



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL – PPGEMP

VALDÂNIA LOPES DE SOUSA

**CURRÍCULO EM MOVIMENTO DO DISTRITO FEDERAL: OS DESAFIOS DO
TRABALHO DOCENTE NA ATUAÇÃO PEDAGÓGICA EM ESCOLAS CLASSES
DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO CRE GAMA-2025**

Brasília

2026

VALDÂNIA LOPES DE SOUSA

**CURRÍCULO EM MOVIMENTO DO DISTRITO FEDERAL: OS DESAFIOS DO
TRABALHO DOCENTE NA ATUAÇÃO PEDAGÓGICA EM ESCOLAS CLASSES
DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO CRE GAMA-2025**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Modalidade Profissional (PPGE-MP) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção do grau de mestre. Área de pesquisa: Processos formativos e Profissionalidades. Grupo de pesquisa: Formação, Currículo, Tecnologias e Inovação - GEPFOCTI/UNB.

Orientadora: Prof.^a Dra. Liliane Campos Machado

Brasília

2026

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

LL864sc Lopes de Sousa, Valdânia
CURRÍCULO EM MOVIMENTO DO DISTRITO FEDERAL: OS DESAFIOS
DO TRABALHO DOCENTE NA ATUAÇÃO PEDAGÓGICA EM ESCOLAS CLASSES
DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO CRE GAMA-2025 / Valdânia
Lopes de Sousa; orientador Liliane Campos Machado. Brasília,
2026.
106 p.

Dissertação(Mestrado em Educação) Universidade de
Brasília, 2026.

1. Educação. 2. Currículo em Movimento. 3. desafios. 4.
trabalho docente. 5. Distrito Federal. I. Campos Machado,
Liliane, orient. II. Título.

VALDÂNIA LOPES DE SOUSA

**CURRÍCULO EM MOVIMENTO DO DISTRITO FEDERAL: OS DESAFIOS DO
TRABALHO DOCENTE NA ATUAÇÃO PEDAGÓGICA EM ESCOLAS CLASSES
DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO CRE GAMA- 2025**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Modalidade Profissional (PPGE-MP) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre. A ser avaliada pela Comissão Julgadora composta pelos membros:

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Liliane Campos Machado – Orientadora
PPGE – UnB

Prof. Dr. Francisco Thiago Silva
PPGE – UnB

Prof. Dr. Klever Corrente Silva – Membro Externo
UnDF

Prof.^a Dra. Rita Silvana Santana dos Santos – Suplente
PPGE – UnB

Brasília, 27 de fevereiro de 2026.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me conduzir e me capacitar nessa caminhada, a realização desse sonho foi mais uma vez a certeza da Tua presença na minha vida. A tua palavra me sustentou durante todo o percurso.

Ao Guilherme, meu filho querido pela compreensão da minha ausência, pelo apoio diário e pelas contribuições nos momentos de desespero nos conhecimentos de informática.

Aos meus avós, Anízio e Izabel, que mesmo não estando entre nós plantaram a semente de que vale a pena estudar. Em especial a minha avó que desde muito pequena me conduziu a alfabetização e sempre foi um exemplo na educação como professora a ser seguido.

Aos meus pais, Antônia e Valdemar, ainda que não estejam mais entre nós, merecem meus agradecimentos, por sempre terem me apoiado e feito de tudo para que eu e meu irmão frequentássemos a escola, assegurando que esse seria o melhor caminho para uma vida digna e melhor.

Ao meu amigo, Cleyton Aguiar, pelo apoio, carinho e incentivo. À minha amiga querida, Elisângela Aguiar, que nos momentos de desespero e cansaço sempre tinha uma palavra para aquietar meu coração. Obrigada também pelas suas contribuições e trocas ao longo de todo o processo dessa jornada. Não poderia deixar de agradecer a Regiane, uma amiga querida que a UnB me presenteou, que sempre esteve disposta a me ouvir nos momentos de incerteza, e contribuindo generosamente com suas experiências da pós-graduação.

À minha orientadora, professora Dra. Liliane Campos Machado, sempre disponível, paciente e compreensível ao longo desta trajetória acadêmica. Um exemplo de ser humano incrível, batalhadora em tudo que faz para conseguir seus objetivos, tanto na vida profissional como na vida familiar. Fica aqui meu profundo respeito e admiração.

À Escola Classe 01 e Escola Classe 12 do Gama-DF, por me proporcionarem o momento de pesquisa na instituição, e também aos colegas que contribuíram para que essa pesquisa fosse possível.

A palavra que me representa nesse momento é gratidão, primeiramente a Deus e a todos que, de alguma forma, contribuíram para que esse momento fosse possível. Recebam o meu muito obrigada.

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.

Paulo Freire

RESUMO

Este estudo, desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, na área de concentração Desenvolvimento Profissional e Educação, tem como objetivo investigar os desafios encontrados pelos docentes dos anos iniciais de duas Escolas Classes do Gama-DF ao interpretarem, modelarem e colocarem em ação o Currículo em Movimento (CM) da Secretaria de Educação de Estado do Distrito Federal (SEEDF). A pesquisa, de natureza qualitativa, fundamenta-se na Perspectiva Histórico-Crítica, articulada à Pedagogia Histórico-Crítica e orientada pela compreensão da prática social. Aproximando o estudo da realidade do lócus da pesquisa, questiona-se: como os docentes dos anos iniciais de duas Escolas Classes do Gama interpretam, modelam e colocam em ação o Currículo em Movimento da Secretaria de Educação de Estado do Distrito Federal? O instrumento utilizado para coleta de dados consistiu em entrevistas semiestruturadas realizadas com docentes de duas Escolas Classes da Coordenação Regional de Ensino do Gama que atuam no Ensino Fundamental nos anos iniciais. A pesquisa ancora-se nos pressupostos de elaboração de estudos qualitativos, segundo Creswell (2010), articulados ao método da análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), permitindo uma interpretação sistematizada das informações para compreender de que maneira os docentes de anos iniciais de duas escolas públicas do Gama-DF interpretam, modelam e colocam em prática no seu trabalho pedagógico o Currículo em Movimento, desde a prescrição até a ação. Dessa forma, a análise de conteúdo utilizada na pesquisa qualitativa revela as descobertas a partir do resultado da coleta de dados. Também nos utilizamos do estudo de caso, que para Lüdke e André (2018, p. 20), “é o estudo de *um* caso, seja ele simples e específico, como o de uma professora competente de uma escola pública, ou complexo e abstrato, como o das classes de alfabetização”, apropriando-se desse método para compreender a problemática em questão. Para isso, o estudo desvela o Currículo em Movimento da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – Pressupostos Teóricos (Distrito Federal, 2014) a partir do olhar docente, embasado em autores que discutem a Pedagogia Histórico-Crítica, entre eles Saviani (2011), Malanchen (2016) e Silva (2023). As definições de currículo também fundamentam o trabalho, sendo apresentadas por Silva (2011) e Sacristán (2020), além das contribuições de Araujo *et al.* (2019), Imbernón e Jarauta (2006) e Machado (2016), dentre outros autores que serviram como base de sustentação do trabalho. Buscamos responder ao problema de pesquisa anunciado ao analisarmos os discursos sobre o trabalho docente, percebemos que as narrativas são muito singulares, cada sujeito tem seu próprio entendimento sobre como construir sua prática pedagógica. Percebe-se a existência de

diferentes interpretações sobre como colocar o Currículo em Movimento da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal em ação. Observamos também lacunas entre teoria e prática, ressaltando a necessidade de formações que possibilitem aos docentes compreender as fundamentações prescritas no CM. Como a prática está pautada na teoria, esses dois pilares são inseparáveis no processo de ensino e aprendizagem. Após reflexões decorrentes das entrevistas semiestruturadas com os sujeitos participantes da pesquisa, apresenta-se como produto técnico uma proposta de formação continuada um curso com 120 horas intitulado *Os Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento do Distrito Federal*, destinado aos professores do Ensino Fundamental I da SEEDF.

Palavras-chave: Educação; Currículo em Movimento; desafios;; trabalho docente; Distrito Federal

ABSTRACT

This study, conducted within the Graduate Program in Education at the Faculty of Education of the University of Brasília, in the area of Professional Development and Education, aims to investigate the challenges faced by teachers in the early grades of two Model Schools in Gama, Federal District, when interpreting, adapting, and implementing the “Curriculum in Motion” (CM) program of the Federal District State Department of Education (SEEDF). This qualitative study is grounded in the Historical-Critical Perspective, linked to Historical-Critical Pedagogy and guided by an understanding of social practice. Bringing the study closer to the reality of the research locus, the following question is posed: how do teachers in the early grades of two Model Schools in Gama interpret, shape, and implement the Curriculum in Motion of the State Department of Education of the Federal District? The instrument used for data collection consisted of semi-structured interviews conducted with teachers from two Model Schools under the Gama Regional Education Coordination who work in elementary school’s early grades. The research is grounded in the principles of qualitative study design, according to Creswell (2010), combined with the content analysis method proposed by Bardin (2016), allowing for a systematic interpretation of the information to understand how teachers in the early grades of two public schools in Gama-DF interpret, how do they shape and implement the “Curriculum in Motion” program of the Federal District State Department of Education? The data collection tool consisted of semi-structured interviews conducted with teachers from two model schools under the Gama Regional Education Coordination Office who teach in the early grades of elementary school. The research is grounded in the principles of qualitative research design, according to Creswell (2010), linked to the content analysis method proposed by Bardin (2016), allowing for a systematic interpretation of the information to understand how teachers in the early grades of two public schools in Gama-DF interpret, shape, and implement the Curriculum in Motion in their pedagogical work, from policy to practice. Thus, the content analysis used in the qualitative research reveals the findings based on the results of the data collection. We also employed the case study method, which, according to Lüdke and André (2018, p. 20), “is the study of a case, whether simple and specific—such as that of a competent teacher at a public school—or complex and abstract—such as that of literacy classes”—adopting this method to understand the issue at hand. To this end, the study examines the “Curriculum in Motion” of the Federal District’s State Department of Education—Theoretical Assumptions (Federal District, 2014) from a teacher’s perspective, grounded in authors who discuss Historical-Critical Pedagogy, including Saviani (2011), Malanchen (2016), and Silva (2023). Definitions

of curriculum also underpin the study, as presented by Silva (2011) and Sacristán (2020), in addition to contributions from Araujo et al. (2019), Imbernón and Jarauta (2006), and Machado (2016), among other authors who served as the theoretical foundation for this work. We sought to address the research problem outlined above by analyzing discourses on teaching practice. We found that these narratives are highly unique; each individual has their own understanding of how to shape their pedagogical practice. There are clearly different interpretations of how to implement the “Curriculum in Motion” initiative of the Federal District’s State Department of Education. We also observed gaps between theory and practice, highlighting the need for training that enables teachers to understand the principles prescribed in the CM. Since practice is grounded in theory, these two pillars are inseparable in the teaching and learning process. Following reflections arising from the semi-structured interviews with the research participants, this technical report presents a proposal for continuing education: a 120-hour course titled “The Theoretical Foundations of the Federal District’s Curriculum in Motion,” designed for elementary school teachers in the Federal District’s Department of Education (SEEDF).

Keywords: education; Curriculum in Motion; challenges; training; teaching practice.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quadro de coerência da pesquisa	20
Quadro 2– Obras pesquisadas na BDTD	24
Quadro 3– Perspectiva teórica metodológica das obras.....	25
Quadro 4 – Obras pesquisadas na CAPES	28
Quadro 5 – Perspectiva teórica metodológica das obras.....	29
Quadro 6 – Organização estrutural	39
Quadro 7 - Média do IDEB das duas Unidades Escolares	41
Quadro 8 – Unidades escolares e participantes da pesquisa	42
Quadro 9 – Fases da Análise de Conteúdo.....	46
Quadro 10 – Instituições Escolares e Interlocutores selecionadas para a pesquisa (Escola Classe 12 do Gama-DF)	49
Quadro 11 – Instituições Escolares e Interlocutores selecionadas para a pesquisa (Escola Classe 01 do Gama-DF)	50
Quadro 12 – Categorias e questões acerca das discussões.....	71
Quadro 13 – Roteiros para entrevista semiestruturada	95

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BIA	Bloco Inicial de Alfabetização
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CM	Currículo em Movimento
CNE	Conselho Nacional de Educação
COMUT	Programa de Comutação Bibliográfica
CRE	Coordenações Regionais de Ensino
DF	Distrito Federal
EAPE	Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais em Educação
EC	Escola Classe
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MHD	Materialismo Histórico-Dialético
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PPP	Projeto Político-Pedagógico
RA	Região Administrativa
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SUBEB	Subsecretaria de Educação Básica
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UNAR	Centro Universitário de Araras

SUMÁRIO

	MEMORIAL	13
1	INTRODUÇÃO	16
1.1	QUESTÃO DE PESQUISA	18
1.2	QUESTÕES NORTEADORAS DE PESQUISA	18
1.3	OBJETIVO GERAL.....	18
1.4	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	19
1.5	A ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA.....	20
2	ESTADO DO CONHECIMENTO	22
2.1	BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES – BDTD	24
2.2	COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES	28
3	METODOLOGIA	33
3.1	O <i>LÓCUS</i> DA PESQUISA.....	38
3.2	TIPOLOGIA DA PESQUISA E OS INSTRUMENTOS DE LEVANTAMENTO DOS DADOS.....	42
3.3	PERCURSO METODOLÓGICOS E RESULTADOS	44
3.4	O PERFIL DO DOCENTE DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL	46
3.5	O QUE OS DOCENTES DIZEM DO SEU PERFIL	48
3.6	O QUE DIZEM OS DOCENTES SOBRE SUA FORMAÇÃO ACERCA DAS FUNDAMENTAÇÕES DO CURRÍCULO EM MOVIMENTO.....	53
4	AS BASES EPISTEMOLÓGICAS QUE SUSTENTAM A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DO DOCENTE	55
4.1	AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS.....	55
4.2	AS TEORIAS DE CURRÍCULO	58
4.3	TEORIAS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	62
5	CURRÍCULO EM MOVIMENTO E OS DESAFIOS NA E PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA	65
5.1	CURRÍCULO EM MOVIMENTO: O QUE É E COMO SE APRESENTA	71
5.2	PRÁTICA DOCENTE E O CURRÍCULO EM MOVIMENTO	75
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	80

7	PRODUTO TÉCNICO.....	83
	REFERÊNCIAS	90
	APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	95
	ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE	97
	ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	99
	ANEXO C – TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL PARA PESQUISA	103

MEMORIAL

O presente memorial visa descrever a jornada da minha trajetória acadêmica e profissional, destacando as principais atividades que já desenvolvi e aquelas que venho realizando no vasto campo da Educação. Ao elaborá-lo, levei em conta as condições, situações e contingências que moldaram cada um dos trabalhos aqui expostos. Esta seção é um registro da minha formação e das áreas de atuação que abracei com entusiasmo. No processo de sua elaboração, busquei realizar uma autoavaliação sobre o caminho percorrido, um instrumento que me permitiu celebrar mais uma etapa da minha trajetória.

Neste memorial, habita a singularidade de uma faceta da minha vida que se entrelaça com a Educação em suas dimensões escolar, acadêmica e profissional. Na dimensão escolar, como professora, estou envolvida em um processo de formação contínua. Na dimensão acadêmica, busco incessantemente conhecimento e transformação. E na dimensão profissional, compreendo que ambas as dimensões se entrelaçam em um desenvolvimento ininterrupto do meu processo criativo enquanto sujeito aprendente.

Assim, inicio esta reflexão lembrando que, durante minha infância, descobri os encantos e a importância da educação. Desde cedo, no interior do Maranhão, fui alfabetizada por minha avó materna, uma professora aposentada, repleta de ideais e sempre a enfatizar os princípios e o valor da educação na vida do ser humano.

Aos 16 anos, mudei-me para Brasília, onde completei o ensino médio em uma escola pública do Distrito Federal. Sempre nutrindo o desejo de cursar uma faculdade na área da Educação, porém, percebi que precisava trabalhar para meu sustento. O sonho acadêmico esperou um pouco mais, mas nunca deixou de pulsar dentro de mim.

