

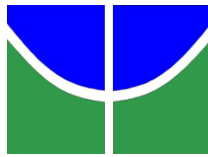


UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ENTREOLHARES DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS NO PROCESSO DE
CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO EM MOVIMENTO DA SEDF 2011 A 2014**

Waldek Batista dos Santos

**Brasília/DF
Fevereiro de 2018**



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: GESTÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO

**ENTREOLHARES DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS NO PROCESSO DE
CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO EM MOVIMENTO DA SEDF 2011 A 2014**

Waldek Batista dos Santos

**Brasília/DF
Fevereiro de 2018**

Ficha catalográfica

Santos, Waldek Batista.

XXXX Entrelhares dos sujeitos envolvidos no processo de construção do Currículo em Movimento da SEDF 2011 a 2014

/Waldek Batista dos Santos. – Brasília, DF: [s.n.], 2018.

Orientadora: Adriana Almeida Sales de Melo.

Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação.

1. Educação. 2. Gestão democrática nas escolas. 3. Currículo em movimento. 4. Práxis. I. Melo, Adriana Almeida Sales de. II. Universidade de Brasília. Faculdade de Educação. III. Título.

CDU XXXX

Waldek Batista dos Santos

**ENTREOLHARES DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS NO PROCESSO DE
CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO EM MOVIMENTO DA SEDF 2011 A 2014**

Dissertação de Mestrado Acadêmico em Educação
apresentado à Faculdade de Educação da
Universidade de Brasília, requisito para a obtenção
do título de Mestre em Educação, sob a orientação
da Profa. Dra. Adriana Almeida Sales de Melo.

**Brasília/DF
Fevereiro de 2018**

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: GESTÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO

**ENTREOLHARES DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS NO PROCESSO DE
CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO EM MOVIMENTO DA SEDF 2011 A 2014**

Dissertação de Mestrado defendida no dia 23 de fevereiro de 2018 sob avaliação da Banca
Examinadora constituída por:

Profª. Dra. ADRIANA ALMEIDA SALES DE MELO (Orientadora)
Faculdade de Educação – UnB

Prof. Dr. ADILSON CESAR DE ARAÚJO (Membro externo)
Instituto Federal de Brasília - IFB

Profª. Dra. EDNA RODRIGUES BARROSO (Membro externo)
Secretaria de Estado de Educação - SEEDF

Profª. Dra. LILIANE CAMPOS MACHADO (Membro Suplente)
Faculdade de Educação – UnB

Dedico este trabalho ao nobre casal de candangos pioneiros, que desbravou, no ano de 1958, do Nordeste para a construção da capital federal – Brasília/DF, em busca de novas oportunidades e prosperidade para si e seus filhos e nunca mais retornaram à terra natal.

Iniciaram a jornada no acampamento da Rabelo, na Vila Planalto, onde se fixaram ao chegar. Ao longo do tempo, ainda convidaram, acolheram e acompanharam, em seus passos iniciais, inúmeros familiares, parte se fixou e outros voltaram. Foi lá onde tudo começou, hoje, família criada, filhos, netos e bisnetos saudáveis e felizes. Privilégio ser filho do casal José Batista Filho (84 anos) e a minha grandiosa fonte inspiradora e confidente Espedita Lopes de Carvalho (76 anos) (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Ao finalizar mais uma etapa dessa caminhada, gostaria de agradecer a todos, que direta ou indiretamente, acompanharam-me durante esse período.

Agradeço à professora orientadora Adriana Sales de Melo, pela compreensão e acolhimento ao pré-projeto de pesquisa apresentado por mim na seleção para o mestrado, onde ao longo do tempo, com as suas sábias contribuições, foi possível efetivarmos as devidas lapidações em busca deste trabalho.

Importante relacionar os colegas do grupo de pesquisa da professora Adriana, o mestre Robson e demais mestrandos, Paula, Marleide, Karine e Manoel. Foi muito bom conhecê-los.

Aos professores participantes da banca de qualificação, Adilson Cesar e Remi Castioni, na banca de defesa final Adilson Cesar e Edna Barroso pelas avaliações e críticas, apresentando as devidas orientações que muito contribuíra para o resultado final do trabalho.

Aos participantes da pesquisa, professores das duas escolas (CEF e CEM), aos gestores das escolas, professores George e Nilson Couto, além do coordenador da Regional de Ensino da Ceilândia, o professor Nelson Moreira e da Subsecretaria da SUBEB, professora Edileuza Fernandes. Ao professor Nelson Moreira pela confiança e indicação da minha participação enquanto Coordenador Pedagógico Intermediário da EJA e da Escola Técnica da Ceilândia durante a gestão 2011-2014.

Aos colegas militantes do Fórum EJA/GTPA-DF, CEPAFRE, MOPOCEM e CEDEP. Agradeço pela oportunidade da minha inserção e participação nas diversas atividades desenvolvidas, onde obtive grande aprendizado. Especial carinho aos professores Maria Luiza (UNB), Renato Hilário (UNB), Maria Madalena Tôrres (SEEDF), Gilberto (SEEDF) e Luciano Matos (Orientador Educacional SEEDF).

Aos colegas de infância José Alves, Luís Carlos (*in memoriam*), João Vivaldo, e ao primo e amigo Pedro Lopes, que apesar das diferenças políticas e partidárias, sempre predominou o carinho e o respeito humanizado. Aos companheiros de luta Vânia Rego, Nonato, James e Henrique, agradeço a indicação para a minha participação enquanto coordenador na CONAE-DF, muito aprendizado.

Aos meus filhos Marcelo, Wanessa e Heloisa, e à companheira de luta Amanda, com quem compartilho todos os momentos. Aos meus irmãos, Irma, Adalberto, Valda e Vilma (*in memoriam*). Aos sobrinhos Daniel, Netinho e Joelson. E ao meu primeiro neto Rafael.

“Corrupção, a partir de certo nível, exige que todos sejam corruptos. Quem se recusa é alvo de pressões insustentáveis. É um processo de seleção negativo.”

Ladislau Dowbor

RESUMO

A pesquisa investiga como se deu o processo de construção do Currículo da Educação Básica da Secretaria de Educação do Distrito Federal, no período de 2011 a 2014, sob os entrelhes dos professores e gestores em atividade na época. Buscou-se, nesta pesquisa, analisar os principais pontos que envolvem essas alterações, dando destaque para reflexões sobre a importância do currículo da educação básica, o seu processo de construção, reelaboração, conceitos, significados e se atende e prepara devidamente o educando. Foi utilizado o método de materialismo histórico dialético. A técnica de coleta e tratamento de dados de pesquisa qualitativa por meio de questionários e entrevistas, envolvendo professores e gestores, seguidos de análises documentais e revisões bibliográficas. A educação escolar e o currículo encontram-se devidamente amparados pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96 e pelas demais orientações do Ministério de Educação e Cultura - MEC. Por meio de reflexões e diálogos com professores e gestores de duas unidades de ensino públicas, dos gestores da Regional de Ensino e da Subsecretaria da Educação Básica - SUBEB, foram apresentados as discussões e debates relacionados ao processo de reelaboração, a implementação e a práxis do Currículo em Movimento da Educação Básica no DF (2011 a 2014). Foram avaliadas as participações e articulações envolvendo a comunidade escolar nas discussões e na reelaboração dos projetos relacionados à educação e à escola, bem como constatada a necessidade de mostrar ao docente a relevância do currículo, bem como maior participação na reelaboração envolvendo a comunidade escolar de forma mais democrática, além da necessidade da visibilidade do currículo e da Proposta Política Pedagógica da escola.

Palavras-chave: Educação; Gestão Democrática nas Escolas; Currículo em Movimento; Práxis.

ABSTRACT

The research investigates how the process of construction of the Basic Education Curriculum of the Department of Education of the Federal District was carried out, from 2011 to 2014, under the gaze of teachers and managers in activity at the time. In this research, we sought to analyze the main points that involve these changes, highlighting reflections on the importance of the basic education curriculum, its construction process, re-elaboration, concepts, meanings and adequately attending and preparing the student. The method of dialectical historical materialism was used. The technique of collecting and processing qualitative research data through questionnaires and interviews, involving teachers and managers, followed by documentary analyzes and bibliographic reviews. School education and the curriculum are duly supported by the Federal Constitution of 1988, by the Law of Guidelines and Bases of National Education n. 9,394 / 96 and other guidelines of the Ministry of Education and Culture - MEC. Through discussions and dialogues with teachers and managers of two public education units, the managers of the Regional Education and the Subsecretariat of Basic Education - SUBEB, the discussions and debates related to the process of re-elaboration, implementation and praxis of the Curriculum in Basic Education Movement in the Federal District (2011 to 2014). Participations and articulations involving the school community in the discussions and in the re-elaboration of projects related to education and school were evaluated, as well as the need to show the teacher the relevance of the curriculum, as well as greater participation in the reelaboration involving the school community in a way more democratic, in addition to the need for visibility of the curriculum and the School's Policy Proposal Pedagogical.

Keyword: Education; Democratic Management in School; Curriculum in Motion; Praxis.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Croqui das escolas CREC/SEDF 2012	24
--	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Censo Escolar da Educação Básica.....	50
Gráfico 2 - Conhecem o conteúdo do Currículo em Movimento da Educação Básica da SEEDF - CEF 18	55
Gráfico 3 - Conhecem o conteúdo do Currículo em Movimento da Educação Básica da SEEDF – CEM 04.....	56
Gráfico 4 - Participou do processo de reelaboração do Currículo em Movimento da SEEDF - CEF 18	56
Gráfico 5 - Participou do processo de reelaboração do Currículo em Movimento da SEEDF – CEM 04	56
Gráfico 6 - O Currículo EB Movimento do DF atende às expectativas da comunidade escolar – CEF 18.....	57
Gráfico 7 - O Currículo EB Movimento do DF atende às expectativas da comunidade escolar – CEM 04	57
Gráfico 8 - Participou de curso de formação sobre o currículo EB Movimento SEEDF - CEF 18	58
Gráfico 9 - Participou de curso de formação sobre o currículo EB Movimento SEEDF – CEM 04	58
Gráfico 10- Seguem orientações e conteúdos sugeridos pelo Currículo em Movimento da E.B. do DF - CEF 18.....	59
Gráfico 11 - Seguem orientações e conteúdos sugeridos pelo Currículo em Movimento da E.B. do DF – CEM 04.....	59
Gráfico 12 - Seguem orientações sugeridas pelo MEC – CEF 18.....	60
Gráfico 13 - Seguem orientações sugeridas pelo MEC – CEM 04	60
Gráfico 14 - Conhece plenamente o PPP (Projeto Político Pedagógico) da Escola - CEF 18.	61
Gráfico 15 - Conhece plenamente o PPP (Projeto Político Pedagógico) da Escola – CEM 04	61
Gráfico 16 - O PPP da escola está em consonância com o Currículo em Movimento da E.B. da SEEDF - CEF 18.....	62
Gráfico 17 - O PPP da Escola está em consonância com o Currículo em Movimento da E.B. da SEEDF – CEM 04.....	62
Gráfico 18 - Participou do processo de reelaboração do PPP da Escola - CEF 18	63
Gráfico 19 - Participou do processo de reelaboração do PPP da Escola – CEM 04	63
Gráfico 20 - Acolhimento ao professor pela SEDF e pela escola - CEF 18	64

Gráfico 21 - Acolhimento ao professor pela SEEDF e pela escola - CEM 04.....	64
Gráfico 22 - Contribuições para a próxima reelaboração do Currículo - CEF 18.....	65
Gráfico 23 - Contribuições para a próxima reelaboração do Currículo – CEM 04.....	65
Gráfico 24 - Fatores contribuiriam para melhorias no desenvolvimento do Currículo - CEF 18	66
Gráfico 25 - Fatores contribuiriam para melhorias no desenvolvimento do Currículo – CEM 04	66
Gráfico 26 - Fatores contribuiriam para melhorias no desenvolvimento do PPP na Escola - CEF 18	67
Gráfico 27 - Fatores contribuiriam para melhorias no desenvolvimento do PPP na Escola – CEM 04	67
Gráfico 28- Sugestões de temas a serem discutidos nas Coordenações Pedagógicas – CEF 18	68
Gráfico 29 - Sugestões de temas a serem discutidos nas Coordenações Pedagógicas – CEM 04	69

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CED	Centro Educacional
CEDEP	Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá
CEF	Centro de Ensino Fundamental
CEI	Campanha de Erradicação de Invasões
CEJA	Coordenação de Educação de Jovens e Adultos
CEM	Centro de Ensino Médio
CEMI	Centro de Ensino Médio Integrado
CEP	Centro de Ensino Profissional
CEPAFRE	Centro de Educação Paulo Freire de Ceilândia
CF	Constituição Federal
CIRET	Centro Internacional de Estudos e Pesquisas Transdisciplinares
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CRE	Coordenação Regional de Ensino
CREC	Coordenação Regional de Ensino da Ceilândia
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DF	Distrito Federal
EAPE	Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
EB	Educação Básica
EC	Escola Classe
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio
EP	Educação Profissional
ETB	Escola Técnica de Brasília
ETC	Escola Técnica de Ceilândia
FCC	Fundação Carlos Chagas
FDE	Fórum Distrital de Educação
GCEF	Gestor do Centro de Ensino Fundamental
GCEM	Gestor do Centro de Ensino Médio
GCREC	Gestor da Coordenação da Regional de Ensino da Ceilândia
GREB	Gerência Regional de Educação Básica

GSUBEB	Gestora da Subsecretaria de Educação Básica
GT	Grupo de Trabalho
GTPA-DF	Grupo de Trabalho Pró Alfabetização do Distrito Federal
IFB	Instituto Federal de Brasília
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MOPOCEM	Movimento Popular por uma Ceilândia Melhor
ONG	Organização Não Governamental
PAS	Programa Alfabetização Solidária
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDAD	Pesquisa Distrital de Amostra por Domicílios
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNAD	Pesquisa Nacional de Amostragem por Domicílios
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
RA	Região Administrativa
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SINPRO	Sindicato dos Professores no Distrito Federal
SUBEB	Subsecretaria de Educação Básica
SUPLAV	Subsecretaria de Planejamento Acompanhamento e Avaliação
UE	Unidade Escolar
UNB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 1 - CURRÍCULO E GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO	26
1.1 CURRÍCULO, ORIGEM, CONCEPÇÕES E EVOLUÇÃO	26
1.2 GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO.....	38
CAPÍTULO 2 - POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	43
2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O CURRÍCULO EM MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO DF	44
2.2 REFLETIR REFORMAS NO ENSINO MÉDIO/BNCC E NOVAS POSSIBILIDADES CURRICULARES	51
CAPÍTULO 3 - VEZ, VOZ, AÇÕES DOS ENVOLVIDOS NO PROCESSO DE REELABORAÇÃO DO CURRÍCULO E DO PPP DA ESCOLA	54
3.1 ANÁLISES REFERENTES AOS PROFESSORES DO CEF E DO CEM	54
3.2 ANÁLISES REFERENTES AOS CONTEÚDOS DAS ENTREVISTAS AOS GESTORES DO CEF, CEM E SUBEB.....	69
3.3 SÍNTESE DOS RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS PROFESSORES.....	91
CONSIDERAÇÕES EM MOVIMENTO	94
REFERÊNCIAS	101
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	105

INTRODUÇÃO

Educação é um campo complexo, onde prevalece a correlação de forças e poderes políticos, tornando-se tensa e conflitante em suas teorias e legislações, pois depende dos interesses de intelectuais orgânicos dominantes do período.

Para a introdução desta pesquisa utilizou-se as orientações de Creswell sobre modelo de deficiências de uma introdução: “É uma abordagem popular utilizada nas ciências sociais, [...] aparece repetidas vezes em muitos estudos de pesquisa publicados.” (CRESWELL, 2010, p. 131).

Atualmente, os alunos questionam: “estudar o quê; para quê; qual a escola que temos, qual a escola que queremos”; refletindo cada vez mais sobre suas práticas escolares.

Pelos resultados apresentados nas avaliações de larga escala sobre a educação básica, observa-se que têm aumentado, consideravelmente, os índices de evasão escolar e baixo rendimento. Segundo publicação do INEP em fevereiro de 2017, Censo Escolar 2016 sobre a Taxa de não aprovação (soma das taxas de reprovação e abandono) por séries do ensino fundamental e médio segundo rede de ensino (pública/privada), constatam-se altos indicadores de reprovações, principalmente na primeira série/ano das transições entre as etapas de ensino. Também se verifica grande número de alunos entre 15 e 20 anos retidos, com o ensino fundamental/médio incompletos, além de vários outros que há tempos evadiram da escola e não demonstram interesse em voltar, alegando não querer retornar porque a escola não atende aos seus anseios, dentre outras justificativas.

Diante dessa situação, observa-se a necessidade de mudanças e de busca de novos projetos e metodologias educacionais, visando o acolhimento dos evadidos, assegurando a continuidade do estudo daqueles que estão em processo e o especial acolhimento aos que estão iniciando sua formação educacional. São necessárias análises e reflexões que explorem as variáveis que fomentam esses resultados negativos no processo educativo, na tentativa de apresentar perspectivas para a resolução desses problemas. Ao longo dos tempos, foram muitas as políticas públicas na área da educação implementadas para a melhoria dessa situação. Vários são os fatores e variáveis que envolvem o processo educativo.

Conforme legislações e orientações da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394/1996, o processo de formação educacional assegura formação cidadã e prepara as pessoas para o mercado de trabalho. Em termos de legislação, o “Direito à Educação” é amparado pela Constituição Federal, LDB 9.394/1996, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Diretrizes Curriculares Nacionais

(DCN), bem como os Planos Nacionais de Educação. No Distrito Federal (DF) foi construído o Currículo em Movimento da Educação Básica, objeto principal de nossa investigação.

Enfatizamos o tema educação, currículo e gestão democrática, pela necessidade de análises desses pontos para melhor entendimento sobre os conceitos, significações e importância do currículo escolar, na tentativa de responder como se deu o processo de construção do Currículo da Educação Básica da Secretaria de Educação do Distrito Federal, no período de 2011 a 2014, sob os entrelhes dos professores e gestores em atividade na época.

Nesta pesquisa, será apresentada a situação do currículo, importante questão do processo educativo, que ao longo do tempo vem se desenhando conforme a realidade vivida. Esta pesquisa tem a pretensão de explorar o campo curricular em sua concepção e importância no processo educacional, por meio de reelaboração do currículo da educação básica, denominado Currículo em Movimento da Educação Básica (DISTRITO FEDERAL, 2014), que tinha o intuito de orientar as ações pedagógicas para as unidades de ensino do DF.

Exploramos a importância do currículo no processo de construção do conhecimento e as políticas públicas para o currículo da educação pública, sob os olhares dos professores e gestores e analisamos como ocorreu o processo de reelaboração do Currículo em Movimento do DF, por meio do estudo de caso em duas unidades de ensino, sendo uma de ensino fundamental e a outra de ensino médio, visando averiguar se a práxis do “Currículo em Movimento” em sala de aula contempla e prepara um cidadão crítico para a inserção ao mercado do trabalho de forma integral, para o exercício da cidadania e para os enfrentamentos das demandas deste século.

O Ministério da Educação e Cultura - MEC publicou material intitulado Indagações sobre Currículo – Currículo, Conhecimento e Cultura, 2007, visando à discussão nos ambientes escolares acerca do currículo escolar com os seguintes questionamentos: “[...] permitir que todos os envolvidos se questionem e busquem novas possibilidades sobre currículo: o que é? Para que serve? A quem se destina? Como se constrói? Como se implementa?” (BRASIL, 2007, p. 6).

Outro grande questionamento em evidência é: O currículo atende a que interesses sociais? Inúmeras são as produções no campo, porém, tem-se a preocupação da abrangência dessas discussões, se ocorre a participação efetiva dos principais atores e sujeitos envolvidos, se eles têm vez e voz durante esse processo, como se realizam as suas práxis na instituição de ensino, contemplando, no todo ou em parte, os interesses de todos os segmentos da comunidade escolar.

Vários são os estudos direcionados ao processo de construção de conhecimento nos ambientes escolares utilizando os currículos da educação básica. Em algumas pesquisas foram destacadas fragilidades em suas construções ou reelaborações e a necessidade de mais estudos para a efetiva melhora. Será que efetivamente as discussões sobre currículos permeiam a escola, sensibilizam e possuem a participação de todos os segmentos da comunidade escolar?

Gatti (2012) apresenta os resultados de suas pesquisas, afirmando que infelizmente a maioria dos gestores e políticos do campo educacional não utiliza os resultados e pesquisas relacionados à educação para elaborar seus projetos educacionais de governo. Segundo Gatti:

[...] com relação às pesquisas em educação e ao seu impacto social, conforme pesquisas realizadas entre 1986 e 1994 nas instituições de ensino superior, sistemas educacionais de nível fundamental e médio não são utilizadas pelos órgãos governamentais para políticas públicas, um dos fatores é o distanciamento das Universidades em relação aos problemas práticos, falta de comunicação dos resultados das pesquisas; dificuldades dos administradores de ensino em fazer a passagem da teoria para a prática; rigidez do sistema educacional na absorção de propostas inovadoras. (GATTI, 2012, p. 37).

Precisa-se viabilizar a utilização dessas pesquisas.

O propósito deste estudo é complementar algumas análises já defendidas no DF na linha das políticas públicas educacionais na área da educação, currículo e gestão democrática na educação. Diante da necessidade de melhor qualificar o processo de formação na educação básica pública é de suma importância a realização e divulgação de pesquisas voltadas para esse segmento, portanto, este estudo visa atingir todos os envolvidos no processo educativo, desde os que formulam as políticas públicas educacionais, como os gestores, professores, alunos das licenciaturas, pedagogia e demais estudiosos do assunto.

Apresentamos o processo de reelaboração do currículo em movimento da educação básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), sob os entrelhes de professores e gestores, colocando em relevância vez e voz desses importantes sujeitos envolvidos no processo educacional, desde o interior da escola, permeando pelos setores responsáveis pelo processo de reelaboração do currículo da educação básica do DF. Serão utilizadas discussões e debates sobre a reelaboração do currículo, seguidos de sua implementação e práxis em sala de aula e apontados os desdobramentos da realidade pós-reelaboração do Currículo em Movimento da Educação Básica no DF, vislumbrando novas práxis de ensino para uma educação de qualidade, que atenda a verdadeira formação do ser humano, preparando-o para o mercado do trabalho, para o exercício pleno da cidadania e a formação de um ser crítico. Esta pesquisa procura apresentar novas possibilidades de

reelaboração e práxis de currículos educacionais e reflexões sobre prováveis reformas no ensino e nos currículos escolares apontadas pelo governo atual.

Conforme a percepção das fragilidades e potencialidades identificadas no processo de reelaboração do currículo atual, acredita-se que este material poderá contribuir e auxiliar, enquanto referência, as políticas públicas educacionais relacionadas à avaliação e reelaboração do próximo currículo.

Gatti (2012, p. 37) destaca que mesmo não sendo utilizadas como referências, as pesquisas contribuem para a sociedade: “A importância das pesquisas para o desenvolvimento da sociedade, apesar das fragilidades de algumas”. Diante dessa avaliação da pesquisadora, será abordado o tema currículo educacional devido à sua valiosa contribuição no processo educativo, por se compreender a sua relevância para o desenvolvimento do ser humano crítico, cidadão, preparado para as demandas de sua sociedade e com perspectivas de avanços em sua classe social.

Na revisão bibliográfica foi possível destacar várias dissertações e teses no campo curricular envolvendo as etapas e modalidades de ensino público. Ressalta-se aquelas relacionadas à educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, modalidades de ensino EJA e educação profissional, além de três teses, a primeira sobre a mundialização da educação, a segunda sobre gestão democrática e a terceira sobre a história da educação do DF, e de uma dissertação sobre comunidades local e escolar, que serviram de alicerce para este estudo.

Pretende-se acrescentar este trabalho aos estudos e pesquisas já desenvolvidos, apresentando a realidade sob os olhares dos professores, alunos e gestores sobre as práxis e o processo de reelaboração do Currículo em Movimento da Educação Básica do DF período 2011 a 2014, visando contribuir para as análises e reflexões futuras relacionadas a políticas públicas educacionais e ao processo de reelaboração do próximo currículo de educação básica para o DF, além de despertar estudos relacionados ao Desenvolvimento Local com a participação dos segmentos da localidade. A pesquisa teve como objetivos específicos analisar os conceitos e significações do currículo, escola e gestão democrática; identificar e analisar as políticas públicas para o currículo da educação básica; e analisar as reflexões de professores e gestores no lócus da pesquisa, apontando para a reelaboração do Currículo em Movimento e as práxis atuais deste na escola.

Esta pesquisa foi apresentada da seguinte forma: no primeiro capítulo serão abordados estudos relacionados à educação, currículos educacionais e à gestão democrática educacional.

No segundo capítulo, foi explorado o tema políticas públicas educacionais para o currículo da educação básica; analisadas as políticas públicas educacionais para o currículo em movimento da educação básica no DF.

No terceiro capítulo, foram apresentadas a vez, voz e ações de professores e gestores das duas escolas pesquisadas, do gestor da Regional de Ensino e da gestora da SUBEB no processo da reelaboração do currículo em movimento da educação básica do DF (análises, reflexões, críticas e sugestões). Nas Considerações em Movimento foi realizada síntese de todos os resultados da pesquisa.

Nesta pesquisa foram explorados os principais conceitos e significações de termos que permeiam os pesquisadores e estudiosos do campo da educação. Estes termos serão abordados observando-se o tempo em que surgiram nas discussões e debates da área, respeitando-se e delineando-se ao longo do tempo as suas devidas evoluções, envolvendo as dinâmicas no tempo, culminando com a situação atual.

Seguindo orientações de Gil (2014), as opções foram: método dialético e materialismo histórico como corrente filosófica. Importante dialogar o problema da pesquisa com sua historicidade, destacando-se o período e o local do estudo. A base de sustentação serão os referenciais filosóficos e teóricos sobre o tema. A pesquisa será exploratória, do tipo social, seguindo o modelo clássico, e realizada por meio de estudo de caso, colocando as contradições em evidência para comprovações. A princípio serão feitos estudos envolvendo documentos referentes aos conceitos, fundamentações e questões legais relacionados ao Currículo da Educação Básica disponibilizados nos *sites* do MEC e SEDF e na escola envolvida.

O método materialista histórico-dialético caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens durante a história da humanidade. (PIRES, 1997, p. 87).

“Porém é a dialética de Marx, construção lógica do método histórico, que fundamenta os pensamentos marxistas, que será apresentada aqui como possibilidade teórica (instrumento lógico) de interpretação da realidade educacional que queremos compreender.” (PIRES, 1997, p. 85).

Analisar as reflexões dos sujeitos no lócus da pesquisa, apontando a situação real da escola, as articulações, debates, participações e a devida implementação nesse processo de reelaboração do currículo no período de 2011 a 2014, e as práxis em sala de aula, remete à materialidade e à historicidade do fenômeno social pesquisado.

Por meio das análises de conteúdo das tabulações dos questionários aplicados no Centro de Ensino Fundamental (CEF) e Centro de Ensino Médio (CEM) para professores e alunos, as entrevistas feitas aos gestores dessas escolas, ao gestor da Regional de Ensino e à gestora da Subsecretaria da Educação Básica do DF (SUBEB) foi possível extrair codificações e categorias para as devidas reflexões e aportes teóricos relacionados aos dados interpretados de forma articulada ao problema da pesquisa, possibilitando analisar o nível de participação e satisfação na construção e reelaboração dos currículos, apontando as fragilidades e potencialidades do processo de construção e como os participantes avaliam as práxis do currículo reelaborado em sala de aula.

Assim, a investigação passou pelas seguintes etapas: a) análises e reflexões teóricas sobre as articulações e envolvimento relacionados às orientações teóricas e filosóficas contidas no portal do MEC e do *site* da SEEDF, destacando: as DCN, os PCN, os PNE, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da SEEDF e das escolas pesquisadas CEF/CEM; b) aplicação de questionários para professores, alunos, diretores das escolas (CEF e CEM), gestor da regional de ensino (CRE) e gestora da SUBEB, a fim de verificar os níveis de envolvimento nos processos de construção e reelaboração e as devidas práxis na Unidade Escolar (UE) dos currículos da SEEDF e como ocorre o desdobramento e implementação em sala de aula (suas práxis efetivas), visando as análises e reflexões junto aos referenciais teóricos sobre os dados resultantes. Utilizando-se das análises iniciais e dos resultados tabulados dos questionários aplicados, buscou-se a articulação entre os referenciais teóricos, análises documentais e as referentes aos questionários e entrevistas aplicados e quais as fragilidades e potencialidades apontadas, apresentando o resultado da pesquisa de modo a responder à problematização.

Após a seleção dessas fontes e as devidas reflexões articuladas entre elas em consonância com o objeto da pesquisa, foram desenvolvidos e avaliados o modelo de questionário e o de orientação para as entrevistas a serem aplicados aos principais sujeitos envolvidos (professores e gestores). Para os questionários, as perguntas selecionadas serão do tipo ordinal e intervalar para a devida tabulação, facilitando as análises e as inferências teóricas e filosóficas para a situação problematizada. Com relação às entrevistas, foi desenvolvido modelo de orientações para sua condução junto aos gestores das escolas, da Regional de Ensino; e para a gestora da SUBEB foram acrescidas duas perguntas em função da diferença da amplitude e abrangência de coordenação do processo.

Para a escola CEF, a técnica de amostragem a ser utilizada foi a probabilística (representatividade de 10% da população). A seleção da amostra foi aleatória simples, utilizando-se 10% dos docentes, suficientes para as devidas tabulações.

Para a escola CEM, sabendo-se que essa comunidade escolar possui 100 docentes, a seleção da amostra foi aleatória simples, utilizando-se também 10% dos docentes, suficientes para as devidas tabulações.

Esta pesquisa social teve abordagem qualitativa, por meio de estudo de caso, e utilizou o método de análise documental, coleta de dados e aplicação de questionários e entrevistas; com técnica exploratória dos métodos, conforme a necessidade.

Segundo Creswell (2010, p. 38), “Estudos de caso são uma estratégia de investigação em que o pesquisador explora profundamente um programa, um evento, uma atividade, um processo ou um ou mais indivíduos”.

