialidades e fragilidades do “currículo em movimento”

Optamos por apresentar a realidade da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) a partir do campo curricular, pois é nessa esfera que emanam as noções de didática e de avaliação, elementos constitutivos da organização do trabalho pedagógico que sustentam toda e qualquer proposta pedagógica. O recorte temporal delimitado justifica-se pelo processo de revisitação do Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito

Federal, iniciado em 2018, na busca de alinhá-lo à Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica.

Para o aprofundamento acerca do lugar das contradições que aproximam e distanciam a BNCC e o Currículo em Movimento, realizaremos um conciso “estado do conhecimento” em relação aos apontamentos de pesquisas recentes sobre a política curricular do Distrito Federal. Após essa tarefa, seguimos para a análise documental, apresentando brevemente o processo de construção e os pressupostos teóricos que fundamentam a segunda edição do “Currículo em Movimento do Distrito Federal para a Educação Básica”, e, assim, delinear as potencialidades e fragilidades desse documento prescritivo.

3.1 Estado da Arte

Antes de discutirmos efetivamente as potencialidades e as fragilidades do currículo em movimento, optamos por apresentar, de forma sucinta, um “estado da arte” a respeito do que se tem produzido sobre a temática do currículo em movimento. Defendemos que as lacunas encontradas são o marco necessário para que o nosso estudo avance e contribua para novas reflexões. O nosso recorte temporal deu-se a partir de 2014, ano de lançamento dos cadernos do documento, e as bases de dados utilizados foram: Repositório Institucional da Universidade de Brasília (RIUnB),⁴ a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)⁵ e a Scientific Electronic Library Online (SciELO).⁶ O termo indutor para a nossa busca foi exatamente “currículo em movimento” e nos detivemos na leitura completa dos trabalhos, devidamente caracterizados no Quadro 1.

⁴Disponível em: <https://repositorio.unb.br/>. Acesso em: 23 fev. 2023.

⁵Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 15 dez. 2022.

⁶Disponível em: <https://search.scielo.org/>. Acesso em: 17 dez. 2022.

Quadro 1 – Trabalhos encontrados de 2014 a 2022 no RiUnB na BDTD.

Data de defesa	Título	Autor(es)	Orientador(es)	Programa e natureza da pesquisa
24/10/2026	Currículo em movimento: realidade e perspectivas da educação em e para os Direitos Humanos	Silva, Ana Paula Rodrigues da	Pedroza, Regina Lúcia Sucupira	Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania, 2016. Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília, Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares.
23/02/2018	Entrelhares dos sujeitos envolvidos no processo de construção do Currículo em Movimento da SEEDF 2011 a 2014	Santos, Waldek Batistados	Melo, Adriana Almeida Sales de	Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018. Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação,
30/11/2018	Currículo em movimento: reflexões de professores sobre criticidade e autonomia	Martins, Raquel	Moura Filho, Augusto César Luitgards	Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, 2018. Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução.
31/05/2019	A música na Educação Infantil no DF: estabelecendo relações entre o currículo em movimento e o currículo de Pedagogia da UnB	Vale, Sara Paraguassú Santos do	Pereira, Marcus Vinícius Medeiros	Programa de Pós-Graduação Música em Contexto, 2019. Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília, Instituto de Artes, Departamento de Música
06/07/2021	Adequação do currículo em movimento do Distrito Federal para os anos iniciais do ensino fundamental à base nacional comum curricular	Takeuti, Adriana Mítiko do Nascimento	Cassettari, Nathália	Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021. Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação
17/12/2021	A Base Nacional Comum Curricular e o Currículo em Movimento do Distrito Federal: ruptura e/ou continuidade no ciclo da alfabetização?	Silva, Ana Kátia da Costa	Mendes, Solange Alves De Oliveira	Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021. Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação.

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Para mapear artigos científicos, teses e dissertações já realizados, utilizamos o termo indutor “currículo em movimento” para a realização da pesquisa, não sendo encontrada qualquer pesquisa na Scielo, permanecendo o mesmo resultado após a inserção dos termos “SEEDF e DF” na busca. Localizamos nove trabalhos no banco de dados da BDTD, todavia, como o foco desta pesquisa é a política curricular da Educação Básica da SEEDF, excluimos três pesquisas que tratavam de temáticas diversas a nosso objeto. No RIUnB, foram capturadas sete pesquisas e, após a exclusão de uma delas por apresentar temática distinta do objeto pesquisado, observamos que os seis textos encontrados eram os mesmos localizados na BDTD.

As *temáticas* dessas pesquisas situam a primeira edição do Currículo em Movimento (2014) em seu contexto de implementação na construção e nas reflexões dos professores e gestores sobre criticidade e autonomia. Pesquisas subsequentes posicionam a segunda edição do Currículo em Movimento (2018) nas correlações das prescrições curriculares para a formação de pedagogos na UnB, na adequação à Base Nacional Comum Curricular e na ruptura e/ou continuidade geradas entre a Base e o Currículo em Movimento do Distrito Federal.

Os resultados apresentados pelas análises dos estudos relacionados com a primeira edição do currículo em movimento (2014) trazem: a participação dos verdadeiros protagonistas em sua implementação, a necessidade de tornar evidente aos docentes a relevância do currículo para a participação deles na reelaboração e as dificuldades e disposições dos professores para lidarem com as mudanças propostas pelo documento.