Em 2006, iniciei minha jornada na Faculdade Anhanguera de Brasília, cursando Pedagogia. Ali, após alguns anos do término do Ensino Médio, encontrei um espaço que me permitiu adotar uma postura mais reflexiva sobre a docência e a formação dos professores. A educação, um campo repleto de discussões e questionamentos, frequentemente é vista por muitos como uma profissão que carece do reconhecimento de sua verdadeira importância. Contudo, acredito firmemente nos saberes e competências que cada um possui, assim como na necessidade de refletir sobre o que é ser docente e sobre a formação dos professores ao longo da vida profissional.

Dessa reflexão, nasceu o fascínio pela pesquisa. Após a graduação, minha vida acadêmica ficou um pouco em segundo plano, pois concentrei meus esforços em estudar para concursos públicos na área de educação. Mesmo assim, a paixão pela pesquisa nunca se apagou.

Durante esse período, mergulhei em grandes obras de autores renomados, como Paulo Freire, José Carlos Libâneo, Dermeval Saviani, Pedro Demo, Ivani Catarina Arantes Fazenda, Lev Vygotsky, entre outros, que me inspiraram profundamente.

Minha trajetória profissional teve início em 2011, como professora temporária da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF. Durante quatro anos, atuei como professora regente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em 2015, também como professora temporária, trabalhei pela Prefeitura Municipal de Valparaíso de Goiás, nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, por cinco meses. Em fevereiro de 2016, tomei posse no concurso para professor efetivo da Secretaria Municipal de Valparaíso de Goiás, onde permaneci até fevereiro de 2018. Nesse momento, assumiu a vaga de professora efetiva na Secretaria de Educação do Distrito Federal, atuando como professora de atividades nos anos iniciais do Ensino Fundamental, onde continuo a contribuir até hoje.

Em 2018, retomei meus estudos com o objetivo de me especializar realizei algumas especializações *lato sensu*, aprimorando minha prática e adquirindo novos conhecimentos. Cursei minha primeira pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva, pela Faculdade de Tecnologia e Educação de Goiás. Em 2021, fiz minha segunda especialização em Educação, Política e Sociedade pelo Centro Universitário de Araras – UNAR. Ainda naquele ano, iniciei uma terceira especialização em Pedagogia, com ênfase em Educação Especial, concluída no início de 2022.

Ao longo de todo esse percurso estive em constante formação, participando de diversos cursos, seminários, simpósios e palestras, todos voltados para a área da educação. Sinto-me realizada pelas conquistas adquiridas ao longo da minha trajetória profissional, mas o desejo de ser uma pesquisadora continua latente, pulsando em meu coração e guiando meus passos em direção ao futuro.

Ressalto aqui que, ao iniciar na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal como professora efetiva, a temática da pesquisa sempre esteve presente na atuação como docente. Colocar em prática os pressupostos teóricos do Currículo em Movimento (CM) sempre foi algo desafiador.

Sempre atenta aos cursos de formação ofertados pela Unidade – Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais em Educação – EAPE¹ e as formações coletivas oferecidas

¹Unidade-Escola de Formação Continuada dos Profissionais da Educação – EAPE parte integrante da Secretaria de Estado de Educação do DF (SEEDF) e da Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB).

pelas instituições educacionais que fiz parte do quadro de professores, fui encontrando lacunas que me fizeram refletir a respeito da temática.

Com vistas ampliar os conhecimentos a respeito do trabalho docente e os desafios encontrados ao modelar e colocar em prática o Currículo em Movimento, minha primeira tentativa para alcançar a vaga do mestrado começou em 2022. Fiz vários cursos acerca da temática, como construir um pré-projeto dentro das minhas inquietações em relação a temática pesquisada. Dessa forma, construí um pré-projeto e fiz minha primeira inscrição para o edital do segundo semestre de 2022 do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília – PPGE-UnB, na modalidade acadêmica. A aprovação, no entanto, não ocorreu. Contudo, as notas no processo não foram tão ruins. Fui aprovada na prova de proficiência, assim como na prova escrita de conteúdo. Apenas o pré-projeto que não obteve nota satisfatória.

Partindo de uma experiência não tão ruim, no primeiro semestre de 2022, decidi cursar como aluno especial a disciplina Inovação e Formação Docente do PPGE-UnB. Fiquei encantada com ambiente de aprendizagem. Desse local, surgiu a oportunidade de ingressar no grupo de pesquisa Formação, Currículo, Tecnologias e Inovação – GEPFOCTI/UnB, composto por graduandos, mestrandos e doutorandos da Universidade de Brasília, sob orientação da Prof.^a Dra. Liliane Campos Machado. No segundo semestre do mesmo ano, cursei mais uma disciplina como aluno especial, Pesquisa em Educação.

Dando continuidade ao percurso, no final do referido semestre, me inscrevi para a seleção do mestrado acadêmico, e fui reprovada mais uma vez. Na sequência, saiu o edital para o mestrado profissional do PPGE e fui aprovada e classificada em primeiro lugar.

É possível perceber que, em minha vida, existe um forte anseio pela busca do conhecimento, e que venho encontrando em minha profissão como professora da SEEDF. Os desafios foram muitos, mas a perseverança e o desejo de estar em um ambiente que possibilite resultados é muito prazeroso. Agradeço imensamente a minha orientadora por proporcionar, desde o início do processo, grandes aprendizados durante as disciplinas que cursei como aluna especial. Sempre estive me impulsionando com suas palavras de otimismo a realização de um sonho.

Esse é um breve relato da minha trajetória acadêmica e profissional. O mestrado proporcionou-me ampliar ainda mais meu leque de formação continuada na pós-graduação, me permitindo aprofundar meus conhecimentos e pesquisas, com a esperança de contribuir significativamente para o campo educacional acerca da temática em questão.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo é fruto do projeto, inicialmente organizado para a participação na seleção do Programa de Pós-Graduação em Educação do Mestrado Profissional da Universidade de Brasília. Este trabalho nasceu de uma inquietação que vem trazendo questionamentos há alguns anos enquanto docente. Desde 2018, quando comecei a fazer parte do corpo docente da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), surgiu o interesse pela temática e na busca em debater, produzir conhecimentos e proporcionar novos horizontes sobre a prática docente e curricular da SEEDF.

Essas inquietações surgiram logo nos primeiros anos de atuação como professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, em que me encontrei em determinadas situações desafiadoras ao colocar em ação uma prática docente que contemplava os pressupostos teóricos do Currículo em Movimento dos Anos Iniciais da SEEDF. Portanto, me despertaram algumas reflexões acerca da temática, que justifica o tema pela relevância da prática no trabalho docente e a formação do docente voltadas para a atuação do trabalho pedagógico nas escolas classes (EC) do Distrito Federal (DF).

O trabalho docente abordado na pesquisa refere-se aos anos iniciais do Ensino Fundamental, em instituições de ensino público. Tendo como lócus duas escolas públicas do Distrito Federal localizadas na Região Administrativa² do Gama, onde foi possível conhecer como ocorre a prática docente voltada para a contextualização do *Currículo em Movimento do Distrito Federal – Ensino Fundamental Anos Iniciais* (Distrito Federal, 2018). A escolha foi selecionada ansiando por conhecer a realidade das escolas, com a finalidade em alcançar o propósito que abrange o objeto de estudo, tendo a consciência de uma prática docente voltada para a contextualização curricular para formar um sujeito crítico e reflexivo.

Assim, com base em minhas experiências, foi possível perceber que há um cenário propício de exploração da área de atuação do docente neste ambiente escolar, o que despertou o interesse para as possibilidades de pesquisa abordando essa temática no Programa de Pós-Graduação em Educação onde curso o Mestrado Profissional pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Dessa forma, quanto maior for a pesquisa, maior serão os debates sobre essa temática tão relevante e de grande potencial de divulgação na área da prática docente e na

² Gama é a Região Administrativa (RA) II do Distrito Federal, que está dividido em 35 Regiões Administrativas, correspondendo às subdivisões territoriais do DF. Os limites físicos de cada Região Administrativa definem a jurisdição do governo para descentralizar e coordenar os serviços públicos.

operacionalização do currículo das instituições escolares públicas. Espera-se que essa pesquisa possa estimular o interesse de futuros pesquisadores tanto da graduação quanto da pós-graduação, reunindo conhecimentos sobre o que pode ser debatido e/ou reelaborado para a prática docente nas diferentes perspectivas do processo de interpretação e operacionalização das diferentes contextualizações do Currículo em Movimento (Distrito Federal, 2018).

Ao começar minha vida profissional em escolas públicas, considerei a prática docente e o currículo temas substanciais nas práticas pedagógicas, acreditando sempre ser necessária a formação dos profissionais envolvidos na educação voltada à modelação e à prática em ação as contextualizações curriculares da SEEDF.

A presente pesquisa tem uma aproximação teórica com a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), formulada pelo professor Dermeval Saviani (2021). Essa proposta busca enfrentar as desigualdades ao entender a educação como um fenômeno social que se desenvolve dentro de um contexto histórico, tendo como miríade a emancipação humana e embasada numa perspectiva marxista que colocam o trabalho no centro do processo educativo. Essa perspectiva integra teoria e prática, com o objetivo de criar uma educação que seja verdadeiramente transformadora. Por isso, é uma abordagem essencial para o contexto educacional brasileiro, que ainda enfrenta os desafios deixados pela desigualdade e pela exclusão social ao longo dos anos.

Partindo dessa premissa, o Currículo em Movimento (Distrito Federal, 2018) anuncia uma educação voltada para a formação de sujeito crítico e reflexível acerca do seu papel na sociedade. Dessa forma, o papel do professor como um sujeito histórico e consciente que esteja em constante reflexão da necessidade da sua prática docente esteja voltada para a construção dessa proposta, pois, de acordo com Saviani (2021, p. 13), “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens”.

O caderno dos Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento do Distrito Federal (Distrito Federal, 2014) fundamenta-se na perspectiva já citada da Pedagogia Histórico-Crítica e também na Psicologia Histórico-Cultural. Tal escolha teórico-metodológica justifica-se pela condição socioeconômica da população do Distrito Federal. Essa perspectiva visa garantir os direitos educacionais dos estudantes e, para que isso ocorra, é necessário reconhecer as desigualdades relacionadas às escolas públicas, identificando as causas do fracasso escolar e, depois, partir para a construção de um planejamento educacional que contribua para a aprendizagem de todos e lute contra “a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. [...] garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível

nas condições históricas atuais” (Saviani, 2008, p. 25-26).

De acordo os Pressupostos Teóricos (Distrito Federal, 2014, p. 32), a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica tem a prática social como o conjunto de saberes e considerar “a prática social como ponto de partida para a construção do conhecimento significa trabalhar os conhecimentos acadêmicos a partir da articulação dialética de saberes do senso comum, escolares, culturais, científicos, assumindo a igualdade entre todos eles”.

A fim de compreender como os pressupostos do Currículo em Movimento e a PHC conversam em seus fundamentos, especialmente ao propor uma prática social dentro das escolas, nas próximas seções, serão apresentadas a questão de pesquisa desta dissertação, as questões norteadoras, o objetivo geral e os objetivos específicos que auxiliarão no responder da questão.

1.1 QUESTÃO DE PESQUISA

Como os docentes dos anos iniciais de duas Escolas Classes do Gama interpretam, modelam e colocam em ação o Currículo em Movimento da Secretaria de Educação de Estado do Distrito Federal?

1.2 QUESTÕES NORTEADORAS DE PESQUISA

Tomamos por base os argumentos apresentados neste projeto para poder conhecer os desafios docentes ao colocar em prática as diretrizes apontadas pelo Currículo em Movimento da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (2018). Algumas das perguntas que pretendem ser respondidas neste estudo e que instigam a pesquisar sobre esta temática são:

- Quem é o docente que coloca em prática o Currículo em Movimento?
- Quais as bases epistemológicas que sustentam a organização do trabalho pedagógico desse docente?
- Quais os desafios do Currículo em Movimento na prática docente?

1.3 OBJETIVO GERAL

Compreender de que maneira os docentes de anos iniciais de duas escolas públicas do Gama-DF interpretam, modelam e colocam em prática no seu trabalho pedagógico o Currículo em Movimento, desde a prescrição até a ação.

1.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

A partir do proposto, delineamos os seguintes **objetivos específicos**:

- Mapear o perfil dos docentes que colocam em prática o Currículo em Movimento;
- Investigar as bases epistemológicas que sustentam a organização do trabalho pedagógico do docente;
- Levantar os possíveis desafios do Currículo em Movimento na e para a prática docente.

Como já anunciado, nos propomos a realizar a análise dos desafios da prática docente em duas escolas classes da Coordenação Regional de Ensino (CRE) do Gama da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. A escolha das unidades escolares se deu pelo desejo de conhecer a realidade local a qual a pesquisadora atua como docente. É imprescindível que reconhecemos que a formação dos profissionais da educação ocorre em duas etapas indissociáveis: a formação inicial, que habilita o docente para o exercício da profissão; e a formação continuada, que mesmo após a diplomação, enriquece e fundamenta sua prática pedagógica.

Essas dimensões não são processos isolados, mas parte integrante do desenvolvimento profissional e do comprometimento com a educação. A prática docente, em diálogo constante com as diversas abordagens do currículo, se entrelaça com a realidade dinâmica da sociedade, permitindo que os educadores ressignifiquem suas experiências e respondam às demandas de um mundo em constante transformação.

Portanto, refletir sobre esses aspectos é crucial para compreendermos os desafios enfrentados pelos docentes e buscar caminhos que promovam uma educação em consonância com as fundamentações previstas no CM.

No Quadro 1, organizamos a coerência da pesquisa a fim de melhor demonstrar as questões da pesquisa, o seu objetivo geral e específico, as questões secundárias e a metodologia.

Quadro 1 – Quadro de coerência da pesquisa

Coerência da Pesquisa		
Tema: Currículo em Movimento do Distrito Federal: os desafios do trabalho docente na atuação pedagógica em escolas classes da Secretaria de Estado de Educação CRE Gama – 2025.		
Objetivo geral: Compreender de que maneira os docentes de anos iniciais de duas escolas públicas do Gama interpretam, modelam e colocam em prática no seu trabalho pedagógico o currículo em movimento, desde a prescrição até a ação.		
Questões secundárias	Objetivo específicos	Metodologia
Quem é o docente que coloca em prática o Currículo em Movimento?	Mapear o perfil dos docentes que colocam em prática o Currículo em Movimento.	Pesquisa qualitativa; Perspectiva crítica a partir da Pedagogia Histórico-Crítica; Pesquisa bibliográfica.
Quais as bases epistemológicas que sustentam a organização do trabalho pedagógico desse docente?	Investigar as bases epistemológicas que sustentam a organização do trabalho pedagógico do docente.	Análise documental.
Quais os desafios do Currículo em Movimento na prática docente?	Levantar os desafios do Currículo em Movimento na e para a prática docente.	Revisão bibliográfica; Estudo documental (CM); Entrevista; Análise de conteúdo.
Território da pesquisa – duas escolas públicas da SEEDF do Ensino Fundamental I, pertencentes a CRE Gama.		
Sujeitos da pesquisa – professores atuantes no Ensino Fundamental I.		

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

1.5 A ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

A presente pesquisa está organizada em seções que orientam o leitor quanto ao percurso teórico, metodológico e analítico desenvolvido ao longo do estudo. Inicialmente, apresentou-se **Memorial**, no qual é descrita a trajetória acadêmica da pesquisadora, permitindo compreender os caminhos que construíram o interesse pelo tema investigado.

Na sequência, a **primeira seção** apresenta a **Introdução**, em que apresentamos a temática de pesquisa, questão da pesquisa, questões norteadoras, objetivo geral, objetivos específicos e quadro de coerência da pesquisa.

A **segunda seção** contempla o **Estado do Conhecimento**, no qual são sistematizados estudos e pesquisas já realizados sobre a temática. Por meio desse levantamento, evidenciou-se que são escassas as produções que abordam os desafios da prática docente e a atuação pedagógica relacionados ao Currículo em Movimento da SEEDF, o que reforça a pertinência e a contribuição dessa pesquisa.