As análises de dados das entrevistas feitas com os gestores, após sua transcrição do áudio, foram devidamente amparadas por Bardin (2010, p. 33), “A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações”, podendo ter vários procedimentos e infinitudes de conteúdos possíveis. Destaca-se a importância da cautela do pesquisador “[...] o analista, no seu trabalho de poda, é considerado como aquele que delimita as unidades de codificação, ou as de registro. Estas, consoante o material ou código, podem ser: a palavra, o minuto, o centímetro quadrado”, ou seja, a análise categorial (BARDIN, 2010, p. 38).

Ainda complementa:

É o método das categorias onde, espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem. É, portanto, um método taxonômico bem concebido para satisfazer os colecionadores preocupados em introduzir uma ordem, segundo certos critérios, na desordem aparente. [...] É evidente que tudo depende, no momento da escolha dos critérios de classificação, daquilo que se procura ou que se espera encontrar. (BARDIN, 2010, p. 39).

A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos e o principal objetivo de Bardin que resume análise de conteúdo é:

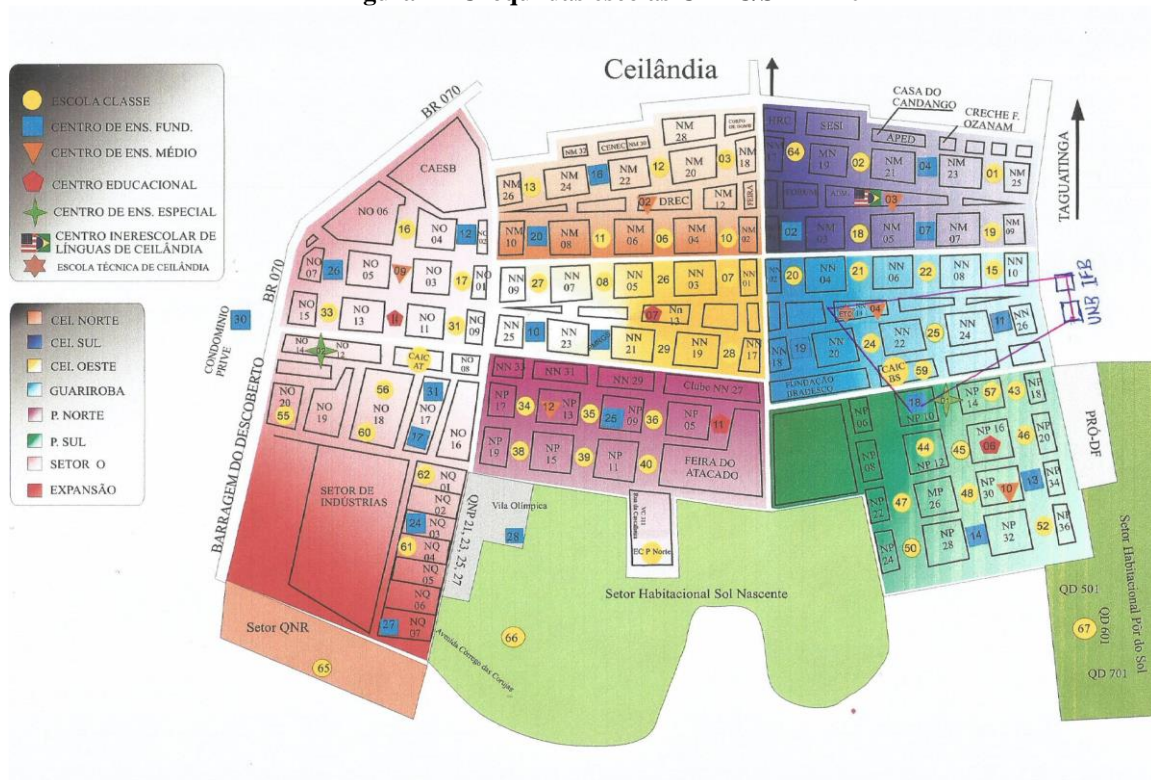
Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2010, p. 44).

A partir do contexto histórico descrito, apesar das dificuldades enfrentadas para a participação efetiva de todos os professores, o debate foi planejado de forma que contemplasse a maioria. Um cronograma com debates ao longo de três anos, onde o *locus* foi

descentralizado da SUBEB para dentro de cada unidade escolar, de forma a garantir sua autonomia, foi, com certeza, democrático. Esta pesquisa analisa como nesse espaço democrático concretizou-se as ações durante a reelaboração e a implementação Currículo em Movimento da Educação Básica no DF, no Centro de Ensino Médio (CEM) e o Centro de Ensino Fundamental (CEF) da R.A. IX - Ceilândia-DF.

A escolha dessas escolas ocorreu devido à forma de gestão democrática desenvolvida pelos diretores. Levou-se, também, em consideração, a localização das escolas, que se encontram nas proximidades de uma estação de metrô, da Escola Técnica de Ceilândia (ETC), da Universidade de Brasília (UNB) e da IFB - Instituto Federal de Brasília, onde a maioria dos alunos que finaliza o ensino fundamental dará continuidade aos seus estudos, conforme sejam seus interesses, pois são várias as possibilidades. Poderão dar continuidade no CEM (ensino médio propedêutico) ou, se optarem por formação profissional, conforme a escolha do curso, poderão estudar na ETC ou na IFB. Dependendo de seu projeto, poderão fazer graduação ou curso de tecnólogo na IFB ou mesmo na UNB, próximos à sua residência, podendo, futuramente, contribuir para melhorias da sua comunidade local, e, principalmente, para a sua cidade R.A. IX, conforme Figura 1.

Figura 1 - Croqui das escolas CREC/SEDF 2012



Fonte: Adaptado pelo autor, croqui cedido CREC/SEDF 2012.

Assim, busca-se, por meio dessa pesquisa, investigar se em algum momento foram apresentadas discussões relacionadas à preocupação de diálogo entre as escolas e o desenvolvimento local, conforme Ladislau Dowbor (2016) destaca em seu artigo *Educação e desenvolvimento local*, sobre a importância do desenvolvimento local por meio do envolvimento e da participação dos diversos segmentos da localidade. A escola teria participação importante, contribuindo, pela educação, para a articulação desses segmentos e o conhecimento das necessidades locais. Em dado momento das discussões relacionadas à construção do PPP e do Currículo em Movimento, esses pontos foram levados em consideração.

Nas escolas pesquisadas permeia a gestão democrática, tendo o CEM obtido bons resultados na avaliação do ENEM nos últimos 3 anos. Procuramos investigar os olhares dos professores e gestores dessas unidades escolares com relação ao processo de construção do Currículo em Movimento da SEEDF e do PPP da escola.

Segundo Gil (2014, p. 121); “[...] pode-se definir questionário como uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações”. A aplicação dos questionários foi realizada no *locus* da pesquisa no dia da reunião da coordenação pedagógica da escola, para os professores do período noturno no CEM, e do período vespertino no CEF. Na coordenação pedagógica foram apresentados os objetivos da pesquisa e os esclarecimentos sobre a metodologia do questionário a ser aplicado. Praticamente participaram espontaneamente todos os presentes, respondendo ao questionário 16 docentes do CEM e 17 do CEF.

Em busca de melhor disposição dos dados e de análise das tabulações e das entrevistas, optou-se por: foram analisados os questionários aplicados aos professores dessas duas escolas; foram analisados os conteúdos referentes às entrevistas junto aos gestores das duas escolas, do gestor da Regional de Ensino e também da gestora da SUBEB, que foram feitas em áudios e depois transcritas.

CAPÍTULO 1 - CURRÍCULO E GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO

Na pauta atual das Escolas Públicas verificam-se inúmeros debates, seminários e discussões sobre os principais pontos que fazem parte das práxis nos ambientes escolares. No cotidiano da escola, alguns alunos questionam: estudar para quê; este currículo escolar prepara para a vida ou para o mercado do trabalho; dentre outros questionamentos. Tais questionamentos também ocorrem em função dos resultados apontados pelas avaliações de larga escala, e pelos altos índices de evasão e baixo rendimento escolar verificados nos vários censos escolares apresentados pelo INEP. Esses indicadores e as práxis dos professores em sala de aula talvez sejam motivadores para essas reflexões no interior das escolas.

O processo educacional tem sido objeto de estudos por parte dos gestores educacionais, necessitando de novos projetos e políticas públicas educacionais para resolver o quadro. Inúmeros têm sido os questionamentos da sociedade civil, e principalmente dos sujeitos envolvidos diretamente no processo, que são os alunos, professores e gestores. No capítulo a seguir abordaremos as questões relativas à gestão democrática das políticas curriculares.

Segundo a Constituição, tem-se: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Em complemento tem-se: “Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: item VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei.” (BRASIL, 1988).

Para melhor entendimento sobre currículo, fazem-se necessária análise sobre abordagens sobre gestão democrática e legislações que o amparam, que também serão delineados ao longo deste capítulo.

1.1 CURRÍCULO, ORIGEM, CONCEPÇÕES E EVOLUÇÃO

Engels, em seu texto denominado *Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem*, afirma que:

Ao longo dos tempos, o ser humano transmite e repassa seus costumes, sentimentos e ações através de sinais, escritas e desenhos, contribuindo de certa forma para assegurar a sobrevivência destes, e principalmente repassar os conhecimentos entre as gerações envolvendo especialmente o trabalho para a sua sobrevivência, contribuindo para o processo de transformação do macaco em homem, sempre agregando e ampliando os conhecimentos ao longo dos tempos. (ENGELS, 1876, p. 17).

Por meio desses repasses de informações, técnicas e conhecimentos, aos poucos foram ampliando as famílias, grupos e comunidades. Com os acúmulos desses conhecimentos, as relações nessas famílias e comunidades foram se tornando complexas. “Graças à cooperação das mãos, dos órgãos da linguagem e do cérebro, não só em cada indivíduo, mas também na sociedade, os homens foram aprendendo a executar operações cada vez mais complexas” (ENGELS, 1876, p. 40). Neste processo de evolução ainda se pode destacar:

A caça e a pesca veio juntar-se a agricultura, e mais tarde a fiação e a tecelagem, a elaboração de metais, a olaria e a navegação. Ao lado do comércio e dos ofícios apareceram, finalmente, as artes e as ciências; das tribos saíram as nações e os Estados. Apareceram o direito e a política, e com eles o reflexo fantástico das coisas no cérebro do homem [...] (ENGELS, 1876, p. 57).

A sociedade das relações familiares para comunidades agregadas, que por sua vez repassavam seus conhecimentos imprescindíveis para assegurar a sobrevivência e continuidade da espécie e das comunidades agregadas.

Desde os passos iniciais de sua história o ser humano desenvolve o processo educativo repassando seus conhecimentos e experiências de vida, assegurando a consolidação e continuidade de sua espécie. Cabe aos mais experientes esses repasses, a princípio entre as famílias, seguido das tribos, comunidades e sociedades. Com a formação dos conglomerados mais complexos, formaram-se grandes comunidades, onde ocorreram mudanças nas relações entre as famílias e o seu meio social. Nessas transformações o processo educativo toma nova dimensão para atender às novas exigências. Ao longo do processo histórico da educação, observa-se que este caminha alinhado com a história da humanidade, atendendo sempre a interesses de classes dominantes.

Com as mudanças nas formas de agregações das famílias e das relações de convivência, ocorreram as transições das formas de sobrevivência da subsistência para o feudalismo, entre outros, até as relações atuais. Nesse processo de transformação da subsistência para o feudalismo, seguido da ocupação das grandes áreas pelos latifundiários, mudou-se a forma das relações econômicas das comunidades e estados e as divisões sociais entre proprietários e escravos. Nesse momento, o processo educativo acontecia de forma privilegiada, em que apenas a camada distinta (nobreza) da sociedade tinha acesso às formações educativas que praticamente ocorriam no interior das residências, diferenciando inclusive a formação entre homens e mulheres, e, dessa forma, eram assegurados os repasses de conhecimentos e valores culturais, garantindo principalmente a continuidade das famílias nobres (dominantes) da sociedade.

Houve movimentos contra hegemônicos para reivindicar e apresentar modelos ideais de processo educativo para a sua época e sociedade, no entanto, conforme estudos e pesquisas desenvolvidos por teóricos do campo educacional, tímidos avanços ocorreram até o século atual, necessitando-se continuar a busca por modelos educacionais que atendam à realidade das demandas dessas sociedades.

Como afirmações atuais, citamos conceitos constantes das Diretrizes Curriculares Nacionais, a saber:

Currículo é o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção e a socialização de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais dos estudantes. E reitera-se que deve difundir os valores fundamentais do interesse social, dos direitos e deveres dos cidadãos, do respeito ao bem comum e à ordem democrática, bem como considerar as condições de escolaridade dos estudantes em cada estabelecimento, a orientação para o trabalho, a promoção de práticas educativas formais e não formais. (BRASIL, 2013, p. 27).

Dentre as orientações e as legislações vigentes nas DCN sobre a organização do currículo, tem-se que:

Na organização e gestão do currículo, as abordagens disciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar requerem a atenção criteriosa da instituição escolar, porque revelam a visão de mundo que orienta as práticas pedagógicas dos educadores e organizam o trabalho do estudante. (BRASIL, 2013, p. 27).

Pode-se também encontrar os melhores conceitos com relação ao currículo no Capítulo I – Formas para organização curricular, das DCNs:

Art. 13. O currículo, assumindo como referência os princípios educacionais garantidos à educação, assegurados no artigo 4º desta Resolução, configura-se como o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social e contribuem intensamente para a construção de identidades socioculturais dos educandos.

§ 1º O currículo deve difundir os valores fundamentais do interesse social, dos direitos e deveres dos cidadãos, do respeito ao bem comum e à ordem democrática, considerando as condições de escolaridade dos estudantes em cada estabelecimento, a orientação para o trabalho, a promoção de práticas educativas formais e não formais.

§ 2º Na organização da proposta curricular, deve-se assegurar o entendimento de currículo como experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos educandos.

§ 3º A organização do percurso formativo, aberto e contextualizado, deve ser construída em função das peculiaridades do meio e das características, interesses e necessidades dos estudantes, incluindo não só os componentes curriculares centrais obrigatórios, previstos na legislação e nas normas educacionais, mas outros,

também, de modo flexível e variável, conforme cada projeto escolar, e assegurando [...]. (BRASIL, 2013, p. 66).

Segundo Silva (2010), qualquer texto sobre currículo, que se preze, inicia com uma discussão sobre o que é currículo. Considerou-se importante introduzir essa discussão para delimitar o campo de análise e deixar claro que o conceito de currículo é aqui tomado para além das 'grades', e, portanto, para além da seleção e organização do conhecimento na escola.

Importante ressaltar que existem várias interpretações sobre o significado do que venha a ser currículo: segundo Paro (2010), apesar das discussões, ainda existem fragilidades a serem superadas o provimento aos educandos, de conteúdo cultural que lhes proporcione formar-se como cidadãos. No entanto, esse debate parece não ter conseguido ainda a força social e política suficiente para questionar radicalmente a estrutura curricular de nossas escolas, de modo a buscar medidas que visem a superá-la.

A publicação Indagações sobre o currículo (BRASIL, 2007, p. 30) trata da importância e da participação dos alunos na construção dos currículos. Será que durante o processo de elaboração e reelaboração dos currículos educacionais os alunos têm participado ativamente e conscientemente?

Para Young (2014), "O currículo não tem um significado completamente independente dos professores, que o torna parte de seu trabalho." (GALIAN, 2014, p. 1.122). Para a reforma educacional, faz-se necessária a participação do coletivo e principalmente dos professores, caso contrário, poderá ocorrer oposição e antagonismo à sua implementação.

Nesta pesquisa, foram feitas análises e reflexões sob os olhares dos principais sujeitos envolvidos no processo educacional, sua impressão e como se deu o processo de reelaboração do currículo. Young (2014) afirma sobre a participação em processo de construção ou reelaboração de currículo escolar que "Em coisas como uma reforma curricular, é preciso ter todo mundo junto com você, de alguma forma. É preciso ter o elemento democrático. Parece-me que vocês terão um problema no Brasil, porque será muito difícil estabelecer esse nível de acordo." (GALIAN, 2014, p. 1.122).

As pesquisas de Young (2014) foram realizadas na Inglaterra, no entanto, com relação às prováveis dificuldades para a reforma curricular no Brasil mencionadas por Young (2014), já é possível fazer análises e reflexões por meio de pesquisa desenvolvida pelo MEC, em 2010, no documento Relatório de análise de propostas curriculares de ensino fundamental e ensino médio (BRASIL, 2010), cujos resultados aproximam-se das ideias apresentadas por Young (2014).

Conforme Young (2011), o professor em sala de aula produz inconscientemente o “currículo oculto”. Para ele, o currículo não é neutro e tem a intervenção do Poder, tornando-o, atualmente, recheado de conteúdos técnicos.

Para a estratificação do ensino, não há neutralidade no currículo, pois devido a sua importância, ele é o instrumento responsável por transmitir o conhecimento na escola, tendo como filtro o professor. O poder influencia os conteúdos, impondo conhecimentos a serem desenvolvidos. Os chamados currículos integrados e a interdisciplinaridade ocorrem paralelos a projetos pedagógicos desenvolvidos em tempos estanques, sendo que após a sua finalização o professor retorna ao seu conteúdo. Na prática, ainda não é possível essa consolidação, conforme pesquisas desenvolvidas nas escolas inglesas.

Questiona-se o que o professor transmite aos alunos. Por meio de pesquisas verifica-se que ele apresenta e desenvolve o conteúdo do currículo escolar sugerido durante suas aulas. Deve-se considerar que o conteúdo desenvolvido em parte é o aprendido em sua caminhada, na graduação ou licenciatura, agregando-se conteúdos e conhecimentos relacionados aos seus valores, objetivos e vivências, o que é denominado de currículo oculto, talvez até de forma inconsciente.

Young (2011), a partir da nova sociologia da educação por volta da década de 1970, afirma que não existe neutralidade no currículo, o poder dominante interfere, ajustando-o às suas necessidades. O currículo atual é tecnicista e não humanista em função das necessidades da ideologia da classe dominante para o modelo econômico vigente.

Sobre o conceito de ideologia, que é o conjunto de ideias de um grupo, segundo interpretações, não é imposição, e sim a legitimação pela sociedade. Um dos fatores que contribui atualmente para a imposição de ideologia é o consumo insistente de informações, que acabam sendo incorporadas e consolidadas. Atualmente, se acompanha a utilização desses mecanismos estratégicos pelas mídias que contribuem para a formação destas ideologias.

Ainda sobre a ideologia, pode-se exemplificar como se davam as interpretações dos cidadãos sobre as organizações de suas sociedades, a visão que eles tinham do mundo e sobre si, assumindo uma ideia sobre sua constituição; imaginar essa realidade com exemplo dos cidadãos da Grécia, Egito e Roma, a ideologia deles, comparando com a realidade dos cidadãos atuais, pode-se citar o privilégio de temas em currículos que beneficiam determinadas ideologias da classe dominante.

O poder predomina por meio de sua ideologia e da necessidade de interferir na forma de pensar da sociedade. Logo, pelo currículo se exerce o controle da sociedade, utilizando a escola como instrumento de repasse de currículo formatado, conforme a intencionalidade do

poder. Deve-se lembrar das mudanças atuais: Lei da Mordação; Escola Sem Partido e mudanças no currículo do ensino médio, que ocorrem sem as devidas discussões e debates com a sociedade civil e/ou principais sujeitos do setor. Fica claro que essas reformas sem a participação da sociedade devem estar recheadas de interesses da classe dominante atual, tornando-se um verdadeiro movimento antidemocrático.

Para Young (2011), o ideal seria um projeto integrando as disciplinas de forma interdisciplinar, por meio de projetos, em que fique claro que nas várias tentativas o resultado é que ao final os professores retornam às suas disciplinas de formação. Lembrando que atualmente já existem orientações das DCN/LDB neste sentido. Da possibilidade de se trabalhar com a interdisciplinaridade, até a transdisciplinaridade sugerida por Basarab (1999). Inclusive já existem algumas escolas exitosas nesse sentido, como a Escola da Ponte, em Portugal, a Escola da Vila, em Fortaleza e a EMEF, em São Paulo.

Dentre as abordagens disciplinares, Basarab afirma, sobre a transdisciplinaridade:

A transdisciplinaridade refere-se ao conhecimento próprio da disciplina, mas está para além dela. O conhecimento situa-se na disciplina, nas diferentes disciplinas e além delas, tanto no espaço quanto no tempo. Busca a unidade do conhecimento na relação entre a parte e o todo, entre o todo e a parte. Adota atitude de abertura sobre as culturas do presente e do passado, uma assimilação da cultura e da arte. O desenvolvimento da capacidade de articular diferentes referências de dimensões da pessoa humana, de seus direitos, e do mundo é fundamento básico da transdisciplinaridade. De acordo com Nicolescu, para os adeptos da transdisciplinaridade, o pensamento clássico é o seu campo de aplicação, por isso é complementar à pesquisa pluri e interdisciplinar. (BASARAB, 1999, p. 15).

Segundo Apple (2001), para o currículo não há neutralidade, há dominação social de poder dominador. Os conteúdos atendem a objetivos dominantes mecanicistas e tecnicistas.

O currículo oculto, para Apple (2001), é transmitido pelo professor, e abrange conteúdos mais a carga ideológica daquela sociedade. Estudos nas escolas básicas da Inglaterra utilizando determinadas figuras ilustres, referências durante atividades do *Halloween*, são exemplo de ação de currículo oculto.

Sobre as teorias críticas pode-se dizer:

[...] com Ravitch, Bennett, Herrnstein & Murray, Michael Apple inaugura o século XXI mantendo-se na liderança do debate educativo e curricular, assumindo-se como o grande precursor da Escola de Frankfurt no campo da educação e do currículo em particular, demonstrando a pertinência e da teorização crítica como a saída para a compreensão do atual fenômeno da escolarização. (PARASKEVA, 2002, p. 112).

Na obra considerada entre as 20 mais importantes do século no campo da educação, *Ideology and curriculum*, de Michael Apple (2001), mais do que inaugurar o Habermasianismo no campo, desconstrói-se o reducionismo da corrente marxista, introduz-se a preponderância do pensamento de Williams e Gramsci, escarpeliza-se o contributo da Nova Sociologia da Educação, denunciando a feliz promiscuidade

entre ideologia, cultura e currículo e o modo como os movimentos hegemônicos (e também os contra hegemônicos) se [re][des]constroem e disputam determinado conhecimento decisivo na construção e manutenção de dado senso comum com implicações diretas nas políticas sociais, em geral e educativas e curriculares, em particular. (PARASKEVA, 2002, p. 112).

Importante frisar a neutralidade dos currículos e do processo educativo, além do nível de conflitos dos interesses da classe dominante no campo educacional para assegurar seus verdadeiros projetos capitalistas. Conforme Paraskeva (2002), para Michael Apple “A educação e currículo não são magistérios neutros. Não acontecem num vazio cultural, político, ideológico, religioso e interseccionam-se diretamente nas dinâmicas de gênero, raça, classe e orientação sexual.” (PARASKEVA, 2002, p. 115).

Paraskeva (2002) alerta para a questão dos avanços e do crescimento da *homeschooling* enquanto nova perspectiva de educação e de interesses neoliberais, aproveitando-se do momento de “crise” do sistema de ensino público.

Se os projetos *voucher* e *charter* e os planos de escolha já se revelavam extremamente perniciosos para a construção de uma sociedade democrática pautada pela justiça e equilíbrio social, o *homeschooling*, que neste momento conta com milhões de estudantes nos Estados Unidos da América e que começa a esboçar-se também como perigosa alternativa à “crise” do sistema público de ensino nos Estados da União Europeia, é sem dúvida um dos artefatos neoliberais mais complexos de desmontar e que interfere decisivamente nas dinâmicas de socialização, na fragilização da classe docente e na multiplicação do estigma de apartheid econômico. Tal como tivemos oportunidade de referir num outro espaço. (PARASKEVA, 2002, p. 115).

O *homeschooling*, [e os planos *voucher* e *charter*] é um projeto que surge como reação à «incapacidade» demonstrada pelas instituições escolares, e que tem contado com enorme adesão por parte dos pais [...] Com efeito, de entre os conceitos que mais tem vindo a ser recodificados pelos movimentos de direita encontram-se os de democracia, estado, público e privado, autonomia, prestação de contas. A democracia deixou de ser um conceito social e passou a aparecer revestido como um conceito econômico. O Estado reduz-se ao mínimo possível [...] (PARASKEVA, 2002, p. 116).

Para Apple (2001), os conteúdos são organizados com interesses do poder pelo currículo, impondo cultura dominante por meio da escola, formando uma sociedade acrítica, mais tecnicista que humanista, facilitando a imposição do poder dominante.

Ainda sobre currículo, atualmente deveria haver espaço para argumentação no sentido da negociação para a transmissão do conteúdo sempre ideológico, cabendo ao professor essa função, o qual repassa o currículo muitas vezes recheado de ideologias em atendimento ao poder dominante.

Apple (2001), afirma que o currículo oculto é uma ferramenta com conteúdo cheio de conhecimento, de carga ideológica de sua sociedade, de fatos históricos, de mitos, de heróis nacionais do professor, e muita das vezes é repassada sem a devida consciência política sobre

sua utilização. O professor deve buscar romper com essas práxis e melhor administrar a situação.

Para Silva (2010), o currículo oculto admite a participação da escola no processo por meio da disposição das carteiras em sala de aula, da organização dos horários, do tempo de cada aula e da sequência das disciplinas na grade curricular.

Alienar é ignorar, não querer ler, e não poder ser considerado como burrice. Existem exemplos de formações que nem sempre se preocupam com o mundo ao seu redor, tais como advogados, engenheiros, dentre outras, oriundas de formação curricular acrítica, tecnicista e não humanista, que sabem muito sobre sua formação, no entanto, distanciam-se do conhecimento ampliado e humanizado.

Devido à importância da escola, como instrumento de controle social, acaba sendo instrumento da classe dominante (poder), utilizada nos modelos fordista e taylorista como fábrica, onde o objeto de transformação são os alunos, seguindo projetos de uma escola que desenvolve currículo acrítico de uma pedagogia da essência, que forma produtos padronizados.

No currículo acrítico, a avaliação é classificatória, gerando alienação, ausência de senso crítico, aprendizagem mecânica, evasão, baixo rendimento e defasagem idade-série. No seu produto final, os poucos “aprovados” ou os incluídos, denominados de excluídos no interior da escola por não assimilarem os devidos conhecimentos, são aprovados, porém não saem com a formação adequada para a vida, muito menos para o mercado do trabalho.

Saviani (2008) classifica as teorias curriculares em acríticas (liberal) e críticas (progressistas). A teoria acrítica é mecanicista, tradicional, renovada diretiva, tecnicista e possui visão materialista. A teoria crítica é libertária e libertadora por fazer uma crítica social, e transforma o mundo em que se vive.

Segundo Silva:

[...] provavelmente o Currículo como objeto de estudo e pesquisa, surge por volta da década de 20 nos EUA, no período dos movimentos imigratórios e industrialização, que em função da necessidade de mão de obra ocorreram uma massificação de formação da escolarização e as pessoas ligadas a este processo de formação aproveitaram para a testagem do Currículo. (SILVA, 2010, p. 12).

Para Silva, no livro de Bobbitt, *The curriculum* (1918), o currículo é visto como processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos. “No modelo de currículo de Bobbitt, os alunos devem ser processados como produto fabril.” (SILVA, 2010, p. 12). Silva afirma que “aquilo” que Bobbitt definiu como sendo currículo tornou-se realidade.

Sabe-se da complexidade que vem a ser o significado de currículo, conforme Silva (2010), o currículo deve estar pronto para preparar que tipo de ser humano e para que sociedade.

Será a pessoa racional e ilustre o ideal humanista de educação? Será a pessoa ajustada para os ideais de cidadania do moderno estado-nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizados nas teorias educacionais críticas? A cada um desses “modelos” de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo. (SILVA, 2010, p. 15).

Para Silva (2010), as teorias curriculares podem ser tradicionais, sendo neutras, científicas e desinteressadas; ou críticas e pós-críticas que, em contraposição às tradicionais, afirmam que não existe teoria neutra, científica e desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicada em relações ao poder.

Consideramos, a partir de tais leituras, que existem os seguintes tipos de currículos: formal (ou prescrito): é o documento que chega às escolas e é entregue ao professor, sendo estabelecido pelos sistemas de ensino; real (ou em ação): é aquele que realmente acontece em sala de aula, o currículo real leva em consideração o que verdadeiramente foi passado e adquirido dentro do currículo; e oculto (ou implícito): diz respeito a todas as manifestações que acontecem no ambiente escolar e que não aparecem no planejamento, contribuindo de forma implícita para as ações. Abrange todas as influências originárias das experiências que afetam a aprendizagem.

Ainda sobre currículo, enfatizamos que existem diversas formas de sua realização como práxis curriculares em sala de aula por meio da disciplinaridade, multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade e transdisciplinaridades, conforme Carvalho (2001), sendo: disciplinaridade o sistema de um só nível e de um só objetivo, onde não há cooperação; multidisciplinaridade o sistema de um só nível e de objetivos múltiplos, não há cooperação; pluridisciplinaridade o sistema de um só nível e de objetivos múltiplos, onde ocorre cooperação, porém não há coordenação; Interdisciplinaridade o sistema de dois níveis e objetivos múltiplos, onde ocorre cooperação procedendo do nível superior; e transdisciplinaridade o sistema de níveis e objetivos múltiplos, onde ocorre a coordenação com vistas à finalidade comum dos sistemas.

Gramsci (2000) defendia a emancipação universal de toda a humanidade, em busca de uma sociedade cosmopolita (direito a todos). Sobre práxis, o autor afirma que são as ações que envolvem a prática com o conhecimento, a partir do senso comum como núcleo do bom senso, consciente ou não; vendo a educação, como elevação da consciência humana para o nível da consciência filosófica, sendo sempre um processo formativo.

O autor aborda a função da escola, como sendo uma construção de valores, representações e conceitos assegurados para a sociedade. O currículo é a mediação e contribui na disseminação do conhecimento e a família participa dessa formação.