Já os resultados das pesquisas relacionadas com a segunda edição do Currículo em Movimento (2018) trazem: a incongruência das prescrições curriculares para ensino de música na Educação Básica com a formação de pedagogos na UnB; as perdas e conquistas de espaços de resistências para a preservação de elementos reconhecidos como constituintes da identidade da rede pública de ensino do Distrito Federal com adequação do Currículo em Movimento à Base Nacional Comum Curricular e a desarticulação da BNCC (Brasil, 2017), com suas duas primeiras versões (Brasil, 2015; 2016), bem como com o Currículo em Movimento, na ruptura e/ou continuidade no ciclo da alfabetização.

Silva (2016) e Santos (2018) trazem alguns elementos necessários para os processos de construção, implementação e reelaboração do currículo da SEEDF. Mitiko (2021) e Silva (2021) apontam perdas, conquistas e a desarticulação de elementos constituintes da identidade

da SEEDF em seu processo de adequação à Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Algumas dificuldades e as disposições dos professores para lidarem com as mudanças propostas por documentos prescritivos são indicadas por Martins (2018), assim como a desconexão de prescrições curriculares com a formação é apontada por Do Vale (2019).

Considerando os apontamentos de pesquisas recentes sobre a política curricular do Distrito Federal, realizaremos uma breve apresentação do processo de construção da segunda edição do Currículo em Movimento do Distrito Federal para a Educação Básica em suas diferentes etapas (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), bem como o levantamento dos pressupostos teóricos que o fundamentam para, assim, realizar o delineamento das potencialidades e fragilidades desse documento prescritivo.

3.2 Currículo em Movimento (versões de 2014 e 2018)

Considerando a relação epistemológica que paira no campo dos estudos curriculares e que deveria plasmar-se nos documentos prescritos e analisados por nós, no caso do CM e da BNCC, a própria estrutura da base nos leva a crer que há uma aproximação teórica com o neotecnismo (Freitas, 2011) e com algumas correntes ligadas ao neoliberalismo e com as teorias tradicionais de currículo (Silva, 2011), todavia travestidas pelo encantamento com a parafernália tecnológica e as competências socioemocionais.

Nem todos os envolvidos com o campo educacional conseguem, no entanto, enxergar isso, como nos mostrou Paula (2021) ao analisar as relações estabelecidas entre a BNCC e os currículos das unidades da Federação. Longe de representar uma revolução na educação brasileira, essa política requebra agendas antigas da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico(OCDE), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e do Banco Mundial para países periféricos, alicerçadas no neoconstrutivismo da Pedagogia das Competências cognitivas e socioemocionais do “Aprender a Aprender”, sob a couraça do direito à educação e das exigências do século XXI, centralizadas nas avaliações censitárias de larga escala.

Especificamente, o currículo local do DF, ao menos até a sua segunda edição (2018), buscou manter a sua gênese fincada na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural, revelando uma das grandes contradições captadas por nós nesta análise.

Tomando ainda a semântica do termo subversão, que seria “[...] ato ou efeito de derrubar, destruir; ruína, destruição, queda”, estamos convencidos de que isso se dá na própria relação contraditória entre essas duas prescrições curriculares, tendo em vista as próprias pesquisas por nós inventariadas anteriormente e, também, por nossa experiência como docentes no passado e no presente na referida rede de ensino. Tudo isso se traduz nas tentativas rotineiras de buscar alternativas revolucionárias de implantação nos vários níveis do “sistema curricular” (Sacristán, 2000) que contemplem os direitos de aprendizagem, com vistas à emancipação humana, ao menos do ponto de vista das teorias críticas, e até pós-críticas, mas, sobretudo, na contramão da BNCC e mais próximos da segunda edição de nosso currículo local.

O processo de construção do CM deu-se a partir de dezembro de 2010, em caráter experimental, e em 2011 houve uma avaliação diagnóstica de uma primeira versão experimental com plenárias em toda a rede pública de ensino do DF. Em 2012, as discussões continuaram com os grupos de trabalho e a elaboração de uma minuta organizada por cadernos, denominada Currículo em Movimento, submetida às escolas para validação no ano letivo de 2013, inclusive com o Projeto da “Plenarinha”, cuja intenção era envolver a criança na construção do currículo por meio da escuta sensível e intencional sobre suas necessidades e interesses (Distrito Federal, 2014).

Na sequência, em 2014, o Currículo em Movimento passou a ser o documento norteador que orientaria todas as práticas educativas no âmbito de toda a educação básica no Distrito Federal. O material organizava-se em oito cadernos assim intitulados: Pressupostos Teóricos; Educação Infantil; Ensino Fundamental –Anos Iniciais; Ensino Fundamental –Anos Finais; Ensino Médio; Educação Profissional e EAD; Educação de Jovens e Adultos; e Educação Especial. Esse currículo propôs um projeto de educação para o cidadão que se pretende formar e para a sociedade que se pretende construir, tendo como base os pressupostos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural.

Nesse processo de construção, a partir das concepções críticas e pós-críticas de currículo, buscou-se que ele fosse “permanentemente avaliado e significado a partir de concepções e práticas empreendidas por cada um e cada uma no contexto concreto das escolas e das salas de aula desta rede pública de ensino” (Distrito Federal, 2014). Esse movimento é, sobretudo, ou deveria ser também, ferramenta de práticas pedagógicas flexíveis e

humanizadas que visam à emancipação do sujeito por meio do conhecimento sistematizado de alto nível, agindo como um catalisador de transformação da realidade social do/a estudante.