A **terceira seção** trata da **Metodologia** da pesquisa, o caminho percorrido durante os embasamentos metodológicos escolhidos, os sujeitos participantes da pesquisa, os instrumentos utilizados, os quais consideramos melhor atender as questões proposta pela pesquisa. Traz também o *lócus* da pesquisa e os participantes.

Na **quarta seção**, são discutidas as **bases epistemológicas** que sustentam a organização do trabalho pedagógico do docente, abordando tendências pedagógicas, teorias de currículo, concepções de avaliação da aprendizagem e elementos que emergiram das falas dos professores.

A **quinta seção** dedica-se à análise do **Currículo em Movimento** e dos **desafios** na e para a prática pedagógica, apresentando sua estrutura, seus fundamentos e as dificuldades identificadas pelos docentes ao colocá-lo em ação no cotidiano escolar.

A pesquisa encerra-se com as **Considerações Finais**, que sintetizam os principais achados e reflexões geradas pelo estudo, e com a apresentação do **Produto Técnico**, elaborado a partir das necessidades formativas identificadas.

2 ESTADO DO CONHECIMENTO

Inicialmente, foi realizado um estado do conhecimento e/ou estado da arte (Silva; Borges, 2019) apresenta uma síntese das produções acadêmico-científico sobre a temática da pesquisa investigada até esse momento. A fim de levantar aportes teóricos e textos correlatos a este estudo. Este levantamento é importante para a construção de um diálogo entre os autores e produções, levantando lacunas para o objeto de estudo em questão e verificando a sua relevância frente ao mundo acadêmico. Conhecida como estado do conhecimento ou estado da arte, para Ferreira são:

[...] definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado (Ferreira, 2002, p. 258).

Silva e Rocha apontam que o estado do conhecimento e/ou estado da arte tem como objetivo:

Levantar autores e obras ligados ao tema pesquisado a fim de eliminar ou mesmo reconstruir ideias, pressupostos e objetivos, a partir dessa revisão é possível delinear os eixos e referenciais teóricos. O ‘Estado do Conhecimento’ ou ‘Estado da Arte’: trata-se de inventariar, em bancos de dados, como o Scielo7 a BDTD8 ou quaisquer outros espaços de armazenamentos de textos científicos ligados ao objeto de estudo (Silva; Rocha, 2022, p. 19-20).

Considerando 2014 como o ano de início da primeira edição do Currículo em Movimento do Distrito Federal, o recorte temporal do estado do conhecimento que realizamos compreende o período de 2014 a 2024. Essa etapa do trabalho foi realizada no período de agosto de 2024 a março de 2025. Os bancos de dados selecionados foram: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e Biblioteca Digital Brasileira de Teses, Dissertações – BDTD e plataforma Scientific Electronic Library Online (SciELO). Destacamos que a busca na plataforma Scientific Electronic Library Online (SciELO) não foram encontrados nenhuma pesquisa com os termos utilizados nesta dissertação.

Ressaltamos que nos três repositórios não foram encontrados resultados contendo exatamente as palavras-chave definidas neste projeto, que são: **currículo do Distrito Federal, Currículo Em Movimento, prática docente, desafios da prática, anos iniciais**. Porém, consideramos palavras semelhantes e de relevância para a pesquisa, pois, mesmo que alguns trabalhos não tratem diretamente sobre os desafios da prática docente e o Currículo em

Movimento do Distrito Federal, contribuirão de forma positiva com as suas argumentações a respeito da temática.

A partir desse pensamento, a busca foi centrada em temáticas que conversem com a construção dialógica, observando o título, o resumo e a relevância dos estudos, bem como as lacunas encontradas nos trabalhos já produzidos e publicados.

Tendo apresentado como se desenvolveu o estado do conhecimento, seguiremos com as estratégias metodológicas para essa fase do trabalho.

Na busca pela peculiaridade de trabalhos, buscamos seguir os padrões de procedimentos baseando-se nas escritas de Romanowski e Ens (2002, p. 15-16), que são:

- Definição dos descritores para direcionar as buscas a serem realizadas;
- Localização dos bancos de pesquisas, teses e dissertações, catálogos e acervos de bibliotecas, biblioteca eletrônica que possam proporcionar acesso a coleções de periódicos, assim como aos textos completos dos artigos;
- Estabelecimento de critérios para a seleção do material que compõe o *corpus* do estado da arte;
- Levantamento de teses e dissertações catalogadas;
- Coleta do material de pesquisa, selecionado junto às bibliotecas de sistema do Programa de Comutação Bibliográfica (COMUT) ou disponibilizados eletronicamente;
- Leitura das publicações com elaboração de síntese preliminar, considerando o tema, os objetivos, as problemáticas, as metodologias, as conclusões e a relação entre o pesquisador e a área;
- Organização do relatório do estudo compondo a sistematização das sínteses, identificando as tendências dos temas abordados e as relações indicadas nas teses e dissertações – análise e elaboração das conclusões preliminares.

Com base em Ferreira (2002), Romanowski e Ens (2006) e Silva e Rocha (2022), foi feito o movimento de busca com os descritores, sendo eles: **currículo do Distrito Federal, Currículo em Movimento, prática docente, desafios da prática, anos iniciais**. Utilizamos os booleanos *AND* e *OR*.

Apesar de diversas tentativas realizadas de várias formas, sempre seguindo os booleanos citados, nenhum dos resultados encontrados tinha o mesmo título do presente projeto, deixando

uma lacuna para a pesquisa.

Dando prosseguimento, analisaremos os bancos de dados e as produções que mais se aproximaram dos objetos da temática.

2.1 BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES – BDTD

Um dos bancos de dados apreciados para contribuir e sustentar a construção do estado do conhecimento foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, com dissertações que mais se aproximaram dos desafios da prática docente e as reflexões sobre o Currículo em Movimento da SEEDF.

Conforme já mencionado, a pesquisa ocorreu nos meses de período de agosto de 2024 a março de 2025 utilizando as diferentes combinações dos descritores: **currículo do Distrito Federal, Currículo em Movimento, prática docente, desafios da prática, anos iniciais**, com o recorte temporal de 2014 a 2024.

Inicialmente, os resultados encontrados foram 70 dissertações, utilizando os descritores com os booleanos *AND* e *OR*. A partir desse resultado, foram lidos resumos, introduções, algumas seções e considerações finais das pesquisas selecionadas. No entanto, apenas cinco desses trabalhos apresentaram coerência com a temática pesquisada.

Quadro 2– Obras pesquisadas na BDTD

Nº	Autor	Título	Tipo	Instituição	Orientador(a)	Ano
1	Aldriana Azevedo Gontijo	O lugar do currículo no conselho de classe	Dissertação	PPGE-UnB	Prof. ^a Dra. Lívia Freitas Borges Fonseca	2015
2	Ana Paula Rodrigues da Silva	Currículo em movimento: realidade e perspectivas da educação em e para os Direitos Humanos	Dissertação	PPGDH-UnB	Prof. ^a Dra. Regina Lúcia Sucupira Pedroza	2016
3	Monique Vieira Amorim Bandeira	As implicações da formação continuada na prática pedagógica dos professores que atuam nas turmas do 2º bloco do 2º ciclo para as aprendizagens em escolas públicas da CRE de Planaltina-DF	Dissertação	PPGE-UnB	Prof. ^a Dra. Otília Maria Alves da Nobrega Alberto Dantas.	2019
4	Fabiana da Silva Freitas	Formação continuada de professores dos anos iniciais: o ensino de ciências e a Pedagogia Histórico-Crítica	Dissertação	PPGEC-UnB	Prof. ^a Dra. Jeane Cristina Gomes Rotta	2021

Nº	Autor	Título	Tipo	Instituição	Orientador(a)	Ano
5	Aurênio Pereira da Silva	Ciclos de aprendizagem e organização curricular no Distrito Federal: reflexões históricas	Dissertação	PPGE-UnB	Prof. Dr. Francisco Thiago Silva.	2021

Fonte: Elaborado pela autora a partir da pesquisa do estado do conhecimento (2024-2025).

Quadro 3– Perspectiva teórica metodológica das obras

Nº	Procedimentos para coleta de dados	Método
1	Entrevista semiestruturada; Pesquisa documental; Pesquisa bibliográfica; Observação participante; Questionário.	Não mencionado
2	Observação participante; Entrevista semiestruturada.	Dialético
3	Questionário; Entrevista semiestruturada; Grupos focais.	Materialismo Histórico-Dialético – MHD
4	Análise documental; Observação; Questionário.	Materialismo Histórico-Dialético – MHD Pedagogia Histórico-Crítica – PHC
5	Análise de conteúdo; Análise documental; Entrevista semiestruturada; Questionário.	Metodologia Reflexiva de Análise de Fontes Primárias em Educação

Fonte: Elaborado pela autora a partir da pesquisa do estado do conhecimento (2024-2025).

Gontijo (2015), em sua dissertação, reflete sobre o Currículo em Movimento da SEEDF, a organização do trabalho pedagógico, e a prática docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Apesar de o documento ter como foco o Conselho de Classe e o Currículo em Movimento, ainda apresenta certa relevância. O trabalho tem uma seção dedicada à formação continuada, trazendo a importância do aprimoramento dos conhecimentos, os quais são imprescindíveis para a melhoria da prática docente. Em outra seção, traz a organização curricular e os eixos integradores que são base da prática pedagógica em seus eixos transversais, definidos no Currículo em Movimento e nos Pressupostos Teóricos.

Um aspecto importante do trabalho são as questões teóricas trazidas sobre currículo e o Currículo em Movimento, que orientam o trabalho pedagógico do Distrito Federal. Gontijo (2015) traz na pesquisa várias definições de currículo e prática docente baseado nos autores: Libâneo (2013), Sacristán (2020), Silva (2016), dentre outros. As contribuições desse trabalho para a pesquisa são pertinentes, visto que apontam o Currículo em Movimento voltado para a organização pedagógica e a prática docente.

O trabalho de Silva (2016) promove uma reflexão sobre a importância do currículo, como este envolve relações de poder e conflitos materializados. Traz também uma análise de resultados da pesquisa oriundos do Currículo em Movimento, do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e da prática docente.

O conceito de currículo de Silva (2005) é citado na dissertação. Essa definição é congruente com o trabalho, uma vez que a autora reconhece a importância da prática curricular considerando o contexto social e político. Para ela:

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço e território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. Currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso e documento. O currículo é documento de identidade (Silva, 2005, p. 150).

O Currículo em Movimento da SEEDF, o Projeto Político-Pedagógico e a prática pedagógica estão elencados nos objetivos específicos do trabalho de Silva (2016), sendo voltados para a organização do trabalho pedagógico em Educação de Direitos Humanos, tendo como alicerce o Currículo em Movimento. Apesar da autora ter como foco principal a Educação em e para os Direitos Humanos, o trabalho contribui em diversos aspectos. Silva (2016) cita alguns autores como Apple (2011), Freire (1983, 1996), Netto (2011), Sacristán (1998, 2010, 2013) e Veiga (2003). Esses autores também fundamentaram esta dissertação.

Bandeira (2019) apresenta como objeto de sua pesquisa as implicações da formação continuada na prática pedagógica dos professores que atuam no 2º ciclo (4º e 5º anos) e como ocorrem essas formações. A escolha dessa dissertação se deu em virtude de sua abordagem, que, em diversos momentos, alinha-se ao estudo. Em sua dissertação, a autora aprofundou a temática do Currículo em Movimento e dos Pressupostos Teóricos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ela destacou com bastante ênfase os Pressupostos Teóricos e reforçou que o currículo rompe/diminui uma educação reforçada nas relações sociais do capitalismo. Bandeira (2019, p. 65) utiliza Silva (2010) para fazer uma crítica ao documento, eis o excerto:

A proposta curricular se contradiz quando não assume integralmente um referencial ou teoria única preferindo realizar o que consideramos incompatível, conciliar as Teorias Crítica e Pós-Crítica para fundamentar suas escolhas na concepção dos documentos oficiais que norteiam a política curricular da rede. (Ibid.). O princípio da Teoria Crítica é o estranhamento à condição precípua do sujeito (docentes, estudantes, comunidade), propondo questionamentos sobre quem se pretende formar e sobre a sua atuação na sociedade que, fundamentalmente, não se configura pela lógica capitalista.

A autora faz ainda uma reflexão embasada em teóricos que justificam sua concepção a respeito das fragilidades do documento, elencando os autores Sacristán (1998), Silva (2010) e o próprio documento dos Pressupostos Teóricos. O trabalho tem outro ponto expressivo para a

pesquisa: a formação continuada, a qual é considerada pela autora indispensável para a ressignificar a prática. Para ela, esse momento é:

Indispensável para ressignificar as práticas discursivas e as práticas sociais. Entendemos que essa modalidade de formação, promove o desenvolvimento profissional à medida que o conhecimento fundamenta a prática pedagógica e contribui para a constituição da identidade docente (Bandeira, 2019, p. 131).

Freitas (2021), por meio de sua dissertação, contribui destacando a importância da qualificação dos docentes através da formação continuada na área de Ciências nos anos iniciais, dado que a prática docente nessa área trará contribuições importantes em sala de aula. O trabalho está embasado no Currículo em Movimento do Distrito Federal e na Pedagogia Histórico-Crítica. Os principais autores e documentos que sustentaram o trabalho foram Frigotto (1991), Gasparin (2012), Netto (2011), Saviani (2008, 2011), os Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento do Distrito Federal, a Lei de Diretrizes e Bases e a Base Nacional Comum Curricular, os quais serviram também como embasamento para a pesquisa em questão.

O trabalho traz em sua introdução como destaque o objetivo da dissertação: as dificuldades em relação aos conteúdos de Ciências na sua prática docente e o grupo de docentes dos anos iniciais da SEEDF pesquisados. A autora descreve a importância da formação continuada na área de Ciências nos anos iniciais e a prática docente pautada numa perspectiva crítica.

Freitas (2021) ainda traz em seu bojo a Pedagogia Histórico-Crítica, os fundamentos do Currículo em Movimento do DF e a formação continuada de professores na perspectiva Histórico-Crítica. A autora vem destacando a formação continuada como um aporte para a prática docente, contribuindo tanto para a formação profissional como também para reflexões a respeito da prática. A temática vem ao encontro da temática da pesquisa, que mesmo não tendo como foco principal o estudo de Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, o trabalho contribuiu para sustentações ao longo da pesquisa.

Silva (2021) dedica uma seção do seu trabalho para a formação continuada, trazendo a importância de os docentes estarem aprimorando seus conhecimentos, melhorando a sua prática profissional, assim como a organização do trabalho pedagógico, que é a base para a prática docente. Desta forma, a formação continuada constitui-se como alicerce para uma prática pedagógica voltada para as diretrizes do Currículo em Movimento. Essa será uma reflexão a ser considerada para esta pesquisa em seção posterior, ao investigar as bases epistemológicas que sustentam a organização do trabalho pedagógico do docente.

O trabalho de Silva (2021) apresenta em seu resumo que a pesquisa foi centrada nas concepções dos ciclos de aprendizagens desenvolvidos nas escolas públicas do Distrito Federal.

A investigação teve como um de seus nortes o currículo, o Currículo em Movimento do Distrito Federal, a formação continuada e a organização do trabalho pedagógico. Essas temáticas também fazem parte da presente pesquisa.

Silva (2021) descreve a organização curricular e os eixos integradores, que são pilares para a prática pedagógica em seus eixos transversais, conceituados nos Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento. Ao longo da pesquisa, são apresentadas várias definições de currículo com base nos autores Sacristán (2000) e Silva (2016). Além disso, são trazidos conceitos da Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2003) e da Psicologia Histórico-Cultural (Vygotsky, 2001) – autores que contribuíram significativamente para esta pesquisa.

Dessa forma, as contribuições da pesquisa de Silva (2021) são de extrema relevância, pois aspectos como o trabalho pedagógico e o Currículo em Movimento do Distrito Federal também sustentarão esta dissertação. Sendo assim, essas contribuições agregaram embasamento à pesquisa.