Gramsci (2000), em contraposição aos modelos de escolas existentes e analisadas em seus estudos, apresenta novo modelo, a Escola Unitária, que conta com experiência unitária, dialética pedagógica e mediada pelo currículo. Sugere uma educação única, envolvendo trabalho, vida social e cultura, defendendo a formação integral do ser. A prática pedagógica do professor segundo a Escola Unitária não poderá ser mecanicista, e a pedagogia deverá ser dialética. Atualmente, existem algumas escolas utilizando esse modelo: Escola da Ponte, em Portugal, Escola da Vila, em Fortaleza e a Escola EMEF, em São Paulo. Essas escolas trabalham no modelo da transdisciplinaridade, conforme sugerido pela própria DCN/LDB.

Para Gramsci (2000), a educação para a massa da população prepara as pessoas para o consumo e não para a superação do senso comum, para a autonomia, para obtenção de qualidade de vida. É uma educação qualificada para a população. Infelizmente, em tempos atuais, o neoliberalismo optou por formação educacional de consumistas e acríticos, conseguindo desarticular e modificar a principal função da escola, transformando-a em escolas com currículos meramente tecnicistas em atendimento aos interesses do poder.

Gramsci (2000) afirma que hegemonia é o exercício do poder por um conjunto de indivíduos de determinada classe social, sendo uma ação de classe e não partidária.

A contra hegemonia tem como principal objetivo desmontar o intelectual orgânico da classe burguesa, para a ocupação do intelectual orgânico trabalhador, utilizando-se da cultura e de movimentos populares.

O encaminhamento defendido e praticado por Freire (1996), no conjunto de sua obra, é pautado por temas reais e locais, via investigação temática, nos currículos escolares. Mesmo que Freire (1991) não tenha se preocupado em desenvolver teoria sobre currículo, mediante a concepção de temas geradores e sua crítica ao que denominou de educação bancária, o autor avança em relação a duas questões centrais sobre teorias de currículo: “o quê?” e “por quê?” ensinar.

A investigação temática, em Freire (2005), tem como pressuposto a participação da comunidade escolar, juntamente com a equipe interdisciplinar, para identificar temas e problemas locais nos quais contradições sociais mais amplas estejam manifestas. Temas que sinalizarão “novas listagens de conteúdo” a serem trabalhadas. A matriz educacional do conjunto da obra freireana está apoiada em concepção de interação dialógica entre os envolvidos, diálogo que Freire (2011) considera ter início justamente na busca de temas com

as características acima, os quais constituirão eixos estruturantes do currículo, e que guiarão a seleção de conhecimentos, dispostos de forma disciplinar, a serem trabalhados em sala de aula.

Após a definição do tema, ocorre o que o autor denominou de redução temática, que consiste na seleção de conhecimentos necessários à compreensão e possível enfrentamento do tema, bem como sua estruturação didático-pedagógica. No mesmo processo, em articulação com a equipe interdisciplinar, a comunidade local tem as primeiras possibilidades de dizer sua palavra, ou seja, algo central ao se propor algo concreto a superação da cultura do silêncio em direção à cultura de participação.

Em seu livro *A nova pedagogia da autonomia*, Neves (2010) apresenta pesquisa coletiva que analisa e reflete pontos que contribuirão para a este estudo. A autora afirma que hegemonia é a dominação pela força, pelo convencimento e pela educação. Para ela, atualmente existem três aparelhos importantes nessa nova forma de pedagogia da hegemonia: igreja, escola e a mídia, consolidando nova forma de dominação. Para Neves (2010), contra hegemonia para Gramsci é uma questão de oposição, arena de luta de classe, sociedade civil, antagonismo de classes (contradições existentes entre as diferentes classes sociais).

Neves (2010) destaca a preocupação dos empresários com a educação no Brasil, inclusive com o projeto *Todos pela educação*, onde o governo se faz presente. A autora fala sobre essa “arena de classes” onde os empresários têm como principal objetivo em seu projeto o aumento na produtividade do trabalho para obtenção de lucro, com seres humanos acomodados e consumidores, e educação rápida e tecnicista. No entanto, o projeto dos trabalhadores passa pelas melhores condições de trabalho, seres humanos capazes, com poder de decisão e autonomia em suas relações, visão crítica do mundo, ou seja, uma formação integral. Neves (2010) crítica e questiona qual tipo de currículo é desenvolvido e praticado no interior das escolas atualmente.

O processo de formação do ser humano ocorre por meio da participação da família, igreja, escolas e atualmente também das mídias. Preocupado com a urgência de estudos relacionados ao processo de formação educativo que pudessem fomentar suportes para os enfrentamentos exigidos pelas relações atuais, verifica-se a relevância de se fazer pesquisa sobre a importância do processo educacional, com destaque para o currículo de ensino da educação básica, consciente que no universo do processo educativo existem outros importantes sujeitos que fazem parte desse processo.

Para o Currículo em Movimento do DF no livro sobre pressupostos teóricos tem-se a interpretação de Paulo Freire com relação à educação integral:

Este é um Currículo de Educação Integral que objetiva ampliar tempos, espaços e oportunidades educacionais. Falar de Educação Integral, nos remete à epígrafe de Paulo Freire: a escola é feita de gente, de eu e de nós. Não se trata apenas de espaço físico, de salas de aula, de quadras, refeitórios ou sequer de seu conteúdo. A escola é um lugar de instrução e socialização, de expectativas e contradições, de chegadas e partidas, de encontros e desencontros, ou seja, um ambiente onde as diversas dimensões humanas se revelam e são reveladas. (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 10).

No Currículo em Movimento do Ensino Médio do DF tem-se que:

Faz-se urgente e essencial entender as angústias dos jovens que estudam nas escolas públicas de Ensino Médio, especialmente nas de periferia, para que as práticas pedagógicas possam pautar-se nelas. E, para esses jovens, faz-se necessária uma escola realmente democrática e mais humanizada em que se articulem a formação científica e a tecnológica, entre o pensar e o saber fazer, entre a ciência, o trabalho e a cultura, como recomenda a LDB, e entre o ser e o pensar. (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 18).

No Currículo em Movimento do Ensino Médio pode-se citar que:

Com as questões que permeiam o Ensino Médio no Brasil e no DF, como os altos índices de reprovação e evasão escolar, torna-se fundamental uma mudança estrutural nessa etapa. Nesse sentido, justifica-se a necessidade de uma reorganização pedagógica e curricular nas escolas. (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 26).

O direito à educação está devidamente amparado na legislação, desde a CF 1988, passando pela LDB 9.394/1996, PNE 2014 a 2024 e demais orientações do MEC, secretarias estaduais, municipais e do DF. O MEC, no uso de suas atribuições, apresenta várias pesquisas relacionadas à educação brasileira em todas as etapas e modalidades de ensino, visando nortear as políticas públicas educacionais.

Inúmeras informações são divulgadas pelas mídias sobre a necessidade de reforma do ensino médio, sempre enaltecendo mudanças no currículo da educação. Nesses estudos foram feitas análises e reflexões sobre esses documentos, que compartilham com o currículo por meio das devidas orientações, atribuições e legislação legal que amparam e asseguram o processo educativo, o grande questionamento é se o Currículo da Educação Básica tem atendido ao cidadão, no que diz respeito ao enfrentamento do mundo globalizado e suas exigências. São necessárias mudanças que preparem o aluno de forma integral, utilizando-se de novas metodologias de ensino que o preparem para enfrentamento crítico da realidade econômica e social do país e do mundo.

1.2 GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO

Para que uma escola consiga cumprir sua missão educacional e transformadora de uma sociedade, fazem-se necessárias articulações e participações que envolvam efetivamente todos os segmentos da comunidade escolar (direção, professores, alunos, responsáveis dos alunos e corpo administrativo da escola). Esse espaço é denominado por alguns estudiosos, teóricos e pesquisadores de “arena de conflitos”, espaço onde os conflitos são permanentes e fazem parte da realidade de vida em constante mudança. O melhor mecanismo para consolidar esse processo será por meio da gestão democrática na escola.

Na CF 1988, o termo democracia aparece no Título I, art. 1º “A república Federativa do Brasil, formada pela união dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado democrático de direito”.

No DF existe a Lei SEEDF 4.751/2012, que trata da gestão democrática nas escolas públicas. Para esta pesquisa, terá destaque:

Cap. I – Das finalidades e dos princípios da Gestão Democrática. Art. 2º A gestão democrática da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, cuja finalidade é garantir a centralidade da escola no sistema e seu caráter público quanto ao financiamento, à gestão e à destinação, observará os seguintes princípios:

I – participação da comunidade escolar na definição e na implementação de decisões pedagógicas, administrativas e financeiras, por meio de órgãos colegiados, e na eleição de diretor e vice-diretor da unidade escolar;

II – respeito à pluralidade, à diversidade, ao caráter laico da escola pública e aos direitos humanos em todas as instâncias da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal;

III – autonomia das unidades escolares, nos termos da legislação, nos aspectos pedagógicos, administrativos e de gestão financeira;

IV – transparência da gestão da Rede Pública de Ensino, em todos os seus níveis, nos aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros;

V – garantia de qualidade social, traduzida pela busca constante do pleno desenvolvimento da pessoa, do preparo para o exercício da cidadania e da qualificação para o trabalho;

VI – democratização das relações pedagógicas e de trabalho e criação de ambiente seguro e propício ao aprendizado e à construção do conhecimento;

VII – valorização do profissional da educação. (DISTRITO FEDERAL, 2012).

Destaca-se ainda:

Seção I - Das Disposições Iniciais, no Art. 9º - A Gestão Democrática será efetivada por intermédio dos seguintes mecanismos de participação, a ser regulamentados pelo Poder Executivo:

I – órgãos colegiados:

Conferência Distrital de Educação;

Fórum Distrital de Educação;

Conselho de Educação do Distrito Federal;

Assembleia Geral Escolar;

Conselho Escolar;

Conselho de Classe;

Grêmio Estudantil; e

Direção da Unidade Escolar. (DISTRITO FEDERAL, 2012).

Sobre esse tema, dentre os referenciais utilizados, optou-se por utilizar Araújo (2012) que, além das contribuições teóricas para esses estudos, participou efetivamente do início do processo de reelaboração do Currículo em Movimento da Educação Básica do DF, junto com demais gestores do primeiro mandato da SEEDF (2011-2014).

Conforme citação no Currículo em Movimento, Pressupostos Teóricos (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 15), com relação à implantação do currículo e devido ao envolvimento dos sujeitos envolvidos nesse processo, tem-se:

A perspectiva com a implantação deste Currículo é do fortalecimento da escola pública e da construção de uma educação de qualidade referenciada nos sujeitos sociais, que [...] possibilita o encontro dos sujeitos históricos e que faz da escola arena de aprendizado político e pedagógico.

[...]

No sentido político, a escola dá visibilidade, vez e voz a seus sujeitos para que interfiram no destino da educação. No sentido pedagógico, as aprendizagens acontecem em um processo contínuo, por meio das múltiplas relações sociais estabelecidas. Nessa perspectiva, a aprendizagem [...] transcende o ambiente da sala de aula e faz da escola uma arena de saberes e de reflexão permanente para que todos os sujeitos possam se apropriar da cultura, dialogar, interagir com os diferentes, enfim, ganhar visibilidade e se fazer valer como cidadãos na esfera pública. (ARAÚJO, 2012, p. 231).

Ainda sobre a democracia, Araújo destaca, “Foram explorados os elementos responsáveis pela construção de uma Gestão Democrática: participação, autonomia, pluralismo e transparência.” (ARAÚJO, 2012, p. 2).

Mesmo tendo sido assegurada, por meio de legislação e demais orientações da C.F/LDB/PNE/PDE/Currículo em Movimento, a gestão democrática nas escolas do DF, ainda não foi possível implementar efetivamente essa forma de gestão. Conforme a lei específica

para a gestão democrática das escolas públicas do DF nº 4.751/2012, Seção I, Artigo 9, destaca-se:

[...] pois neste ambiente conflituoso, onde as relações humanas ocorrem o tempo inteiro entre os diferentes, e que se deve articular ações criativas visando uma relação harmoniosa, busca do consenso respeitando-se os diferentes, articulando e envolvendo a participação de todos os sujeitos desta Comunidade Escolar: Assembléia Geral Escolar; Conselho Escolar; Conselho de Classe; Gremio Estudantil; Direção da Unidade Escolar; Professores, Alunos e Responsáveis pelos alunos. (DISTRITO FEDERAL, 2012).

Segundo Araújo, “A gestão democrática da educação deve ser sustentada em princípios que valorizem um modo de vida democrático, pautado na colaboração, na cooperação, na ação coletiva, no respeito à diversidade de pensar e na construção de um direcionamento público para a educação.” (ARAÚJO, 2012, p. 28). O autor considera a gestão democrática de grande importância e destaca pilares imprescindíveis para sua definição nas escolas enquanto elementos constitutivos e facilitadores para a efetivação e as devidas vivências democráticas: a participação, o pluralismo, a transparência e a autonomia.

Em entrevista concedida durante sua gestão a frente da Secretaria do Estado de São Paulo, no período 1989-1991, e publicada no livro *A educação na cidade*, Freire (1991) afirma:

[...] o avanço maior a nível da autonomia da escola foi o de permitir no seio da escola a gestão de projetos pedagógicos próprios que com o apoio da administração possam acelerar a mudança da escola. Considero que tais mudanças, apesar do avanço representado, são apenas o início do que imagino que deve ser a mudança na escola. (FREIRE, 1991, p. 79).

Vários pesquisadores apresentam a gestão democrática nas escolas como essenciais para a sua excelência e o êxito no processo político pedagógico e administrativo. Nesta pesquisa, sob os olhares dos alunos, professores e gestores, foi possível constatar de que forma ocorreram as práticas nas escolas pesquisadas com relação ao processo de reelaboração do currículo, sua participação, articulações com os segmentos e coordenações envolvidos, apontando inclusive a prática atual em sala de aula com o novo currículo, e suas perspectivas para a próxima reelaboração.

Para esta pesquisa junto a professores e gestores envolvidos no processo educativo do DF, questionamentos foram feitos sobre sua avaliação do processo de gestão democrática na escola, no entanto, diante dos resultados apresentados, constata-se que poucos avanços foram evidenciados durante as etapas do processo de reelaboração do Currículo em Movimento e, principalmente, dos PPPs das escolas.

A gestão democrática, assim, passou a ser entendida como meio de democratização das instâncias de poder no interior da escola e como forma de garantia da participação efetiva e permanente da comunidade nos rumos da educação. Uma vez que na escola também predominava o autoritarismo, a hierarquia, a burocracia e a troca de favores, marcas características do Estado centralizador e patrimonialista. Enfim, a escola pertencia mais àqueles que a dirigiam – na maioria dos casos, tecnocratas – do que à comunidade. Ou seja, faltava-lhe sentido público. (ARAÚJO, 2009, p. 254).

Por meio da Lei 4.751/2012 – Lei da Gestão Democrática, foi possível implementar ações diferenciadas na rede pública de ensino do DF, viabilizando e normatizando as relações democráticas nas U.E. e demais segmentos do sistema educativo do DF, incluindo o processo de eleição para as direções das escolas e a reelaboração do Currículo em Movimento do DF, em atendimento aos encaminhamentos e orientações do MEC.

A importância da gestão democrática na escola é verificada quando há o envolvimento de todos os segmentos dessa comunidade escolar, sempre na busca de soluções para os problemas que fragilizam o processo educativo, ou seja, conforme citação de Araújo (2012), deve haver na escola gestão democrática que viabilize e assegure a participação, o pluralismo, a transparência e a autonomia.

Araújo (2009) demonstra preocupações sobre determinadas iniciativas de governos neoliberais que, utilizando determinados termos, tais como democracia e participação, na verdade retiram a participação do estado, repassando-a aos cidadãos.

Como bem destaca Sacristán (2001), é necessário participar, mas antes deve-se levantar a seguinte pergunta: a serviço de que projeto de educação e de que sociedade? Ao analisar determinadas políticas de educação implementadas nas duas últimas décadas, o autor afirma que nos meios sociais mais conservadores volta-se à ideia de família como célula natural da educação, receosos da ação do Estado e dos profissionais da educação. O resultado disso é que se passou a exigir mais poder para os pais e menos para os professores e para o Estado. (ARAÚJO, 2009, p. 254).

Ainda aponta Araújo: “Cabe ressaltar que as políticas educacionais padronizadas implantadas pelos governos conservadores tendem a não respeitar as demandas locais, nem a construção coletiva.” (ARAÚJO, 2009, p. 256).

Araújo (2009) destaca as ações dos neoliberais de não acatar as reivindicações apresentadas em embates e discussões no ambiente escolar, proporcionando verdadeiro desrespeito às demandas locais e à pluralidade cultural. Aponta a importância da criação de formas democráticas que busque o consenso e consiga diálogo aberto com a comunidade escolar.

Em ambiente de gestão democrática efetiva e devidamente amparada pelas legislações CF/LDB e Lei da Gestão Democrática do DF, vários outros segmentos deverão interagir e envolver a participação dos alunos.

Dentre os canais político-pedagógicos de participação que devem ser ampliados e assegurados aos alunos, destacam-se: grêmios estudantis; conselho escolar; conselho de classe aberto e participativo; contrato pedagógico de sala de aula; assembleia geral da escola; projeto político-pedagógico da instituição – respeitando suas especificidades – são espaços importantes de tomadas de decisão, de discussão e de deliberação sobre as questões que permeiam o cotidiano escolar. (ARAÚJO, 2009, p. 258).

Araújo enfatiza a importância dos alunos nas ações no interior do ambiente escolar: “[...] a formação de alunos críticos, criativos e autônomos não vai ocorrer de forma espontânea, e deve ser estimulada e facilitada numa gestão democrática.” (ARAÚJO, 2009, p. 258).

É nesse clima de gestão democrática no interior das escolas que surgem as possibilidades do desenvolvimento do cidadão crítico, com formação educacional integral, preparado para as diversidades da vida, além do destaque de novas lideranças, afirmações e ações que nortearam toda a realização do Currículo em Movimento, como procuraremos demonstrar.

CAPÍTULO 2 - POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Devido à complexidade para a efetivação de educação de qualidade e abrangente à toda a população, as dificuldades desdobraram-se no Brasil em função de interesses hegemônicos e políticos desde as primeiras iniciativas até os tempos atuais. Fica claro que a educação atende a interesses, estando sempre em disputa, sendo utilizada para o atendimento às classes dominantes e suas ideologias. Inúmeras são as variáveis que participam do processo educativo, para esta pesquisa destacam-se a educação, currículo e a gestão democrática, que quando devidamente compreendidos e articulados coletivamente em prol de um Projeto de Educação Integral, poderão possibilitar crescimento individual e desenvolvimento da sociedade. Para que isso ocorra, fazem-se necessárias políticas públicas educacionais articuladas em prol de objetivos comuns.

Constata-se que devido a sua importância nesse processo, esses pontos se fazem presentes que permeiam com ênfases em função da CF 1988, na LDB 9.394/1996, PNE, DCNs, BNCC, demais orientações do MEC e os PPPs das Secretarias Estaduais. No DF temos o Currículo em Movimento da Educação Básica do DF, o PDE e a Lei 4.751/2012 lei da Gestão Democrática.

As tentativas do MEC para a organização e reorganização dos currículos educacionais no sistema de ensino produziram pesquisa para avaliar e refletir diagnóstico sobre a realidade dos PPPs das Secretarias Estaduais, analisando-as sob as diversas perspectivas, visando a elaboração de políticas públicas educacionais futuras. Esse material foi editado pelo MEC em 2010, no documento Relatório de análise de propostas curriculares de ensino fundamental e ensino médio.

Procuramos apresentar a seguir as propostas que já foram desenvolvidas no país, procurando apresentar, de forma simplificada, marcos da educação no Brasil, entre 1900 e 2015. Entre 1900 e 1930, durante a primeira república, não houve marcos expressivos, no período de 1930 a 1945, no governo de Getúlio Vargas, ocorreu a reforma Francisco Campos, em 1931, e em 1942 a reforma Capanema. Entre 1945 e 1965, no período pós-guerra, houve em 1961 a primeira LDB. Já entre 1964 e 1980, época da ditadura, foi promulgada em 1971 a Lei 5.692/71. Entre os anos 1980 e 2015, durante o período da democratização até os tempos atuais, foi lançada a segunda LDB, em 1996.

O currículo, nos anos anteriores a 1900, enfatizava valores baseados nas tradições históricas do ocidente. Nos anos que precederam o século XIX, o currículo foi centrado

basicamente em desenvolvimento de habilidades profissionais. De acordo com Schubert (1986), o currículo, naquela época, centrava-se em valores conceituais como o “bem” e o “mal” ou “justiça”, que eram determinados por instituições religiosas e pela família. Educação era responsabilidade familiar. Schubert informa que “[...] o currículo era amplamente profissional, com sistemas de aprendizado por artesãos com treinamento domiciliar.” (SCHUBERT, 1986, p. 55). No século XIII, a educação foi fortemente influenciada pelas doutrinas do escolasticismo de São Tomas de Aquino. O currículo não existia de forma organizada e oficializada.

Os conhecimentos transmitidos para as novas gerações eram resultantes de valores cristãos. Educadores da época acreditavam que esses valores eram perfeitos para os estudantes. Em seu artigo sobre a evolução histórica do currículo dos primórdios até a atualidade, Gesser destaca que a prática educacional “[...] teria que ser a eles impostos por um processo de rígida disciplina.” (GESSER, 2002, p. 72).

Estudo realizado pela Fundação Carlos Chagas (FCC) para a Fundação Victor Civita analisou, em detalhes, os documentos de 10 Secretarias Estaduais de Educação sobre currículos escolares e apresentou painel que mostra a diversidade do país.

A pesquisa realizada em parceria entre Itaú/BBA, Instituto Unibanco, Fundação Itaú Social e Instituto Península, ao longo de 2014, foi lançada no ano em que se discute a definição de base nacional comum, prevista em uma das estratégias do PNE para ser pactuada entre os entes federativos até 2016. Nesse sentido, o estudo coordenado por Gisela Lobo Tartuce, constrói quadro diagnóstico e compreensivo a respeito das políticas curriculares para o ensino médio, utilizando informações pesquisadas nos estados brasileiros e no Distrito Federal.

Políticas públicas educacionais devidamente amparadas pelas demais políticas são importantes para avanços no campo educacional e para a evolução da sociedade brasileira.

2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O CURRÍCULO EM MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO DF

Diversos conceitos e significados presentes na legislação e políticas educacionais amparam o processo educacional e orientam os sistemas de ensino sob regime de colaboração, contribuindo no processo da elaboração e reelaboração de currículos escolares e de PPPs das unidades de ensino. Importante entender as articulações entre as legislações e orientações desde a CF 1988 até as práxis durante esses processos.

Na Constituição Federal de 1988, pode-se destacar:

Capítulo III - Da Educação, da Cultura e do Desporto

Seção I - Da Educação

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. No Art. 206 – item III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; no item VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei.

[...]

Art. 210. 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. No Art. 211 - § 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio. No § 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório. E no § 5º A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular.

[...]

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas. (BRASIL, 1988).

A próxima e importante legislação é a LDB 9.394/1996. Na organização do estado brasileiro, a matéria educacional é conferida pela Lei nº 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aos diversos entes federativos: União, Distrito Federal, estados e municípios, sendo que a cada um deles compete organizar seu sistema de ensino, cabendo, ainda, à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva (artigos 8º, 9º, 10 e 11).

A LDB 9.494/96 em seu artigo 1º § 2º diz: “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.” E no art. 3º, item VIII “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino.” (BRASIL, 1996).

Destaca-se que as DCN estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, a articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a educação básica visam estabelecer bases comuns nacionais para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, bem como para as modalidades com que podem se apresentar, a partir das quais os sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, por suas competências próprias e complementares, formularão as suas orientações

assegurando a integração curricular das três etapas seguintes desse nível da escolarização, essencialmente para compor um todo orgânico.

Com relação ao PNE (2014 a 2024), verifica-se que:

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, é um instrumento de planejamento do nosso Estado democrático de direito que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas do setor. Neste novo texto, fruto de amplos debates entre diversos atores sociais e o poder público, estão definidos os objetivos e metas para o ensino em todos os níveis – infantil, básico e superior – a serem executados nos próximos dez anos. (BRASIL, 2014).

Por meio das 20 metas e estratégias a serem desenvolvidas durante esse período, o artigo 3º prevê que elas serão cumpridas no prazo de vigência do PNE, desde que não haja prazo inferior definido para metas e estratégias específicas (BRASIL, 2014, p. 43).

Ainda sobre o PNE, sabe-se que:

A Constituição seguinte, de 1988, previu expressamente o estabelecimento do PNE por lei. E, alguns anos depois, a LDB (Lei nº 9.394/1996) dispôs que a União deveria elaborar o PNE, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios (art. 9º, I) e, no prazo de um ano, encaminhá-lo ao Congresso Nacional, com suas diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (art. 87, § 1º). (BRASIL, 2014, p. 43).

Importante destacar também que para o Distrito Federal tem-se o Fórum Distrital de Educação (FDE), que é constituído por organizações e entidades da sociedade civil envolvidas com a educação pública e pela Secretaria de Estado de Educação do Governo do Distrito Federal. Cumprindo uma de suas principais atribuições, ou seja, a elaboração do Plano Distrital de Educação (PDE), 2015-2024, o FDE, após fecundo processo de construção coletiva, realizado em sucessivas reuniões, no período de 03/11/2013 a 15/04/2014.

Assim, ainda que a elaboração do Plano Nacional não estivesse concluída, o Distrito Federal, por iniciativa da Secretaria de Estado de Educação do Governo do Distrito Federal e seguindo as orientações do Fórum Nacional de Educação, deu início às ações necessárias à construção democrática do Plano Distrital de Educação.

Pela conquista da sociedade civil organizada e do governo eleito para o período de 2011 a 2014, iniciaram-se, no ano de 2011, os encaminhamentos necessários à elaboração do Plano Distrital de Educação para o período de 2011 a 2020, hoje indicado para o período de 2015 a 2024. Duas ações foram essenciais para o início desse processo: a Lei de Gestão Democrática nº 4.751/2012: que estabelece a realização da Conferência Distrital de Educação, que debaterá o projeto do Plano Decenal de Educação do Distrito Federal a ser encaminhado para apreciação do Poder Legislativo, nos termos do Plano Nacional de Educação, com a

finalidade de definir objetivos, diretrizes e metas para a educação no Distrito Federal, assim como o Fórum Distrital de Educação: instituído pela Portaria nº 115, de 31 de julho de 2012, publicada no DODF nº 153, 02/08/2012, designa os integrantes do Fórum Distrital de Educação, nos termos do artigo 9º, da Lei nº 4.751, de 7 de fevereiro de 2012, e dá outras providências. Caberá ao Fórum acompanhar e avaliar a implementação do Plano Distrital de Educação.

O PDE-DF (Plano Distrital de Educação do Distrito Federal) deve incorporar esses objetivos e servir de instrumento orientador aos programas e ações de educação como vetor do desenvolvimento regional (DISTRITO FEDERAL, 2015).

Barroso (2004) aborda dois pontos importantes: primeiro a forma como se deu a evolução da formação do sistema de ensino do DF e segundo, desde o início prevaleceu a dualidade entre a educação para os trabalhadores e para os primeiros funcionários do governo (elite dominante), em que predominava a educação privada.

Sobre a formação do sistema de ensino, a autora analisa as sazonalidades durante a criação do sistema de ensino do DF nas décadas de 1950, 1960, 1970, 1980 e 1990 até 2002, segundo o contexto político nacional. Classifica conforme a gestão dos governos: constituindo o sistema (1957 a 1960); implantando o sistema (1960 a 1964); silenciando o sistema (1964 a 1985); democratizando o sistema (1985 a 1989); o sistema é para todos? (1990 a 1994); o sistema assume-se candango (1995 a 1998) e o sistema faz a escola (1999 a 2002).

Seus estudos apontam para os enfrentamentos da classe trabalhadora (os candangos) com a elite dominante. Para assegurarem o direito a seus estudos e aos de familiares, o sistema foi constituindo-se e predominando a dualidade no processo educacional. “As classes populares, imbuídas do seu direito à educação aumentam a pressão sobre a universidade. Às classes dominantes, não interessava repartir o bolo. Estavam sendo gestadas as condições para a próxima LDB, que não tardaria.” (BARROSO, 2004, p. 35).

Ainda se pode complementar, conforme Distrito Federal (2014), sobre os currículos desenvolvidos no DF, conforme o volume sobre os Pressupostos Teóricos tem-se na apresentação do currículo reelaborado na gestão de 2011 a 2014:

Desde o início do atual milênio, algumas reformas curriculares têm sido feitas na rede pública de ensino do Distrito Federal (2000, 2002, 2008, 2010) com variações conceituais, de conteúdos, procedimentos e tempos espaços pedagógicos. Essa construção foi considerada na reformulação que culminou neste Currículo que ora apresentamos. Cabe salientar que esta sistematização não ignora, negligencia ou desqualifica a trajetória de outras iniciativas que construíram e constroem nossa história curricular no DF. (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 17).

Importante resgatar nos estudos de Barroso (2004) a forma como foi a criação da Ceilândia-DF (lócus desta pesquisa).

O estudo constatou que havia cinco invasões: IAPI, Vila Esperança, Vila Bernardo Sayão e Morro do Querosene, agrupando 70.128 habitantes distribuídos em 14.607 barracos. Como resultado prático, foi criada a Campanha de Erradicação de Invasões (CEI), que redundou em um projeto da Secretaria de Serviços Sociais denominado Ceilândia. Este foi o nome dado ao assentamento para onde seriam removidas as famílias que moravam em áreas não regularizadas, ultrapassando as fronteiras (invisíveis?) do cordão sanitário que muitos gostariam de desenrolar ao redor do Plano Piloto.

[...]

A história da remoção das invasões que deram origem à cidade de Ceilândia, hoje com mais de 340.000 habitantes, revela que o chamado “milagre econômico” foi um momento de aumento de concentração da renda e da ampliação das já estonteantes desigualdades sociais do Brasil. Os candangos, operários que construíram Brasília, foram transferidos para a Ceilândia ou mudaram-se para as outras cidades do DF. Os pioneiros, representados pelos funcionários públicos qualificados, altos burocratas, profissionais liberais, comerciantes, empresários, políticos, em sua maioria ocuparam o Plano Piloto. A cidade que nascera das pranchetas de Lúcio Costa e de Oscar Niemeyer, com vocação socialista, reproduzia, sem pudor, a velha tática dos governantes de ocultar a pobreza. (BARROSO, 2004, p. 43).