Outra característica que vale destacar sobre o Currículo em Movimento é sua proposta de currículo integrado, que tem como princípios epistemológicos a unicidade entre a teoria e prática, a interdisciplinaridade, a contextualização e a flexibilização (Santomé, 1998). Esse princípio propõe a superação do Currículo Coleção (Bernstein, 1977), que tem, entre outras características, a fragmentação e a descontextualização dos conteúdos culturais; a prevalência dos livros-textos como orientadores do trabalho docente em sala; as disciplinas escolares trabalhadas isoladamente, sem vínculos com a realidade dos estudantes, bem como a postura passiva destes diante das práticas reprodutivistas de seus professores, entre outros.

Segundo a Secretaria de Educação do Distrito Federal, para a segunda versão do Currículo em Movimento de 2018, ações de formações foram realizadas ao longo do ano em um processo de revisitação curricular da primeira edição, com: Fóruns Regionais, Ciclos de Formações, Consulta Pública, Ciclo de Plenárias e Leitores Críticos. Além disso, destaca-se também uma Comissão Estadual, formalizada pela Portaria nº 163 da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, a qual trata da implementação da BNCC na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Essa comissão foi formada, principalmente, pela necessidade de atualização e de alinhamento do novo currículo à BNCC.

Foram mantidas as concepções teóricas e os princípios pedagógicos da primeira edição do referido currículo (Formação para a Educação Integral; Avaliação Formativa; Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-Cultural e Currículo Integrado), bem como os eixos integradores (para os Anos Iniciais: Alfabetização, Letramento e Ludicidade, e, para os Anos Finais: Ludicidade e Letramento) e eixos transversais (Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos e Educação para a Sustentabilidade).

Para explicitar as principais alterações, iniciaremos com a construção da segunda versão do CM, na etapa da Educação Infantil, para as escolas de primeira infância. A nova versão orientou e subsidiou essas instituições na elaboração, no desenvolvimento e na avaliação de seus projetos pedagógicos,⁷ preocupando-se em alinhá-las às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e à BNCC. De acordo com a Pasta, todavia, trechos da primeira versão continuaram fazendo parte da segunda versão, pois não

⁷ De acordo com as DCN e a BNCC, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) atualmente denomina-se Proposta Pedagógica (PP).

era pertinente desconsiderar os aspectos históricos de construção coletiva e colaborativa da primeira versão (Distrito Federal, 2018).

Essencialmente na sequência, entre as principais mudanças listadas para a segunda edição do Currículo em Movimento para toda a etapa do Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais) das unidades organizadas por ciclos, podemos citar: a alteração para um único volume; objetivos e conteúdos organizados por ano, para favorecer o trabalho das escolas organizadas em séries, mas com traçado pontilhado separando-os dentro do mesmo bloco, indicando a possibilidade de transitarem no tempo proposto para esse bloco; inclusão dos conhecimentos essenciais trazidos pela BNCC não contemplados na primeira edição e/ou transferência dos objetivos e dos conteúdos para os anos em que eles são apresentados na Base; contextualização do DF, ao acrescentar elementos locais nos objetivos de aprendizagem; abordagem da cultura digital, explorando recursos midiáticos e particularidades próprias de comunicação e informação e, por fim, progressão dos objetivos de aprendizagem nos anos/blocos subsequentes (*Ibidem*).

Sobre a versão do CM do Ensino Médio, o documento de 2014 explicita a participação ativa dos professores para a elaboração de sua redação e apresenta as concepções político-pedagógicas que darão sustentação à práxis nas escolas públicas do DF, bem como considera a autonomia das unidades escolares e os princípios da Lei de Gestão Democrática (Distrito Federal, 2014). Traz como objetivo principal possibilitar a reorganização do espaço/tempo escolar e da proposição de estratégias metodológicas que propiciem a efetividade do processo ensino-aprendizagem, da prática pedagógica e das relações professor-aluno, com o objetivo de melhorar os indicadores educacionais (*Ibidem*).

Quanto à organização curricular, o CM segue as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) em relação às áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Apresenta como eixos integradores a ciência, a tecnologia, a cultura e o mundo do trabalho. E, na perspectiva da educação integral, o currículo do EM segue os eixos transversais apresentados anteriormente: Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos e Educação para a Sustentabilidade.

O currículo de 2014 ficou estruturado em torno da organização dos conteúdos em dimensões curriculares interdisciplinares, definidas a partir da perspectiva geral da Pedagogia dos Multiletramentos (Cazden, *et al.*, 1996), a qual se caracteriza por adotar uma abordagem

de conteúdos que favorece o protagonismo dos estudantes em direção ao protagonismo na sociedade do conhecimento, marcada pela quantidade de informações, e que se proporcione maior grau de independência, a fim de aumentar suas possibilidades de pleno exercício da cidadania (Distrito Federal, 2014, p.14).

Em dezembro de 2018, com a homologação da BNCC e a orientação do Ministério da Educação (MEC) para que as redes de ensino fizessem revisão curricular e alinhassem seus materiais didáticos e suas matrizes avaliativas à Base, teve início a revisitação do CM do Ensino Médio do DF. Em 2019, foi apresentada a primeira versão do documento revisitado e realizada a formação dos professores das unidades escolares-piloto. A segunda versão, finalizada ainda em 2019, foi implementada em cinco Unidades Escolares-Piloto do Novo Ensino Médio e, desde então, duas outras versões foram concebidas da seguinte forma: a terceira versão foi produto das contribuições de leituras críticas realizadas por setores da sociedade, como a Universidade de Brasília, o Instituto Federal de Brasília (IFB) e entidades representativas de classe.