2.2 COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES

O banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES foi consultado nos meses de novembro e dezembro de 2024, com o objetivo de compor o acervo da pesquisa. Os descritores utilizados foram os mesmos usados no banco de dados da BDTD, sendo: **currículo do Distrito Federal, Currículo em Movimento, prática docente, desafios da prática, anos iniciais**, com o recorte temporal de 2014 a 2024.

No entanto, somente os descritores **currículo** e **Distrito Federal** com o booleano *AND* foram os que mais se aproximaram da temática. Foram encontrados um total de 30 estudos, contudo, apenas quatro artigos faziam relações com a temática em questão. Os trabalhos encontrados farão parte da sustentação da futura dissertação.

Quadro 4 – Obras pesquisadas na CAPES

Nº	Autor	Título	Tipo	Ano
1	Magalis Bésser Dorneles Schneider; Norma Lúcia Neris de Queiroz	Concepção ideológica no processo pedagógico da alfabetização.	Artigo	2017
2	Thamara Maria de Souza; Sandra Francesca Conte de Almeida; Wellington Ferreira de Jesus	A Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA e a prática docente no Bloco Inicial de Alfabetização (BIA): estudo em uma escola pública do Distrito Federal-DF.	Artigo	2019
3	Monique Vieira Amorim Bandeira; Otilia Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas	Currículo em Movimento: trajetória e concepções.	Artigo	2020

Nº	Autor	Título	Tipo	Ano
4	Lizandra Costa Pereira Brandt; Thalita Liporini	O que está por trás do Currículo em Movimento do Distrito Federal? Uma análise sobre as concepções de ciência e conhecimento nas disciplinas escolares ciências da natureza e biologia.	Artigo	2023

Fonte: Elaborado pela autora a partir da pesquisa do estado do conhecimento (2024-2025).

Quadro 5 – Perspectiva teórica metodológica das obras

Nº	Procedimentos para coleta de dados	Método
1	Entrevista; Observação; Questionário.	Perspectiva crítica
2	Estudo exploratório; Análise documental.	Não mencionado.
3	Pesquisa bibliográfica.	Não mencionado.
4	Pesquisa documental.	Crítico-dialética

Fonte: Elaborado pela autora a partir da pesquisa do estado do conhecimento (2024-2025).

Schneider e Queiroz (2017) abordam algumas reflexões sobre a prática pedagógica e a práxis (Freire, 1996), em que a prática pedagógica é comprometida em educar os discentes para que participem das experiências políticas, ideológica, gnosiológica e de ética. As autoras dialogam com Gramsci (2000), que narra como o sistema educacional produz intelectuais que fortalecem a classe dominante nos aspectos econômico, político e social. Dialogam também com Saviani (2008), que reflete sobre a práxis educativa como unidade entre teoria e prática, trazendo a Pedagogia Histórico-Crítica e propondo uma educação baseada na problematização da prática social, nos instrumentos teóricos e práticos (instrumentação) e na incorporação de elementos da vida dos educandos (catarse). Severino (1996) concatena o processo educacional e a prática pedagógica com qualquer atividade humana, social, econômica e política, ressaltando que, por isso, não é um processo neutro. Kuenzer (1989) argumenta que a prática docente não educa na perspectiva de uma tomada de consciência crítica, para que os alunos no futuro alcancem a práxis.

Os autores abordados e as reflexões feitas no trabalho estão alinhados com a temática deste estudo. Embora o artigo não trate diretamente da temática ideológica, ele oferece reflexões valiosas sobre os desafios da prática docente. Apesar do título do artigo não abordar o tema explicitamente, ao longo do texto, são discutidas a prática pedagógica e o Currículo em Movimento da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

A pesquisa de Sousa, Almeida e Jesus (2019) apresenta a formação de professores sob

uma perspectiva crítica-reflexiva, promovendo uma prática reflexiva que considera tanto os saberes teóricos quanto os saberes experienciados na prática docente. Os autores trazem a formação do professor como sendo de fundamental para a qualificação do trabalho docente. A pesquisa descreve o conceito de qualidade de ensino, colocando alguns fatores, como as práticas docentes, as metodologias, os métodos, os currículos, o material didático, a formação docente, os resultados de avaliações externas e as competências e habilidades, como essenciais para o desempenho satisfatório na Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) pelas políticas públicas educacionais do Distrito Federal.

Os autores mencionam que as diretrizes para a prática docente na alfabetização estão prescritas nos documentos norteadores, apontando possíveis culpabilidades e/ou responsabilidades pelo fracasso escolar ou sucesso no desempenho dos discentes. O artigo também descreve que a ANA produz instrumentos instigadores na prática docente, os quais podem ter impacto positivo ou negativo na aprendizagem do aluno.

O trabalho pode não conversar diretamente com o Currículo em Movimento do Distrito Federal e os desafios da prática docente, contudo, as abordagens trazidas no artigo contribuirão para reflexões ao longo da pesquisa em questão. Sendo, portanto, considerado relevante nessa etapa, trazem significativas contribuições para a temática.

Bandeira e Dantas (2020) refletem sobre a contextualização do Currículo em Movimento do Distrito Federal e discorrem sobre diversas políticas e programas implementados pela SEEDF, com foco nas diferentes propostas curriculares. Em suas colocações, deixam bem claro que, antes do Currículo em Movimento, aos docentes cabiam apenas a tarefa de cumprir e seguir o currículo prescrito. O trabalho docente era voltado apenas para os conteúdos e para avaliações com viés classificatório. O Currículo em Movimento do Distrito Federal demarcou um novo paradigma, promovendo um amplo debate em toda a rede de ensino, movimento que contribuiu com a elaboração do documento publicado em 2014 e reformulado em 2018.

As autoras Bandeira e Dantas (2020) refletem sobre toda a base teórica que sustentam o documento. Relatam que o Currículo em Movimento do Distrito Federal apresenta alguns equívocos e contradições em relação às teorias que sustentam o documento. Ao conciliarem as teorias críticas e pós-críticas, observam uma contradição entre as duas. Dessa forma, consideram o Currículo em Movimento uma mesclagem de teorias, o que impossibilita uma postura crítica perante a realidade social e torna a prática docente inconsistente. Portanto, o texto contribui para a dissertação ao abordar uma das preocupações presentes no Currículo em Movimento do Distrito Federal.

Brandt e Liporini (2023) discutem os Pressupostos Teóricos dos currículos escolares do Distrito Federal sob a concepção de ciência e conhecimento nas disciplinas de Ciências da Natureza e Biologia da Educação Básica, analisando as concepções trazidas pelo Currículo em Movimento dos anos iniciais e do Novo Ensino Médio do Distrito Federal que estão em concordância com os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica. Nesse artigo, é possível encontrar algumas definições das bases teórico-metodológicas do Currículo em Movimento como a Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-Cultural.

As autoras refletem também sobre o Currículo em Movimento e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, colocando em debate os alinhamentos dos objetivos e conteúdos de acordo com a BNCC, especificamente no Ensino fundamental e Novo Ensino Médio. O currículo do Novo Ensino Médio, ao citar as pedagogias do aprender a aprender como base teórica, em adição às já inseridas no Currículo em Movimento do Distrito Federal a Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-Cultural, explicita a contradição teórica do documento. Para as autoras, “tal constatação acarreta significativas problemáticas para a prática docente, uma vez que o professor se vê refém de um currículo inconsistente e dotado de pluralismos teóricos-metodológicos” (Brandt; Liporini, 2023, p. 572). As colocações colaboraram com a pesquisa quando nos deparamos com a prática docente.

Os artigos e dissertações analisados têm em comum a abordagem de **pesquisa qualitativa**. Verificamos que os instrumentos mais empregados para a geração de dados foram o **questionário**, a **entrevista semiestruturada** e as **pesquisas bibliográfica e documental**.

Os resultados alcançados no estado do conhecimento contribuíram para a construção da dissertação, um dos pontos importantes dessa etapa foi o referencial teórico dos trabalhos analisados, que servirão de apoio para embasamentos teóricos, como Paulo Freire, Saviani, Sacristán, dentre outros que fundamentarão o trabalho com seus conceitos e entendimentos a respeito da temática. As considerações apresentadas serão de grande valia para a construção da futura dissertação.

Observamos, no decorrer das análises dos trabalhos, relevantes contextos acerca da nossa temática de pesquisa. No entanto, não foi possível identificar nenhuma proposta que contemple o objeto de estudo, o que demonstra a relevância deste estudo. Por fim, destaca-se que as produções, mesmo referindo-se em alguns momentos sobre a prática docente, ou tenham como tema dos trabalhos abordados sobre o Currículo em Movimento da SEEDF, nenhuma aborda os desafios encontrados pelos docentes ao colocar em prática o Currículo em Movimento da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Sendo assim, a pesquisa se apresenta inédita, pois existe uma lacuna acerca da temática.

Dessa forma, após a conclusão do estado do conhecimento, a pesquisa se caracteriza relevante ao discutir algo que contribuirá para ampliar as reflexões em relação a temática.

Dessa maneira o estado do conhecimento abrangendo a temática de pesquisa, é importante discorreremos a metodologia da pesquisa e as abordagens dos procedimentos de coleta e de análise dos dados encontrados. A pesquisa é relevante, e contribuirá com reflexões de como os docentes dos anos iniciais interpretam de duas escolas classes do Gama, modelam e colocam em ação o Currículo em Movimento da Secretaria de Educação de Estado do Distrito Federal. Tal ponderações possibilitam contribuições significativas para o trabalho docente. Dessa forma a proposta da construção do produto técnico, estará em conformidade com os anseios dos sujeitos participantes da pesquisa.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa tem como embasamento teórico a perspectiva crítica a partir da Pedagogia Histórico-Crítica, formulada pelo professor Dermeval Saviani (2021). Essa proposta busca enfrentar as desigualdades ao entender a educação como um fenômeno social que se desenvolve dentro de um contexto histórico, orientando-se pela meta da emancipação humana e utilizando conceitos do marxismo que colocam a práxis no centro do processo educativo. Essa perspectiva integra teoria e prática, com o objetivo de criar uma educação que seja verdadeiramente transformadora. Por isso, é uma abordagem essencial para o contexto educacional brasileiro, que ainda enfrenta os desafios deixados pela desigualdade e pela exclusão social ao longo dos anos.

Saviani começou seus estudos na obra *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações* (2012). Para ele, a Pedagogia Histórico-Crítica surgiu no início de 1980, em contrapartida às pedagogias não críticas, representadas pelas concepções tradicionais escolanovista e tecnicista, as visões crítico-reprodutivistas, expressadas na teoria da escola como aparelho ideologia do Estado, na teoria da reprodução e na teoria da escola dualista. Saviani (2012, p. xv):

A pedagogia histórico-crítica surgiu no início dos anos de 1980 como uma resposta à necessidade amplamente sentida entre os educadores brasileiros de superação dos limites tanto das pedagogias não críticas, representadas pelas concepções tradicional, escolanovista e tecnicista, como das visões crítica-reprodutivistas, expressas na teoria da escola como aparelho ideológico do Estado, na teoria da reprodução e na teoria da escola dualista. Durante a década de 1980, essa proposta pedagógica conseguiu razoável difusão, tendo sido tentada, até mesmo, a sua adoção em sistemas oficiais de ensino, como foi o caso, em especial, dos estados do Paraná e de Santa Catarina.

A Pedagogia Histórico-Crítica fundamenta-se no materialismo histórico-dialético, compreendendo a realidade por meio da nossa história, contextualizando os conteúdos escolares a partir da problematização do cotidiano real, cabendo à escola a socialização dos saberes sistematizados.

Como explica Malanchen (2016, p. 168), “[...] a pedagogia histórico-crítica, integrante de uma teoria marxista, coloca-se na defesa da transmissão de conteúdos historicamente produzidos e objetivamente interpretados como base para a organização de um currículo escolar”. Desse modo, temos a clareza que os sujeitos não se formam naturalmente, precisando assimilar suas experiências aos diferentes tipos de saberes.

Para Saviani (2012, p. 13):

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens. Assim, o objetivo da educação diz respeito, de um lado, à

identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

O autor salienta o papel do trabalho educativo sendo construído historicamente pelo sujeito. O docente tem o papel fundamental na mediação da história vivida pelo discente e os conteúdos trabalhados nos currículos escolares.

Saviani (2012, p. 13-14) argumenta que:

[...] a escola configura uma situação privilegiada, a partir da qual se pode detectar a dimensão pedagógica que subsiste no interior da prática social global. [...] a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado. Vejam bem: eu disse saber sistematizado; não se trata, pois de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular.

A Pedagogia Histórico-Crítica defende ainda que os conteúdos escolares tenham como base os conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade. Saviani (2011 p. 14) nos traz “que a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado”, onde esses serão sistematizados e transformados em saber elaborado. Sendo assim, os conteúdos não são estáticos, são vivos e estes articulam-se com a historicidade de cada sujeito, numa transformação social e na emancipação que vai ao encontro da socialização, promovendo a reflexão crítica e a transformação social.

A organização do trabalho pedagógico tem sido discutida por Moura, Cruz, Silva e Moreira (2023, p. 114):

A busca da PHC é dar a centralidade que a escola merece por meio da reorganização do processo educativo que se efetiva pela organização do trabalho pedagógico, ao enfatizar o direito de todo cidadão em ter acesso ao conhecimento referendado socialmente, de modo a garantir que a escola consiga possibilitar, por meio do trabalho de professores com sólida formação, que os saberes escolares sejam reconstruídos por cada pessoa. Esse fato amplia a visão de mundo dos estudantes e os ajuda a desvelar as características da sociedade em que estão inseridos, para, assim, criarem condições de luta por uma sociedade mais justa e igualitária, por meio desse processo de emancipação.

Ainda nesse mesmo raciocínio, para o Duarte (2021, p. 30-31), a definição de trabalho educativo:

[...] proposta por Saviani não é outra coisa senão uma síntese das possibilidades máximas de educação que se constituíram historicamente e se apresentam na sociedade contemporânea de maneira extremamente contraditória e heterogênea. É uma definição ao mesmo tempo histórica, ontológica, ética e política. O trabalho educativo não poderá realizar-se de maneira plena e universalizada na sociedade capitalista. Isso, porém, não significa que a escola seja mais propícia à reprodução da alienação do que outras práticas escolares. Qualquer atividade humana no interior da atual sociedade, por mais radicalmente que se posicione pela superação dessa forma de organização social, estará limitada em seu potencial humanizador e carregará contradições decorrentes da luta de classes.

A luta de classe influencia consideravelmente na escolha dos conteúdos na proposta curricular escolar. A definição do que constará como essencial para a formação dos sujeitos vem sendo desde sempre uma disputa entre as classes.

Ao longo do texto, evidenciou-se que, no decorrer da história da educação brasileira, a construção do currículo perpassou por diversas teorias curriculares. Desde as concepções tradicionais, críticas, pós-críticas e a Pedagogia Histórico-Crítica.

Na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, o conhecimento é a mola propulsora para a transformação da sociedade, em que os saberes sistematizados surgem a partir do histórico de vida de cada sujeito. Na PHC, encontramos respaldo para uma aprendizagem baseada na história de vida do sujeito, levando em consideração a sua historicidade.

Portanto, esse estudo nos proporcionou refletir acerca da importância do trabalho docente sempre voltado para a história de vida dos discentes, tomando como base a Pedagogia Histórico-Crítica, a qual defende a atuação do docente na/para a construção de sujeitos críticos, reflexivos e participativos em prol de uma sociedade igualitária, que respeite especialmente a diversidade social e cultural.

Os sujeitos participantes desta pesquisa são docentes efetivos e/ou em regime de contratação temporária, que estivessem atuando em regência das Escolas Classes do Gama-DF. Os procedimentos metodológicos para a coleta e análise de dados que guiaram o desenvolvimento do produto final deste projeto são de caráter qualitativo (Creswell, 2010), que contaram com o auxílio dos instrumentos questionários e entrevistas semiestruturadas (Silva; Nascimento, 2023), os quais orientaram a pesquisa. Os participantes são os professores das instituições escolares, em busca de construir saberes como devolutiva a fim de se obter dados para a análise da formação de professores e do Currículo em Movimento do Distrito Federal.