Os estudos de Barroso (2004) foram apresentados nesta pesquisa dados a sua importância e em função do lócus da pesquisa (Ceilândia-DF). Serão apontados dados do PDAD 2015 da R.A. IX – Ceilândia para confrontar situações atuais relacionando com o período em que aquela autora pesquisou.

Para 2015 tem-se: população urbana estimada em 489.351 habitantes. Nível de formação educacional, tem-se:

Da população total da Ceilândia, destaca-se o percentual daqueles que não estudam, 72,12%. Os que frequentam escola pública somam 23,47%, com 1,14% em período integral. Na escola particular, a pesquisa registrou 4,41%. Nos setores Pôr do Sol e Sol Nascente, a escola pública responde por 29,63%, e a particular, por apenas 2,64%.

[...]

Quanto ao nível de escolaridade, a população concentra-se na categoria dos que têm nível fundamental incompleto, 35,96%, seguido pelo médio completo, 23,94%. Os que possuem ensino superior completo, incluindo especialização, mestrado e doutorado, são 6,02%. Analfabetos na região representam 3,58%. No Pôr do Sol e Sol Nascente, o nível superior é de apenas 3,13% da população, prevalecendo o fundamental incompleto, com 39,68%. (PDAD CEI, 2015, p. 34).

Ceilândia tem uma população urbana estimada em 489.351 habitantes. Destes, 46% encontram-se na faixa etária de 25 a 59 anos. Crianças, na faixa de zero a 14 anos, somam 21% e os idosos representam 17%. Nos setores Pôr do Sol e Sol Nascente, o percentual de crianças é expressivo, 28%, e de idosos é menor, 6%. Com relação ao Distrito Federal,

segundo dados do Censo Escolar de 2015 SUPLAV/SEEDF, têm-se os seguintes indicadores de matrículas em 2015: educação infantil 33.871, ensino fundamental 285.263, ensino médio 79.625 e educação profissional 5.014. Após reformas na estrutura de ensino da SEEDF, com relação ao número de escolas tem-se: EC – Escolas Classes 297, CEF 154, CED 62, CEM 32, EP 7, CEJA 1, CEP 4, CEMI 1.

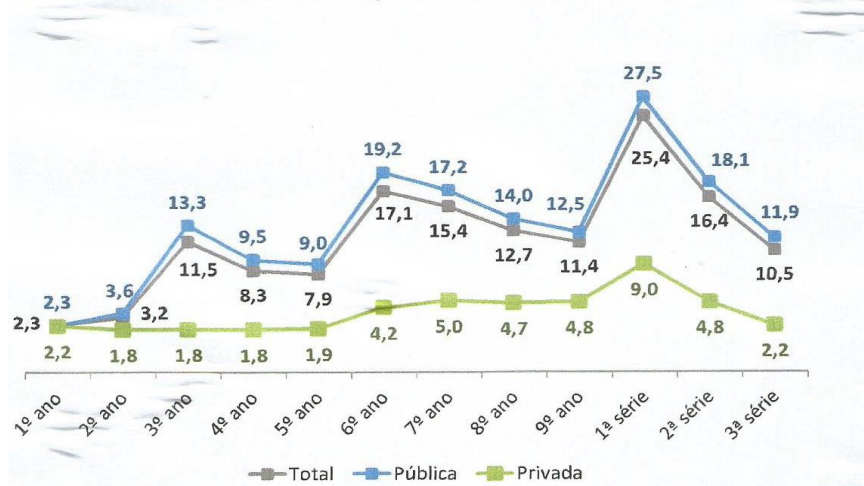
Segundo análises que constam no PDAD DF e Censo Escolar SEEDF de 2015, constata-se aumento gradativo no número de instituições de ensino privadas, além de crescimento nos índices de evasão ou abandono de alunos na faixa de 12 a 15 anos, inclusive apontados nos dados apresentados.

Pelo que se observa de tais indicadores, existe aumento no número de abandono e evasão escolar, gerando parcela significativa da população que necessita de Políticas Públicas Educacionais que acolham esses alunos para que retornem às escolas e a seus estudos. No entanto, ao se analisar os resultados dessas pesquisas, verifica-se que se houvesse modelo estratégico de convencimento desse público sobre a importância de voltar para as escolas, atualmente o sistema de ensino não o absorveria, visto que o número de estabelecimentos e matrículas se limita e atrofia ao longo da jornada de formação educacional em todas as etapas e modalidades de ensino. Comparando, de forma simples, resultados do Censo Escolar 2015 para o número de estabelecimentos no DF para todas as etapas e modalidades de ensino têm-se: 296 EC (Escola classe); 154 CEF (Centro de Ensino Fundamental); 62 CEM (Centro Educacional); 32 CEM (Centro de Ensino Médio); 7 EP (Escola Profissional); 1 CEJA (Centro de Educação de Jovens e Adultos); 4 CEP (Centro de Educação Profissional); 1 CEMI (Centro de Ensino Médio Integrado).

Talvez seja possível compreender o motivo pelo qual os sistemas de ensino se estruturam em termos de número de unidades de ensino com proporcional número de matrículas, pois ao observar os indicadores da taxa de insucesso (soma de reprovação e abandono) por série do ensino fundamental e médio segundo rede de ensino no Brasil em 2015 existem gargalhos que contribuem para esses comportamentos, conforme Gráfico 1 publicado pelo MEC/INEP - Censo Escolar da Educação Básica de 2016.

Gráfico 1 - Censo Escolar da Educação Básica

Taxa de insucesso (soma de reprovação e abandono) por séries do ensino fundamental e médio segundo rede de ensino - Brasil 2015



Fonte: Censo Escolar 2016 MEC/INEP.

Necessita-se de estudos e pesquisas nesse campo que busquem a criação de políticas públicas. Em alguns momentos, e conforme o contexto político da gestão, são implementados projetos e programas que visam mitigar esses problemas, no entanto, após mudanças de governos, essas iniciativas são alteradas, minimizadas ou até mesmo excluídas.

Com todas essas dificuldades, ainda existem no DF entidades, ONGs e Movimentos Sociais que desenvolvem ações exitosas e que têm contribuído na busca, reivindicação e construção de políticas públicas educacionais para a melhoria do desenvolvimento de várias regiões administrativas do DF. Destacam-se projetos, programas e ações do CEPARE, MOPOCEM, CEDEP, GTPA-Fórum EJA/DF, dentre outros, bem como a desenvoltura das ações do Fórum EJA-DF em defesa da preservação, valorização e qualificação da modalidade de ensino da educação de jovens e adultos. Por meio de mobilização dos sujeitos envolvidos no processo, organizando encontros, seminários e debates frequentes para discussões dos currículos para a EJA e de políticas públicas, chega-se a ações que atendam a essa parcela significativa de alunos, que devido às fragilidades das demais etapas de ensino tem crescido em altos índices, segundo o Gráfico 1, indicadores da pesquisa nacional de amostras por domicílios de 2015 (BRASIL, 2016), apontados nesta pesquisa. Essa etapa de ensino somente conseguiria resgatar essa população de estudantes em potencial por meio de políticas públicas educacionais envolvendo vários segmentos da educação.

2.2 REFLETIR REFORMAS NO ENSINO MÉDIO/BNCC E NOVAS POSSIBILIDADES CURRICULARES

Atualmente, percebem-se fragilidades na formação educacional dos alunos. Aqueles que conseguem finalizar o ensino médio sentem dificuldades na utilização das novas ferramentas tecnológicas e na avaliação crítica de informações divulgadas pelas mídias, tornando-se difícil sua inserção no mercado de trabalho. Essa situação precisa ser revertida, envolvendo-o em um processo educativo que possua currículo escolar que contribua com esse modelo de formação.

Pensar o direito à educação, assegurado pela CF 1988, requer análises e reflexões críticas às legislações, atribuições, orientações elaboradas e reelaboradas ao longo dos tempos, conforme a política vigente. Atualmente, tem-se um desenho de formação educacional amparado na LDB/PCN/DCN/PNE e para o Distrito Federal existem o PDE (Plano Distrital de Educação) e o Currículo em Movimento da Educação Básica do DF.

As orientações sugeridas para o desenvolvimento do processo educativo nos sistemas de ensino apontam para a interdisciplinaridade ou até mesmo para a transdisciplinaridade, visto que esses métodos facilitam a formação do “ser integral”.

Alguns professores ainda sentem dificuldade de trabalhar em sala de aula com interdisciplinaridade, conforme constatado por meio desta pesquisa junto aos alunos, professores e gestores. No entanto, existem vários professores e escolas que já conseguem desenvolver essa metodologia, inclusive existem teóricos e pesquisadores do campo curricular que sugerem esse novo modelo, que é a transdisciplinaridade. Alguns pontos sobre essa metodologia serão aqui abordados, objetivando apresentar novas possibilidades no processo educativo, apontando escolas exitosas e o primeiro país a implantar, em toda a sua federação, a educação transdisciplinar.

A LDB e as DCN sugerem a possibilidade de os sistemas de ensino buscarem outras formas para a organização curricular, apontando suas orientações e propostas de novas perspectivas curriculares por meio da transdisciplinaridade.

Com relação à reelaboração dos currículos escolares, observa-se, conforme resultados de pesquisa realizada pelo MEC, em 2007, a situação das Secretarias de Ensino da federação com relação aos currículos escolares e a forma como estes foram elaborados ou reelaborados sob todos os aspectos. Importante verificar a situação dessas Secretarias, em que a maioria respondeu literalmente a todos os quesitos da pesquisa, mas algumas não se manifestaram, conforme análises e conclusões dos pesquisadores do MEC participantes. Existem alguns

pontos comuns nas reelaborações desses PPPs e outros distintos, desde a forma democrática, com a participação da comunidade escolar, a contratação de consultorias para a elaboração e também de forma mista (etapa envolvendo segmentos da comunidade escolar e ao final os ajustes das consultorias).

Nicolescu (1999), em seu artigo *Um novo tipo de conhecimento: transdisciplinaridade*, afirma que a disciplinaridade, a pluridisciplinaridade, a multidisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade são as cinco flechas de um único e mesmo arco: o do conhecimento. Enquanto a multidisciplinaridade expressa frações do conhecimento e o hierarquiza, e a pluridisciplinaridade estuda um objeto de uma disciplina pelo ângulo de várias outras ao mesmo tempo. Segundo Nicolescu (1999), a pesquisa pluridisciplinar traz algo a mais à disciplina, mas restringe-se a ela, está a serviço dela.

Conforme Morin: “Uma educação só pode ser viável se for uma educação integral do ser humano. Uma educação que se dirige à totalidade aberta do ser humano e não apenas a um de seus componentes.” (MORIN, 2000, p. 5).

Morin, convidado pela UNESCO para apresentar novas perspectivas para a educação, contribui:

Os Sete Saberes indispensáveis – As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão; Os princípios do conhecimento pertinente; Ensinar a condição humana; Ensinar a identidade terrena; Enfrentar as incertezas; Ensinar a compreensão; e A ética do gênero humano — constituem eixos e, ao mesmo tempo, caminhos que se abrem a todos os que pensam e fazem educação, e que estão preocupados com o futuro das crianças e adolescentes. (MORIN, 2000, p. 12).

Morin afirma que:

É o problema universal de todo cidadão do novo milênio: como ter acesso às informações sobre o mundo e como ter a possibilidade de articulá-las e organizá-las? Como perceber e conceber o Contexto, o Global (a relação todo/partes), o Multidimensional, o Complexo? Para articular e organizar os conhecimentos e assim reconhecer e conhecer os problemas do mundo, é necessária a reforma do pensamento. Entretanto, esta reforma é paradigmática e, não, programática: é a questão fundamental da educação, já que se refere à nossa aptidão para organizar o conhecimento. (MORIN, 2000, p. 35).

Verifica-se que realmente ainda são muitos os desafios no campo educacional. Está clara a necessidade de reformas, porém de que forma serão os procedimentos para essas mudanças?

No âmbito das escolas, os Projetos Políticos Pedagógicos deverão expressar as estratégias didáticas e metodológicas, assim como as mediações pedagógicas que permitem

mobilizar essas estratégias, a partir das características dos estudantes e do que propõem os documentos curriculares.

CAPÍTULO 3 - VEZ, VOZ, AÇÕES DOS ENVOLVIDOS NO PROCESSO DE REELABORAÇÃO DO CURRÍCULO E DO PPP DA ESCOLA

Devido à importância da participação e das contribuições dos entrevistados, ao se verificar os indicadores tabulados e as críticas, reflexões e sugestões apresentadas nos questionários e nas entrevistas, optou-se por valorizar o teor dos resultados e das entrevistas. Em atendimento aos sujeitos entrevistados, onde questionam e reivindicam maior participação no processo de reelaboração do currículo, destacam que os relatos oriundos das discussões e debates no interior das escolas fossem efetivados; além de questionarem a participação efetiva das universidades nas escolas de educação básica, assegurando o retorno das pesquisas desenvolvidas nas UE para serem implementadas. Suscita a necessidade de melhores articulações e envolvimento entre as escolas, regionais de ensino e SUBEB. Em função desse quadro, esse capítulo busca dar maior visibilidade, voz e ações a esses importantes sujeitos do processo educacional.

Primeiramente serão realizadas análises referentes à participação dos professores e, posteriormente, as entrevistas junto aos gestores do CEF, CEM e da SUBEB. Ao final, será apresentada a síntese dessas pesquisas.

3.1 ANÁLISES REFERENTES AOS PROFESSORES DO CEF E DO CEM

Com relação ao questionário para os professores das escolas CEF (vespertino) e CEM (noturno), foi acordado entre o pesquisador, o diretor e a coordenadora pedagógica da escola que seriam apresentados os objetivos, o problema e os motivos da necessidade da aplicação do questionário referente a este projeto de pesquisa, bem como foram esclarecidos os quesitos, a garantia do sigilo e a espontaneidade da participação. No dia da coordenação pedagógica houve participação de praticamente todos os professores presentes, sendo 16 do CEF e 15 do CEM.

O questionário aplicado aos professores foi dividido em 4 partes, sendo a primeira com os dados pessoais envolvendo o nome (espontâneo), sexo e idade. A segunda com a formação acadêmica, a terceira com os dados profissionais e a quarta parte com as reflexões e diálogos sobre o processo de reelaboração do Currículo em Movimento da Educação Básica da SEEDF e do PPP de sua escola.

Para análise dos questionários, o pesquisador optou por apresentar os resultados das tabulações em formato de gráficos e tabelas, organizados conforme as perguntas com a exposição dos resultados obtidos no CEF seguidos dos do CEM.

Ao analisar o item sexo, verifica-se que no CEF há um equilíbrio, predominando o feminino, com 54%, sendo o masculino 46%, no entanto, no CEM a maioria é masculina, com 60%, enquanto o feminino é de 40%.

Com relação à faixa etária, no CEF está entre 31 e 57 anos de idade, com predomínio entre as idades de 31 e 40 anos. Já no CEM, há professores entre 33 a 57 anos, com predomínio na faixa etária entre 41 e 50 anos de idade.

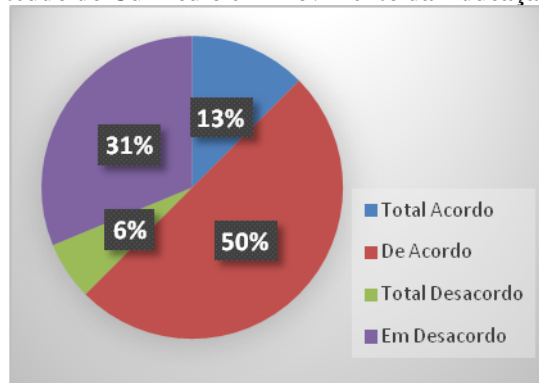
Com relação às graduações e licenciaturas dos professores das duas escolas, verificou-se que atendem às disciplinas exigidas para a etapa e modalidade de ensino.

Em nível de pós-graduação, no CEF verifica-se que a maioria dos professores possui uma especialização, sendo que há um professor com duas especializações, um com três e apenas um com mestrado. Sobre o tempo em exercício na educação básica, a maioria dos professores atua entre 10 a 20 anos. Com relação à jornada de carga horária, não há professores de 20 horas, a maioria cumpre jornada de 40 horas e um professor de 60.

Já no CEM, a maioria dos professores tem uma especialização, quatro professores com duas, um com três, um com quatro especializações, quatro com mestrado e um com doutorado. Sobre o tempo em exercício na educação básica, a maioria dos professores atua entre 10 a 20 anos. Com relação à jornada de carga horária, predomina a jornada de 40 horas e a mesma quantidade de professores cumpre jornadas de 20 e 40 horas.

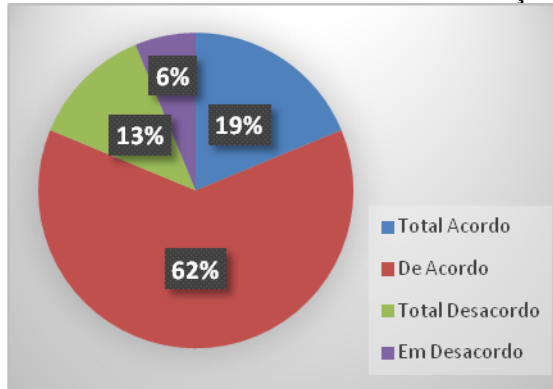
Dando prosseguimento às demais análises do questionário para os professores do CEF e CEM, a quarta parte do questionário apresentou perguntas fechadas e abertas, em que a maioria dos professores do CEF afirma conhecer o conteúdo do Currículo em Movimento, 63%, enquanto 37% estão em desacordo. Já os professores do CEM, 63% estão em total acordo, acrescidos com os de acordo, 19%, que afirmam conhecer o currículo, porém outros 19% assinalaram que estão em desacordo, conforme Gráficos 2 e 3.

Gráfico 2 - Conhecem o conteúdo do Currículo em Movimento da Educação Básica da SEEDF - CEF 18



Fonte: Elaborado pelo autor.

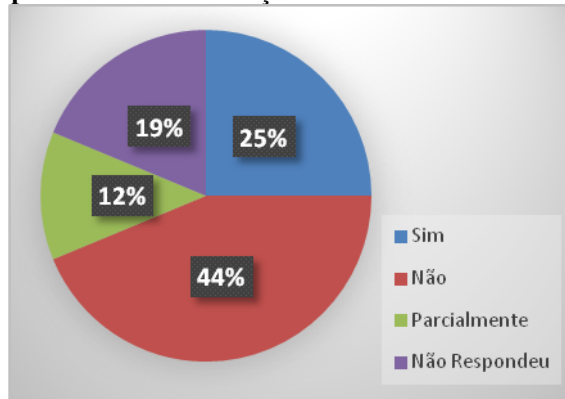
Gráfico 3 - Conhecem o conteúdo do Currículo em Movimento da Educação Básica da SEEDF – CEM 04



Fonte: Elaborado pelo autor.

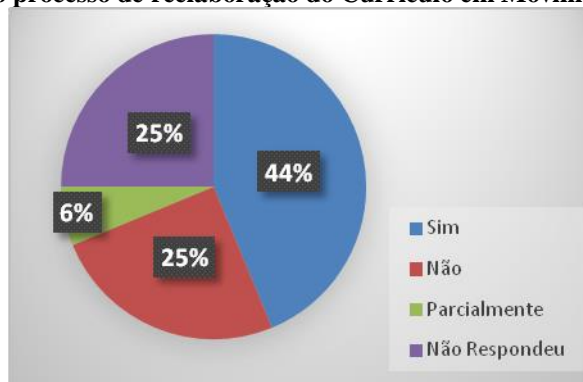
Com relação ao processo de reelaboração do Currículo em Movimento da SEEDF, 25% dos professores do CEF 18 responderam que participaram do processo de reelaboração do Currículo, 44% disseram que não participaram, 12% participaram parcialmente e 19% não responderam. Verifica-se alto índice de professores que não participaram da reelaboração. Já dos professores do CEM 04, 44% afirmam que participaram do processo de reelaboração, 6% dizem que conhecem parcialmente o processo e 50% não conhecem ou não responderam, conforme Gráficos 4 e 5.

Gráfico 4 - Participou do processo de reelaboração do Currículo em Movimento da SEEDF - CEF 18



Fonte: Elaborado pelo autor.

Gráfico 5 - Participou do processo de reelaboração do Currículo em Movimento da SEEDF – CEM 04

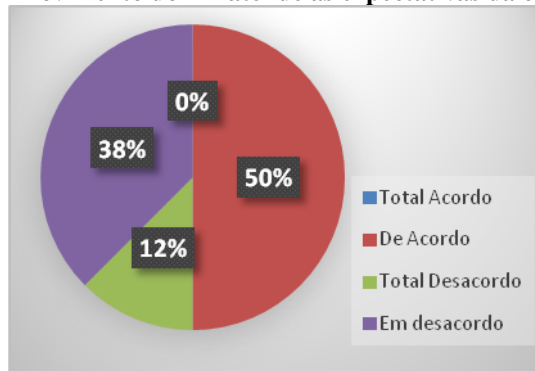


Fonte: Elaborado pelo autor.

Nessa pergunta, o professor apresenta sua avaliação com relação ao Currículo em Movimento da SEDF, se este atende às expectativas da comunidade escolar, preparando os alunos para o exercício pleno da cidadania e para o mundo do trabalho. Para o CEF 18, nenhum professor está em total acordo, 50% estão de acordo, 38% em desacordo e 12% em total desacordo. Verifica-se certo equilíbrio entre os que concordam ou não.

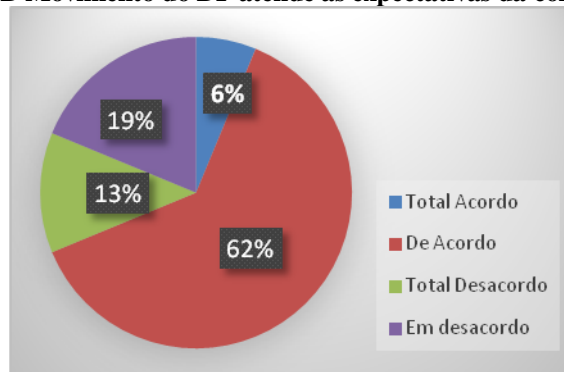
Com relação ao CEM 04, 6% dos professores estão em total acordo, 62% estão de acordo, 19% em desacordo e 13% em total desacordo. Verifica-se que 68% estão de acordo com relação ao atendimento do currículo ao exercício pleno da cidadania e ao preparo para o mundo do trabalho, conforme Gráficos 6 e 7.

Gráfico 6 - O Currículo EB Movimento do DF atende às expectativas da comunidade escolar – CEF 18



Fonte: Elaborado pelo autor.

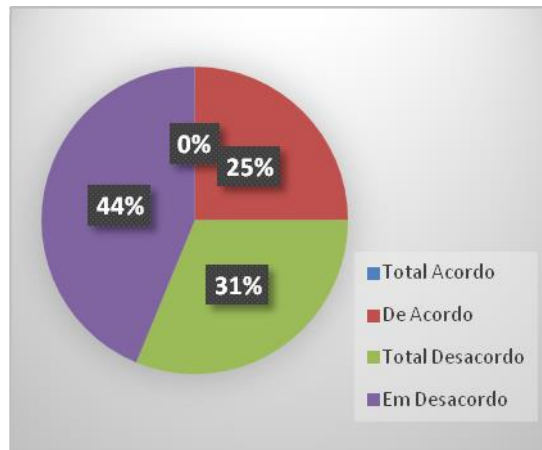
Gráfico 7 - O Currículo EB Movimento do DF atende às expectativas da comunidade escolar – CEM 04



Fonte: Elaborado pelo autor.

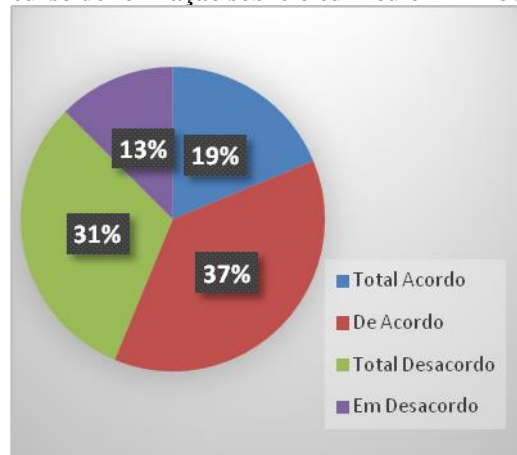
Na pergunta sobre a participação em curso de formação sobre o currículo da E.B. em Movimento SEEDF em vigência, os professores do CEF 18 estão em desacordo 75%, enquanto 25% estão de acordo e nenhum professor está em total acordo. Altos índices de professores não participam da formação sobre o currículo. Já no CEM 04, 19% estão em total acordo, estão de acordo 37%, em desacordo 13% e em total desacordo 31%. Verifica-se certo equilíbrio, com pequena tendência para o acordo, conforme Gráficos 8 e 9.

Gráfico 8 - Participou de curso de formação sobre o currículo EB Movimento SEEDF - CEF 18



Fonte: Elaborado pelo autor.

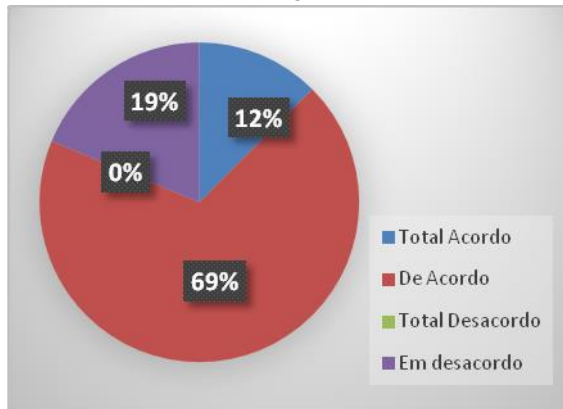
Gráfico 9 - Participou de curso de formação sobre o currículo EB Movimento SEEDF – CEM 04



Fonte: Elaborado pelo autor.

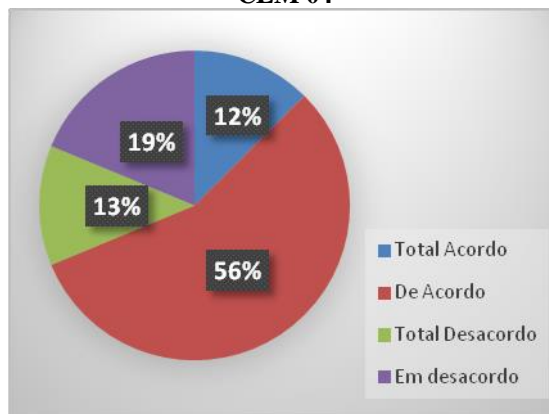
Em suas práxis em sala de aula, 69% dos professores do CEF 18 respondem que estão de acordo ao seguir orientações e conteúdos sugeridos pelo Currículo em Movimento da Educação Básica do DF, enquanto nenhum professor está em total acordo. Houve ainda 21% de professores entre total desacordo e em desacordo. Para o CEM 04, verifica-se que entre de acordo e total acordo existem 68% dos professores, enquanto em desacordo totaliza 22%, conforme Gráficos 10 e 11.

Gráfico 10- Seguem orientações e conteúdos sugeridos pelo Currículo em Movimento da E.B. do DF - CEF 18



Fonte: Elaborado pelo autor.

Gráfico 11 - Seguem orientações e conteúdos sugeridos pelo Currículo em Movimento da E.B. do DF – CEM 04

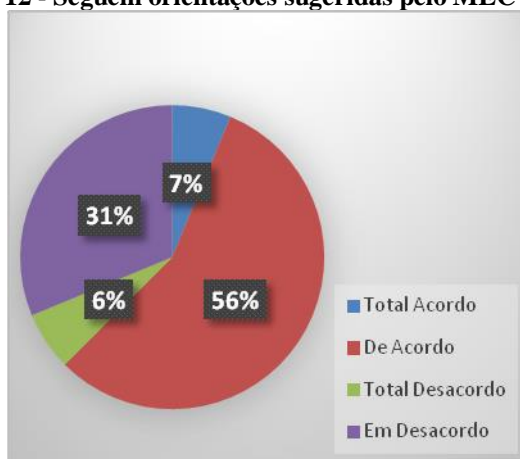


Fonte: Elaborado pelo autor.

O professor direciona suas práticas em sala de aula conforme as orientações do MEC, especificamente os PCNs/PNE. Para os professores do CEF 18, 63% estão em acordo sobre a sua orientação em sala de aula, enquanto 37% estão em desacordo. Apesar do quase equilíbrio, predominou que a maioria dos professores direciona suas práticas em sala de aula segundo as orientações do MEC.

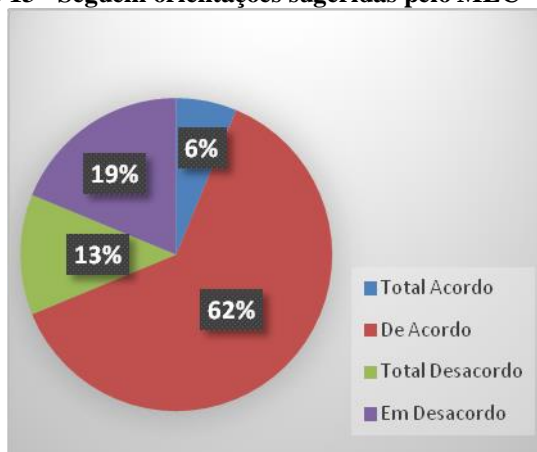
No CEM 04, 68% dos professores estão em acordo, enquanto em desacordo há um total de 32%. Consta-se que, por pequena margem, em acordo predomina. Verificou-se que os percentuais estão próximos aos das respostas dos professores do CEF 18, conforme Gráficos 12 e 13.

Gráfico 12 - Seguem orientações sugeridas pelo MEC – CEF 18



Fonte: Elaborado pelo autor.