No primeiro semestre de 2020, ocorreu a implementação do CM do Novo Ensino Médio em cinco unidades escolares-piloto e também se realizou a flexibilização da parte diversificada (PD) para oferta de Unidades Curriculares Eletivas Orientadas em sete unidades escolares-piloto. Em 2021, houve a efetivação em mais 12 unidades escolares-piloto e a formação em larga escala dos professores e dos demais profissionais da educação das escolas de Ensino Médio, com o propósito de implementar, a partir de 2022, o Novo Ensino Médio em toda a rede pública do DF (Educação, 2023).

O CM, obrigatório para toda a rede pública, está organizado em seis capítulos principais: 1.Histórico e Bases Legais,no qual ratifica seus compromissos com os marcos legais e norteia a construção de uma nova proposta de educação para o EM; 2.Desafios e Perspectivas Curriculares, cujos cernes são o desafio da educação para o século XXI no contexto do EM no DF, a importância da Educação Profissional e Tecnológica com o EM e, por fim, a busca por aproximações possíveis entre a PHC e Psicologia Histórico-Cultural, consolidadas nos pressupostos teóricos; 3.Projeto de Vida,em que, segundo o documento, deseja-se que os processos de ensino e de aprendizagem tenham novos sentidos e que sejam voltados ao acolhimento das particularidades dos estudantes e daquilo que seja importante para suas escolhas pessoais e profissionais; 4.Avaliação, na perspectiva de que o estudante é o protagonista de sua aprendizagem; 5.Formação Geral Básica, formada pelas quatro áreas do

conhecimento, já citadas anteriormente; 6.Itinerários Formativos, que, supostamente, possibilitam aos estudantes fazerem escolhas de acordo com seu projeto de vida e também aprofundar seu conhecimento em uma das quatro áreas do conhecimento.

Segundo a Secretaria de Educação do DF, entre as principais mudanças, podemos elencar: o regime anual com organização semestral; carga horária por módulo-hora aula equivalente a 50 minutos por semana; avaliação por objetivos de aprendizagem e organização curricular em duas partes: Formação Geral Básica (1.700horas, conteúdo essencial obrigatório com as quatro áreas do conhecimento) e Itinerários Formativos (1.300horas, conteúdos personalizados e flexíveis, escolha da área de conhecimento –Projeto de Vida, Língua Espanhola, Eletivas e Trilhas de Aprendizagem).

Em 2018, foram apresentados os Cadernos do Currículo em Movimentos da Educação a Distância, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Pressupostos Teóricos.

3.3 Potencialidades e fragilidades do Currículo em Movimento

Ponderando sobre as definições de currículo como base da prática pedagógica que envolve os conteúdos que serão estudados, as atividades e competências a serem desenvolvidas, para a formação plena dos estudantes, entendemos o CM como um programa que busca melhorar a qualidade da Educação Básica, por meio do desenvolvimento do currículo de todas as modalidades, e a BNCC como uma base normativa, obrigatória, que dispõe de um conjunto de orientações que norteiam os currículos das escolas públicas e privadas do país.

Seguimos explorando as aproximações e os distanciamentos do CM e da BNCC, com base na Análise Comparativa (método de pesquisa, coleta e análise de informações que envolvem a comparação de dois ou mais processos, documentos, conjuntos de dados ou outros objetos para obter razões válidas na explicação de diferenças e semelhanças).

Quadro 2 – Análise Comparativa –CM e BNCC.

Objeto de análise	Currículo em Movimento	Base Nacional Comum Curricular
Processo de elaboração	Movimento coletivo que envolveu professores(as), estudantes, coordenadores(as) pedagógicos(as), gestores(as) dos níveis local, intermediário e central para discutir o Currículo.	<p>Jun./2015: O I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNCC reuniu assessores e especialistas envolvidos na elaboração da base. Foi instituída a comissão de especialistas para a elaboração de proposta da BNCC</p> <p>Set./2015: Primeira versão da BNCC disponibilizada</p> <p>Dez./2015: Mobilização das escolas do país para discussão do documento preliminar</p> <p>Mai/2016: Versão disponibilizada</p> <p>Jun./Ago./2016: 27 Seminários Estaduais realizados com professores, gestores e especialistas para debater a segunda versão da BNCC</p> <p>Ago./2016: Redigida a terceira versão, com base na segunda versão da BNCC</p> <p>Abr./2017: Entrega da versão final da BNCC pelo MEC ao CNE para parecer e elaboração</p> <p>Dez./2017: Homologada pelo Ministro da Educação, Mendonça Filho, a BNCC</p>
Concepção de educação	Promover a Educação Integral como um espaço de múltiplas funções e de convívio social que busca o desenvolvimento integral do ser humano.	Documento normativo para as redes de ensino e suas instituições públicas e privadas, referência obrigatória para a elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio no Brasil.
Teoria/s de currículo	<p>Teoria crítica: “questiona o que parece natural na sociedade: desigualdades sociais, hegemonia do conhecimento científico, neutralidade do currículo e conhecimentos...” (Pucci, 1995; Silva, 2003).</p> <p>Promover as conexões entre currículo e multiculturalismo, sem desconsiderar as relações de poder que estão na base da produção das diferenças.</p> <p>Teoria pós-crítica: ensinar tolerância e respeito, sobretudo, provocar análises “[...] dos processos pelos quais as diferenças são produzidas através de relações de assimetria e desigualdade” (Silva, 2003, p. 89), questionando essas diferenças. São propostos eixos transversais: educação para a diversidade,</p>	A BNCC traz como pressupostos legais a Constituição Federal(CF), a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional(LDB), o Plano Nacional de Educação 2014/2024, a Lei da Reforma do Ensino Médio, e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do Ensino Médio. Há ausência de teorias curriculares.