A pesquisa qualitativa tem se consolidado como uma abordagem metodológica essencial para a compreensão profunda e contextualizada dos fenômenos sociais, permitindo que o pesquisador explore as nuances e significados atribuídos pelos participantes em seu ambiente natural. De acordo com Creswell (2010), essa abordagem é caracterizada pela investigação interpretativa dos contextos, ações e interações humanas, enfatizando o papel do pesquisador como instrumento principal de coleta e análise de dados. Isso destaca a necessidade de uma imersão sensível no campo de estudo, permitindo uma análise abrangente e rica em detalhes. A abordagem qualitativa, segundo Creswell:

Emprega diferentes concepções filosóficas; estratégias de investigação; e métodos de coleta, análise e interpretação dos dados. Embora os processos sejam similares, os procedimentos qualitativos baseiam-se em dados de texto e imagem, têm passos

singulares na análise dos dados e se valem de diferentes estratégias de investigação (Creswell, 2010, p. 206).

Godoy (1995) destaca que a pesquisa qualitativa é particularmente eficaz para explorar fenômenos complexos que não podem ser reduzidos a variáveis isoladas ou analisados por métodos puramente quantitativos. Em seus estudos, enfatiza a relevância da coleta de dados por meio de entrevistas, observação participante e análise documental, ferramentas essenciais para captar as subjetividades envolvidas e alcançar uma compreensão holística do objeto de estudo. Essa perspectiva reforça a importância da triangulação como estratégia para validar os dados coletados e enriquecer os resultados. A palavra escrita na abordagem qualitativa apontada por Godoy:

Ocupa lugar de destaque nessa abordagem, desempenhando um papel fundamental tanto no processo de obtenção de resultado quanto na disseminação dos resultados. Rejeitando a expressão quantitativa, numérica, os dados coletados aparecem sob a forma de transcrições de entrevistas, anotações de campo, fotografias, videoteipes, desenhos e vários tipos de documentos. Visando à compreensão ampla do fenômeno que está sendo estudado, considera que todos os dados da realidade são importantes e devem ser examinados (Godoy, 1995, p. 62).

Minayo (1994), por sua vez, ressalta a dimensão interdisciplinar da pesquisa qualitativa, sublinhando seu papel em articular múltiplos saberes e perspectivas na construção de conhecimento. Para a autora, essa abordagem é especialmente valiosa em contextos educacionais e sociais, uma vez que possibilita a valorização das vozes e experiências dos sujeitos pesquisados. Minayo (1994) também destaca a necessidade de rigor metodológico e ético, elementos essenciais para garantir a qualidade e a relevância científica dos estudos qualitativos.

Flick (2009) complementa essa discussão ao enfatizar a diversidade de métodos disponíveis para a pesquisa qualitativa e a flexibilidade na escolha de abordagens que melhor se adaptem ao problema de pesquisa. Em sua obra, Flick argumenta que a complexidade das questões sociais demanda metodologias abertas e adaptáveis, capazes de capturar a multiplicidade de significados e interpretações. O autor também sublinha a importância da reflexividade do pesquisador, que deve reconhecer e questionar suas próprias influências e pressupostos ao longo do processo investigativo.

Ao alinhar as perspectivas teóricas de Creswell (2010), Godoy (1995), Minayo (1994) e Flick (2009), percebe-se que a pesquisa qualitativa é uma ferramenta poderosa para revelar a profundidade das experiências humanas e sociais, proporcionando contribuições significativas para o avanço científico e para a transformação de práticas e políticas em educação. Essa abordagem privilegia a subjetividade e a singularidade dos contextos pesquisados, permitindo que o pesquisador construa uma narrativa rica e fundamentada, capaz de oferecer novas

perspectivas e soluções para os problemas pesquisados, que nesse presente projeto é conduzido pela seguinte questão de pesquisa: quem é o docente que coloca em prática esse currículo, quais as bases epistemológicas sustentam a organização do trabalho pedagógico desse docente e quais os desafios encontrados pelos docentes ao colocar em prática o Currículo em Movimento da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Alicerçada na pesquisa qualitativa, essa abordagem se apresenta como a mais alinhada para alcançar os objetivos delineados neste projeto de qualificação para o Mestrado Profissional, ressaltando, mais uma vez, que o objetivo geral da pesquisa é analisar os desafios encontrados pelos docentes ao colocar em prática o Currículo em Movimento da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, e os específicos são: mapear o perfil dos docentes que colocam em prática o Currículo em Movimento; investigar as bases epistemológicas que sustentam a organização do trabalho pedagógico do docente, levantar os desafios do Currículo em Movimento na e para a prática docente.

A metodologia qualitativa, como enfatizam Flick (2009) e Minayo (2012), permitirá essa compreensão aprofundada e contextualizada dos fenômenos educacionais, sendo ideal para a investigação das práticas docentes e das dinâmicas curriculares em diferentes contextos. Essa escolha metodológica é fundamentada pela busca em compreender as interações e perspectivas dos professores dentro do espaço educacional.

A relevância de autores como Duarte (2016), Freire (1996), Malanchen (2016), Saviani (2012) e Silva (2023) é inquestionável, pois oferecem bases teóricas robustas que norteiam a construção das estratégias de intervenção propostas. Esses referenciais teóricos são essenciais para fundamentar criticamente a análise dos dados coletados e que orientam a presente pesquisa. Essa abordagem filosófica e metodológica, segundo Saviani (2011), proporciona uma leitura crítica das relações sociais e históricas no contexto educacional. Ademais, o estudo está fundamentado no tipo de pesquisa qualitativa com enfoque no estudo de caso (Silva; Nascimento, 2023), o que possibilita uma análise aprofundada e contextualizada das particularidades das duas escolas selecionadas.

Para Lüdke e André (2018, p. 20), o estudo de caso “é o estudo de *um* caso, seja ele simples e específico, como o de uma professora competente de uma escola pública, ou complexo e abstrato, como o das classes de alfabetização”. Para as mesmas autoras, os estudos de caso visam a descoberta, a interpretação em contexto e retratar a realidade de forma completa e profunda. Conforme Stake (1995), o estudo de caso é uma metodologia apropriada para compreender as complexidades e singularidades de um fenômeno em um contexto específico, permitindo que as práticas escolares e os processos avaliativos sejam analisados de forma

detalhada e integrada às dinâmicas institucionais.

Considerando as bases metodológicas mencionadas, as estratégias de pesquisa serviram como ferramentas integradoras para a articulação da proposta de intervenção e a concretização do produto técnico, uma proposta de curso de 120 horas, que explore a formação docente e as múltiplas contextualizações do Currículo em Movimento da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (2018).

O interesse pelo tema surgiu, portanto, da necessidade de fomentar debates e construir novos horizontes sobre trabalho docente, especialmente no que tange como os docentes modelam e colocam em ação o Currículo em Movimento da Secretaria de Educação de Estado do Distrito Federal (Distrito Federal, 2018). Essa política curricular, como aponta a SEEDF, busca promover uma dinâmica participativa e reflexiva, conectada às realidades locais das escolas e das comunidades atendidas.

3.1 O LÓCUS DA PESQUISA

A pesquisa se dará em duas Escolas Classes (EC)³, situadas na Região Administrativa do Gama, vinculadas à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. A escolha dessas escolas justifica-se tanto pelo vínculo profissional prévio da pesquisadora com a localidade quanto pela intenção de aprofundar o conhecimento sobre a comunidade educacional dos docentes que nela atuam.

A Região Administrativa escolhida é composta por 50 escolas sob a Coordenação Regional de Ensino, das quais vinte e nove atendem o Ensino Fundamental I (Distrito Federal, 2023). Dessas, foram selecionadas duas unidades de ensino para este estudo. A primeira escola escolhida foi para conhecer a realidade da instituição a qual a pesquisadora atua como docente, e a segunda foi escolhida com a intenção de conhecer outra realidade, sendo que esta é conhecida pela comunidade como uma instituição de referência na qualidade do ensino/aprendizagem. As escolas serão denominadas de **Escola A** e **Escola B**, considerando a diversidade de contextos e a possibilidade de aprofundar a análise qualitativa.

Esta pesquisa, portanto, posiciona-se como uma investigação que não apenas busca

³ Conforme o Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal: “Art. 3º As unidades escolares, de acordo com suas características organizacionais de oferta e de atendimento, classificam-se em: IV - Escola Classe – destinada a oferecer os anos iniciais do Ensino Fundamental, podendo, excepcionalmente, oferecer a Educação Infantil: creche e pré-escola; os 6.º e 7.º anos do Ensino Fundamental e o 1.º e o 2.º segmento de Educação de Jovens e Adultos, de acordo com as necessidades da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal” (Distrito Federal, 2019).

compreender, mas também contribuir para a transformação prática da educação na região, oferecendo subsídios para a valorização da formação docente e a efetivação de currículos mais dinâmicos e contextualizados. As escolas escolhidas, de acordo com o seu Projeto Político-Pedagógico, apresentam a seguinte organização estrutural e de pessoal:

Quadro 6 – Organização estrutural

Espaços	Escola A	Escola B
Sala da Orientação Educacional	1	1
Cantina	1	1
Quadra	1	1
Parque Infantil	1	1
Sala de Aula	11	17
Sala de Coordenação/Sala dos Professores	1	1
Sala de Leitura	1	1
Sala de Recurso	1	1

Fonte: Adaptado do Projeto Político-Pedagógico das Escolas A e B (2024).

A **Escola A** é composta por 11 turmas distribuídas nos turnos matutino e vespertino, atendendo uma diversidade de estudantes em diferentes faixas etárias. O corpo docente é formado por 22 professores regentes, além de quatro professores intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (Libras), que desempenham um papel fundamental na inclusão de estudantes com deficiência auditiva. No ano de referência (2025), a instituição contava com quatro turmas inclusivas, compostas por alunos com deficiência auditiva, o que evidencia seu compromisso com a educação inclusiva. Esses dados estão detalhados no Projeto Político-Pedagógico da Escola, que também destaca a infraestrutura adaptada para atender às necessidades específicas desses estudantes, incluindo recursos, como materiais didáticos em Libras e a utilização de tecnologia assistiva.

Figura 1 – Escola Classe 12 do Gama



Fonte: Acervo pessoal da Escola Classe 12 (2025).

A **Escola B**, por sua vez, apresenta um maior número de turmas, totalizando 34, também organizadas nos turnos matutino e vespertino. Entre essas turmas, destaca-se a presença de uma classe especial voltada para estudantes com Transtorno do Espectro Autista – TEA, que, no referido ano, era composta por dois estudantes. Essa classe especial conta com profissionais capacitados para atender às necessidades específicas desses alunos, incluindo o desenvolvimento de estratégias pedagógicas individualizadas e o uso de recursos tecnológicos e sensoriais. O Projeto Político Pedagógico dessa escola ressalta a importância de promover a inclusão e o respeito às diferenças, integrando os estudantes em diversas atividades escolares e fomentando uma convivência colaborativa entre todos.

Figura 2 – Escola Classe 01 do Gama



Fonte: Acervo pessoal da Escola Classe 01 (2025).

Ambas as escolas, situadas na mesma Região Administrativa, possuem características que refletem a diversidade de suas comunidades escolares e seus esforços em prol de uma educação inclusiva. Os PPP de ambas destacam a atuação colaborativa entre gestores, professores e comunidade local para garantir um ambiente educativo que valorize a pluralidade e promova o aprendizado de todos os estudantes.

Os dados do último Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), organizado e coordenado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), constitui-se como um conjunto abrangente de avaliações externas em larga escala (Distrito Federal, 2024). Importa ressaltar que as Unidades de Ensino pesquisadas apresentam as seguintes médias:

Quadro 7 - Média do IDEB das duas Unidades Escolares

Unidade escolar	IDEB 17	IDEB 19	IDEB 21	IDEB 23	VAR. 19 e 23
Escola Classe 01	6,6	7	6,6	6,5	-0,5
Escola Classe 12	5,9	5,9	-	6,1	0,2

Fonte: Adaptado de INEP (Brasil, 2023).

A Escola Classe 01, no ano de 2025, está atuando com uma média de 580. Segundo informação da própria escola, ela é a escola da CRE Gama com maior número de estudantes

matrículas no Ensino Fundamental I. A EC 12 atua com uma média de 296 alunos, uma quantidade bem menor de estudante em relação a EC 01. As duas instituições apresentam avanço bastante significativas nas notas do IDEB e SAEB de 2019 a 2023.

O quadro a seguir apresenta as unidades escolares e os participantes da pesquisa, nominados através de um código de anonimato.

Quadro 8 – Unidades escolares e participantes da pesquisa

Unidade de Ensino	Participantes	Código de Anonimato	Quantidade
Escola Classe 12 do Gama (A)	Professores	A1	6
		A2	
		A3	
		A4	
		A5	
		A6	
Escola Casse 01 do Gama(B)	Professores	B1	7
		B2	
		B3	
		B4	
		B5	
		B6	
		B7	

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A partir dessa configuração, as entrevistas semiestruturadas com os professores foram construídas as discussões, articuladas e com as falas agrupadas para compreender como os docentes interpretam, modelam e colocam em ação o Currículo em Movimento do Distrito Federal.

3.2 TIPOLOGIA DA PESQUISA E OS INSTRUMENTOS DE LEVANTAMENTO DOS DADOS

Os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa foram a análise documental, pesquisa bibliográfica, pesquisa de campo, análise de conteúdo e triangulação. A análise documental se deu a partir do Currículo em Movimento da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, especificamente o caderno dos Pressupostos Teóricos, como também o

Projeto Político-Pedagógico das duas unidades de ensino pesquisadas. Conforme Gil (2002, p. 45) aponta, “[...] a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa [...]”. A partir da análise do primeiro documento, é possível compreender os desafios dos docentes na sua prática pedagógica. A leitura do PPP faz-se necessário para compreender a configuração e estrutura do ambiente de trabalho que estão inseridos os participantes da pesquisa.

A pesquisa bibliográfica decorreu das produções científicas que se assemelham com a temática em questão. Segundo Gil (2002, p. 44), “[...] A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

A análise de conteúdo utilizada na pesquisa qualitativa revela as descobertas a partir do resultado da coleta de dados. Conforme Bardin (1997, p. 42):

[...] designa-se sob o termo de análise de conteúdo: 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.

Dessa forma, o instrumento que fez parte do levantamento de dados da pesquisa foi a entrevista semiestruturada, compondo o momento do levantamento das informações a fim de compreender os desafios que o sujeito em estudo possui acerca do trabalho docente. Escolhemos a **entrevista** que, para Lüdke e André (2018, p. 9):

[...] permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista benfeita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário.

Com o objetivo de ampliar o entendimento e compreensão da temática em foco, utilizamos a entrevista **semiestruturada**. Ancoramos o pensamento de Silva e Nascimento (2023, p. 41-42), considerando que a “a entrevista semiestruturada parte de questionamentos básicos, formulados em teorias e hipóteses, e, no decorrer da sua aplicação, amplia o campo de interrogativas por meio de novas hipóteses que surgem a partir das respostas obtidas”. Desta forma, a pesquisadora tem a liberdade de incluir perguntas que possam surgir durante a conversa. A pesquisadora apresentou o projeto de pesquisa às duas unidades escolares, esclarecendo que era de suma importância a contribuição, deixando os sujeitos livres para aceitar ou não a participar da pesquisa. Dentre eles, seis participantes da escola A se dispuseram e sete participantes da escola B.

Para análise dos dados, utilizamos também a triangulação para corroborar com os resultados, buscando combinar as informações coletadas com os instrumentos utilizados na coleta de dados da pesquisa. Conforme Flick:

A triangulação implica que os pesquisadores assumam diferentes perspectivas sobre uma questão em estudo ou, de forma mais geral, ao responder a perguntas de pesquisa. Essas perspectivas podem ser substanciadas pelo emprego de vários métodos e/ou em várias abordagens teóricas. Ambas estão e devem estar ligadas (Flick, 2009, p. 62).