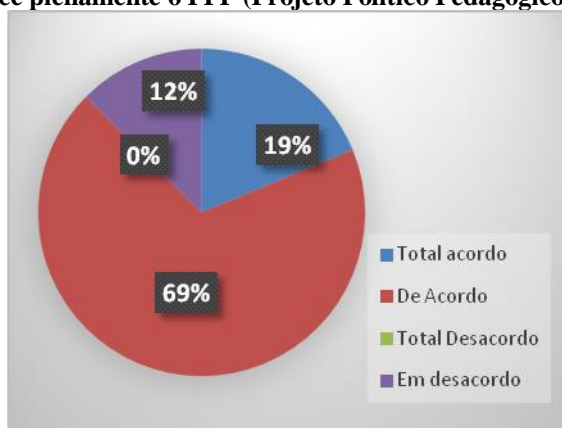
Gráfico 13 - Seguem orientações sugeridas pelo MEC – CEM 04



Fonte: Elaborado pelo autor.

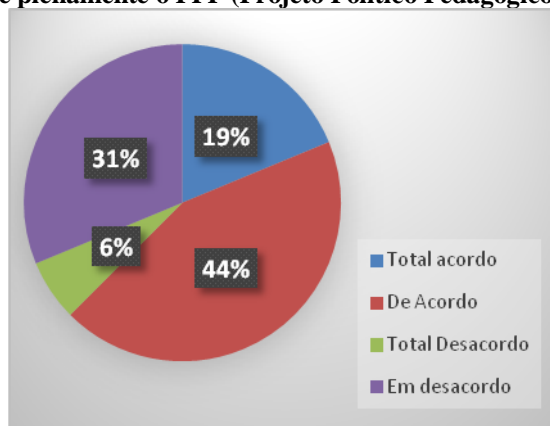
Em questionamento se o professor conhece plenamente o PPP da sua escola, no CEF 18 a maioria de 88% assinalou total acordo e de acordo, enquanto 12% estão em desacordo, ou seja, a maioria conhece o PPP. Com relação ao CEM 04, 63% assinalaram estar entre total acordo e de acordo, outros 37% ficaram entre total desacordo e em desacordo. Verifica-se certo equilíbrio, conforme Gráficos 14 e 15.

Gráfico 14 - Conhece plenamente o PPP (Projeto Político Pedagógico) da Escola - CEF 18



Fonte: Elaborada pelo pesquisador

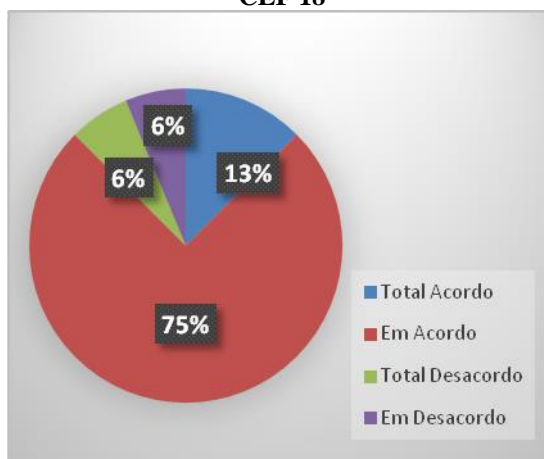
Gráfico 15 - Conhece plenamente o PPP (Projeto Político Pedagógico) da Escola – CEM 04



Fonte: Elaborada pelo pesquisador

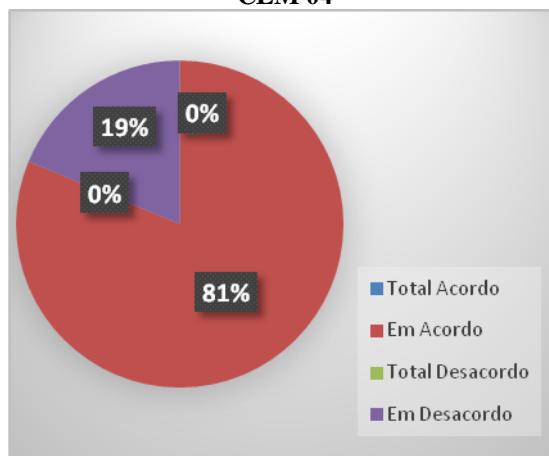
Sobre o PPP da escola estar em consonância com o Currículo em Movimento da SEDF, a maioria dos professores do CEF 18 concorda, 88%, enquanto 12% não concordam. Já os professores do CEM 04, nenhum professor está em total acordo, no entanto, 81% estão de acordo e em desacordo há 19%, conforme Gráficos 16 e 17.

Gráfico 16 - O PPP da escola está em consonância com o Currículo em Movimento da E.B. da SEEDF - CEF 18



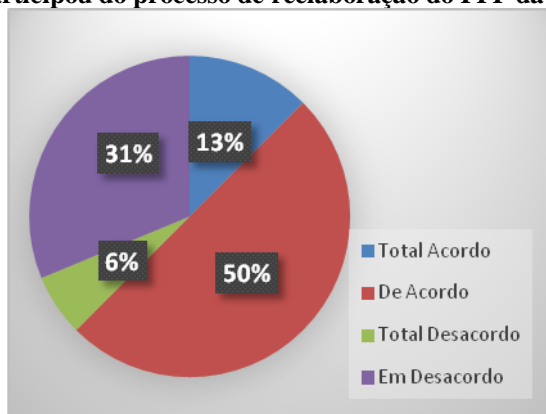
Fonte: Elaborado pelo autor.

Gráfico 17 - O PPP da Escola está em consonância com o Currículo em Movimento da E.B. da SEEDF – CEM 04

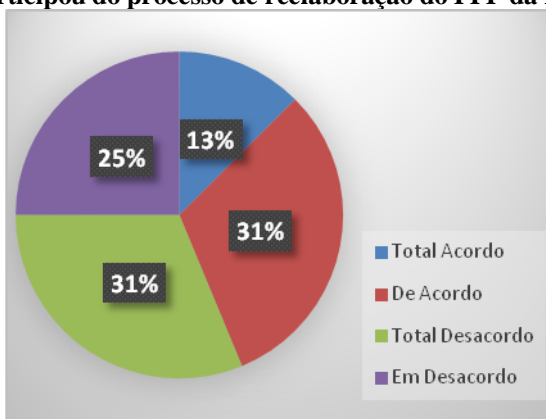


Fonte: Elaborado pelo autor.

Com relação à participação no processo de reelaboração do PPP da escola, os professores do CEF 18 afirmam, em sua maioria – 63%, que participaram do processo, enquanto 37% não participaram. Quanto aos professores do CEM 4, 56% ficaram entre total desacordo e em desacordo, enquanto 44% estão em total acordo e em acordo, conforme Gráficos 18 e 19.

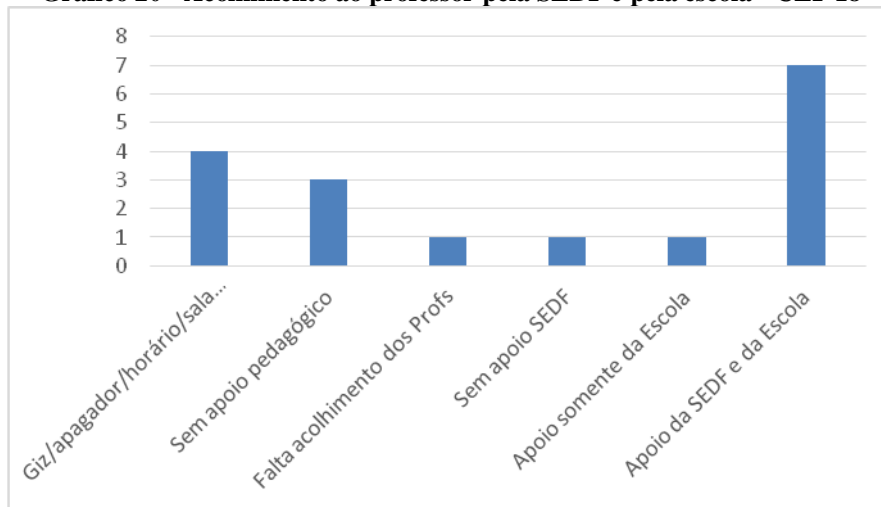
Gráfico 18 - Participou do processo de reelaboração do PPP da Escola - CEF 18

Fonte: Elaborado pelo autor.

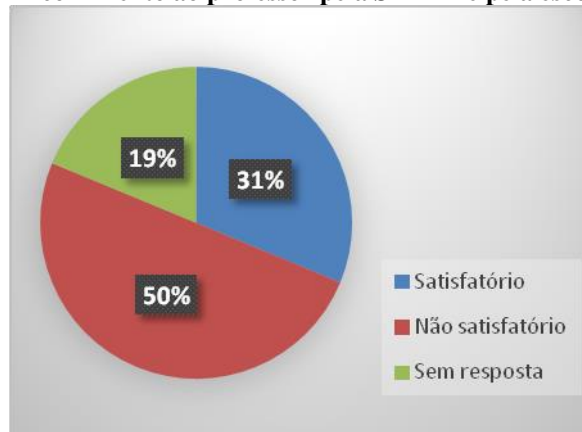
Gráfico 19 - Participou do processo de reelaboração do PPP da Escola – CEM 04

Fonte: Elaborado pelo autor.

O acolhimento ao professor pela SEEDF e pela escola de lotação nos seus primeiros dias em exercício em sala de aula foi feito dentre as variadas formas de acolhimento, destacando-se aqui as de maior incidência. No CEF 18, os professores tiveram apoio da SEDF e da escola, mas não tiveram apoio pedagógico, e afirmam que apenas receberam giz, apagador, pincel atômico, horário e foram encaminhados para a sala de aula. Com relação aos professores do CEM 04, 50% afirmam que o acolhimento não foi satisfatório, enquanto 19% não responderam e 31% apontaram ter sido satisfatório, conforme Gráficos 20 e 21.

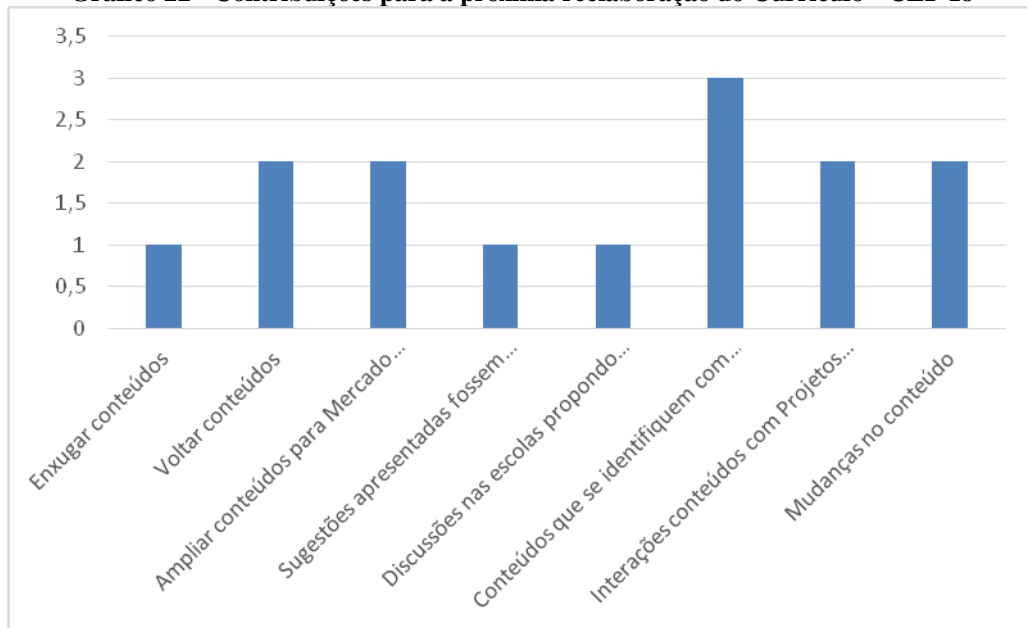
Gráfico 20 - Acolhimento ao professor pela SEDF e pela escola - CEF 18

Fonte: Elaborado pelo autor.

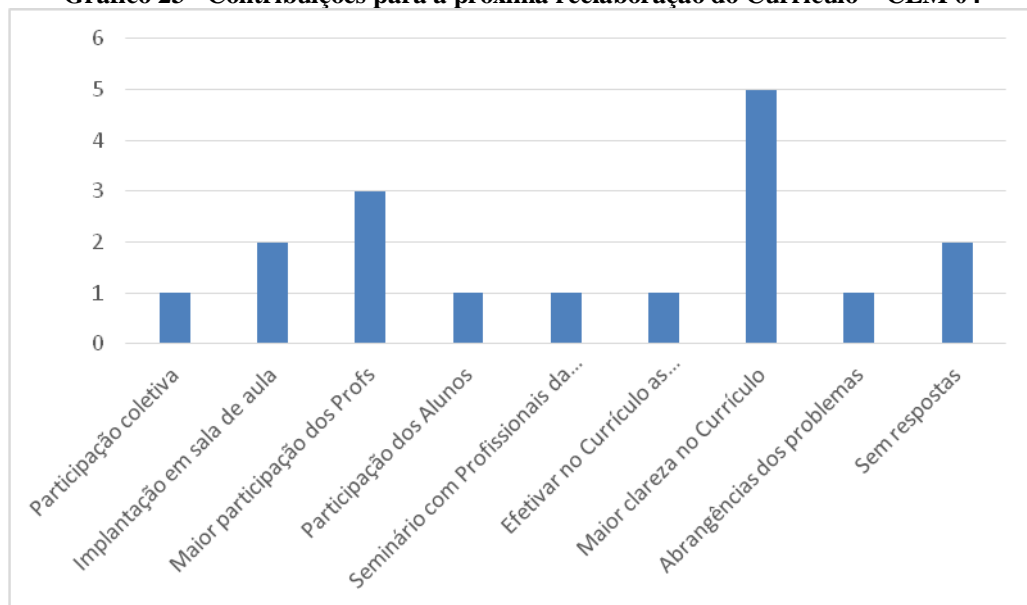
Gráfico 21 - Acolhimento ao professor pela SEEDF e pela escola - CEM 04

Fonte: Elaborado pelo autor.

Inúmeras foram as sugestões e contribuições apresentadas para a próxima reelaboração do Currículo em Movimento da Educação Básica da SEEDF, destacando-se as que foram mais persistentes. Pelos professores do CEF 18 foram apontadas as seguintes sugestões: os conteúdos se identifiquem com a escola pública do DF; ampliação dos conteúdos para o mercado de trabalho e para cultura local; interações dos conteúdos com projetos; mudanças de conteúdo; bem como retorno de conteúdos anteriores. No CEM 04, sugeriram a necessidade de maior participação dos professores na reelaboração; maior clareza no currículo; assegurar implantação em sala de aula; efetivar no currículo o que foi aprovado durante os debates junto aos professores, conforme Gráficos 22 e 23.

Gráfico 22 - Contribuições para a próxima reelaboração do Currículo - CEF 18

Fonte: Elaborado pelo autor.

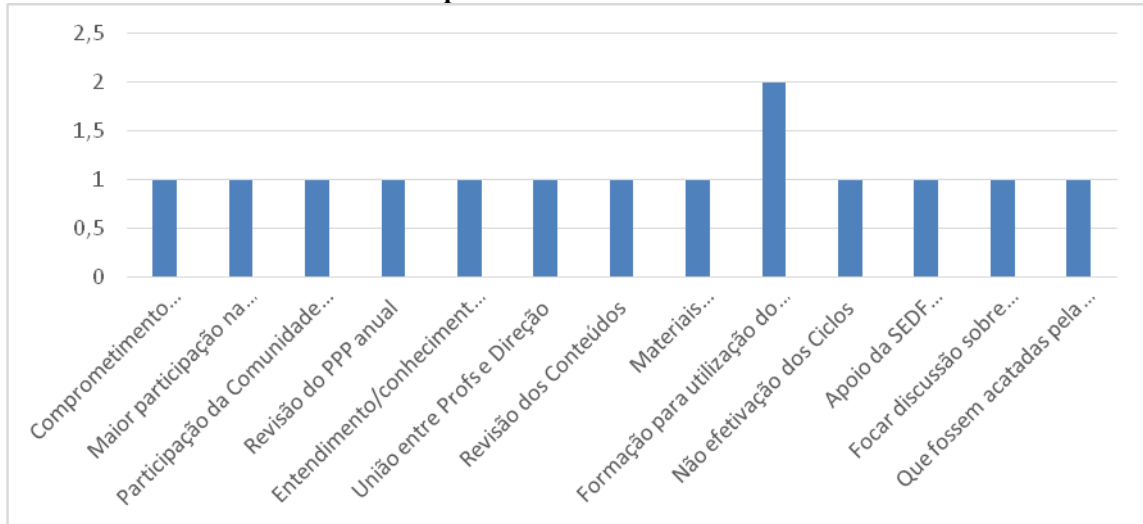
Gráfico 23 - Contribuições para a próxima reelaboração do Currículo – CEM 04

Fonte: Elaborado pelo autor.

Com relação aos fatores que contribuiriam para as melhorias no desenvolvimento do Currículo em Movimento da Educação Básica da SEEDF nas escolas, o CEF 18 apresentou com mais insistência: curso de formação para a utilização do currículo; comprometimento dos pais e alunos; participação da comunidade escolar; revisão do PPP anual; materiais didáticos e pedagógicos; que fossem acatadas, pela SEEDF, as decisões apresentadas pela escola. Já o CEM 04 apresentou as seguintes sugestões: flexibilidade e atendimento à realidade do aluno;

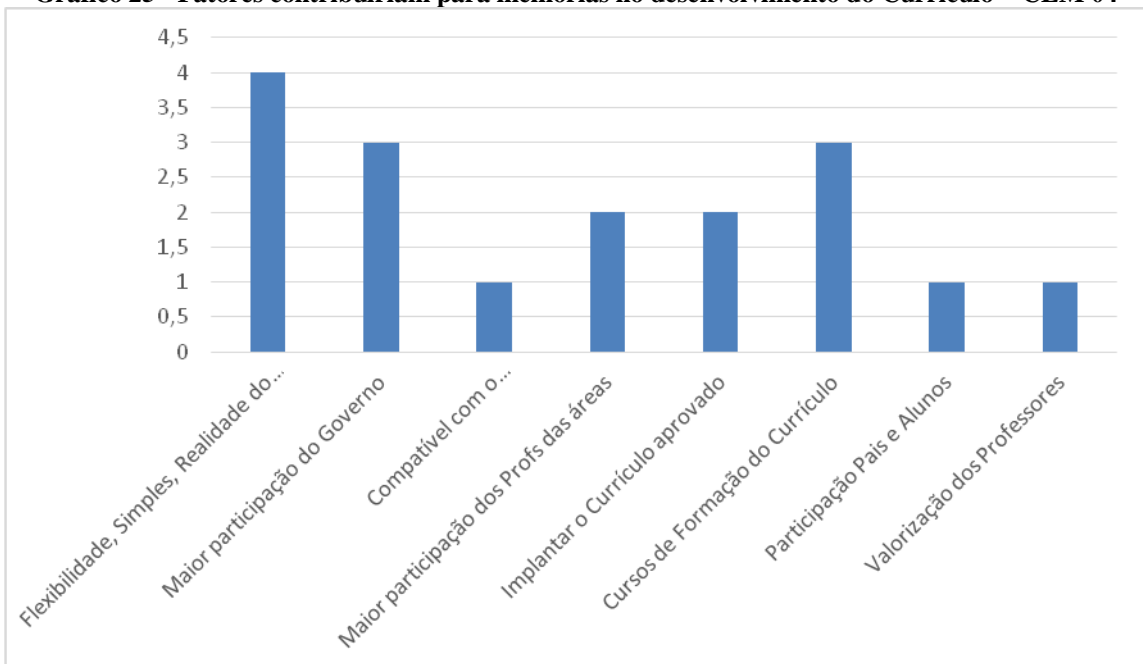
assegurar curso de formação sobre o currículo; maior participação do governo; implantar o currículo aprovado e maior participação dos professores por área, conforme Gráficos 24 e 25.

Gráfico 24 - Fatores contribuiriam para melhorias no desenvolvimento do Currículo - CEF 18



Fonte: Elaborado pelo autor.

Gráfico 25 - Fatores contribuiriam para melhorias no desenvolvimento do Currículo – CEM 04

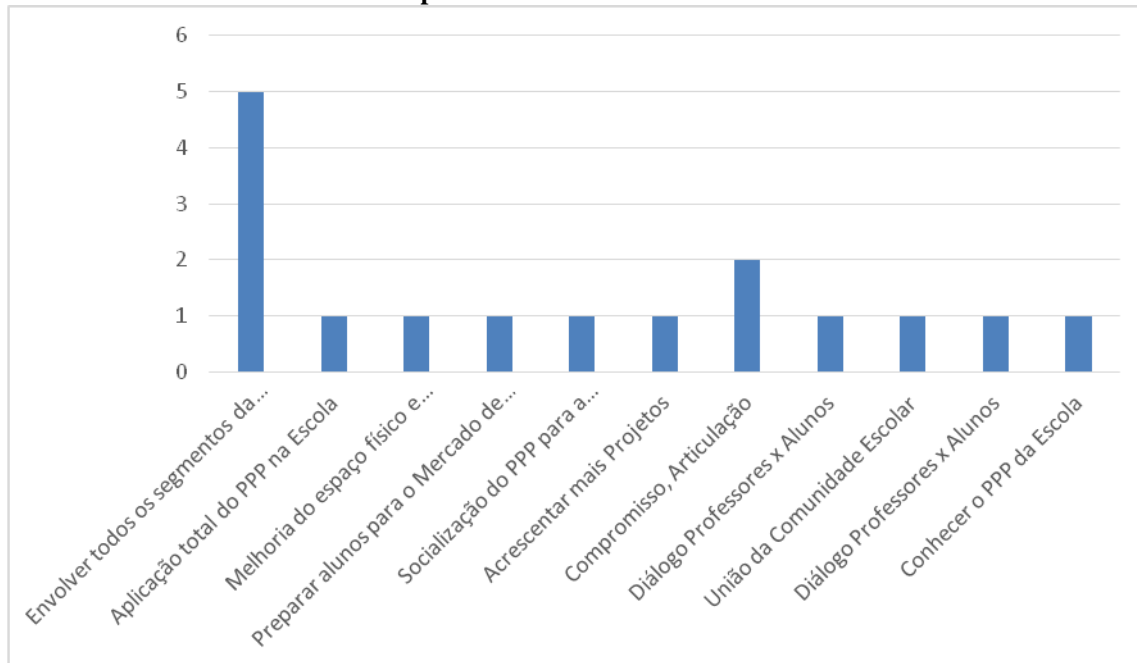


Fonte: Elaborado pelo autor.

Com relação aos fatores que contribuiriam para as melhorias no desenvolvimento do PPP na Escola, a CEF 18 apresentou: maior envolvimento da comunidade escolar (todos os segmentos); compromisso e articulações; melhoria nos diálogos professores x alunos; socialização do PPP interagindo com a comunidade escolar e aplicação total do PPP na escola. Os professores do CEM 04 apontaram: assegurar ambiente democrático, participativo e dinâmico; efetivar o PPP na escola; professores comprometidos; participação da

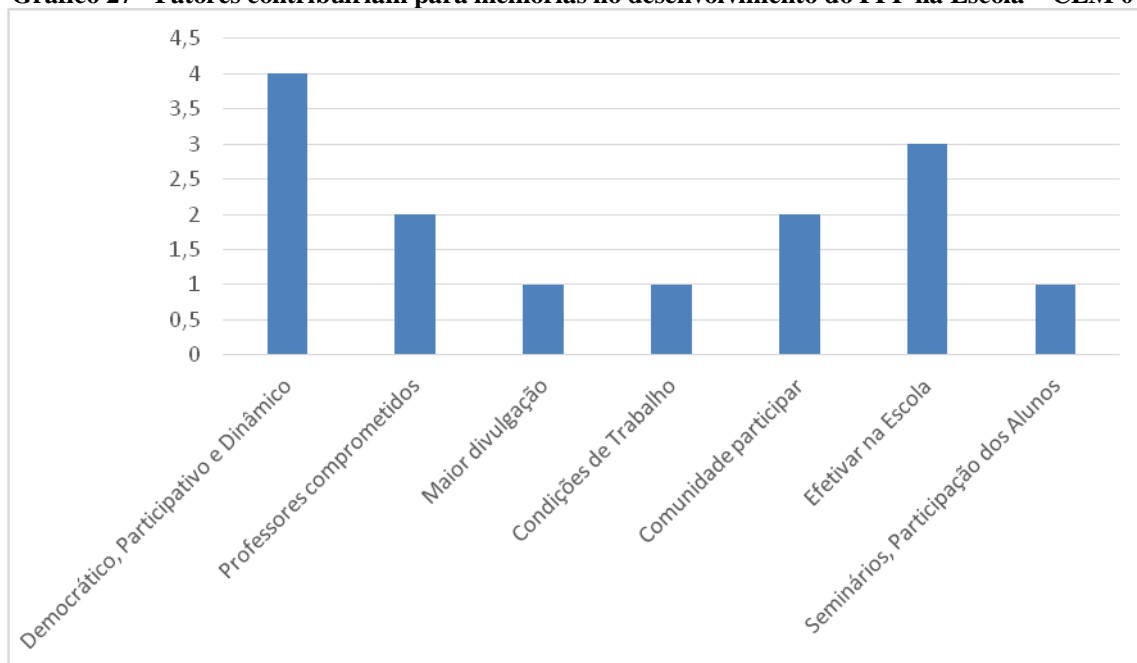
comunidade local; desenvolvimento de seminários e maior participação dos alunos, conforme Gráficos 26 e 27.

Gráfico 26 - Fatores contribuiriam para melhorias no desenvolvimento do PPP na Escola - CEF 18



Fonte: Elaborado pelo autor.

Gráfico 27 - Fatores contribuiriam para melhorias no desenvolvimento do PPP na Escola – CEM 04

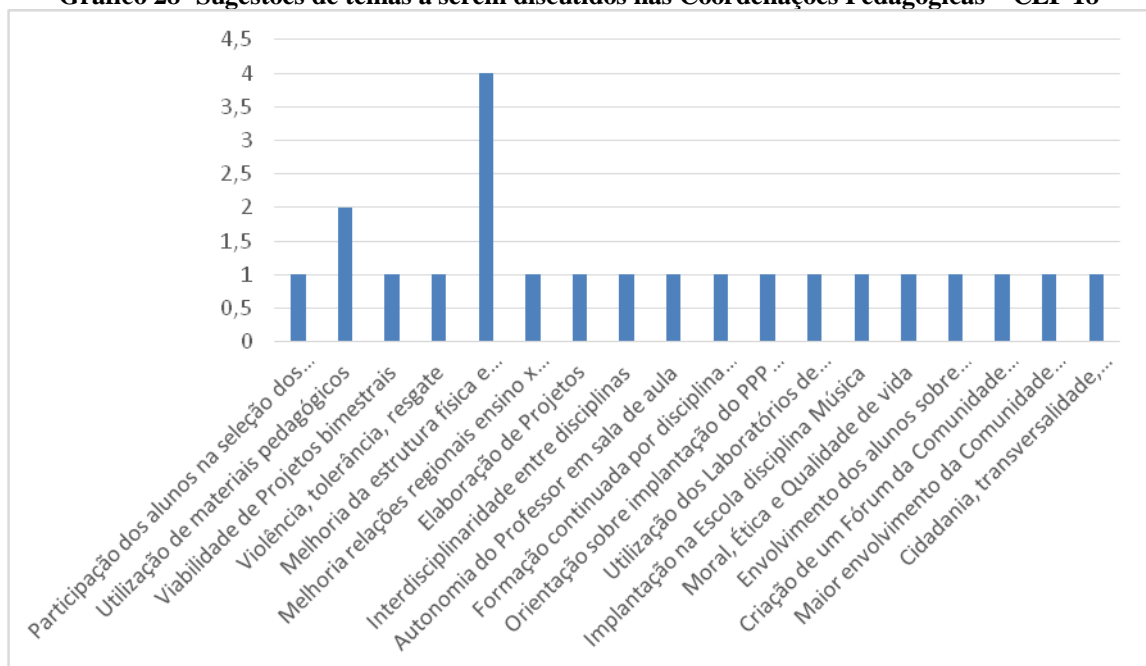


Fonte: Elaborado pelo autor.

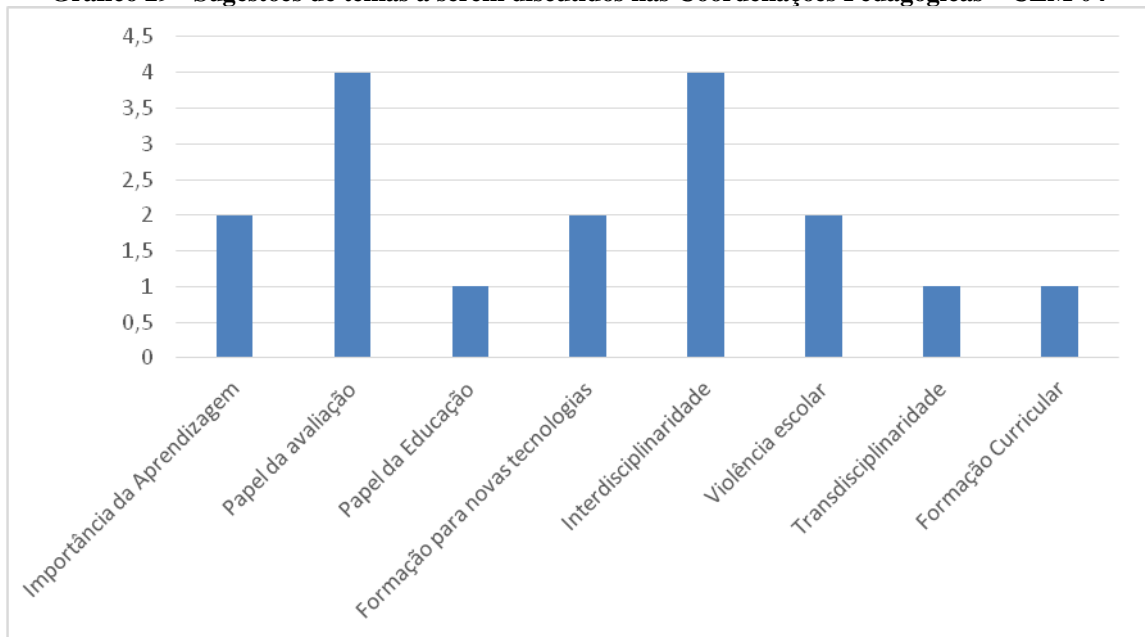
Com relação às articulações entre o currículo e o PPP da escola visando melhorias nas práticas do ensino em sala de aula, os professores apresentaram temas a serem debatidos nas

coordenações pedagógicas. Os professores do CEF 18 sugeriram: melhoria na estrutura física e pedagógica da escola; utilização de materiais pedagógicos; participação dos alunos na seleção dos conteúdos para o currículo escolar; exploração dos termos cidadania, transversalidade, pluralidade, meio ambiente, políticas públicas, moral e ética e interdisciplinaridade entre disciplinas. Para o CEM 04 sugeriram: qual é o papel da avaliação; esclarecimento da interdisciplinaridade; formação sobre as novas tecnologias; importância da aprendizagem; violência escolar; transdisciplinaridade e formação curricular, conforme Gráficos 28 e 29.