	educação para a cidadania, educação para a sustentabilidade e educação para e em direitos humanos	
Estruturas	<p>Oito cadernos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Pressupostos Teóricos 2. Educação Infantil 3. Ensino Fundamental Anos Iniciais 4. Ensino Fundamental Anos Finais; 5. Ensino Médio 6. Educação Profissional; 7. Educação a Distância (EAD) 8. Educação de Jovens e Adultos (EJA) 	<p>Quatro partes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Educação Infantil –Direitos de aprendizagem e desenvolvimento; campos de experiências. 2. Bebês 0-1a6m, crianças 1a7m-3a11m, crianças 4a-5a11m: objetivos de aprendizagem e desenvolvimento; 3. Ensino Fundamental –Áreas do conhecimento; competências exclusivas de área; componentes curriculares; competências exclusivas de componente. Anos Iniciais, Anos Finais: Unidades temáticas, objetos de conhecimento, habilidades; 4. Ensino Médio –Áreas do conhecimento; competências exclusivas da área. Língua portuguesa e matemática. Habilidades.
Perfil de saída	<p>Aponta para a promoção da formação e o desenvolvimento humano global dos alunos, para que sejam capazes de construir uma sociedade mais justa, ética, democrática, responsável, inclusiva, sustentável e solidária.</p>	<p>A BNCC aponta que a Educação Básica deve promover a formação e o desenvolvimento humano global dos alunos, para que sejam capazes de construir uma sociedade mais justa, ética, democrática, responsável, inclusiva, sustentável e solidária com base no desenvolvimento pleno das competências gerais anunciadas para toda a educação básica permeadas também pelas competências socioemocionais.</p>
Gestão	<p>Gestão democrática que tem entre seus princípios garantir a participação da comunidade na implementação de decisões pedagógicas e democratizar as relações pedagógicas.</p>	<p>Gestão responsável pela implementação da BNCC na unidade escolar. “Na escola, você, gestor escolar, é o ponto de apoio para os professores tirarem suas dúvidas e entenderem como as práticas e o cotidiano da escola serão impactados pelos novos currículos” (MEC,2019, p. 3).</p>
Avaliação	<p>Avaliação para as aprendizagens com função formativa adequada ao projeto de educação pública, democrática e emancipatória.</p>	<p>Avaliação com objetivo de fazer uma análise global e integral do estudante, pode utilizar a avaliação formativa, considerando os contextos e as condições de aprendizagem dos alunos, fazendo registros como referências para melhorar o desempenho escolar.</p>

Fonte: Elaborado pelo/as autor/as (2023).

Nos *processos de elaboração/revisitação* do Currículo em Movimento da SEEDF, houve o envolvimento de professores (as), estudantes, coordenadores(as) pedagógicos(as), gestores(as) dos níveis local, intermediário e central para discutir o Currículo. A BNCC, por sua vez, apresentou forte influência de grupos privados em sua elaboração. Paula e Fernandes (2020), no artigo “BNCC do Ensino Médio e Trabalho Pedagógico da Escola: propostas da audiência pública de Brasília”, trazem análise realizada na fase de elaboração do parecer final do texto da Base, revelando que a dinâmica da audiência pública, realizada em Brasília, não respeitou o princípio democrático da participação dos sujeitos, uma vez que propostas críticas

à Base não foram acolhidas e os pedidos por mais tempo e espaço para o debate não foram acatados.

A *concepção de educação* do Currículo em Movimento da SEEDF estrutura-se na Educação Integral, como um espaço de múltiplas funções e de convívio social que busca o desenvolvimento integral do ser humano. Já a BNCC, tomando como base os nossos autores de referência, caminha para uma formação de sujeito fragmentado e retoma até mesmo as ideias fabris fordistas e tayloristas do início do século XX.

O Currículo em Movimento da SEEDF sustenta-se nas teorias crítica e pós-crítica, enquanto a Base não explicita seus pressupostos teóricos e ancora-se em pressupostos legais da Constituição Federal, da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), do Plano Nacional de Educação 2014/2024, ad Lei da Reforma do Ensino Médio e das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) do Ensino Médio, não apontando, todavia, uma epistemologia curricular.

Estruturalmente, a BNCC nos leva a crer que há uma aproximação teórica com o neotecnismo (Freitas, 2011), com algumas correntes ligadas ao neoliberalismo e com as teorias tradicionais de currículo (Silva, 2011), não representando uma revolução na educação brasileira, mas sim uma política requeitada por agendas antigas da OCDE, do UNICEF e do Banco Mundial para países periféricos, alicerçada no neoconstrutivismo da Pedagogia das Competências cognitivas e socioemocionais do “Aprender a Aprender” disfarçada de garantia ao direito à educação e das exigências do século XXI. Compreendemos que o currículo local do DF, ao menos em suas prescrições e até a sua segunda edição (2018), subverte a BNCC, visto que se estrutura na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural.