A combinação das diferentes metodologias para analisar o mesmo problema de pesquisa tem como objetivo obter mais abrangência dos fenômenos estudados, possibilitando assim a análise da pesquisa em diversos momentos do percurso da coleta de dados, aumentando a confiabilidade na interpretação das informações coletadas.

3.3 PERCURSO METODOLÓGICOS E RESULTADOS

Esta **seção** inicialmente apresenta as questões éticas da pesquisa e como ocorreu a apresentação do estudo aos interlocutores, como também ocorreu a análise de conteúdo no contexto da pesquisa.

A questão ética da pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília, via Plataforma Brasil CAAE 89468825.0.0000.5540, com Parecer Consubstanciado do CEP nº 7.794.794. Também foi submetida à Escola de Formação Continuada dos Profissionais de Educação – EAPE, memorando nº 386/2025, com o Termo de Anuência Institucional para Pesquisa da EAPE e com os aceites das referidas Unidades de Ensino setor responsável pela aprovação de pesquisas em escolas públicas do Distrito Federal consentimento disponibilizado pelo Termo de Anuência Institucional para Pesquisa, anexado no final do trabalho.

O projeto de pesquisa foi apresentado aos gestores das duas unidades de ensino, em dias distintos. A nossa pesquisa foi bem acolhida por toda a equipe. Em seguida, foi apresentada a pesquisa aos professores das duas escolas, deixando os sujeitos à vontade para participar ou não da pesquisa de campo. Foi informado da contribuição que a pesquisa traria para a SEEDF, pois, em todas as pesquisas realizadas até o momento, estas não traziam a temática “Currículo em Movimento do Distrito Federal: os desafios do trabalho docente na atuação pedagógica em escolas classes da SEEDF – CRE Gama”.

Os professores demonstraram bastante entusiasmados em contribuir com o nosso trabalho. Após esse contato, as entrevistas ocorreram entre os dias 19 de outubro e 30 do referido mês do ano de 2025. As entrevistas foram gravadas com a concordância dos

participantes, através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento – TCLE. Os áudios foram transcritos com o suporte do *Turbo Scribe*, que é um site que converte áudio e vídeo, o qual possibilitou a pesquisadora mais agilidade no processo e maior aproveitamento do tempo na transcrição das falas.

As perguntas das entrevistas semiestruturadas foram elaboradas fundamentadas com a intenção de conhecer o perfil do docente que colocam em prática o Currículo em Movimento, ancoradas nos objetivos deste estudo, como quais bases epistemológicas sustentam a organização do trabalho desse profissional e quais são os desafios dos docentes ao colocar em prática o Currículo em Movimento. A partir das perguntas, procuramos obter dados acerca dos desafios ao colocar o Currículo em Movimento. Esses eixos foram escolhidos a priori como a intenção de nortear e sistematizar esta investigação.

Selecionamos recorte dos textos, parágrafos, frases, palavras e trechos das entrevistas semiestruturadas pertinentes com a temática que foi escolhida para corroborar com a sistematização do estudo – tudo em conformidade com o método de análise de conteúdo proposto por Bardin (2016).

Almejando interpretar os discursos dos interlocutores, a pesquisa buscou utilizar-se do método análise de conteúdo que, segundo Bardin (2016, p.15), é um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplica ao “discurso” (conteúdo e continentes) extremamente diversificado diversificados. Nesse estudo, as análises decorreram a partir das três fases fundamentais na análise de conteúdo (Bardin, 2016):

- **Pré-análise:** os documentos foram organizados e sistematizadas as ideias preliminares com o intuito de, posteriormente, realizar a leitura flutuante das entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa. Em seguida, os áudios foram salvos e transcritos para computador, totalizando 4 horas e 19 minutos de áudio e transcrição de 120 laudas, sendo 63 da **Escola A** e 57 laudas da **Escola B**.
- **Exploração do Material:** constituiu-se na exploração do material com a releitura das entrevistas, ressaltando as expressões acerca do Currículo em Movimento, com o objetivo de delimitar a codificação, a inferência e a categorização da análise (Bardin, 2016). Nessa fase, foram estabelecidos os eixos temáticos que conduziram a entrevista semiestruturada: **Currículo em Movimento, desafios, perfil, prática docente**, almejando olhar o objeto de estudo sob essa perspectiva. Com base nesses eixos, elaboramos um conjunto de 20 (vinte) perguntas. Vale ressaltar que, nessa fase, são organizados o processo de categorização (Bardin, 2016).

- **Tratamento dos Resultados:** nesse momento, a interpretação referencial dos “resultados brutos são tratados de maneira significativa e válidos” (Bardin, 2016, p. 127). Dessa forma, após os resultados obtidos, ocorreu a categorização as quais analisamos os principais aspectos dos discursos.

O quadro abaixo representa o percurso e desenvolvimento sistematizado da pesquisa, fundamentado segundo o método de Bardin (2016).

Quadro 9 – Fases da Análise de Conteúdo

Análise de Conteúdo		
Pré-análise	Exploração do material	Tratamento dos resultados
<ul style="list-style-type: none"> - Leitura flutuante; - Estruturação das ideias; - Preparação do material; - Levantamento e organização da base documental (obedecendo as regras de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência); - Transcrição das entrevistas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Exploração das entrevistas (releitura); - Codificação; - Categorização; - Definição dos eixos temáticos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Interpretação dos dados; - Análise dos dados coletados. - Reflexões: - Inferências; - Interpretações.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A partir das análises das entrevistas semiestruturadas com os professores, verificamos o perfil, os fundamentos teóricos que sustentam seu trabalho, como os sujeitos definem o CM e os desafios encontrados pelos docentes ao colocarem em prática o CM. A seguir, apresentaremos o perfil do docente estabelecido nos dois últimos editais do concurso público para ocupar o cargo de Professor da Educação Básica.

3.4 O PERFIL DO DOCENTE DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL

Entre nós mulheres e homens, a inconclusão se sabe como tal. Mais ainda, a inconclusão que se reconhece a si mesma, implica necessariamente a inserção do sujeito inacabada num permanente processo social de busca. Histórico-sócio-culturais, mulheres e homens nos tornamos seres em quem a curiosidade, ultrapassando os limites que lhe são peculiares no domínio vital, se torna fundante da produção do conhecimento (Freire, 1996, p. 61).

A partir dos descrito de Freire (1996), percebemos a necessidade da formação e as

inquietações da formação docente, que independente da formação mínima exigida para a atuação dos docentes em sala de aula, o professor busca e necessita da busca pelo conhecimento de forma contínua. Partindo dessa premissa, para compreender o perfil do docente traçado pela SEEDF, analisaremos os dois últimos editais do concurso público dos anos de 2016 e 2022 para o cargo Professor de Educação Básica, área de atuação atividades.

No item 2 do edital de 2016 estão prescritos os requisitos para atuação na área de atividades, sendo:

Diploma, devidamente registrado, de conclusão de curso de licenciatura plena em Pedagogia com habilitação em Magistério para séries iniciais e(ou) para educação infantil, fornecido por instituição de ensino superior reconhecida pelo MEC; ou diploma, devidamente registrado, de licenciatura plena em Pedagogia que atenda o inteiro teor do contido na Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006 – CNE/CP, fornecido por instituição de ensino superior reconhecida pelo MEC; ou diploma, devidamente registrado, de conclusão de curso de licenciatura plena em Normal Superior, fornecido por instituição de ensino superior reconhecida pelo MEC (Distrito Federal, 2016, p. 2).

No edital de 2022, no item 1.2.4:

Diploma, devidamente registrado, de conclusão de curso de Licenciatura em Pedagogia com habilitação em Magistério para séries iniciais e/ou para educação infantil, fornecido por instituição de ensino superior reconhecida pelo MEC; ou diploma, devidamente registrado, de Licenciatura em Pedagogia que atenda ao inteiro teor do contido na **Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019 - CNE/CP**, fornecido por instituição de ensino superior reconhecida pelo MEC; ou diploma, devidamente registrado, de conclusão de curso de Licenciatura em Normal Superior, fornecido por instituição de ensino superior reconhecida pelo MEC (Distrito Federal, 2022, p. 43).

Conforme os editais de 2016 e 2022, existe apenas uma diferença, que são as resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE). Nos dois concursos, nos deparamos com a descrição das atribuições do cargo de professor de atividades. Percebemos as diferenças no detalhamento no edital de 2016 das atribuições: “Atribuições básicas: realizar atividades de regência de classe nas modalidades, etapas e atendimentos, de acordo com habilitação específica e executar outras atividades de interesse da área” (Distrito Federal, 2016, p. 1). Ao percorrermos o edital de 2022, observamos que esse item é bem mais amplo, estando separada em três partes, composta por atribuições básicas, as quais se repetem do edital anterior e inovam nas demais atribuições, como: específicas do cargo e habilidades e atitudes pessoais:

a) ATRIBUIÇÕES BÁSICAS: executar atividades de regência de classe nas modalidades, etapas e atendimentos, de acordo com habilitação específica, da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e executar outras atividades de interesse da área educacional. **b) ATRIBUIÇÕES ESPECÍFICAS:** participar da elaboração do Projeto Político Pedagógico - PPP da unidade escolar; contribuir para a promoção da igualdade entre os estudantes, considerando a diversidade, sem distinção de raça/etnia, de territorialidade, gênero, sexualidade, convicção política, filosófica ou religiosa, e condições sociais, físicas, intelectuais, sensoriais e comportamentais; zelar pela aprendizagem dos estudantes, estabelecendo estratégias e intervenções pedagógicas; executar as tarefas pedagógicas de registro da vida escolar do estudante, em instrumentos próprios definidos pela SEEDF, cumprindo os

prazos fixados para entrega de documentos solicitados; ministrar as horas-aula e os dias letivos estabelecidos no Calendário Escolar; participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e à formação continuada; realizar a adequação curricular do estudante, quando necessário; assegurar tempos e espaços de reposição dos conteúdos curriculares ao longo do ano letivo aos estudantes com frequência insuficiente; elaborar planejamento das aulas e desenvolvê-lo em consonância com o Currículo da Educação Básica e demais documentos norteadores da SEEDF; avaliar os estudantes, de acordo com os critérios estabelecidos nas Diretrizes de Avaliação Educacional desta SEEDF; estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento, desenvolvendo projeto interventivo com o estudante e demais ações pedagógicas necessárias; cumprir tarefas indispensáveis ao atingimento dos fins educacionais da SEEDF e ao processo de ensino-aprendizagem nas escolas; comparecer pontual e assiduamente às atividades escolares; articular ações junto ao Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem, à Orientação Educacional, à Coordenação Pedagógica e à Supervisão Escolar para o atendimento ao estudante com dificuldades de escolarização; articular ações junto ao Atendimento Educacional Especializado/Sala de Recursos Multifuncional, Coordenação Pedagógica e Supervisão Escolar para o atendimento ao estudante com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento/Transtorno do Espectro Autista – TGD/TEA e Altas Habilidades/Superdotação; participar do Conselho de Classe e, quando eleito, do Conselho Escolar; participar das atividades de articulação da unidade escolar com a família e com a comunidade; desenvolver ações, programas e projetos que visem à melhoria qualitativa e contínua do processo educacional, implementados pela SEEDF; participar do processo de escolha dos títulos do Livro Didático. **c) HABILIDADES E ATITUDES PESSOAIS:** imparcialidade; proatividade, cooperação, trabalhar em equipe; bom senso; saber ouvir; observação; capacidade de reflexão; formular indagações; senso crítico; resiliência; contornar situações adversas; raciocínio abstrato; visão sistêmica; empatia; organização; iniciativa; liderança; assertividade; visão crítica; comunicação não-violenta; criatividade; administrar conflitos; capacidade de decisão; raciocínio lógico; resolução de problemas (Distrito Federal, 2022, p. 42, grifo nosso).

Observa-se que o comprometimento em trazer um diferencial, em descrever todos os itens, podemos considerar como os compromissos social e ético do professor ao realizar seu trabalho como um todo. Conforme Freire (1996, p. 29):

[...] ensinar não se esgota no “tratamento “do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildemente e persistentes.

Dessa forma, podemos perceber que a SEEDF requer uma prática docente pautada em pré-requisitos que envolvam o docente a uma formação com habilidades que atendam as demandas de uma educação de qualidade, alinhando uma prática pedagógica a objetivos mais amplos e significativos que atinjam a educação integral do discente. Na seção seguinte, discorreremos como os interlocutores apresentam sua formação inicial e continuada, demonstrando, dessa forma, o perfil do docente que coloca em prática o CM da SEEDF.

3.5 O QUE OS DOCENTES DIZEM DO SEU PERFIL

Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital (Freire, 1996 p. 55).

Essa seção inicia-se com o percurso do perfil do docente, percorrendo o perfil dos interlocutores, sobre como se deu o processo de formação, o tempo de regência na SEEDF e a situação funcional, com o propósito de conhecer o perfil dos sujeitos que colocam em prática os pressupostos teóricos do CM. Nessa perspectiva, para essa análise, o quadro a seguir apresenta o perfil dos interlocutores nominados por meio de letras para preservar o anonimato dos sujeitos.

Quadro 10 – Instituições Escolares e Interlocutores selecionadas para a pesquisa (Escola Classe 12 do Gama-DF)

Código	Idade	Formação acadêmica	Tempo de regência SEEDF/outras instituição	Situação funcional na SEEDF
A1	40 anos	1ª Graduação – Filosofia 2ª Graduação – Pedagogia 3ª Graduação – Direito Pós-Graduação <i>lato sensu</i> – Orientação Educacional	9 anos – sendo 4 como professor do Ensino Médio como professor em regime de contato temporário, mais 5 anos no Ensino Fundamental I	Efetiva
A2	37 anos	1ª Graduação – Ciências Biológica 2ª Graduação – Pedagogia 3ª Graduação – Teologia Pós-Graduação <i>lato sensu</i> – Orientação Educacional	6 anos e 3 meses	Efetiva
A3	36 anos	1ª Graduação – História 2ª Graduação – Pedagogia Pós-Graduação <i>lato sensu</i> – Orientação e Supervisão Pedagógica e Educação Especial	10 anos e 9 meses – sendo 9 anos como professora do Ensino Fundamental I, II e Ensino Médio e 1 ano e 9 meses Nos Anos Iniciais	Regime de Contrato Temporário
A4	41 anos	1ª Graduação – Pedagogia Pós-Graduação <i>lato sensu</i> – Psicopedagogia, Docência no Ensino Superior e Educação Especial	11 anos – sendo 10 em Regime de Contrato Temporário e 1 ano como professora efetiva	Efetiva
A5	38 anos	1ª Graduação – Marketing 2ª Graduação – Letras Língua Portuguesa 3ª Graduação – Portuguesa 3ª Pedagogia Pós-Graduação <i>lato sensu</i> – MBA em Administração e Marketing, Educação à Distância, Alfabetização e Letramento, Alfabetização em Tecnologia à Distância	10 anos	Regime de Contrato Temporário

Código	Idade	Formação acadêmica	Tempo de regência SEEDF/outras instituição	Situação funcional na SEEDF
A6	46 anos	1ª Graduação – Pedagogia Pós-Graduação <i>lato sensu</i> – Educação Física para Crianças com Deficiência	1 ano e 7 meses	Regime de Contrato Temporário

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Quadro 11 – Instituições Escolares e Interlocutores selecionadas para a pesquisa (Escola Classe 01 do Gama-DF)

Código	Idade	Formação acadêmica	Tempo de regência SEEDF/outras instituição	Situação funcional na SEEDF
B1	55 anos	1ª Graduação – História 2ª Graduação – Pedagogia Pós-Graduação <i>lato sensu</i> – Psicopedagogia, Orientação, Ensino Especial	17 anos	Efetiva
B2	27 anos	1ª Graduação – Pedagogia Pós-Graduação <i>lato sensu</i> – Pedagogia hospitalar, institucional e clínica	11 meses	Efetiva
B3	49 anos	1ª Graduação – Enfermagem 2ª Graduação – Pedagogia Pós-Graduação <i>lato sensu</i> – Alfabetização e Letramento, Educação Especial, Atendimento Educativo Especializado	3 anos	Regime de Contrato Temporário
A4	28 anos	1ª Graduação – Pedagogia Pós-Graduação <i>lato sensu</i> – Ensino da língua portuguesa no Ensino Fundamental	1 ano e 6 meses	Efetiva
B5	56 anos	1ª Graduação – Letras – Língua Português, Inglês e Literatura 2ª Graduação – Pedagogia Pós-Graduação <i>lato sensu</i> – Docência do ensino superior e a segunda, gestão e orientação educacional	29 anos e 6 meses – sendo 2 anos e 6 meses na rede privada, 3 anos e 6 meses no município de Luziânia -GO, 15 anos Município do Novo Gama DF 8 anos e 10 meses	Efetiva
B6	36 anos	1ª Graduação – Pedagogia Pós-Graduação <i>lato sensu</i> – Gestão e orientação educacional	13 anos	Efetiva

Código	Idade	Formação acadêmica	Tempo de regência SEEDF/outras instituição	Situação funcional na SEEDF
B7	52 anos	1ª Graduação – Química 2ª Graduação – Pedagogia Pós-Graduação <i>lato sensu</i> - Docência na educação profissional, técnica e tecnológica	1 ano e 9 meses	Regime de Contrato Temporário

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Com esses dados, observamos nos relatos dos interlocutores que existe uma preocupação em estar em constante formação continuada. No entanto, nem sempre essa formação está voltada para o campo do currículo, mas sim em uma formação que traga ao seu trabalho embasamento para sua atuação como docente. Segundo Machado (2019 p. 268):

[...] algumas pontuações consideradas fundamentais na Formação Continuada dos Professores no perceber-se mediante a busca dessa emancipação crítica-reflexiva: compromisso, identidade, compartilhar os saberes docentes; socializar na escola ou entre as escolas da Regional a sua prática pedagógica que está resultado em aprendizagens dos alunos; colaborar com os pares, trocando experiências, teorias, propondo temas para formação continuada; relatar as experiências vivenciadas.