Gráfico 28- Sugestões de temas a serem discutidos nas Coordenações Pedagógicas – CEF 18



Fonte: Elaborado pelo autor.

Gráfico 29 - Sugestões de temas a serem discutidos nas Coordenações Pedagógicas – CEM 04

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os professores ainda destacaram com relação a essa questão: importância da escola; papel do professor; papel da família; educação profissional; importância da educação; ética; educação transformadora do mundo; participação dos alunos; comprometimento; violências, drogas, comportamento; oficinas; inclusão; meio ambiente; progressão dos alunos; discussão do ppp; avaliação formativa; comportamento em sala de aula; acolhimento dos alunos; atualização pedagógica do professor; currículo coerente e articulações entre as etapas de ensino infantil/fundamental/médio/profissional; autonomia pedagógica da escola; reconhecimento do currículo e do PPP enquanto conquistas dos educadores; estudo nas coordenações pedagógicas dos temas acima pelos professores e maior envolvimento entre atividades da escola valorizando o PPP.

3.2 ANÁLISES REFERENTES AOS CONTEÚDOS DAS ENTREVISTAS AOS GESTORES DO CEF, CEM E SUBEB

Com relação às entrevistas, o pesquisador desenvolveu os seguintes procedimentos: foram convidados a participar os dois diretores das escolas envolvidas na pesquisa (CEF e CEM), o diretor da regional de ensino da Ceilândia-DF e a subsecretária da SUBEB, que atuaram ativamente durante o processo de reelaboração do Currículo em Movimento da SEEDF nos anos de 2011 a 2014. Conforme agendamento prévio acordado entre as partes, as entrevistas foram desenvolvidas individualmente em unidades de ensino da SEEDF, e na sala de orientação da Faculdade de Educação na UNB em datas e horários acertados. Após a

apresentação do projeto de pesquisa e das orientações para as entrevistas, estas ocorreram de maneira metodológica combinada, sendo autorizada a gravação em áudio para futura transcrição e as devidas análises de conteúdo.

Seguindo as orientações de sigilo, serão utilizadas para denominação dos participantes das entrevistas as seguintes siglas: GCEF - Gestor do Centro de Ensino Fundamental; GCEM - Gestor do Centro de Ensino Médio; GCREC - Gestor da Coordenação Regional de Ensino da Ceilândia e GSUBEB - Gestora da Subsecretaria de Educação Básica, todos da SEEDF - Secretaria de Estado de Educação do DF.

Sobre a *participação dos professores no processo de reelaboração do Currículo em Movimento da Educação Básica da SEEDF*, verificou-se alto índice de não participação desse processo bem como de outros momentos de ações relacionados ao campo do currículo.

Sobre as orientações direcionadas à reelaboração do currículo, o MEC afirma que:

Esta perspectiva de planejamento curricular tem, ainda, como principal diretriz, a ação de planejar implicando a participação de todos os elementos envolvidos no processo alunos, professores, coordenadores pedagógicos, gestores; há a necessidade de se priorizar a busca da unidade entre o que se planeja e o que se realiza; o planejamento escolar [...]. (BRASIL, 2013, p. 12).

Para a construção coletiva democrática do currículo:

[...] planejamento curricular tem, ainda, como principal diretriz, a ação de planejar implicando a participação de todos os elementos envolvidos no processo alunos, professores, coordenadores pedagógicos, gestores, objetivando que planejamento escolar deve partir da realidade concreta e estar voltado para atingir as finalidades da educação básica definidas no projeto coletivo da escola. (BRASIL, 2013, p. 13).

Segundo análises das tabulações dos questionários aplicados e com base na entrevista dos gestores, verifica-se a importância de participar da comunidade escolar, porém, nesse primeiro processo houve pouca participação dos professores e alunos e inexpressiva participação do segmento dos pais dos alunos.

O GCEF, com 20 anos de SEEDF, em nenhum momento participou de construção coletiva de currículo da Secretaria anteriormente, apontando que este processo de reelaboração foi um grande avanço, tendo sido intensos os debates relacionados ao tema, apesar da pouca representatividade dos professores.

O GCREC resgatou ações e discussões iniciais sobre o processo, que iniciaram com inúmeras reuniões envolvendo os coordenadores de regionais de ensino e a coordenação central da SUBEB para planejamento e orientações relacionados à reelaboração do Currículo em Movimento da SEEDF. O gestor da CREC (informação verbal) diz: “Lembro que foi montado um fórum de educação que ia discutir o currículo da Secretaria de Educação.

Inicialmente este fórum era constituído pelos Gestores e coordenadores das regionais de ensino e mais os gerentes das GREBs”. Após conclusão dessa etapa, os coordenadores intermediários das regionais de ensino, sob orientações e encaminhamentos da CREC, elaboraram estratégias, orientações e reuniões com as equipes gestoras das escolas para as devidas discussões em seus espaços durante as coordenações pedagógicas, e ao final dessas elaboravam as suas sínteses para as discussões finais, que ocorreram nas plenárias com as participações das escolas, das regionais de ensino e da SUBEB.

GCREC finaliza afirmando que a participação de outros segmentos, como grêmio estudantil, comunidade local e/ou outras instâncias, foi inexpressiva, afirmando que para esse momento a preocupação seria a participação dos professores.

A gestora da GSUBEB (informação verbal) diz: “Não, eu nunca havia participado. Nem como coordenadora de nenhuma discussão/debates sobre elaboração curricular, e nem como professora, que foi onde eu atuei.”. Em momento algum houve possibilidades de participar de atividades relacionadas ao campo curricular, especificamente reelaboração do currículo da SEDF.

No entanto, no início da nova gestão da SEEDF nesse governo do DF, no período de 2011 a 2014, GSUBEB participou das reuniões de planejamento sobre o processo de reelaboração, onde foi levado em consideração o material construído no governo anterior, denominado “Currículo Experimental”. GSUBEB destaca que durante esse período ocorreram várias mudanças de Secretário da Educação do DF, e que diante dessas transições, reassumiu novamente a subsecretaria da SEDF para dar continuidade ao processo de reelaboração do currículo. GSUBEB afirma que naquele período já havia discussões, no DF, sobre a necessidade de mudanças no currículo, com destaque para o grupo do GTPA-DF, com os alfabetizadores populares citando que “[...] então já havia inclusive na EJA um movimento em ação de discussão de um currículo.” (informação verbal).

Diante das dificuldades e devido às mudanças de Secretários da Educação ao longo do período, GSUBEB diz que “E então nós finalizamos em dezembro de 2013 e entregamos o currículo dia 12 de fevereiro de 2014, às escolas da rede pública, entregamos formalmente.” (informação verbal).

Diante desses olhares, cabe a indagação: o processo necessita de ajustes? Efetivamente todos tiveram vez, espaço e voz, de forma democrática, para participar e constituírem-se sujeitos ativos do currículo. Para esse momento, as provocações e o que foi possível avançar foram válidos, conforme avaliações constatadas nos questionários e nas entrevistas. Existem novas possibilidades sugeridas pelos participantes deste processo para a evolução em busca de

um projeto curricular que mais se aproxime dos verdadeiros anseios das comunidades escolar e local que servirão de parâmetros para a próxima reelaboração.

Com relação *aos procedimentos metodológicos, cronograma, materiais e referenciais bibliográficos utilizados para as discussões e debates durante o processo de reelaboração do currículo envolvendo SUBEB e CREs*, os gestores deixam claro que as orientações obedeceram a um cronograma e ocorreram de forma organizada, no entanto, o GCEF destaca que “não sei se foi a melhor maneira”, pois em função do número de escolas e professores, admite não ser fácil fazer as discussões e obter uma síntese, e finalizou afirmando que “[...] naquele momento eles fizeram da forma que caberia. Não sei se foi a melhor. Mas eu acho que houve um resultado de certa forma positivo.” (GCEF, informação verbal).

O GCEM prefere apontar algumas dificuldades constatadas: percebeu grande resistência dos professores com relação à participação e contribuições para o processo. Diz que é notória a percepção durante as discussões e debates sobre a participação em maior escala dos professores da área de ciências humanas e destaca:

[...] quer dizer, hoje em dia a gente tem um leque de possibilidades na escola, que antigamente a gente não tinha, então nesse ponto a gente vem crescendo muito, mas a postura do professor em aceitar essas coisas que estão chegando na escola, a gente ainda tem resistência, a gente encontra resistência. (GCEM, informação verbal).

O gestor afirma que antes dessas discussões, os professores deveriam passar por formação curricular, visando mostrar a importância e a necessidade da reelaboração, sendo que o curso deveria ser coordenado pela EAPE para a formação de multiplicadores, que repassariam aos colegas de suas escolas o conteúdo, durante as coordenações pedagógicas: “[...] a conhecer processo, isso. A ter afinidade, o que ele ia discutir, o que isso ia interferir na sala de aula dele, o que isso ia crescer para ele profissionalmente, eu acho que faltou é isso.” (GCEM, informação verbal).

Com relação à articulação entre SUBEB, CRE e escolas, GCEM afirma que existem incoerências: “[...] a Secretaria, a nossa Coordenação, a Escola, parece que elas não estão sintonizadas na mesma coisa, entendeu?”, e diz que há conflitos entre os projetos pedagógicos e os financeiros que às vezes dificultam a implantação e desenvolvimento do PPP na escola.

O gestor GCREC (informação verbal) confirma: “Tudo isso tinha o cronograma, tudo isso tinha material pedagógico. Esse material pedagógico sempre era sob a orientação da SUBEB,”. GCREC aponta as dificuldades e resistências para as discussões e debates junto aos professores do ensino médio e fundamental, mas que mesmo assim foram constituídos GT- Grupos de Trabalho para essas reuniões no dia e horário das coordenações pedagógicas

da escola, onde eram produzidos relatórios e que esse “[...] material que era discutido sobre o material que era encaminhado, era levado para a SUBEB. Tinha uma equipe dentro da SUBEB que tratava só da elaboração do currículo.” (GCREC, informação verbal).

O gestor ainda destacou que um dos principais motivos que contribuiu para dificultar o processo das discussões sobre o currículo foi a mudança de 3 Secretários de Educação no período de 2011 a 2014. Após essas transições, para a retomada do processo, era necessário entusiasmar novamente todos os participantes, ou seja, era outra emoção para discussão, demandava outro período para sensibilizar realmente as pessoas e concluir o trabalho. Sendo a última retomada feita por pessoas que haviam iniciado as discussões, o que facilitou a finalização deste trabalho.

A gestora GSUBEB delinea com riqueza de detalhes todos os procedimentos, cronograma e referenciais bibliográficos utilizados durante o processo, destacando inclusive que fora feita avaliação diagnóstica do “currículo experimental” do governo anterior, que foi analisado, discutido e construído envolvendo os coordenadores centrais das etapas e as modalidades de ensino da SUBEB. Os materiais elaborados foram encaminhados para as Regionais de Ensino com as orientações para discussões e debates nas escolas, e ao final relatariam os resultados e devolveriam o material para a SUBEB.

Então nós tivemos estudos, avaliação diagnóstica do currículo, para apontar as fragilidades, para apontar as potencialidades: o que era bom naquele currículo, o que precisava ser mudado? Estudo, teria que ter leitura e estudo, e a discussão também com a regional. Então nós tínhamos esse movimento de ir e vir. (GSUBEB, informação verbal).

Afirma que criaram o fórum na SUBEB e nas CREs e que faziam a formação com as regionais e as regionais faziam com as escolas.

“Já se sinalizava a perspectiva de assumir a pedagogia histórico-crítica com base em Saviani (2003) e a psicologia histórico-cultural de Vigotsky (2001), como pressupostos do currículo, pressupostos teóricos.” (GSUBEB, informação verbal). GSUBEB afirma ainda que com relação ao tipo de currículo a ser discutido e construído coletivamente, foram apresentadas propostas para o fórum de discussão que: “De gestores, inclusive coordenadores intermediários e central. E que essas pedagogias, a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica, trazem pressupostos do materialismo histórico dialético.” Neste ambiente de discussões finaliza “[...] não queríamos um currículo que fosse de governo, mas que ele fosse do coletivo, dos professores.” (GSUBEB, informação verbal).

Ladislau Dowbor (2016) destaca a importância do desenvolvimento da territorialidade por meio do envolvimento e da participação dos diversos segmentos da

localidade, com o conhecimento das necessidades locais. Em algum momento das discussões relacionadas à construção do PPP e do Currículo em Movimento, esses pontos foram levados em consideração? Sobre esse tema, GCEF diz que tem dúvidas sobre sua exploração no processo de reelaboração do Currículo em Movimento.

Com relação a “desenvolvimento local”, GCEM (informação verbal) cita as dificuldades em assegurar a participação dos pais dos alunos nas atividades da escola, “[...] a gente tem uma dificuldade muito grande de inserir a comunidade dentro da escola, de trazer o pai para dentro da escola”. Destacou que na própria reunião para entrega das notas bimestrais é visível a pouca participação, supõe que “[...] no universo de 500 alunos a gente tem 50 pais no auditório. Quer dizer, dá 10%” e que “debater com a nossa comunidade o cotidiano da escola”, imagina-se que em função da faixa etária, por volta dos 15 anos, afirma que “os pais transferem essa responsabilidade para o filho”. E “infelizmente no ensino médio, os pais abandonam o filho na escola”, afirma que já fizeram inúmeras tentativas e ações para mudarem esta situação, inclusive os “orientadores daqui, quando tentaram entrar em contato com a família, teve decepções graves, da mãe falar que trabalha e que não pode comparecer e que eles acertem com o filho aí na escola”. Sobre o PPP destaca “A gente tem uma semana pedagógica, certo, para tratar do nosso PPP, o nosso PPP você conhece, ele é bem elaborado, ele foi até homenageado como um dos melhores PPPs do Distrito Federal”. (GCEM, informação verbal).

GCEM alega ainda algumas dificuldades com relação ao quadro de pessoal, que devido ao seu número reduzido, limita ações mais ostensivas para a busca e acolhimento da comunidade, afirmando que “Então eu acho que falta muito esse contato das políticas públicas com a ponta, com o professor que está lá dentro de sala de aula.”. (GCEM, informação verbal).

O gestor afirma que percebe dificuldades no momento da inserção do conteúdo do currículo ao PPP da escola. Inclusive em sua escola, nesse momento estão reavaliando o PPP, e os professores apresentam essa dificuldade.

Já GCREC destaca as articulações entre o Currículo em Movimento, PPP da escola e o desenvolvimento da localidade. Segundo o gestor, todos tinham a compreensão da importância, além de seguir orientações da própria SUBEB, abordando a necessidade de interação. Afirma “[...] que mais se pensou, depois disso, foi a questão da proposta política pedagógica.”. Relembra os informes da SUBEB sobre a importância do envolvimento da escola com a comunidade escolar e sugeriu: “[...] que as escolas sentassem com os seus quatro segmentos, professores, servidores, pais de alunos e alunos, criassem o Projeto Político

Pedagógico da escola, baseado nas diretrizes que o currículo aponta, você cria a identidade da escola.” (GCREC, informação verbal). O gestor afirma que uma das preocupações principais deste currículo é “[...] preocupação aqui no Distrito Federal era atender a todos. E quando eu digo, assim, atender a todos, você vai desenvolver um currículo onde você tem a inclusão de todos.”. (GCREC, informação verbal).

Sobre essa questão, a gestora da SUBEB inicia dizendo que “Em nenhum momento o MEC demandou nada na Secretaria de Educação, em termos de currículo.” (informação verbal).

Na verdade, a decisão de fazer o currículo que emergisse, que fosse construído a partir dessa discussão coletiva, ela surge do compromisso daquele grupo que assumia a gestão naquele momento. [...] Aí eu posso te dizer o seguinte, que nós tivemos carta branca para poder [...] nunca governador, deputado, Ministério da Educação, ninguém nunca falou que tipo de currículo a gente deveria fazer. Nós tivemos autonomia. (GSUBEB, informação verbal).

A própria secretária, que foi a professora Regina Vinhaes, Secretária de Educação. E a ideia dessa denominação Currículo em Movimento, ela surge, inclusive, a partir de mim, dos estudos que eu fiz. Porque eu pesquiso, como eu falei, eu não sou curricularista, mas. Resgatou os nomes adotados para o Currículo da SEDF anteriormente: Escola Candanga, Escola do Cerrado e agora Currículo em Movimento. Tem vários curricularistas que discutem Currículo em Movimento. Tem uma epistemologia que mostra que o conhecimento é dinâmico. Deve-se aproximar o conhecimento universal das ciências, que no currículo tradicional sempre foi dominante, dos conhecimentos dos saberes, das culturas, dos sujeitos. (GSUBEB, informação verbal).

Que ele vai ganhar a vida no show da escola, e lá na sala de aula, nas ações dos professores e dos estudantes. Então essa era a ideia. E aí ficou Currículo em Movimento. Mas o nome Escola do Cerrado, era um projeto educacional do DF, era um nome de um projeto educacional do DF, como foi a Escola Candanga. Agora nunca MEC veio me consultar nada. Nós não fomos demandados pelo MEC. (GSUBEB, informação verbal).

“Havia uma discussão de reformulação curricular que estava se dando no âmbito dos Estados e dos Municípios Mas, assim, eu como subsecretária nunca fui ao MEC discutir currículo [...]” (GSUBEB, informação verbal).

Agora a questão da territorialidade, você vai encontrar inclusive no nosso currículo, nós trazemos lá porque ele é um princípio. Quando nós assumimos que o currículo é de educação integral, veja bem, entendida a educação integral para além da ampliação do tempo, nós entendemos que é preciso trabalhar e aí no currículo até nos pressupostos a gente fala isso, com a ideia de cidade educadora. Que a escola abraça a cidade, a cidade abraça a escola. As instituições daquela comunidade. A saúde, a segurança junto com a educação, o comércio, a comunidade, todos dão o sentido de cidade educadora é de que todos se assumam como corresponsáveis pela formação das crianças, dos jovens. Então a gente traz o princípio da territorialidade, ele aparece de uma forma muito forte, principalmente no currículo da EJA. (GSUBEB, informação verbal).

E complementa: “Que tinha política do Mais Educação, da educação integral, já discutiam no projeto, que era ampliação de tempo, já trazia o princípio da territorialidade. Então nós nos fundamentamos em orientações do MEC.” (GSUBEB, informação verbal).

Um currículo com toda a autonomia que nós tivemos, nós não podíamos perder de vista as questões legais, da Legislação, por exemplo, tem que trabalhar com questões étnicas raciais, trabalhar com a diversidade, com a inclusão, a LDB, a Constituição [...] educação integral, que se assume também a territorialidade como um princípio [...] Havia uma discussão de reformulação curricular que estava se dando no âmbito dos Estados e dos Municípios. [...] como subsecretária nunca fui ao MEC discutir currículo. (GSUBEB, informação verbal).

A construção e reelaboração do currículo foram democráticas e envolveram todos os representantes da comunidade escolar? GCEF afirma que realmente nesse momento, e para o CEF, não foi possível ampliar as discussões com a participação da comunidade local, escolar e com demais segmentos, principalmente, os alunos. Completa afirmando que percebe dificuldades de a comunidade adentrar a escola, ela somente comparece para reclamações sobre determinadas situações envolvendo seus filhos. Esse processo foi “[...] discutido geralmente nas coordenações com os docentes e às vezes com representante do conselho escolar. Então a comunidade, ela se fez representar pelos conselheiros” (GCEF, informação verbal). GCEF acredita que seja de suma importância a participação da Comunidade.

No entanto, é necessário trabalho de “conscientização e sensibilização da comunidade escolar”. Segundo GCEF (informação verbal), “uma minoria dos pais é que tem essa visão, que tem essa sensibilidade para a escola, que olha a escola pública como coisa de todos e não como uma coisa do governo”, ainda destaca sobre a importância do PPP: “O PPP, ele veio abordar isso, ele veio como algo positivo.”. Afirma ainda que: “Ele vem trazendo grêmios, agregações, que é uma instituição forte dentro da escola, um grêmio escolar, representa ali a voz dos alunos.”.

Interessante a comparação do GCEF com o GCEM sobre a participação dos pais, afirmando que na outra etapa de ensino talvez seja maior a participação.

Sobre o grêmio estudantil no CEF, GCEF (informação verbal) destaca ainda que “[...] tenho conhecimento de alguns diretores de escola que tinham”, “Eles não entendiam muito bem, como sempre fui engajado com grêmio, sempre com essa questão. Diálogo... como aluno de ensino médio, depois como professor, sempre incentivei, como diretor sempre incentivei o grêmio dentro da escola; mas os alunos são imaturos”.

Diz que seria importante o aprendizado de agremiações começar no ensino fundamental:

[...] ali você forma, no ensino médio é que eles vão realmente mostrar, exercer a cidadania enquanto grêmio mesmo. No CEF seria mais um laboratório, seria mais um “estagiozinho” que a gente tenta fazer com eles: mostrar para eles que eles têm essa responsabilidade também como cidadãos. (GCEF, informação verbal).

“Isso a gente... na minha escola eu sempre fiz, sempre incentivei, né, sempre chamei para essa formação”. “E havia aí em outros momentos, em outras escolas, eu escutava de alguma resistência de alguns diretores em relação a isso, que era para bagunça, que era para o aluno ficar exigindo coisas infundadas e não.”. (GCEF, informação verbal).

A gente estava tentando mostrar a realidade para eles e trazendo eles para essa realidade, que é transformar o mundo deles e transformá-los em agentes ativos dentro da transformação da escola; e fazer com que a escola fosse a cara deles. Tentar aproximar a escola da cara dos nossos alunos, da nossa comunidade, da nossa realidade. E o PPP da nossa escola foi feito através disso, tentando mostrar essa nossa realidade, trabalhar em cima dessa nossa comunidade. (GCEF, informação verbal).

Ainda sobre a democratização no interior da escola, destacam-se tentativas não exitosas para a mudança do quadro:

A gente tentou democratizar, a gente tentou trazer. Mas como eu te disse: há uma resistência. O pai, ele vai à escola quando é nota de aluno, quando é um problema disciplinar. Mas quando é para discussão em nível de transformação de currículo, ou pedagógico, ou de outra forma, ele tem uma resistência. Ele diz o seguinte: “eu não tenho tempo”. “Não tenho tempo, porque eu trabalho”. Como se nós não trabalhássemos, não estivéssemos trabalhando também. Então é aquilo que eu te falei: ainda falta mudar um pouco essa questão, essa concepção da comunidade com relação à escola pública, a sua participação no interior da escola. (GCEF, informação verbal).

Segundo o gestor GCEM (informação verbal), “[...] acho que vários segmentos não foram assistidos”. GCEM acredita que o principal segmento (os alunos) não participou do processo. Para conhecermos “[...] quais são os anseios, o que eles pretendem, o que eles esperam da escola, o que eles vão seguir na vida, o que eles vão precisar como instrumento para seguir a sua vida, e isso ele não teve essa oportunidade, então eu acho que vários segmentos não foram ouvidos”. Com relação à participação dos docentes, afirma “Os que interessaram mais, os que correram atrás, os que leram, eu diria que não foi mais que 10%.”. (GCEM, informação verbal).

O gestor GCREC afirma que para esse momento foi priorizada a participação dos docentes, não sendo visto o segmento dos alunos. “[...] foram poucos os momentos, pouquíssimos os momentos, onde, por exemplo, os estudantes estiveram presentes.” (informação verbal). GCREC diz que para as plenárias todos eram convidados a participar, porém “[...] os discentes, por exemplo, não tiveram uma participação efetiva, os pais então, nem se fala”. “[...] eu não vi a participação dos pais em quase momento nenhum.”. Afirma

que “[...] realmente os pais, os estudantes, ficaram de fora nesse primeiro momento. Foi basicamente discutido entre os docentes da Secretaria de Educação.”. Somente “Na construção do Projeto Político Pedagógico das escolas, aí houve a participação dos estudantes, mas na discussão do currículo em si, devo dizer que nós tivemos essa falha.” (GCREC, informação verbal).

A gestora GSUBEB afirma que “Eu não diria que a comunidade, família, mas é difícil afirmar que envolveu todo mundo, mas houve uma iniciativa da Secretaria de Educação de instaurar um debate, de abrir espaços de diálogo acerca do currículo.”. A GSUBEB diz que em função do grande número de escolas e regionais de ensino, é difícil avaliar o grau de envolvimento. Afirma ainda que “[...] as plenárias das quais eu participei, nós vimos lá representantes da escola, em sala de aula, nós vimos as atividades das crianças pautando a nossa discussão.” E completa dizendo que talvez “[...] não dê para você afirmar que foi um processo muito puro de participação coletiva, eu não tenho como afirmar isso, mas eu penso, inclusive, que o próprio movimento da discussão que veio concomitante ao currículo, foi o das plenárias da gestão democrática.” (GSUBEB, informação verbal).

Ainda com relação à Lei da Gestão Democrática, GSUBEB afirma que “[...] foram feitas plenárias para discutir a lei, qual seria o texto da lei de gestão democrática que seria encaminhado à Câmara.”. Afirma que as discussões ocorreram em “14 plenárias que nós fazíamos manhã, tarde e noite para contemplar as pessoas da comunidade, estudantes do noturno, profissionais em todos os turnos e essas plenárias começaram em 2011.”.

Então você veja que o currículo, a discussão do currículo, da política curricular não veio descolada das outras políticas, ela vem em um movimento da gestão democrática. Se nós estávamos discutindo nas plenárias uma lei, fazendo uma proposição de uma lei de gestão democrática, a gente queria ouvir a comunidade para saber que lei seria essa, qual seria o papel dos conselhos escolares, dos grêmios, dos pais, dos estudantes, das famílias, nós não poderíamos fazer a construção de currículo de outra forma. (GSUBEB, informação verbal).

GSUBEB (informação verbal) afirma: “Você soube o risco de nós estarmos contrariando o princípio basilar da gestão democrática que é a participação.” E completa: “Foi tudo junto. 2011 começa a discussão das plenárias da gestão democrática e na sequência a gente já vem com a do currículo e aí vem no Movimento.”.

O currículo reelaborado atende aos anseios da comunidade escolar – O gestor GCEF afirma que:

Eu acho que de certa forma, sim. Houve avanço. Nós adentramos aí para discutir os eixos transversais, as possibilidades de trazer à escola novos temas, que não eram trabalhados no interior da escola, uma forma interdisciplinar, uma forma envolvendo

os diversos segmentos, os diversos saberes da escola, os diversos mentores. (GCEF, informação verbal).

GCEF (informação verbal) afirma: “Eu acho que houve avanços. Vários temas que eram tabus são trazidos para as discussões em sala de aula: gênero, raça, sexualidade.”

GCEM (informação verbal) acredita que “ainda não envolvemos o principal sujeito deste processo, que é o aluno”, e diz “o currículo deveria ser trabalhado com foco principal no aluno, o aluno deveria ser o sujeito principal e isso a gente não vê. O anseio do aluno eu acho que não foi atendido.”. Admite que o processo foi democrático, porém reafirma que “o objetivo principal ainda não foi alcançado.”.

GCREC (informação verbal) afirma que o currículo atende aos anseios da comunidade, “a gente discutiu tudo que deveria ter discutido”, e por ser um Currículo em Movimento, reelaborado periodicamente, existe a possibilidade de melhorar cada vez mais, nunca está finalizado.

GSUBEB (informação verbal) destaca: “[...] até pela forma como ele foi construído, ele tem maiores possibilidades de atender do que se ele tivesse sido elaborado por especialistas em gabinetes.” GSUBEB fala sobre pontos relacionados à reelaboração do currículo e apresenta sugestões propostas pelos colegas da SUBEB “[...] nós precisamos contratar especialistas em currículo para virem aqui nos dar consultoria”. Observou que devido à falta de recursos financeiros, existiam projetos que estavam arquivados. Em função desse quadro, sem recursos e sem especialistas em currículo, resolveram criar um grupo de estudo e partiram para as pesquisas relacionadas a currículos nas várias etapas e modalidades de ensino. GSUBEB fez questão de destacar que “[...] aspecto interessante também que eu tive autonomia para trazer pessoas para a SUBEB que tinham também um perfil de pesquisador”.

Foram necessárias várias reuniões nos diversos grupos de estudos sobre as etapas e modalidades de ensino com a participação do MEC.

Mas isso foi a partir de uma pesquisa feita do que é mais atual, o currículo da educação infantil, gente, é um primor aquele currículo. E aí tem, claro, todo o mérito da coordenadora, da professora Edna lá da Ceilândia, que era uma estudiosa, uma pesquisadora e junto com o grupo foi estudar, foi pesquisar, foi buscar, ouviu as escolas. Então eu acho que esse movimento dá um caráter diferente a esse currículo. (GSUBEB, informação verbal).

GSUBEB afirma que “[...] algumas etapas ele atende mais, por exemplo, a educação infantil atende mais aos anseios da educação infantil.” (informação verbal).

GSUBEB destaca que existe preocupação relacionada às discussões do BNCC e que a etapa do ensino médio é mais complexa.

Porque a visão, a forma como o professor do ensino médio, infelizmente, concebe o processo de ensino e aprendizagem e avaliação e o próprio currículo é com base no que ele entende, o objetivo dele é preparar para o vestibular. E o currículo é muito mais do que isso, o currículo não é só uma prescrição de conteúdos para se passar no vestibular. (GSUBEB, informação verbal).

Diferenciando a forma como foram os envolvimento dos docentes nas discussões nas etapas e modalidades distintas, pode-se dizer “[...] que o currículo atende melhor no sentido das expectativas geradas e até do processo de elaboração desses sujeitos que se comprometeram mais.”. (GSUBEB, informação verbal).