É possível identificar que o **perfil de saída** da BNCC aponta para a promoção da formação e o desenvolvimento humano global dos alunos, para que sejam capazes de construir uma sociedade mais justa, ética, democrática, responsável, inclusiva, sustentável e solidária, assim como o Currículo em Movimento da SEEDF. Uma análise mais atenta, entretanto, revela que há elementos na organização e na implementação da Base que não condizem com o texto escrito. Anunciar que se pretende promover o desenvolvimento humano global dos indivíduos não se sustenta quando a construção de sua matriz curricular revela lacunas na formação dos estudantes, evidenciando a padronização do conhecimento e reforçando a dualidade da educação para os diferentes grupos sociais, já demonstrada por Freitas (2014), quando a Base Nacional Comum Curricular era ainda uma proposta em curso.

O Currículo em Movimento da SEEDF traz a **gestão** democrática como princípio que garante a participação da comunidade na implementação de decisões pedagógicas e na democratização das relações pedagógicas. Para a BNCC, a gestão é responsável pela implementação da BNCC na escola, e o gestor escolar é o ponto de apoio para os professores tirarem suas dúvidas e entenderem como as práticas e o cotidiano da escola serão impactados pelos novos currículos.

Para a SEEDF, a **avaliação** deve voltar-se para as aprendizagens com função formativa adequada ao projeto de educação pública, democrática e emancipatória. A BNCC anuncia que a avaliação tem como objetivo realizar uma análise global e integral do estudante, podendo utilizar a avaliação formativa, considerando os contextos e as condições de aprendizagem dos alunos, fazendo registros como referências para melhorar o desempenho escolar. Freitas (2014) nos alerta sobre as implicações advindas das ações dos chamados **reformadores empresariais**⁸ na organização do trabalho pedagógico ao evidenciar as conexões entre as avaliações de larga escala, os processos internos de avaliação (formal e informal) e a proposta da base nacional comum curricular em curso.

A despeito de o CM ter sido construído coletivamente e conter as epistemes filosóficas, psicológicas, sociológicas e pedagógicas em suas edições, as ações do então (2021, 2022) e atual (2023) governo do Distrito Federal, por meio da SEEDF, divergem das conquistas processuais curriculares e dos pressupostos teóricos do documento, voltando-se à instrumentalização e à supervalorização da prática e da adaptação ao sistema produtivo.

Sem diálogo com docentes e discentes, a SEEDF edita mais prescrições – REPLANEJAMENTO CURRICULAR 2021: Ensino Fundamental, 376p.; REPLANEJAMENTO CURRICULAR 2021: Ensino Médio, 68p.; ORGANIZAÇÃO CURRICULAR 2023: 2º ciclo Anos Iniciais, 71p. e ORGANIZAÇÃO CURRICULAR 2023: 3º ciclo Anos Finais, 74p.–, com o fito de indicar e retomar os objetivos de aprendizagem e os conteúdos, como se as/os docentes não soubessem o que deve ser ministrado em sala de aula, tendo a BNCC e o Currículo como referências.

⁸O termo reformadores empresariais da educação é usado para referir-se a uma coalizão entre políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privados e pesquisadores alinhados com a ideia de que o mercado e o modo de organizar a iniciativa privada é uma proposta mais adequada para “consertar” a educação do que as propostas feitas pelos educadores profissionais. O termo criado pela pesquisadora americana Diane Ravitch (2011) aplica-se adequadamente a um mesmo grupo presente no Brasil.

Provavelmente essas normativas destinam-se aos quase 50% dos professores que estão em regime de contratação temporária no DF,⁹ o que nos leva a suspeitar de que a gestão pública compreende a rotatividade profissional docente como um fato consolidado nas rotinas escolares do DF e que isso não há que se corrigir. Para o campo curricular significa uma fragilidade na autonomia e na autoria de efetivação plena de toda a organização do trabalho pedagógico, o que quer dizer que a burocratização e o empobrecimento do próprio “currículo em movimento”, travestido nesses novos documentos superficiais, parecem buscar preencher essa fragilidade que muito mais tem a ver com planos de carreira do magistério público, mas que, se não sanados, causam um impacto hercúleo no currículo.

Afora o excesso regulamentar, a SEEDF contrata o *coaching* educacional do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) para ministrar palestras aos professores da rede nas Semanas Pedagógicas de 2022 e de 2023. Antes da BNCC, a formação continuada ficava a cargo da Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE), conforme consta no Regimento Interno da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (2017, p.19): “[...] promover e ofertar formação continuada e pesquisa aos profissionais da Secretaria, em consonância com os respectivos planos de carreira”.¹⁰

Os discursos dos palestrantes famosos do SEBRAE relativizam os aspectos estruturais para uma educação de qualidade, enaltecem os atributos individuais docentes na busca por soluções efetivas, bastando ao professor persistir com o que se tem e identificar os tipos de estudantes em sala de aula, “o analítico, o dominante, o paciente e o extrovertido”,¹¹ para dar uma boa aula. Como se as diversidades étnica, socioeconômica, neurodivergente, de gênero e de cor coubessem em meros quatro tipos de estudantes e na cartilha neoliberal do “*do it yourself*”.