Nesse contexto, o presente estudo pôde identificar que as preocupações no âmbito das formações acima descritas revelam interesses em diversas áreas. Assim, face aos dados obtidos, pouco seria o engajamento nas trocas de experiências com seus pares, no que diz respeito a uma prática pedagógica que corresponda aos pressupostos teóricos do CM. A maior preocupação demonstrada corresponde em adquirir uma qualificação que venha ampliar o campo de opções para maiores oportunidades em ambientes diferenciados que não sejam única e exclusivamente a sala de aula.

Corroborando Alcoforado (2004, p. 77):

[...] a necessidade de analisar e refletir criticamente sobre a ação; a obrigação de construir ambientes favoráveis e o crédito que a partir de motivação intrínsecas, as pessoas têm dentro de si próprias tudo o que é necessário para empreender as mudanças necessárias; todas as atividades de formação continuada devem ter uma dimensão emancipatória.

A partir dos estudos, também percebemos que o perfil do docente que coloca em prática o CM fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica tem pouco interesse em buscar formações em conformidade com o pensamento de Freire sobre o que deve ser o professor:

[ele deve ser] indagador, curioso em torno de si e de si no e com o mundo e com os outros; porque histórico, preocupado sempre com o amanhã, não se achasse, como condição necessária para estar sendo inserido, ingênua ou criticamente, num incessante processo de formação (Freire, 1993, p. 19).

Dessa forma, para a construção permanente dos saberes, existe a necessidade de o docente se refazer a cada dia, partindo da sua historicidade como também dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

O objetivo das perguntas no que diz respeito à idade, à formação, o tempo de carreira e a situação funcional dos participantes era para conhecer o **perfil** dos docentes que colocam em prática o Currículo em Movimento, o que acabou resultando em diversas respostas. Partindo desse contexto, o que chamou a atenção para as respostas é que os docentes, em sua grande maioria, não cursaram Pedagogia como sua primeira formação.

No discurso desses docentes, podemos observar como ocorreu o processo de formação de cada sujeitos. Dos 13 professores, sete tiveram como segunda ou terceira opção de graduação o curso de Pedagogia, a qual habilita esse profissional ao trabalho docente no Ensino Fundamental I. Nesse mesmo contexto da historicidade dos sujeitos da pesquisa, destacamos também as diversas formações continuadas em pós-graduações de *lato sensu*:

- Orientação Educacional (A1, A2, A, B1, B6);
- Supervisão Pedagógica, Educação Especial com ênfase em Educação Inclusiva (A3)
- Psicopedagogia, Docência no Ensino Superior e Educação Especial (A4);
- MBA em Administração e Marketing, Especialização em Educação à Distância, Especialização em Alfabetização e Letramento e uma Alfabetização em Tecnologia à Distância (A5);
- Educação Física para crianças com deficiência (A6);
- Psicopedagogia, Ensino Especial (B1);
- Pedagogia Hospitalar, Institucional e Clínica (B2);
- Alfabetização e Letramento, Educação Especial, Atendimento Educacional Especializado (B3);
- Ensino da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental (em andamento) (B4);
- Docência do Ensino Superior e Gestão e Orientação Educacional (B5);
- Especialização Gestão (B6);
- Docência na Educação Profissional, Técnica e Tecnológica (B7).

Destacamos essas expressões como marcas da análise de conteúdo e a PHC na análise dos dados, nos permitindo compreender a historicidades dos interlocutores e a sua real formação e perfil.

3.6 O QUE DIZEM OS DOCENTES SOBRE SUA FORMAÇÃO ACERCA DAS FUNDAMENTAÇÕES DO CURRÍCULO EM MOVIMENTO

A Secretaria de Estado de Educação do DF tem como suporte a EAPE para as formações continuadas. A cada semestre, são disponibilizados diversos cursos – presenciais, online ou híbrido – para atender as demandas da instituição como um todo. Além disso, na jornada ampliada⁴, os professores dispõem de momentos de formações em horário contrário ao da regência. Por meio das entrevistas semiestruturadas, foi possível identificar, através dos discursos, alguns anseios a respeito, pois, ao serem questionados se gostariam de acrescentar algo em relação aos Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento, alguns interlocutores relataram:

Não, só que ele pode ser mais, como nessa entrevista, até eu não dei conta, de que é uma coisa que tem que ser mais falada nas escolas. A questão teórica. Não, o currículo é isso, mas o que está dentro. Pegar os pontos lá de dentro, trazer, conversar. Isso não é muito divulgado nas escolas (A1).

Eu gostaria de acrescentar, sim, que seria bom ter na escola e ofertado também pela secretaria, mais cursos sobre os pressupostos teóricos, sobre práticas pedagógicas, porque às vezes a gente tem cursos pouco aplicáveis na sala de aula (A2).

Muito interessante participar dessa pesquisa. Sobre o Currículo em Movimento, eu acredito que ele podia ter uma versão do currículo em movimento, de repente, um pouco mais simplificada, para que, quando fôssemos pegar algo lá do Currículo em Movimento, ele fosse dividido, vamos dizer assim, por turmas, por etapas (A5).

[...] Trabalhar um pouco mais a formação do Curriculum e Movimento (A6).

Acho que o que falta mesmo é a questão da formação. Principalmente para quem chega aqui na SEEDF (B4).

Assim, que nem você está falando do Currículo de Movimento. Eu acho que deveria ter curso. Eu acho que não tem curso sobre Currículo de Movimento. A gente estuda mesmo sozinha...Eu tenho a preferência, e é também a exigência, em trabalhar como norteador o Currículo de Movimento (B6).

⁴ A Portaria nº 1.273/2023 da SEEDF define que a **jornada ampliada** corresponde ao regime de 40 horas semanais, distribuídas em tempo de regência de classe e em atividades pedagógicas, como coordenação e planejamento, caracterizando-se pela ampliação da carga horária destinada ao atendimento das atividades educacionais (Distrito Federal, 2023).

Apreendemos dos discursos que os interlocutores validam a existência da necessidade de participarem de formações que tragam as fundamentações teórica sobre o CM, para então colocarem o currículo em ação em conformidade com as expectativas da SEEDF. Entende-se que, a partir dos relatos, a instigação com o instrumento de pesquisa evidenciou dos participantes a vontade por conhecer o CM, o qual norteia o trabalho pedagógico.

Segundo Carbonell (2002, p. 111):

A formação contínua realiza-se em dois planos completamente: o individual, com a aquisição contínua de um saber sólido e atualizado nas distintas áreas de conhecimentos; e o coletivo, com o intercâmbio de ideias e experiências e o trabalho cooperativo que promova uma cultura inovadora nas escolas e uma futura cidadania mais culta, crítica e solidária. Em ambos os casos, a chave está na intensidade da reflexão, sobre a teoria e sobre a prática.

A escola é um ambiente onde os momentos de formação continuada estão sempre presentes, além de ser um espaço de trocas de experiências e destinado às reflexões sobre a teoria e a prática. Conforme os relatos dos interlocutores existe a necessidade de ser mais difundido, assim como ter um cuidado tanto da unidade escolar como da SEEDF em disponibilizar mais tempo para incluir discussões que tenham como foco o Currículo em Movimento. Durante a pesquisa e nas falas dos professores participantes, percebemos o interesse por mais momentos de formação – o desejo é latente por mais conhecimento teóricos que venham contribuir com a prática desse docente.

4 AS BASES EPISTEMOLÓGICAS QUE SUSTENTAM A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DO DOCENTE

Esta seção apresenta os princípios epistemológicos que sustentam a prática docente na atuação pedagógica, que se manifestaram ao longo da história da educação brasileira.

4.1 AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS

Na educação brasileira, os autores Libâneo (2006) e Luckesi (1994) apresentam duas concepções/tendências pedagógicas: a pedagogia liberal, que abrangem as tendências tradicionais, renovada progressivista, renovada não diretiva, tecnicismo, tendo como características a preparação dos indivíduos para desempenhar papéis sociais, justificadas pelo sistema capitalista. São teorias consideradas conservadoras e não críticas, contribuindo para a manutenção *do status quo*.

A pedagogia progressista se manifesta nas tendências libertadoras, libertárias e crítico-social dos conteúdos. Essas tendências/concepções têm como características a educação como instrumento de transformação social, contribuindo no processo de superação das desigualdades sociais. São teorias críticas às ideias da sociedade capitalista.

Para Luckesi (1994, p. 54):

É evidente que tanto as tendências quanto suas manifestações não são puras nem mutuamente exclusivas o que, aliás, é a limitação principal de qualquer tentativa de classificação. Em alguns casos as tendências se complementam, em outros, divergem. De qualquer modo, a classificação e sua descrição poderão funcionar como um instrumento de análise para o professor avaliar a sua prática em sala de aula.

No contexto histórico da educação brasileira, as tendências pedagógicas trazem a forma como a educação foi desenvolvida em cada período/momento pelo qual a sociedade passou, estabelecendo as relações entre educação e sociedade. Essas concepções norteiam a prática pedagógica, fundamentando-as na função política e social da escola.

A pedagogia liberal, que segundo Luckesi (1994), não significa avanço ou democracia, tendo como função justificar o sistema capitalista, defendendo a liberdade e os interesses individuais da sociedade. A pedagogia liberal iniciou-se na tendência tradicional, tendo como papel da escola em preparar os alunos moral e intelectualmente para atuarem em uma sociedade já posta, adaptando-se a ela. Os conteúdos são repassados como verdade absoluta, as aulas com ênfase na repetição e memorização, tornando uma aprendizagem mecânica. O ensino é desvinculado da realidade do discente. A relação professor-aluno é pautada na autoridade do

professor. Conforme Saviani (2008, p. 5), “a escola [...] seu papel é difundir instruções, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente”. Os alunos são agentes passivos, demonstram as aprendizagens em avaliações/provas baseadas em memorizações e repetições de conceitos. Nessa tendência, a escola também tem o papel de satisfazer os interesses dos alunos, adequando-os às necessidades individuais ao meio social.

Na tendência renovada progressivista, conforme Luckesi (1994, p. 58), “[...] [à] escola cabe suprir as experiências que permitam ao aluno educa-se, num processo ativo de construção e reconstrução do objeto, numa interação entre estruturas cognitivas do indivíduo e estruturas do ambiente”. Essa tendência considera o “aprender a aprender”, sendo mais importante o processo de aquisição do saber, do que o saber propriamente dito.

O papel do professor, nessa concepção de aprendizagem, é auxiliar no desempenho do aluno, sendo a aprendizagem baseada na motivação. A aprendizagem em “[...] aprender se torna uma atividade de descoberta, é uma auto aprendizagem, sendo o ambiente apenas o meio estimulador” (Luckesi, 1994, p. 58-59). Ao contrário da tendência tradicional, o professor não tem lugar privilegiado, o processo de aprendizagem é desenvolvido em grupo, o professor passa a auxiliar e estimular a autoaprendizagem do aluno.

A tendência liberal renovada não diretiva dá ênfase no desenvolvimento das relações interpessoais. Luckesi (1994, p. 59) explica que “[...] nessa tendência o papel da escola na formação de atitudes, razão pela qual deve estar mais preocupada com os problemas psicológicos do que os pedagógicos ou sociais”. A educação é centrada no aluno, o professor é um facilitador para a aprendizagem e um especialista em relações humanas garantindo as relações entre os estudantes. Essa tendência privilegia o autodesenvolvimento.

Já tendência liberal tecnicista, bem como aponta Libâneo (1994, p. 67), “[...] desenvolveu-se no Brasil na década de 50, à sombra do progressivismo, ganhando nos anos 60 autonomia quando constitui-se especialmente como tendência, inspirada na teoria do behaviorismo da aprendizagem e na sua abordagem sistêmica do ensino”. O foco principal dessa tendência é a preparação para a mão de obra, adequando a educação às exigências da indústria e a tecnologia. De acordo com Luckesi (1994, p. 61), “[...] [à] educação escolar compete organizar o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, úteis e necessários para que os indivíduos se integrem na máquina no sistema social global”. A escola, por sua vez, contribuiu com a manutenção do sistema capitalista. Nessa tendência, a escola modela o conteúdo e o aluno recebe. A relação professor-aluno é vertical, o professor transmite o conteúdo e ao aluno cabe fixá-lo.

No que diz respeito às tendências de cunho progressista, “são denominadas teorias críticas da educação” (Libâneo, 2006, p. 8), sendo “[...] uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação” (Libâneo 2006, p. 32). Essa pedagogia se apresenta nas tendências libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos.

Conforme Libâneo (2006), a tendência progressista libertadora tem como inspirador e divulgador Paulo Freire, na tentativa de superar uma educação “bancária”. Sendo a relação entre professor e aluno uma relação de diálogo, com consciência que os dois sujeitos são protagonistas na construção do conhecimento, para Luckesi (1994, p. 66):

[...] aprender é um ato de conhecimento da realidade concreta, isto é, da situação real vivida pelo educando, e só tem sentido se resulta de uma aproximação crítica dessa realidade. O que é aprendido não decorre de uma imposição ou memorização, mas do nível crítico de conhecimento, ao qual se chega pelo processo de compreensão, reflexão e crítica.

Essa tendência, tradicionalmente conhecida como uma “educação problematizadora”, parte de uma situação-problema, tendo consciência da realidade do sujeito em busca da transformação social.

Em seguida, temos a tendência progressista libertária, que, em conformidade com Libâneo (2006, p. 36), “espera que a escola exerça uma transformação na personalidade dos alunos num sentido libertário e autogestionário”. Essa tendência valoriza a experiência do aluno; os conteúdos são colocados a disposição do estudante, porém, não exigidos. Os conteúdos são trabalhados em grupo conforme a necessidade de interesse de cada indivíduo. O professor desempenha o papel de orientador, misturando-se ao grupo para reflexões em comum (Libâneo, 2006, p. 37). Nessa tendência, nega-se qualquer forma de poder, sendo considerada antiautoritária.

Em contrapartida, a tendência progressista crítica-social dos conteúdos ressalta que o papel da escola está na difusão dos conteúdos vivos, concretos e vinculados à realidade social, sendo contextualizados e ressignificados. Segundo Luckesi (1994, p. 71):

[...] O trabalho docente relaciona a prática vivida pelos alunos com os conteúdos propostos pelo professor, momento em que se dará a “ruptura” em relação à experiência pouco elaborada. Os conteúdos escolares mediados pelo professor, passam de uma experiência inicialmente confusa e fragmentada (sincrética) tornam-se sintético, organizado e unificado.