SUBEB faz questão de frisar um episódio vivenciado onde durante Seminário da EJA:

O professor Miguel Arroyo, que fez uma reflexão sobre os currículos de redes. Aí veio um professor, acho que foi o Cristino que veio e quando na hora no intervalo e me falou, você que viu o que ele falou do nosso currículo, ele está falando do nosso currículo, e lhe respondeu "calma, ele está falando da perspectiva mais geral, porque, na verdade, você tem que entender do lugar de onde ele fala, o lugar teórico de onde ele fala, então ele não está desqualificando o nosso currículo". Então você percebe ali quando aquele professor me procurou que ele se sente autor daquele currículo. Então, assim, eu acho que o currículo da EJA atende mais aos anseios. A Educação Infantil também. (GSUBEB, informação verbal).

É importante apresentar o diferencial de participações durante as discussões:

[...] a EJA, Educação infantil, os próprios anos iniciais também, houve um comprometimento. Agora o ensino médio, eu penso que essa cobrança das avaliações externas pressiona o professor, pressiona os gestores por resultados, as famílias pressionam e faz com que ao invés de trabalhar com o currículo, eles trabalham com matrizes de referências de exames. Isso é um aspecto que acaba interferindo na forma como ele também recebe. (GSUBEB, informação verbal)

O currículo reelaborado contribuiu para a construção e reelaboração do PPP da escola. GCEF aponta as possibilidades de construção coletiva e democrática do PPP, com a verdadeira cara de sua escola. O gestor não faz se ele não quiser. Hoje, “[...] o gestor, ele tem como fazer, junto com sua equipe pedagógica, transformar, fazer um trabalho que seja mais próximo à realidade da sua comunidade.” (GCEF, informação verbal).

GCEM afirma que as discussões sobre currículo e PPP deveriam ser uma constante dentro da escola. Destaca que em função das transformações rápidas em todos os segmentos da sociedade, tornam-se necessárias mudanças no currículo e no PPP, adequando-os às novas demandas. Destaca ainda as mudanças de perfil de sua comunidade local, fala inclusive sobre avanços em algumas políticas públicas “[...] aprovação de leis incentivando o aluno, a universidade pública para o aluno de escola pública, a gente já teve uma diferença na clientela

enorme”. “Então não pode ser uma coisa que tem início e fim e pronto, eu acho que é um processo”. “A educação, pela experiência que eu tenho, tem que ser um projeto que não tem nada a ver com política partidária, ela tem que ser um projeto visto com os olhos na educação.”

Eu acho, assim, independente do partido que está no poder, independente do político que está nos dirigindo, os projetos da educação tinham que ser contínuos. O projeto tal é do político tal, agora o político tal não está mais no governo, então esse projeto vai para o lixo, vamos entrar com o nosso projeto. A educação não poderia ser dessa forma, a educação teria que pegar aqueles projetos que estão dando certo, que está dando certo, e aproveitar, independente do partido que está nos dirigindo. (GCEM, informação verbal).

GCREC afirma que após as discussões sobre o currículo, iniciaram-se os trabalhos com os PPPs das escolas “[...] já existia orientação das Regionais de Ensino e na Coordenação Central de Ensino da SUBEB, a partir desse currículo, a gente montar grupos para cada uma das escolas do Distrito Federal” para encaminhar orientações relacionadas à reelaboração dos PPPs. “[...] esses grupos foram levados para dentro das escolas, para junto com as direções da escola e junto com os professores, construir o Projeto Político Pedagógico de cada uma dessas escolas.”

E isso aqui na Ceilândia nós fizemos e eu acredito que em 98% das escolas, das 110 escolas de Ceilândia, construíram seu Projeto Político Pedagógico com orientação da GREB, da Regional de Ensino, com as equipes pedagógicas, que a gente levou até a escola discutindo com os professores e com a coordenação pedagógica e lá na escola foi construído o seu Projeto Político Pedagógico a partir desse debate. (GCREC, informação verbal).

Afirma ainda que as escolas ficaram motivadas quando souberam que todos os PPPs das escolas da SEDF seriam hospedados no *site* oficial da Secretaria. Ainda afirma o gestor que:

[...] foi uma tirada bem bacana que a SUBEB, na época, teve, e que foi aceito dentro das escolas, ninguém teve nenhuma crítica em relação a isso, todo mundo achou muito bacana. Por isso que foi bem aceita as equipes da Regional de Ensino, dentro das escolas. E aí a gente estava lá orientando, a partir das diretrizes e orientações da SEDF através da SUBEB, através dos documentos que eram enviados para fazer a discussão dentro da escola. (GCREC, informação verbal).

A gestora da GSUBEB (informação verbal) falou sobre as articulações entre o currículo e o PPP da escola: “[...] entregamos o currículo dia 12 de fevereiro de 2014. Aí qual foi a ação seguinte? Foi chamar as escolas, os diretores e discutir: “olha, o documento que vai sistematizar a implementação do currículo é o PPP. É o PPP da escola que vai considerar toda a singularidade.” (GSUBEB, informação verbal).

GSUBEB (informação verbal) destacou princípios do Currículo em Movimento: “O princípio da articulação teoria prática, da contextualização, da interdisciplinaridade e da flexibilidade. O da flexibilidade, inclusive, dando às escolas a autonomia, dando não, porque ninguém dá autonomia, mas flexibilizando”.

Afirma ainda que “[...] o currículo, no sentido de que cada escola dentro de sua autonomia pedagógica, ela poderia, ela pode, ela tem essa liberdade para inserir conteúdos, saberes, conhecimentos, culturas, experiências que são vivenciadas.” (informação verbal).

GSUBEB faz questão de deixar claro que para a reelaboração do PPP das escolas foram encaminhadas orientações da SUBEB para serem desenvolvidas durante as coordenações pedagógicas. Sobre o currículo, completa “[...] fizemos a formação também lá com os coordenadores das regionais e isso foi para a escola. Então as escolas fizeram, reformularam, algumas escolas nem tinham.” Para finalizar acrescenta que “Nós orientamos que as regionais fizessem encontros com as escolas para elas socializarem os seus projetos, para elas falarem também de como que foi a construção coletiva.” (informação verbal).

Preocupados com a visibilidade, socialização e acessibilidade pela comunidade às universidades e aos pesquisadores, verificou-se a possibilidade da criação de espaço no *site* da SEDF, visando hospedar todo o material construído. Coube às regionais de ensino receber das mídias os PPPs elaborados. Após a apresentação para socialização dos PPPs na Regional de Ensino, estes foram encaminhados à SUBEB que os hospedou no *site* daquela Secretaria.

Coube à Subsecretaria, a coordenação e orientações desses trabalhos:

Foi uma orientação, inclusive, formal, escrita e que foi construída até um documento. Essa orientação pedagógica para a elaboração do PPP da coordenação, ele foi discutido e elaborado no fórum SUBEB e regionais em janeiro de 2014. Na semana pedagógica que nós fizemos com os regionais, nós elaboramos esse documento. E aí no primeiro semestre de 2014, se deu a sistematização desses PPPs, porque o PPP deveria sistematizar a forma como que o currículo seria implementado. (GSUBEB, informação verbal).

Acredita-se que o atual currículo será plenamente implementados? Fragilidades e potencialidades. O gestor GCEF (informação verbal) inicia afirmando que “há certa resistência” entre os professores, e que “[...] os gestores, às vezes, têm essa dificuldade de implementar o currículo da forma que ele foi criado, executá-lo, devido a essas amarras, a essa resistência de alguns colegas”.

Ao se tentar desenvolver projeto interdisciplinar, a resistência é grande, escutam-se comentários do tipo “Eu não posso, não tenho como falar sobre isso”. Há também resistência daqueles professores que não têm habilidades com as novas tecnologias, ainda existem colegas que não utilizam *datashow*, computador ou qualquer outra nova tecnologia da área

educacional. Durante as coordenações pedagógicas sempre insistem: “O aluno de hoje, gente, é esse. A linguagem dele é essa, não é? A gente tem que tentar se aproximar para poder ter um resultado positivo. E não aquela coisa jurássica que eu aprendi, que meus pais aprenderam. Nós temos que romper com isso.”, no entanto, pouco se tem avançado.

GCEF finaliza dizendo que há diversas dificuldades, dentre elas materiais, financeiras e a falta de vontade de alguns colegas em obter conhecimentos relacionados às novas tecnologias e metodologias de ensino.

O gestor GCEM (informação verbal) inicia afirmando: “Eu acho que ainda está longe dessa realidade. Eu acho que o trabalho foi árduo, a intenção foi boa, mas o objetivo não foi totalmente alcançado, ainda tem muito para ser feito.”. Sugeriu que deveriam ter formação nas escolas durante as coordenações pedagógicas, desenvolvidas por pessoas formadas pela EAPE. Complementa ainda: “É muito bonito na teoria, mas na prática a gente não vê isso dentro da escola”. Afirma que “[...] pelo menos houve a possibilidade de o professor, principalmente aquele que é interessado, dar seu posicionamento”, “Eu acho que o foco principal deveria ser o aluno, a comunidade que ele é inserido, e montar um currículo destinado a esse aluno. E a gente ainda vê uma falha nesse ponto.”.

Com relação à implantação, GCREC inicia com o seguinte argumento:

[...] imagina um dia, que depois de um currículo, de uma discussão belíssima dessa, a gente fosse defrontar com a Escola sem Partido? Você está entendendo? Aí já quebra a espinha dorsal daquilo que a gente queria para a escola pública, que está defendido no currículo a participação de todos e que o debate tem que ser feito por todos, e todos os temas têm que ser discutidos dentro da escola. (GCREC, informação verbal).

Portanto:

[...] é por isso que esse currículo em movimento, ele tem que ser refeito, quer dizer, a discussão tem que ser refeita, tem que ser aprimorada, a discussão tem que ser defendida naquilo que a gente colocou como princípio inicial, na concepção inicial, que era um currículo de inserção e não de retirar ou de qualquer tipo de retirada daquilo que a gente pensa enquanto concepção da educação pública. (GCREC, informação verbal).

O gestor GCREC continua dizendo que:

[...] fiquei aqui até abril desse ano (2017), foram três anos e pouco, confesso para você que não vi o debate acontecer. Eu não vejo nesse governo que está aí, nesse governo que está hoje no Distrito Federal, motivação, ou trazer a motivação para os professores dentro das escolas, de uma concepção de currículo, seja ela qual for. (GCREC, informação verbal).

GCREC não percebeu ação diferenciada relacionada ao currículo ou ao PPP, inclusive não presenciou qualquer tipo de discussão pedagógica ocorrendo no interior da escola.

“Muitos companheiros nossos dentro da Secretaria de Educação levam a sério o trabalho, ou seja, leva esse currículo no peito” (informação verbal).

GCREC avalia que faltam iniciativas para a devida implementação do currículo.

Não vejo a Secretaria de Educação com esse ânimo todo de incentivar os professores a fazer esse debate pedagógico o tempo inteiro. Não tem, quero ser honesto com você, não tenho visto. Aliás, acreditava até que eles trouxessem o pacote deles, esses governos quando chegam, eles trazem os pacotes prontos, nem isso eles fizeram. Nem trouxeram pacote pronto e aquilo que eles encontraram continuam empurrando com a barriga, faz uma discussãozinha aqui, outra acolá, tem alguns pressupostos que eles tentam trazer de novo para a Secretaria de Educação, mas não vejo isso acontecendo. (GCREC, informação verbal).

Afirma “[...] não vejo isso partindo das Regionais de Ensino, eu não vejo isso partindo da própria Secretaria de Educação. A discussão acontece muito tímida, a discussão acontece muito pouco.”. GCREC percebe que tem algo de estranho na SEDF “[...] ânimo dos professores, não sei se é só a falta de motivação, mas tem uma coisa estranha acontecendo na Secretaria de Educação hoje.” (informação verbal).

Eu vejo isso também, eu confesso que eu não sei se é só o momento político que está acontecendo. E aí repito, não só no Distrito Federal, como também a nível nacional. Movimento social eu tenho participado muito, até os movimentos sociais estão mais devagar, tem uma coisa muito estranha acontecendo com esse país, uma coisa muito estranha acontecendo com essa cidade, tem uma coisa muito estranha acontecendo com o povo brasileiro. E aí isso reflete dentro da escola. (GCREC, informação verbal).

A gente tem visto alguns conflitos diferentes dentro da escola acontecendo na questão de mais segurança, mais exigência do professor, da escola, mas em compensação do aluno não. A universidade não pode fazer um trabalho desse de mestrado e ficar lamentavelmente na prateleira da biblioteca da Universidade de Brasília. Ela tem que criar uma disposição, uma forma de trazer tudo isso que é debatido, lá dentro da universidade, para dentro da escola, seja como professor aposentado, seja como professor que está na ativa, mas esse trabalho tem que ter um retorno. (GCREC, informação verbal).

O gestor elogia o objeto da pesquisa, ressalta a importância do tema, culminando com a UnB aprovando trabalho dessa dimensão, e aponta a importância do retorno da pesquisa para apresentação na escola, visto que a maioria não retorna, entretanto, lembra-se de uma pesquisa que teve retorno: “O que esse trabalho vai contribuir para que essa participação dentro da escola possa vir a acontecer”.

Já fizeram várias pesquisas na escola que trabalho, das mais diversas universidades e faculdades, no entanto não ocorre a devolutiva. Só teve um trabalho aqui que foi feito dentro dessa escola que retornou para essa escola, foi quando a gente aplicou, quando a gente criou a semestralidade, lá em 97, nós tivemos uma equipe da universidade, da Unicamp, da Universidade de Campinas, que veio aqui fazer a pesquisa do ensino de semestralidade, que a gente fez aqui, e depois retornaram para a gente. (GCREC, informação verbal).

“Dos 33 anos que eu trabalho aqui dentro da escola foi só essa pesquisa que eu vi retornar aqui para dentro. Mas seria interessante que a gente tivesse um momento que você viesse apresentar aqui dentro da escola o trabalho que você fez.”. (GCREC, informação verbal).

A gestora GSUBEB assegura o êxito no processo de construção, destacando que:

A partir do momento em que eu participo, eu me comprometo. Não é algo que alguém fez, não é um documento externo do qual eu não participei, que eu não tenho conhecimento, alheio a mim. É algo que se eu participei, eu tenho, de certa forma, um compromisso. Isso já é um aspecto que pode sim contribuir para que esse currículo seja implementado com sucesso, com qualidade. (GSUBEB, informação verbal).

No entanto, diz que não basta apenas a participação no processo e que:

[...] o sistema de ensino, a rede, os governos, os gestores, tanto do nível central quando intermediário e até a própria escola. Você precisa pensar nas condições objetivas materiais. Se eu estou querendo trabalhar com currículo de educação integral, vai ter ampliação de tempo. Então o que vou precisar para isso? Tem a formação dos professores continuada, e a formação dentro da escola, o PPP da escola deve estar permanentemente sendo avaliado também, precisa ser reformulado. E a interlocução da escola, dos profissionais da escola e gestores com a própria comunidade, a partir do conselho escolar, a partir dos grêmios, a partir das reuniões pedagógicas. (GSUBEB, informação verbal).

Ainda existe a necessidade de envolvimento da comunidade escolar para contribuir dizendo que tipo de escola e currículo ela quer. A gestora afirma que durante essas discussões, a SUBEB orientou que cada escola deveria incluir no seu PPP “[...] um planejamento curricular, que seria a escola dizer como que ela colocaria aquele currículo em ação.” (informação verbal).

Em função de sua experiência em analisar currículos de várias escolas da rede, GSUBEB observa:

[...] que eles vinham muito como carta de intenção teórica. Então você pega um projeto político pedagógico, que ele traz lá toda a missão, os objetivos, a formação humana, crítica, reflexiva dos estudantes, educação, formação profissional e tal. Aí quando você buscava lá dentro do PPP, no documento, onde, de que forma, como que aquela escola vai colocar aquilo, vai alcançar aquilo que ela estava propondo, não tem. Não tinha uma proposta de organização do trabalho pedagógico, proposta de planejamento, um planejamento curricular. Como que vai trabalhar com os eixos transversais, com os projetos e como que vai trabalhar de forma integrada? Não tinha isso nos PPPs. Então a nossa preocupação ao casar a discussão do currículo com o projeto pedagógico, não tem como separar essas duas coisas. Era justamente oportunizar à escola a percepção de que é no PPP da escola que ela vai dizer como que ela vai pegar esse currículo e vai colocar em ação. (GSUBEB, informação verbal).

GSUBEB destaca ainda que nesse modelo de PPP:

[...] você não tem uma base comum que engessa, mas você tem uma base que abre as possibilidades, mas pelo menos a escola tem uma base de onde partir. Ela podia criar e ela poderia pensar em outras alternativas. Trazer os eixos trabalhando com projetos, trabalhando de forma interdisciplinar, sabe, com oficinas, laboratórios. E há escolas na rede que conseguiram fazer isso, que estão conseguindo fazer isso. Eu conheço. (GSUBEB, informação verbal).

E conforme o envolvimento e a participação da escola nesse processo, completa: “[...] elas aproveitaram o momento efervescente de discussão de currículo, de PPP, de gestão democrática e conseguiram.” (GSUBEB, informação verbal).

Sobre a avaliação geral sobre o processo de reelaboração do currículo (2011-2014), política e pedagogicamente, o gestor GCEF admite que “[...] acho que houve evolução, sim. Isso aí não tem dúvidas é incontestável”.

Afirma que houve vários avanços, dentre eles a forma de avaliação “formas diferentes de estar avaliando o aluno”. O gestor GCEF fez questão de destacar o principal ponto marcante durante esse processo, que foi a mudança de Secretários da Educação três vezes, “[...] essa questão política, atrapalhou, emperrou a discussão” (informação verbal). Acredita que de certa forma as mudanças foram boas, pois o currículo foi finalizado e entregue à categoria.

O gestor GCEM prefere falar como se encontrava o ambiente escolar durante o período das discussões: “[...] permeava preocupações relacionadas às discussões sobre o currículo, pois não tínhamos esta oportunidade, era um debate que nem chegava na escola, o governo teve um trabalho importante.” (GCEF, informação verbal).

A gestora GSUBEB diz que não o enquadraria como modelo ideal, mas que foi desenvolvido em:

[...] perspectiva de trabalho político-pedagógica que eu entendo quando se trabalha numa perspectiva de gestão democrática, se deve coletivizar as discussões, as tomadas de decisões. Eu não diria que exista, inclusive, um modelo ideal para se discutir. Eu entendo que o caminho da participação, do protagonismo dos professores e dos estudantes, ele é sempre o melhor caminho. É o caminho que pode engendrar processos nas secretarias estaduais, municipais, nas regionais, na própria escola, processos mais democráticos, processos que fomentem o trabalho com o conhecimento de uma forma mais, como é que eu diria assim, as pessoas se sentindo pertencentes, responsáveis e também prazer em trabalhar com aquele material. Mas, assim, eu não gosto de falar: “é o ideal”. Eu penso que foi o que nós pensamos no sentido de democratizar a participação, de democratizar, de dar vozes aos sujeitos. Até porque são as nossas concepções, acho que as pessoas que estavam na gestão, naquele momento, acreditavam nisso. (GSUBEB, informação verbal).

A gestora GSUBEB finaliza afirmando que o governo anterior não havia deixado orientações relacionadas às mudanças necessárias para o currículo da SEDF. Aponta que nada deixaram: “[...] a decisão de fazer o currículo que emergisse, que fosse construído a partir

dessa discussão coletiva, ela surge do compromisso daquele grupo que assumia a gestão naquele momento.”. (informação verbal).

O contexto político influenciou neste processo? GCEF destaca que: “O contexto político do período do governo passado, 2011 a 2014, ele dava mais abertura para essas discussões”. “[...] a questão de abrir mais para o diálogo, discussão, se aproxima mais.”. “Já participei de governos anteriores, em que essa abertura não era feita. A coisa vinha muito de cima para baixo, sempre, para que fosse engolida aqui embaixo, digerida de qualquer forma e que fosse executada. Era o cumpra-se,” “Neste período, acho que rompeu um pouco essa questão e houve um pouco mais o momento em que a voz da categoria foi ouvida.” (GCEF, informação verbal).

O gestor GCEM confirma e destaca que “[...] o 1º passo tem que ser o passo político”.

O professor é difícil, o professor é crítico. Uma discussão com o professor é árdua, porque o professor tem dificuldade de aceitar coisas que ele já tem na sua cabeça. Quebrar paradigmas dentro da educação não é fácil. E, assim, a posição do governo foi bacana, democratizar o currículo foi bacana, mas é o que eu te falei, uma política pública não pode ser partidária, eu acho que independente do governo que está no momento, os projetos dentro da educação eles teriam que ser contínuos. E, como eu disse, o currículo, ele deveria ser debatido na escola cotidianamente. (GCEM, informação verbal).

Sobre a influência do contexto político, GCREC inicia dizendo que dentro de um governo democrático, 2011 a 2014, levou-se 4 anos com debates, discussões e aprovação de currículo construído de forma democrática e participativa. Lembra que:

[...] no Distrito Federal, e no âmbito nacional, atualmente o momento político é muito diferente. Então eu acho que a Secretaria, e aí não é só a Secretaria de Educação do DF, mas acho que o ensino público brasileiro hoje sofre um ataque tremendo com a reforma do ensino médio, com a reforma de todos que eles apontam, com a questão do ensino religioso, com a questão da educação integral, tudo isso, claro que vai passar por um ajuste desse currículo que foi discutido pela gente em outro momento político, uma concepção política diferenciada, que era inclusiva, que era de atender a todos, que era de um país para todos. (GCREC, informação verbal).

O gestor deixa claro a preocupação das políticas públicas educacionais aprovadas no governo anterior, e que com as políticas públicas atuais ocorrem novas ações.

Aliás, já está sendo feita uma nova discussão. Quando se coloca na pauta, do dia uma tal de Escola sem Partido, você muda toda a concepção da escola pública, você muda toda a concepção daquilo que a gente defende enquanto escola pública, que é uma escola inclusiva, uma escola que tem que atender a todos, uma escola em que o debate tem que estar aberto. (GCREC, informação verbal).

“Você traz o debate fechado e aí fura tudo aquilo que a gente discutiu na concepção, na diretriz do currículo da Secretaria de Educação. Claro que aqui no Distrito Federal a

resistência tem sido grande em relação a essas novas propostas”. (GCREC, informação verbal).

Nós temos que ter clareza disso, que esse povo hoje, que está na política educacional desse país, não tem interesse que os pobres cheguem à universidade, que os pobres não vão tão longe, como a gente ia há três, quatro, cinco anos atrás, nos últimos 12 anos. Fica claro que só foi possível construir este Currículo em Movimento em função do contexto político. Foi um momento onde tínhamos uma outra visão de acelerar cada vez mais a mudança do próprio ensino nesse país, mas que agora está sendo barrado por toda essa direita que assumiu esse país hoje e que certamente nós vamos sofrer mais reveses ainda, inclusive na inclusão da educação pública. (GCREC, informação verbal).

Para a gestora GSUBEB: “O contexto político influenciou. Aí eu posso te dizer o seguinte, que nós tivemos carta branca para poder construir este currículo, nunca governador, deputado, ministério da educação, entreviu para falar que tipo de currículo a gente deveria fazer. Nós tivemos autonomia.” (informação verbal).

GSUBEB diz que não há orientações e nem encaminhamentos do MEC sobre mudanças ao currículo e completa:

[...] a própria secretária, que foi a professora Regina, ela ia conosco para as reuniões na EAPE, nesse fórum com os Coordenadores das Regionais de Ensino, e ela fazia discussão com a gente. Porque ela também pesquisou currículo, ela pesquisava currículo. Ela fazia estudos conosco, ela estudava conosco lá na sexta-feira de manhã. Veja bem, uma secretária de educação sentada com os regionais, com as SUBEB, discutindo currículo. (GSUBEB, informação verbal).

“E a ideia dessa denominação Currículo em Movimento, ela surge, inclusive, a partir de mim, dos estudos que eu fiz. Porque eu pesquiso, como eu falei, eu não sou curriculista” (GSUBEB, informação verbal). GSUBEB aproveita para resgatar nomes dos currículos anteriores: Escola Candanga, Currículo Experimental, Escola do Cerrado, Currículo Carlos Mota e Currículo em Movimento, todos com a sua identidade política e continua: “[...] na gestão da professora Regina o nome do currículo era Escola do Cerrado e após mudanças de Secretário passou a ser chamado de Currículo em Movimento da Educação Básica do DF.” (GSUBEB, informação verbal). Logo, os currículos dependem e são influenciados pelo contexto político.

Com a sua experiência e vivência em sala de aula e na gestão escolar da SEEDF, quais seriam as novas possibilidades e quando ocorreria outra reelaboração do currículo? Sugestões. O gestor GCEF avalia que em “[...] toda mudança de governo deveria ser reavaliado” (informação verbal) para verificar a possibilidade de continuação, alterações ou elaboração de novos modelos. Afirma que a sociedade é dinâmica, vive em constante mudança e, dessa forma, fazem-se necessárias reelaborações do currículo da educação para

acompanhar sua evolução. “Então acho que ela deveria ser de forma constante, muda o governo, faz-se nova avaliação”, ou seja, a cada início de governo. “Também não pode ser de ano em ano”. Destaca que a prática atual é “[...] o que acontece no país é isso, né, muda-se governo, muda-se toda a questão de metodologia, de abordagem pedagógica, abordagem econômica e tudo e a gente aqui acaba sendo penalizado por isso.” (GCEF, informação verbal).

O gestor GCEM inicia sugerindo que o período ideal para reelaborações seria anual, “[...] deveria ser repensado a cada ano, uma vez por ano”. “Assim, ele é debatido durante todo o ano, certo, nos vários segmentos da educação”. Propõe inclusive que deveriam estabelecer metas e objetivos no início do ano, e ao final avaliar o que foi possível alcançar e se existe necessidade de mudanças. Reforça que o objetivo principal é acertar “[...] o que é ideal para o aluno é um processo de longo prazo, eu diria uma década para gente chegar perto do que a gente acha o ideal; mas acho que cada ano isso deveria ser pensado, debatido e modificado, como é o PPP na escola.” (GCEM, informação verbal).

A gestora GSUBEB justifica que:

[...] como o nome diz, é Currículo em Movimento. Ele deveria estar sendo permanentemente reavaliado. A intenção era essa. Nós tínhamos um plano de trabalho que ele fosse... que seria implementado no primeiro ano, que já no segundo ano se fizesse uma avaliação, que os professores a partir do seu trabalho junto com os estudantes, né, e até dos resultados das avaliações do desempenho dos estudantes se pudesse, né, fazer aí uma... sempre revendo, reformulando. Se não na totalidade, mas nos aspectos que fossem considerados necessários pelos profissionais, que são as pessoas que colocam o currículo em ação, né? Então isso é necessário que se faça. (GSUBEB, informação verbal).

E continua:

Eu não diria que é o modelo ideal, mas eu penso que é o modelo... é uma perspectiva de trabalho político-pedagógica que eu entendo quando se trabalha numa perspectiva de gestão democrática, se deve coletivizar as discussões, as tomadas de decisões. Eu não diria que exista, inclusive, um modelo ideal para se discutir. Eu entendo que o caminho da participação, do protagonismo dos professores e dos estudantes, ele é sempre o melhor caminho. É o caminho que pode engendrar processos nas secretarias estaduais, municipais, nas regionais, na própria escola, processos mais democráticos, processos que fomentem o trabalho com o conhecimento de uma forma mais, como é que eu diria assim... as pessoas se sentindo pertencentes, se sentindo responsáveis e sentindo também prazer em trabalhar com aquele material. Mas, assim, eu não gosto de falar: “é o ideal”. Eu penso que foi o que nós pensamos no sentido de democratizar a participação, de democratizar, de dar vozes aos sujeitos. Até porque são as nossas concepções, acho que as pessoas que estavam na gestão, naquele momento, acreditavam nisso. (GSUBEB, informação verbal).

Para GSUBEB, o redesenho curricular tendo como eixo estruturante as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura exige a atualização do Projeto Político

Pedagógico – PPP das unidades escolares. Conseguiu atingir plenamente estes objetivos? A gestora GSUBEB fala sobre a importância dos eixos:

[...] trazer os eixos trabalhando com projetos, trabalhando de forma interdisciplinar, sabe, com oficinas, laboratórios. E há escolas na rede que conseguiram fazer isso, que estão conseguindo fazer isso. Eu conheço. Temos escolas, elas conseguiram dar um salto. Elas aproveitaram o momento efervescente de discussão de currículo, de PPP, de gestão democrática e conseguiram. Escola onde tínhamos um coletivo engajado, docentes, discentes e demais membros da Comunidade Escolar. (GSUBEB, informação verbal).

“Se essas pessoas participaram da elaboração, esse foi o ponto que favoreceu ao êxito.” afirma a GSUBEB (informação verbal) e prossegue:

Eu acredito que plenamente não. Até porque não conseguimos colocar todos os projetos aqui, então você já deve ter observado que tem escolas que não mandaram o projeto. Aí nós não sabemos. Aí nós procuramos até saber por que não mandou. Sim, porque a escola também autorizaria a publicização, Com o Conselho. Se a escola não quisesse tornar público? Um direito dela? Embora nós acreditamos que por ser uma escola pública, a comunidade tem direito de acessar.”. “Mas eu não posso dizer que plenamente se alcançou isso, um dos indicadores que não foi plenamente é que nós não conseguimos todos os 600 e tantos projetos. (GSUBEB, informação verbal).

Segundo GSUBEB, na atual gestão federal e local, é possível verificar encaminhamentos e continuidade dos projetos, programas e políticas curriculares para a educação básica que foram aprovados na última década ou ocorrem mudanças? A gestora GSUBEB afirma que já se vislumbram mudanças radicais nesse novo governo: “Nós estamos vendo aí algumas mudanças” (informação verbal), e aponta as principais ações com relação à Base Nacional Curricular Comum:

[...] que já estava sendo discutida no governo da presidenta Dilma, mas o que a gente questiona hoje, eu pessoalmente questiono em relação à base, um dos aspectos que eu questiono, assim, de forma bem contundente é a forma como a BNCC está sendo colocada, está sendo trabalhada. Que na minha visão, ela não está tendo a mesma metodologia, digamos assim, de construção, que estava se dando no governo da presidenta Dilma. Onde, naquele momento, nós víamos representantes das universidades, até dessa universidade aqui, de Escolas, Secretarias Estaduais, Municipais, de grupos, que defendiam a EJA, Ensino Médio participando das discussões de uma base nacional curricular comum. Então eu penso que o movimento era mais representativo dos profissionais das entidades que são ligadas ao campo educacional. Hoje, a gente está vendo que houve inclusive de certa forma uma desconstrução do que já havia, do que se estava sendo discutido anteriormente. E em relação à descontinuidade das políticas, podemos citar a de formação dos professores do PNEM, que era o Programa Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio. Uma política que não tem continuidade. (GSUBEB, informação verbal).