Essa mesma tônica embala o discurso do Novo Ensino Médio,¹² com os vocábulos protagonismo, empreendedorismo e associativismo para definir a trajetória do projeto de vida

⁹ Disponível em: <https://www.cl.df.gov.br/-/cesc-faz-balaco-do-inicio-do-ano-letivo-nas-escolas-publicas>. Acesso em: 30 mar. 2023.

¹⁰ Regimento Interno –Secretaria de Estado de Educação. Título II Das competências das unidades orgânicas – Capítulo I – Das unidades de assistência direta ao secretário de Estado de Educação. Seção II – Do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE)– Art. 9º, II. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2017/08/Regimento_Interno.pdf. Acesso em 10 abr. 2023.

¹¹ Tema da palestra: “Qual o cenário que você está construindo para um NOVO TEMPO?”, Prof. Dr. Anthony Portigliatti.

¹² Quando da redação deste artigo, a Portaria nº 627, de 4/4/2023 suspendeu os prazos em curso da Portaria MEC nº 521, de 13 de julho de 2021, que instituiu o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio.

e os itinerários formativos a serem percorridos em atendimento às demandas da sociedade do século XXI. “O DF apresentou 601 disciplinas no Novo Ensino Médio”,¹³e, na falta de professores habilitados, há a possibilidade de parcerias entre escolas e instituições públicas e privadas devidamente credenciadas. Não estão claros os requisitos para o credenciamento, a gestão das matrículas e a fiscalização dos contratos.

No nível das políticas nacionais que afetam as unidades da Federação, mencionamos: adequação de material didático via Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), formação de professores, infraestrutura, alinhamento das matrizes do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e atualização da matriz de avaliação do Novo ENEM.

Os editais do PNLD da educação infantil (2020, 2022) e para os anos iniciais do ensino fundamental (2023) não estão alinhados à BNCC, divergem dos marcos conceituais dos Campos de Experiências e dos pressupostos das legislações vigentes. Em consequência, algumas escolas no DF recebem livros consumíveis do 6º ano para serem utilizados nas turmas do 9º ano – “[...] passamos a aula toda copiando a matéria da nossa série, que o professor põe no quadro”.¹⁴ Em suma, a promulgação da BNCC *per se* não salvaguarda o direito à educação a todas/os e não promove a coerência no nível das políticas nacionais e do arrojado CM. Tampouco é apto a efetivar a coesão teórico-prática entre os burocratas de currículo.

A educação no Brasil mostra-se estática, predefinida e ancorada em muitas teorias e poucas práticas. Os professores precisam estar ativamente incluídos no processo de reconstrução dessa Base Nacional, avaliando criticamente todos os pontos e considerando as especificidades de cada região e do público atendido. Não menos importante, é necessário foco na formação inicial dos professores, na infraestrutura das edificações escolares e na valorização dos profissionais da educação.

4 Considerações finais

Diante das reflexões apresentadas neste artigo, percebemos, no processo de elaboração da BNCC, articulações em prol de suprir as necessidades do mercado empresarial. Sutilmente neste documento, os interesses das grandes e renomadas empresas privadas do nosso país

¹³ Disponível em: <https://www.cl.df.gov.br/-/cesc-faz-balaco-do-inicio-do-ano-letivo-nas-escolas-publicas>. Acesso em 30 mar. 2023.

¹⁴Relato espontâneo de uma aluna do CEF 10 do Guará/DF durante nossa aula.

ganham espaço na área educacional, com projetos e propostas que interligam qualidade de ensino e suprimento das necessidades do mercado de trabalho.

Nesse *novo tempo educacional*, pós-retorno presencial às escolas e pós-atualizações curriculares ante a BNCC, analisamos as contradições e subversões do Currículo em Movimento do Distrito Federal *na ação* dos profissionais da educação. Essa dinâmica coloca à prova nossas compreensões teóricas e cognitivas atreladas aos velhos imbróglios na educação, o que seria motivo para uma nova investigação.

A pretensa universalização do direito à educação integral e de aprendizagens essenciais via currículo comum oculta as desigualdades sociais, formativas dos docentes, de estudo dos/as discentes e estruturais das escolas Brasil afora. Na capital do país, resta-nos comprovado que a implementação do CM acontece na contramão de suas bases epistemológicas, contextualmente abrigadas pelo coletivo da comunidade escolar, desde a sua gênese e ao longo das lutas por uma educação crítica, inclusiva, laica, pública e de qualidade para todos/as.

A partir das reflexões de Moreira (2002), Silva e Borges (2019), Ranghetti e Gesser (2011), Sacristán (2000), de experiências laborais na educação básica e na educação superior e das evidências apontadas por Silva (2022) sobre a lacuna de estudos das teorias de currículo na formação inicial de docentes, procuramos apresentar argumentos em torno das contradições que aproximam e distanciam a Base Nacional Comum Curricular e o Currículo em Movimento das escolas públicas do Distrito Federal.

A ausência ou a estranheza, quando os estudos curriculares são inseridos na condução da organização do trabalho pedagógico, são evidências da urgência de se retirar esses estudos do esquecimento/desconhecimento. A apresentação da realidade da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, a partir das prescrições legais indutoras das práticas formativas e escolares da SEEDF, revela nossa defesa pela promoção de ações que perpassam pela consolidação de seu espaço nos currículos da formação inicial e continuada de professores/as, pelo favorecimento de formações continuadas cada vez mais eficazes nos espaços de atuação dos/as docentes e pelo asseguramento da autoria e da “gestão curricular” dos/as profissionais da educação em todo o processo de elaboração, escrita, planejamento, execução e avaliação curricular, conforme nos previnem Ranghetti e Gesser (2011).