“O próprio PNAIC, que foi um compromisso assumido no âmbito estadual e municipal com o governo federal para a alfabetização dos anos iniciais, até agora nós não

tivemos. Neste ano, nós não tivemos ainda nenhuma ação do PNAIC.” (GSUBEB, informação verbal).

A gestora acha tudo isto lamentável, tem percebido essas ações e preocupa-se principalmente com o projeto educacional que está sendo defendido:

[...] a BNCC, projeto ensino médio inovador. O novo ensino médio que está sendo apresentado aí. Recuperando, inclusive, o financiamento de organismos internacionais para a implementação da política. Então o que vem por trás, o que virá como cobrança. E aí nós sabemos que isso acaba interferindo, por exemplo, na orientação curricular. Que tipo de currículo que interessa aos organismos internacionais? É um currículo construído pelos professores? (GSUBEB, informação verbal).

3.3 SÍNTESE DOS RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS PROFESSORES

Apesar da pequena porcentagem de profissionais ter participado da reelaboração do Currículo em Movimento da Educação Básica do DF entre os anos de 2011 a 2013, este só foi definitivamente implantado em 2014 no Distrito Federal. Por meio desta pesquisa realizada em Unidade de Ensino Médio – CEM e em Unidade de Ensino Fundamental CEF, ambas na Ceilândia-DF, foi possível resgatar o posicionamento dos professores sobre os processos de reelaboração do currículo e PPP e suas práxis em sala de aula, inclusive sugestões para a próxima reelaboração. O questionário aplicado foi dividido em 4 partes: dados pessoais; formação acadêmica; dados profissionais e reflexões e diálogos sobre o currículo (questões de 1 a 9 fechadas, questões de 10 a 15 abertas). Devido às variáveis escolhidas para as 9 primeiras perguntas do questionário, os resultados foram expressos por meio de gráficos, em formato de pizza e de colunas, e as 6 últimas perguntas abertas tiveram suas respostas categorizadas e representadas em gráficos em formato de colunas, resultando nas análises e reflexões a seguir.

Para os professores do CEM e do CEF tem-se os seguintes resultados: ocorreu equilíbrio entre os resultados da maioria das perguntas: Os professores conhecem o currículo; participaram da reelaboração; o currículo atende às expectativas da comunidade escolar; o professor adota como práxis em sala de aula as orientações do currículo; o currículo está em consonância com as orientações do MEC; o professor conhece o PPP da escola; e o PPP está articulado com o Currículo em Movimento.

Faltou consenso entre os professores com relação à participação em cursos de formação sobre o Currículo em Movimento da Educação Básica do DF e no processo de

reelaboração do Projeto Político Pedagógico da escola, a maioria não se sente contemplada na participação.

Verificou-se nas perguntas abertas que os professores acreditam que não foram devidamente acolhidos pela SEDF, na escola e inclusive pelos colegas efetivos em seu primeiro dia de aula.

Sobre a sua participação em cursos de formação sobre o currículo ocorre uma proximidade entre as respostas afirmativas e negativas.

Com relação às contribuições para o próximo processo de reelaboração, foram várias as sugestões: maior participação dos professores; participação coletiva; implantação em sala de aula; participação dos alunos; seminários com profissionais da educação sobre o tema; maior clareza curricular; efetivação do currículo aprovado pelos professores; volta de conteúdos; ampliação de conteúdos para o mercado do trabalho e da cultura local; conteúdos que se identifiquem com a escola pública; interações entre os conteúdos e os projetos da escola; mudanças nos conteúdos e enxugar conteúdo.

Como contribuições para um bom desenvolvimento do currículo em sala de aula, os professores sugeriram: flexibilidade; adequação à realidade do aluno; participação do governo; curso de formação curricular; valorização dos professores; maior participação dos professores de todas as áreas; assegurar a implantação do currículo aprovado; compatibilizar ENEM/PAS/Vestibular; comprometimento dos pais e alunos; união entre professores e direção; entendimento e conhecimento pela comunidade escolar e assegurar a participação da comunidade escolar.

Como contribuições para um bom desenvolvimento do PPP da escola em sala de aula, os professores sugeriram: ambiente democrático, participativo e dinâmico; professores comprometidos; interação e envolvimento com a comunidade escolar; efetivar na escola; seminários com participação dos alunos; maior divulgação; assegurar articulações na comunidade escolar e socialização do PPP com a comunidade escolar.

Visando melhoria nas práxis em sala de aula articulando o currículo com o PPP, foram dadas as seguintes sugestões sobre temas a serem discutidos durante as coordenações pedagógicas: importância da aprendizagem; papel da avaliação; formação dos professores para as novas tecnologias; interdisciplinaridade; violência escolar; formação curricular; transdisciplinaridade; melhoria na estrutura física e pedagógica da escola; formação para utilização de materiais pedagógicos; participação dos alunos na escolha dos conteúdos; melhorias nas relações regionais de ensino x escolas; orientações sobre a implantação do PPP na escola e criação do Fórum Comunidade Escolar.

Observa-se que não há consistência suficiente pelos resultados da pesquisa para afirmar que o processo foi perfeitamente consolidado, pois se verificam fragilidades nos resultados e praticamente a metade ou pouco mais da metade dos colaboradores deixa claro a insegurança em algumas etapas do processo. A gestão democrática nas escolas se consolidará na caminhada com a intensificação da participação de todos os envolvidos na comunidade escolar na reelaboração do currículo e do PPP da escola.

CONSIDERAÇÕES EM MOVIMENTO

Após análises e reflexões do processo de reelaboração do Currículo em Movimento da Educação Básica do DF e se atendem às demandas da comunidade escolar para o século XXI, por meio dos questionários aplicados aos alunos e professores e entrevistas realizadas junto aos gestores das escolas envolvidas (CEF e CEM) da R.A. IX- Ceilândia-DF, dos gestores da Regional de ensino e da SUBEB, apontando vez, voz e ações desses participantes. Constatou-se que, apesar de todos os avanços democráticos atuais, foram identificadas fragilidades e potencialidades em várias etapas do processo de reelaboração do currículo, que foram devidamente apresentadas ao longo da pesquisa.

Ao se analisar os conteúdos dos questionários e das entrevistas, para facilitar o entendimento, quando necessário optou-se pela representação gráfica após as tabulações, destacando-se essas representações em duas partes: o segmento dos professores e dos gestores.

Sobre os professores, com relação ao processo de construção do Currículo em Movimento e o PPP da escola, houve a participação de docentes de duas etapas de ensino (fundamental e médio). Ressalta-se que em termos de localização, as escolas são próximas.

Conforme dados da pesquisa, constata-se que os níveis de formação acadêmica são parecidos, sendo que os do ensino médio têm a sua formação acadêmica com um maior número de professores com mais de uma especialização, e um número maior com formação de mestrado e doutorado. Com relação à jornada de trabalho, a carga horária que predomina é a de 40 para o tempo em exercício na SEDF e a maior concentração ficou entre 10 a 20 anos.

Sobre conhecerem o Currículo em Movimento da SEDF, os professores do CEM ficaram divididos, apesar de um pequeno número afirmar que conhece, já no CEF, a maioria confirmou o conhecimento. Sobre a participação do professor no processo de reelaboração do currículo, percebe-se que nas duas escolas predominou a não participação.

Na pergunta relacionada ao currículo, se atende aos anseios da comunidade escolar preparando o aluno para o exercício da cidadania e para o mercado de trabalho, os professores ficaram divididos, com predomínio de não concordância no ensino médio.

Com relação à participação em cursos de formação sobre o Currículo em Movimento, a maioria respondeu que não participou. Com relação às suas práticas em sala de aula, a maioria dos professores confirmou que adota os conteúdos sugeridos pelo Currículo em Movimento da SEEDF.

Com relação à questão sobre se o currículo direciona as práticas em sala de aula em consonância com as orientações dos PCNs/PNE e do MEC, os professores, em sua maioria, afirmaram concordar. Sobre o PPP da escola, os professores participantes, em sua maioria, concordam que o conhecem, e que este está em consonância com o Currículo em Movimento da SEEDF. No entanto, a maioria afirmou que não participou do processo de reelaboração e construção do PPP de sua escola.

Sobre o acolhimento ao professor em seus primeiros dias de aula na SEEDF, a maioria afirmou que não teve apoio da SEEDF e nem da escola de lotação, questionou, inclusive, o distanciamento de alguns colegas da escola. Esse questionamento foi incluído devido à importância da forma como é recepcionado o professor em seus primeiros dias de exercício na escola de lotação e que deveria haver, como pré-requisito, um período de adaptação com a devida apresentação e formação do ambiente escolar, do Currículo em Movimento da Educação da SEEDF e do PPP da escola. Somente após esse período é que o professor entraria em sala de aula.

Os professores apresentaram sugestões para a próxima reelaboração do currículo: conteúdos que se identifiquem com a escola pública; maior participação dos professores; maior integração entre conteúdos e projetos; ampliação do conteúdo para mercado de trabalho e cultura local; assegurar implantação em sala de aula; participação dos alunos; seminários sobre currículo por especialista no assunto e conteúdos aprovados durante as discussões sejam efetivamente inseridos no currículo.

Ainda destacaram fatores que podem contribuir para um melhor desenvolvimento do Currículo em Movimento da SEEDF na escola: valorização do professor; flexibilidade, simplicidade, realidade do aluno; cursos de formação curricular; comprometimento dos pais e alunos e envolvimento das comunidades local e escolar. Complementam com sugestões para um melhor desempenho e desenvolvimento do PPP na escola: responsabilizar e envolver todos os segmentos da comunidade escolar; aplicação total e efetiva do PPP; maior articulação entre os envolvidos; socialização do PPP da escola para a comunidade escolar; propiciar ambiente democrático, participativo e dinâmico; efetivar o PPP na escola e promover seminários envolvendo a participação dos alunos.

Ao final, sugerem temas que deveriam ser apresentados e discutidos nas coordenações pedagógicas para a melhoria da prática pedagógica do currículo e do PPP da escola: papel da avaliação; interdisciplinaridade; importância da aprendizagem; utilização de materiais pedagógicos; formação sobre utilização de novas tecnologias; transdisciplinaridade; violência escolar dentre outros.

Os gestores das escolas envolvidas, da regional de ensino e da SUBEB fizeram suas análises e a avaliação do processo e destacaram os principais pontos: afirmaram ter participado da reelaboração do currículo da SEEDF e concordam que esta foi uma grande conquista.

Sobre os procedimentos metodológicos, cronogramas, referenciais teóricos e bibliográficos utilizados durante as discussões, afirmaram que, diante de fragilidades como mudanças de Secretários da Educação, resistência de participantes e falta de recursos financeiros, o processo foi constituído por cronogramas, referenciais bibliográficos devidamente articulados entre a SUBEB, Regionais de Ensino e as Escolas.

Quanto ao tema “desenvolvimento local” envolvendo a constituição do currículo e do PPP da escola, tem-se: GCEF afirmou não se recordar da colocação do tema. GCEM aponta dificuldades nas relações envolvendo e agregando participações de todos os segmentos da comunidade escolar, logo o tema não foi discutido e explorado. GCREC afirma que o tema foi colocado na pauta das discussões devido a sua importância. GSUBEB aponta que dando prosseguimento às orientações do MEC e devido à importância do tema, este foi colocado na pauta de discussões e debates.

Com relação à forma como foram as participações no processo, se foi efetivamente democrática e envolveu todos os segmentos da comunidade escolar, ficou claro para os gestores que nesse processo ainda não foi possível consolidar a participação dos alunos, os principais sujeitos. Quanto aos professores, os números são tímidos com relação à quantidade de docentes da categoria. Apenas GSUBEB afirma que durante as plenárias percebia a participação da maioria dos segmentos, porém não tem como confirmar a participação em outros espaços onde ocorreram as discussões.

Se o currículo reelaborado atende aos anseios da comunidade escolar, GCEF acredita que sim, enquanto GCEM diz que por não ter havido a participação dos alunos, acredita que ainda não contempla a comunidade. Para GCREC atende e por ser um Currículo em Movimento muito ainda poderá ser feito. GSUBEB afirma que com certeza atende, e que esse currículo é melhor do que os que são feitos em gabinetes, por meio de consultorias privadas. Afirma ainda que as escolas onde houve maior envolvimento da comunidade escolar, principalmente de professores, estes serão devidamente contemplados citando a educação infantil e a Educação de Jovens e Adultos, etapa e modalidade de ensino onde a gestora percebeu maior número de participações.

Sobre a contribuição do Currículo em Movimento para a construção do PPP da escola, os gestores afirmam os procedimentos e orientações disponibilizados durante o processo de

reelaboração do currículo em muito facilitou as ações para a reelaboração e construção do PPP da escola, mesmo diante das resistências e dificuldades para sua condução. SUBEB prometeu que após a apresentação dos PPPs das escolas estes seriam hospedados no *site* da SEEDF, dando visibilidade aos projetos escolares.

Quando questionados sobre a implementação do Currículo em Movimento na escola e em sala de aula tem-se que mesmo com todos os esforços despendidos a implantação ainda está fragilizada, pois faltam ingredientes: professores são resistentes aos novos projetos e currículos; dificuldades na implementação devido à falta de conhecimento do currículo e dificuldades nas práticas interdisciplinares e no uso de novas ferramentas midiáticas de ensino.

Os docentes sugeriram a formação para professores por meio da EAPE. Embora concordarem com a boa qualidade do currículo e dos PPPs construídos, afirmaram que as políticas educacionais do atual governo não estão assegurando e dando prosseguimentos necessários para sua devida implementação.

Sobre o que os professores acharam da forma como foi o processo de reelaboração do Currículo em Movimento, esses deixaram claro a riqueza do momento, e afirmam que durante esse período perceberam mudanças nos corredores da escola, na própria sala dos professores e durante as coordenações pedagógicas, em que havia um clima de esperança para reformas e participações efetivas, onde a pauta era o currículo e o PPP.

Apesar dos percalços no período, o projeto educacional do DF avançou, porém ainda necessita de ajuste e do devido apoio da SEEDF para assegurar sua implementação.

Com relação à eventual influência do contexto político do período da reelaboração do currículo no resultado final do material construído, os professores posicionaram-se da seguinte forma: afirmam que sim, pois nos Projetos Políticos Educacionais dessa gestão estava evidenciada a participação democrática de todos os segmentos da comunidade escolar de forma organizada e transparente para a construção do Currículo em Movimento da Educação Básica do DF de maneira coletiva.

GSUBEB destacou que o governo anterior não havia deixado orientações relacionadas às mudanças necessárias para o Currículo da SEEDF, que o contexto político e a composição da equipe que participaram deste processo decidiram em fazer com que o currículo emergisse, e que fosse construído a partir dessa discussão coletiva, ele surge do compromisso daquele grupo que assumia a gestão naquele momento.

Ao final, sugeriram quando deveria ocorrer a próxima reelaboração e quais seriam as novas possibilidades desse novo currículo. Os gestores destacaram que após essa experiência, as discussões relacionadas ao currículo e ao PPP deveriam permear toda a escola com mais

frequência e que fossem feitas avaliações anuais ou a cada mudança de governo, visando assegurar as conquistas e apontar as fragilidades percebidas ao longo das práticas no lócus do ambiente escolar, bem como apresentar sugestões visando melhorias para o processo educacional.

As entrevistas e questionários aplicados foram desenvolvidos de forma separada e distinta para que durante as análises fosse possível perceber a efetiva rotina e coordenação do processo de reelaboração do currículo e dos PPPs das escolas.

Após análises dos questionários e das entrevistas, optou-se por apresentá-las separadamente devido à riqueza das informações constatadas, para ao final realizar síntese envolvendo as principais abordagens apontadas pelos segmentos envolvidos. Foram constatadas fragilidades, mesmo com posicionamentos favoráveis aos devidos encaminhamentos e orientações devidamente articulados envolvendo todas as coordenações.

Importante lembrar a importância do processo educacional. Para que esse seja emancipador, que assegure transformação social necessita-se de políticas públicas compatíveis com essas perspectivas. Para que isto ocorra são necessárias políticas públicas compromissadas com esse modelo educacional.

Deve-se estar atento quanto aos projetos de programas no campo educacional, pois, historicamente, houve avanços e retrocessos nesse processo, uma vez que o contexto político influencia e modifica o processo educativo, para atendimento aos interesses dos dominantes, remetendo à preocupação e ao comprometimento quanto ao modelo de educação desejado. Políticas educacionais neoliberais atendem a interesses de empresas multinacionais da área educacional, cujo objetivo principal é a formação exclusiva para o mundo do trabalho.

Para esta pesquisa optou-se a exploração e visibilidade da “Vez, Voz e Ação” dos principais sujeitos do processo educacional, é a valorização dos principais sujeitos envolvidos no processo educativo, expressando seus anseios e contribuições para compartilharem suas participações na construção ou reelaboração do currículo e do PPP da escola.

Para imprimir a importância do “desenvolvimento local” assegurando sua inserção no currículo e no PPP, destaca-se, por meio desta pesquisa, as análises e reflexões dos envolvidos, levando-se em consideração a localização das duas escolas pesquisadas, apontando possibilidades para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais que envolvam todos os segmentos dessa comunidade local da Ceilândia-DF em busca do desenvolvimento local, a nível de “projeto piloto”, podendo futuramente ser ampliado para outras comunidades.

Foi amparado nesta e em outras discussões relacionadas, que se trouxe para a pesquisa o tema nessa localidade onde há todos os ingredientes para motivar e provocar outras pesquisas e projetos, despertando a importância do desenvolvimento local.

Há vários segmentos importantes nas proximidades das escolas pesquisadas da SEEDF (infantil, fundamental, médio, técnica), além da UnB, do IFB, do Polo de Desenvolvimento Econômico e de duas estações de metrô. Se nesta comunidade houver as devidas articulações entre todos esses segmentos, podem-se implantar projetos que servirão de modelo para outros a serem desenvolvidos em outras localidades, lembrando que os maiores articuladores seriam os ambientes escolares, desde a educação infantil até à graduação.

Deve-se lembrar da importância da aproximação entre as universidades e as escolas e comunidades, e a necessidade de maior envolvimento. Destacamos esses pontos, pois foram comentados pelos professores e, principalmente pelos gestores, da necessidade de melhor relação e que as pesquisas desenvolvidas nas U.E. da SEEDF retornem e sejam sugeridas enquanto políticas públicas para melhoria do processo educacional.

Implementar discussões e debates relacionados a modelos educacionais inovadores, que já estão em desenvolvimento no DF e em algumas escolas da federação, devidamente amparados pela CF 1988, LDB 9.394/1986, Lei 4.751/2012 Gestão Democrática DF e Currículo em Movimento da SEDF, além de PPPs bem elaborados e construídos de forma democrática e participativa, envolvendo todos os segmentos da comunidade escolar, sinalizando novas perspectivas e possibilidades para um melhor processo educacional.

Segundo os resultados deste estudo, constata-se que existem anseios comuns entre os principais sujeitos que participam do processo educacional e fica clara a necessidade de mudanças, ousadas e inovações pedagógicas, onde predomine a pesquisa. Importante ressaltar a demonstração de que todos gostariam da participação coletiva e democrática, oportunizando a todos o direito à vez, voz e ações. Inúmeras outras pesquisas devem desdobrar-se em busca de resposta para avanços nos campos educacional e curricular.

A necessidade da participação ativa e em maior número, principalmente dos alunos, professores, gestores, devido a sua importância no processo de reelaboração dos currículos, seguido da sua execução; a necessidade de cursos de formação continuada sobre o currículo; ampliação da participação envolvendo todos os segmentos da comunidade escolar, e buscar envolvimento da comunidade local; discussão sobre o PPP nas escolas, assegurar a implementação efetiva em sala de aula e no ambiente escolar destes.

Diante das questões levantadas, entende-se que o princípio da gestão democrática está sendo respeitado, mesmo que ainda necessite de ajustes. A influência ideológica da proposta

da construção do Plano Educacional de Brasília é, com certeza, fator que faz com que a Secretaria de Educação seja precursora na aplicação desse modelo de gestão, pois o planejamento favoreceu a necessidade desse tipo de discussão. O que necessita ser investigado com maior profundidade é se o direcionamento da política implementada no governo de 2011-2014 será respeitada também na nova gestão (2015-2018).

Importante salientar a hipótese levantada nesta pesquisa sobre a existência de distanciamento entre as orientações apresentadas pelo currículo e as suas práxis nas U.Es. Os sujeitos envolvidos nesse processo pedagógico não comprovam efetivamente sua participação no processo de construção e reelaboração do currículo, deixando claro o interesse e apresentando várias contribuições para a melhoria nas práxis em sala de aula e para o próximo processo de reelaboração do currículo.

As conquistas alcançadas nas propostas do “Currículo em Movimento” foram consideráveis, mas como o próprio nome enuncia, precisam continuar em permanente movimento, fortalecendo a gestão democrática nas escolas públicas.

Verifica-se necessidade de mudanças, de novas políticas educacionais, de reformas do ensino médio e na BNCC e de mudanças no currículo de ensino médio. No entanto, deve-se estar atento e mobilizado para assegurar os avanços conquistados até o momento e que as mudanças futuras tenham a participação democrática de todos os segmentos do campo educacional.

A sociedade deve estar atenta às ações políticas educacionais atuais, visando consequências já vivenciadas. Alterações em pontos e temas emblemáticos para a sociedade, conquistadas por meio de movimentos, debates e discussões democráticas e com a participação efetiva da sociedade.

Nestes estudos constatou-se que mesmo com avanços, necessita-se de ingredientes de suma importância para qualificar o processo educativo; de políticas públicas educacionais que dialoguem com os anseios da comunidade escolar; de gestão democrática; currículo educacional e o PPP compatível com a realidade comunidade escolar e de diálogo e compromisso entre todos os segmentos da comunidade educacional.

Foi possível apontar o nível em que se encontram as práxis nos segmentos pesquisados, despertar provocações para novos estudos e contribuições para novas políticas públicas no campo educacional e principalmente curricular.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael; BEANE, James. **Escolas democráticas**. São Paulo: Cortez, 2001.

ARAÚJO, Adilson Cesar. A gestão democrática da Educação e os canais de participação dos estudantes. In: **Revista Retratos da Escola**. Dossiê Financiamento e Gestão da Educação Básica, v. 3, n. 4, jan-jun 2009.

_____. **Gestão, avaliação e qualidade da educação**: reveladas na prática escolar. Brasília: Líber Livro – 2012.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2010.

BARROSO, Edna Rodrigues. **Rotas, planos, pilotos**: a educação pública do Distrito Federal nos anos 1990. [Dissertação de Mestrado, Campinas: UNICAMP, p. 257]. 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de Outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em: 21 jun. 2016.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 21 jun. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013, p. 562.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno III**: o currículo do ensino médio, seu sujeito e o desafio da formação humana integral. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013, p. 49.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Relatório de análise de propostas curriculares de ensino fundamental e ensino médio**. Maria das Mercês Ferreira Sampaio (organizadora). Brasília, 2010, p. 445.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação** [Cláudia de Oliveira Fernandes, Luiz Carlos de Freitas]. Brasília, 2007, p. 44.

_____. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios**: síntese de indicadores 2015. IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento. Rio de Janeiro: IBGE, 2016, p. 108.

_____. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Série Legislação, n. 125. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014, p. 86.

CARVALHO, J. S. O discurso pedagógico das Diretrizes Curriculares Nacionais: competência crítica e interdisciplinaridade. **Cadernos de Pesquisa**, 112, 2001, p. 155-165.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**. Métodos qualitativos, quantitativos e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 296.

DISTRITO FEDERAL. Câmara Legislativa do Distrito Federal. Lei nº 4.751, de 7 de fev. de 2012. Dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal. **Diário Oficial do Distrito Federal**. Brasília, 8 fev. 2012, Seção 1, p. 1. Disponível em: <<http://www.buriti.df.gov.br/ftp/>>. Acesso em: 21abr. 2016.

_____. Câmara Legislativa do Distrito Federal. Lei 5.499, de 14 de julho de 2015. Dispõe sobre o Plano Distrital de Educação. Disponível em: <<http://forumdistrital.se.df.gov.br/fde>>. Acesso em: 25 mai. 2016.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF. **Currículo em Movimento da educação básica**: pressupostos teóricos. Brasília: Governo do Distrito Federal, s/d, 2014, p. 92. Disponível em: <<https://issuu.com/sedf/docs/1-pressupostos-teoricos>>. Acesso em: 21 jun. 2016.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF. **Currículo em Movimento da educação básica**: ensino fundamental anos iniciais. Brasília: Governo do Distrito Federal, s/d, 2014. Disponível em: <<https://issuu.com/sedf/docs/3-ensino-fundamental-anos-iniciais>>. Acesso em: 28 dez. 2016.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF. **Currículo em Movimento da educação básica**: ensino fundamental anos finais. Brasília: Governo do Distrito Federal, s/d, 2014. Disponível em: <<http://issuu.com/sedf/docs/4-ensino-fundamental-anos-finais>>. Acesso em: 28 dez. 2016.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF. **Currículo em Movimento da educação básica**: ensino médio. Brasília: Governo do Distrito Federal, s/d, 2014, p. 84. Disponível em: <<https://issuu.com/sedf/docs/5-ensino-medio>>. Acesso em: 28 dez. 2016.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF. **Currículo em Movimento da Educação Básica**: Projeto Político Pedagógico CEF 18. 2014. Disponível em: <<http://sumtec.se.df.gov.br/sistemas/ppp/wp-content/uploads/2017/09/CEF-18.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 2016.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF. **Currículo em Movimento da Educação Básica**: Projeto Político Pedagógico CEM 04. 2014. Disponível em: <<http://sumtec.se.df.gov.br/sistemas/ppp/wp-content/uploads/2017/09/CEM-04.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 2016.

DOWBOR, Ladislau. **Educação e desenvolvimento local**. 2016. Disponível em: <<http://ebookbrowse.com/desenvolvimento-educacao-e-desenvolvimento-local-ladislau-dowbor-pdf-d43420498>>. Acesso em: 15 jan. 2016.

ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. **Obras escolhidas**. s.d., v. II. São Paulo: Alfa-Ômega, 1988.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Coleção Leitura. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 49. Reimp. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Educação e mudança.** Tradução de Lilian Lopes Martin. 34. ed. ver. e atual. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GALIAN, Cláudia Valentina A.; Paula B. Jorge Louzano. Michael Young e o campo do currículo: da ênfase no “conhecimento dos poderosos” à defesa do “conhecimento poderoso”. **Educ. Pesquisa.** São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1109-1124, out./dez. 2014.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa no Brasil.** Brasília: Líber Livro Editora, 2012, p. 96.

GESSER, Verônica. **A evolução histórica do currículo dos primórdios à atualidade.** ano 2, n. 4. Itajaí: Contrapontos, jan/abr 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

GIMENO SACRISTÁN, José. **Educação obrigatória: seu sentido educativo e social.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Carcere.** v. 2. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **A nova pedagogia da hegemonia no Brasil.** São Paulo: Xamã, 2010.

_____. **Direita para o social e esquerda para o capital.** São Paulo: Xamã, 2010.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade,** São Paulo: Triom, 2000.

_____. **Um novo tipo de conhecimento: Transdisciplinaridade - 1º Encontro Catalisador do CETRANS – Escola do Futuro – USP.** Itatiba, São Paulo – Brasil: abril de 1999. Disponível em: <<http://perso.club-internet.fr/nicol/ciret/>> Acesso em: 15 jul. 2016.

PARASKEVA, João M. Michael W. Apple e os estudos curriculares críticos. **Currículo sem Fronteiras,** v. 2, n. 1, p. 106-120, Jan/Jun 2002.

PARO, V. H. **Estrutura da escola e educação como prática democrática.** Relatório de Pesquisa. São Paulo: Feusp, 2010.

PIRES, M. F. C. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação,** v. 1, n. 1, 1997.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SCHUBERT, W. H. **Curriculum**: perspective, paradigm, and possibility. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 1986.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documento de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 156.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

YOUNG, Michael. F. D. O futuro da educação em uma sociedade de conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 16, n. 48, p. 609-623, set./dez. 2011.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (POGE)
CURSO: MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

Título do projeto: Entrelhares dos Sujeitos envolvidos no processo de construção do Currículo em Movimento da SEDF 2011 a 2014.

Orientador responsável: Prof. Dra. Adriana Almeida Sales de Melo

Pesquisador responsável: Waldek Batista dos Santos*

Universidade de Brasília (UnB)/Faculdade de Educação/Programa de Pós-Graduação/Curso: Mestrado em Educação

Professor (a), muito respeitosamente viemos convidá-lo para participar da pesquisa sobre **“Entrelhares dos Sujeitos envolvidos no processo de construção do Currículo em Movimento da SEDF 2011 a 2014”**. Para isso, comprometemo-nos com a preservação de sua identidade.

O objetivo geral da pesquisa é investigar e analisar, sob o olhar docente e dos gestores no período de 2011 a 2014, o processo de construção do Currículo em Movimento da educação Básica da SEDF.

A pesquisa efetiva-se por meio de investigações, análises bibliográficas, documentais, questionários aplicados junto aos docentes e discentes e entrevistas realizadas junto aos gestores das escolas envolvidas, da Regional de Ensino e da SUBEB. As entrevistas serão gravadas em áudio para transcrição.

Então, se concordar em participar do estudo após ter recebido as informações necessárias e os esclarecimentos devidos das contribuições do projeto, pedimos gentilmente que assine o presente termo de consentimento para que possamos apresentá-lo ao Departamento ao qual essa pesquisa está vinculada.

Local e data: _____

Participante do estudo
(informar o RG)

Pesquisador responsável direto pelos estudos
(informar o RG)