Nosso posicionamento neste artigo ancora-se em diversos fundamentos, entre os quais: nossas próprias pesquisas inventariadas; nossas experiências como docentes, no passado e no

presente, a referida rede de ensino; as tentativas rotineiras de buscar alternativas revolucionárias de implantação nos vários níveis do “sistema curricular” (Sacristán, 2000). Todos esses elementos permitiram-nos realizar uma análise comparativa da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica e do Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal, revisitado em 2018, nos seguintes eixos: *processos de elaboração, concepção de educação, teorias de currículo, estrutura, perfil de saída, gestão e avaliação*. A partir da construção dessa reflexão, pudemos apresentar uma análise comparativa que apontou as contradições que, ao mesmo tempo, aproximam e distanciam a Base e o Currículo em Movimento das escolas públicas do Distrito Federal.

Assim, quando apontamos essa série de categorias e elencamos muito mais elementos que distanciam o documento curricular local, ao menos na sua versão de 2018, da BNCC, constatamos que o currículo previsto para a rede pública de ensino (na sua forma prescrita) subverte a essência da Base quando caminha muito mais para a emancipação das pessoas, já que as próprias epistemologias sustentadoras de sua ideia trilham essa estrada: garantir que o conhecimento científico, artístico, filosófico e cultural acumulado pela humanidade chegue ao grande público da escola pública (classe trabalhadora) não nos parece ser uma meta da BNCC, o que, por si só, é uma atitude curricular de subversão. E se não podemos deduzir que isso se estenda aos outros níveis do currículo, ao menos consolidar o lugar da Pedagogia Histórico-Crítica no documento oficial já é um ato de resistência.

Referências

BALL, S. J. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. In: BALL, S.; MAINARDES, J. (org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BARBERIA, L. G.; CANTARELLI, L. G. R.; SCHMALZ, P. H. S. **Uma avaliação dos programas de educação pública remota dos estados e capitais brasileiros durante a pandemia do COVID-19**. FGV EESP, 2020. Disponível em: <http://fgvclear.org/site/wp-content/uploads/remote-learning-in-the-covid-19-pandemic-v-1-0-portugue>. Acesso em: 12 abr. 2023.

BRASIL. Governo do Distrito Federal. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Regimento interno: Decreto nº 38.631, de 20 de novembro de 2017 / Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal**. Brasília: Secretaria de Estado de Educação, 2018. 128 p.

Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2017/08/Regimento_Interno.pdf. Acesso em: 10 abr. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf Acesso em: 16 mar. 2023.

CAZDEN, C.; COPE, B.; FAIRCLOUGH, N.; GEE, J.; *et al.* A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **Harvard Educational Review**, v. 66, n. 1, 1996, p. 60-92.

DISTRITO FEDERAL, SEDF. **Currículo em Movimento da Educação Básica**– Educação Infantil. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Distrito Federal, 2014.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). **Currículo em Movimento do Distrito Federal** –Ensino Fundamental: Anos Iniciais – Anos Finais. 2. ed. Brasília, 2018.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). **Currículo em Movimento do Distrito Federal**: Ensino Fundamental: Educação Infantil 2. ed. Brasília: SEEDF, 2018.

DISTRITO FEDERAL. **Portaria nº 163, de 07 junho de 2018**. Institui a comissão Estadual de Implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC no Sistema de Ensino do Distrito Federal, nas etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental e dá outras providências. Diário Oficial do Distrito Federal, 12 jun. 2018.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Novo Ensino Médio**. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/novo-ensino-medio/>. Acesso em: 10 abr. 2023.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

MOREIRA, A. F. B. **Currículos e Programas no Brasil**. Campinas: Papyrus, 2012.

MOREIRA A. F. B. O campo do currículo no Brasil: Construção no contexto da ANPEd. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 81-101, 2002.

PAULA, A. de. **BNCC e os currículos subnacionais**: prescrições indutoras das políticas educacionais e curriculares. Prefácio de Francisco Thiago Silva. São Paulo: Editora Dialética, 2021.

RANGHETTI, D. S.; GESSER, V. **Currículo Escolar**: das concepções histórico-epistemológicas a sua materialização na prática dos contextos escolares. Curitiba: CRV, 2011.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo**: uma Reflexão sobre a Prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SILVA, F. T. O lugar dos estudos curriculares nas prescrições legais para a formação inicial de pedagogos/as no Brasil. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, v. 8, n. 27, 2022.

SILVA, F. T.; BORGES, L. F. F. **Currículo, Narrativa e Diversidade: prescrições resignificadas**. In: SILVA, F. T.; MACHADO L. C. (org.). **Currículo, narrativas e diversidade**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2019.

SILVA, F. T.; MACHADO L. C. (org.). **Currículos, Narrativas e diversidade**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2019.

SILVA, F. T. Currículo de transição: uma saída para a educação pós-pandemia. **Revista EDUCAmazônia**– Educação, Sociedade e Meio Ambiente, v. 24, p. 70, 2020b.

SILVA, F. T. A mercantilização do currículo escolar e o conhecimento como coadjuvante. **Revista Projeção e Docência**, v. 8, n. 2, p 50-52, 2017.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

Enviado em: 27/04/2023

Aprovado em: 29/02/2024