As tendências pedagógicas buscam questionar como, por que e o que ensinar em uma determinada conjuntura histórica e social. Indo ao encontro das teorias de currículo, que corroboram com essa mesma perspectiva. Dessa forma, a próxima subseção traz as concepções de currículo e suas definições.

4.2 AS TEORIAS DE CURRÍCULO

O conceito de currículo pode ser considerado em diferentes definições a depender do momento em que se viveu ou encontra-se o país, assim como o cenário mundial. Por estar constantemente associado a que tipo de indivíduo quer se formar para determinada sociedade, Bernstein (1980, p. 47 *apud* Sacristán, 2017, p. 19) enfatiza:

As formas através das quais a sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia o conhecimento educativo considerado público refletem a distribuição do poder e dos princípios de controle social.

[...]

O currículo define o que se considera o conhecimento válido, as formas pedagógicas, o que se pondera como a sua transmissão válida, e a avaliação define o que se considera como realização válida de tal conhecimento.

Ainda nesse mesmo raciocínio, Malanchen (2016, p. 60) discorre que:

O currículo, não é, pois constituído de fatos, nem mesmo de conceitos teóricos e abstratos: o currículo é um local no qual o docente e aprendizes têm a oportunidade de examinar, de forma renovada, aqueles significados da vida cotidiana que se acostumaram a ver como dados naturais. O currículo é visto como experiência e como local de interrogação e questionamento da experiência.

Os diversos conceitos de currículo podem ser considerados um ponta pé inicial por estarem sempre se referindo a qual tipo de sujeito se quer formar. As teorias de currículo vêm ao encontro dessas manifestações, atrelando o processo formativo dos sujeitos às diversas concepções e teorias existentes de currículo. Tal premissa pode ser mais bem compreendida nos escritos de Silva (2023, p. 15):

O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai construir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que ‘esses conhecimentos’ e não ‘aqueles’ devem ser selecionados.

Essas concepções acerca das teorias de currículo efetivam-se e consideram o conhecimento sendo validados ou essenciais, pensando no que o currículo traz para construção dos sujeitos e o que essas perspectivas influenciaram na formação da sociedade como um todo.

Conforme Silva (2023, p. 15):

No fundo das teorias de currículo está, pois, uma questão de ‘identidade ou subjetividade’. Se quisermos recorrer à etimologia da palavra de ‘currículo’, que vem do latim *curriculum*, ‘pista de corrida’ podemos dizer que no curso dessa ‘corrida’, que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos.

Portanto, o currículo não é neutro e todo o percurso para a formação do sujeito é cheio de intenções e subjetividades. O caminho a ser trilhado no processo de aquisição do conhecimento, sendo sempre impregnado de disputas, é essencialmente político.

A história da educação no Brasil é pautada por diversos momentos distintos da nossa história, iniciando-se com a Companhia de Jesus, no século XVI com um modelo de educação pautada nas teorias tradicionais de currículo.

Conforme Saviani (2011, p. 50), “[...] missão jesuítica no Brasil, a Companhia de Jesus deu início à elaboração de um plano geral de estudos a ser implementado em todo os colégios da Ordem em todo o mundo, o qual ficou conhecido pelo nome de *Ratio Studiorum*”.

Dando sequência a esse registro do ideário pedagógico do *Ratio Studiorum*, Saviani (2011, p. 56) complementa que:

O Plano contido na *Ratio* era de caráter universitário e elitista. Universalista porque se tratava de um plano adotado indistintamente por todos os jesuítas, qualquer que fosse o lugar onde estivesse. Elitista porque acabou destinando-se aos filhos dos colonos e excluindo os indígenas, com que os colégios jesuítas se converteram no instrumento de formação da elite colonial. Por isso, os estágios iniciais previstos no Plano de Nóbrega (aprendizado de português e escola de ler e escrever) foram suprimidos. O novo Plano começava como o curso de humanidades, denominado no *Ratio* de ‘estudos inferiores’, correspondentes ao atual curso de nível médio.

Desse modo, tem-se clareza que o ensino do *Ratio Studiorum* não era voltado para a classe trabalhadora, mas sim para a elite colonial. Pela desenvoltura do plano, podemos considerar as concepções das teorias tradicionais de currículos já tendo suas manifestações implícitas, trazendo assim uma concepção técnica, neutra e com o objetivo de ensino por meio das transmissões dos conteúdos.

Portanto, a pedagogia tradicional manifesta as ideais trazidas do *Ratio Studiorum*, conforme introduz Saviani (2011). Dessa forma, as concepções de que as teorias tradicionais trazem na preparação intelectual dos discentes, repassando os conteúdos acumulados pela humanidade de forma mecânica não levando em consideração o poder de criticidade do aluno, tão pouco a história do sujeito em formação.

Partindo desses pressupostos, as teorias de currículo foram sendo concebidas. Com base em Silva (2023, p. 16-17): “[...] Os conceitos de uma teoria organizam e estruturam nossa forma de ver a ‘realidade’. Assim, uma forma útil de distinguirmos as diferentes teorias do currículo é através do exame dos diferentes conceitos que elas empregam”. Os conceitos de teoria considerados pelo autor abordam toda a história das construções e redefinições do currículo ao longo da história da educação.

Ainda segundo Silva, algumas definições do que seria o currículo nos remete também a uma abordagem sobre as principais teorias de currículo:

[...] para mostrar aquilo que o currículo e depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias. Uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é. A abordagem aqui é muito menos ontológico (qual é o

verdadeiro ‘ser’ do currículo?) e muito mais histórica (como, em diferentes momentos, em diferentes teorias, o currículo tem sido definido?) (Silva, 2023, p. 14).

Com base nessa percepção, considera-se relevante entender os diferentes tipos de teorias do currículo para o entendimento da formação dos sujeitos. No primeiro momento, faz-se necessário as definições das mais importantes teorias de currículo como: as teorias tradicionais, as teorias críticas e, por fim, as teorias pós-críticas.

As teorias tradicionais de currículo colocadas por Silva (2023) relatam diversos autores e obras ao longo da história da educação como Bobbitt, Taylor, Dewey, Tyler, entre outros. Bobbitt, em 1918, escreveu seu livro *The Curriculum*, propondo que a escola funcionasse da mesma forma que uma empresa, voltada para a economia, colocando em evidência a eficiência. De acordo com Silva (2023, p. 24):

Na perspectiva de Bobbitt, a questão do currículo se transforma numa questão de organização. O currículo é simplesmente uma mecânica. A atividade supostamente científica do especialista em currículo não passa de uma atividade burocrática. Não é por acaso que o conceito central, nessa perspectiva, é ‘desenvolvimento curricular’, um conceito que iria dominar a literatura estadunidense sobre currículo até os anos 80. Numa perspectiva que considera que as finalidades da educação estão dadas pelas exigências profissionais da vida adulta, o currículo se resume a uma questão de desenvolvimento, a uma questão técnica.

Para Silva (2023), a educação é um processo de moldagem. Sendo assim, na teoria tradicional, a educação para Bobbitt era baseado no modelo de administração científica. O autor queria reproduzir o modelo fabril desenvolvido por Frederick Taylor para administração escolar. Essa teoria enfatizam o ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos. Preocupando-se com o “como fazer”, o currículo era um produto com conteúdo e método, alcançando assim os objetivos previamente estabelecidos.

Na década de 1960:

Os movimentos de independência estudantis na França e em vários outros países; a continuação do movimento dos direitos civis nos Estados Unidos; os protestos contra a guerra do Vietnã; os movimentos de contracultura; o movimento feminista; a liberação sexual; as lutas contra a ditadura militar no Brasil: são apenas alguns dos importantes movimentos sociais e culturais que caracterizam os anos 60. Não por coincidência foi também nessa década que surgiram livros, ensaios, teorizações que colocavam em xeque o pensamento e a estrutura educacional tradicionais (Silva, 2023, p. 29).

Neste período, surgiram grandes movimentos como França, Brasil e Estados Unidos, trazendo consigo as críticas do currículo, questionamento a neutralidade e a desvinculação do currículo com a realidade social, sendo consideradas como teorias de aceitação, ajuste e

adaptação (Silva, 2023). As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical.

[...] a literatura inglesa reivindica prioridade para a chamada ‘nova sociologia da educação’, um movimento identificado com o sociólogo inglês Michael Young. Uma revisão brasileira não deixaria de assinalar o importante papel da obra de Paulo Freire, enquanto os franceses certamente não deixariam de destacar o papel dos ensaios fundamentais de Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet. Uma avaliação mais equilibrada argumentaria, entretanto, que o movimento de renovação da teoria educacional que iria abalar a teoria educacional tradicional, tendo influência não apenas teórica, mas inspirando verdadeiras revoluções nas próprias experiências educacionais, ‘explodiu’ em vários locais ao mesmo tempo (Silva, 2023, p. 29).

As teorias críticas responsabilizavam o *status quo* pelas injustiças e desigualdades sociais, por serem consideradas como teorias que se preocupam com o que currículo faz com o sujeito, que tipo de homem e de sociedade se quer construir. Os conceitos aqui enfatizados são a ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência.

Assim, nessa concepção de currículo, os aspectos que devem ser considerados como primordiais são desenvolver conceitos que compreendam o que o currículo faz e não técnicas de como fazer o currículo. O autor destaca que:

[...] As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz (Silva, 2023, p. 30).

Ressaltam-se alguns autores como de pertinentes na construção das teorias críticas, marcado por ideais de autores como Paulo Freire, Louis Althusser, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, Baudelot e Establet, Basil Bernstein, Michael Young, Michael Apple dentre outros. Esses autores com as suas fundamentações formam a base teórica educacional crítica.

Por fim, surgiram as teorias denominadas de pós-críticas. Não significavam uma evolução das teorias críticas, porém, preocupavam-se com a identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo.

Tais teorias ficaram marcadas com a presença do multiculturalismo, discutindo diferença e identidade nas relações de poder. Silva (2023, p. 86) evidencia que:

O multiculturalismo representa um importante instrumento de luta política. O multiculturalismo transfere para o terreno político uma compreensão da diversidade cultural que esteve restrita durante muito tempo, a campos especializados como o da antropologia. Embora a própria Antropologia não deixasse de criar suas próprias relações de saber-poder, ela contribuiu para tornar aceitável a ideia de que não se pode estabelecer uma hierarquia entre as culturas humanas, de que todas as culturas são epistemológica e antropologicamente equivalentes. Não é possível estabelecer nenhum critério transcendente pelo qual uma determinada cultura possa ser julgada superior a outra.

O currículo multiculturalista vai contra todas as formas de homogeneização de culturas e sobreposições das mesmas. Baseando-se no respeito e na tolerância entre as diferentes culturas. Para Malanchen (2016, p. 76):

O princípio norteador de um currículo multicultural é o de programar a suposta diversidade cultural presente em nossa sociedade, sendo organizado com base nas múltiplas experiências existentes nas diferentes culturas, de maneira que os alunos consigam se reconhecer e valorizar a cultura do grupo social ao qual são integrantes e compreender e respeitar a cultura do outro.

Nesse contexto, é importante destacar a importância das discussões em que o currículo não seja pautado em homogeneização e padronização de culturas, e sim que traga a conscientização para as culturas viverem em um mesmo espaço.

4.3 TEORIAS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para as correções necessárias (Libâneo, 1994, p. 195).

A avaliação da aprendizagem faz parte do processo de ensino e está diretamente relacionada ao currículo, tendo como objetivo ajustar as intervenções realizadas pelo professor em sala de aula, tendo como foco avanços significativos para o discente, possibilitando reflexões durante todo o processo de ensino e aprendizagem.

Para Luckesi (2009, p. 42):

O primeiro passo para que nos parece fundamental para redimensionar os caminhos da prática da avaliação é assumir um posicionamento, pedagógico claro e explícito. Claro e explícito de tal modo que possa orientar diuturnamente a prática pedagógica, no planejamento, na execução e na avaliação.

Dessa forma, o papel do professor tem como objetivo em sua prática pedagógica buscar meios e instrumentos para docente e discente, buscando os objetivos comuns para orientar o processo numa perspectiva avaliativa contínua e processual, procurando resultados satisfatório para ambas as partes.

De acordo com Libâneo (1994, p. 196-197), a avaliação escolar cumpre pelo menos três funções sendo:

A função pedagógico-didática se refere ao papel da avaliação no cumprimento dos objetivos gerais e específicos da educação escolar. Ao se comprovar sistematicamente os resultados do processo de ensino, evidenciando-se ou não o atendimento das finalidades sociais do ensino, de preparar os alunos para enfrentar as exigências da sociedade[...] A função de diagnóstico permite identificar progressos e dificuldades

dos alunos e a atuação do professor que por sua vez, determinam modificações do processo de ensino [...] ocorre no início, durante e no final do desenvolvimento das aulas ou unidades didáticas. [...] A avaliação global de um determinado período de trabalho também cumpre a função de realimentação do processo de ensino. [...] A função de controle se refere aos meios e à frequência das verificações e da qualificação dos resultados escolares, possibilitando o diagnóstico das situações didáticas.

Ainda conforme Libâneo (1994, p. 197), “essas funções atuam de forma interdependente, não podendo ser consideradas isoladamente”. Dessa forma, o processo de avaliar as aprendizagens do discente acontece a partir das tomadas de decisões do docente, indo ao encontro de suas práticas pedagógicas, conforme apresentados os resultados de todo o processo de ensino e aprendizagem. Este é considerado um momento de retomada e reorientação do trabalho docente.

O currículo em movimento da SEEDF traz em seus pressupostos teóricos que a avaliação:

[...] compreende que a função formativa da avaliação é a mais adequada ao projeto de educação pública democrática e emancipatória. Compreende também que a função diagnóstica compõe a avaliação formativa, devendo ser comum aos demais níveis da avaliação. A função formativa, independentemente do instrumento ou procedimento utilizado, é realizada com a intenção de incluir e manter todos aprendendo (HADJI, 2001) (Distrito Federal, 2018, p. 71).

Dessa forma, a Secretaria de Educação do Estado do DF assume o compromisso com o ensino em e para as aprendizagens, uma vez que é voltada para identificar as dificuldades para promover as aprendizagens dos discentes e não para medir, classificar, coletar dados e tão pouco como mecanismo de controle da aprendizagem.

Para Villas Boas (2019, p. 15), a avaliação formativa:

[...] a avaliação formativa [...] função avaliativa é um processo que acompanha a conquista das aprendizagens pelos estudantes, promove as interações assim que surgem as necessidades e tem todos os acontecimentos e resultados registrados. Cinco pressupostos estão portanto, nessa concepção: responsabilidade do professor da turma ou do componente curricular e não de outros profissionais; processo; conquista da aprendizagem; intervenções pedagógicas; e registro. [...] entende-se que a avaliação se realiza ao longo do trabalho escolar, isto é, não é episódica, não tem momento certo para acontecer e não se limita à aplicação de procedimentos/instrumentos. Avaliação e aprendizagem estão sempre atreladas.

A avaliação formativa acontece durante todo processo da construção das aprendizagens, orientando as ações pedagógicas futuras, as tomadas de decisões acerca de reflexões, estabelecendo critérios a serem atingindo a partir das descobertas e/ou necessidades de novas intervenções. Villas Boas (2019, p. 16) considera que “as contínuas intervenções pedagógicas configuram o trabalho pedagógico. Propiciam sua reorganização a fim de torná-lo atual e articulado às necessidades de todos os estudantes”. Ainda conforme a autora, “[...] a avaliação formativa é um processo de construção coletiva. Não é imposta verticalmente. Aliás se for o

desejo, deixará de ser formativa” (Villas Boas, 2019, p. 18). Promover a aprendizagem contínua e reflexiva requer esforços do corpo docente, da instituição. O coletivo deve buscar focar num processo inclusivo, democrático, dialógico e emancipatório das aprendizagens.

5 CURRÍCULO EM MOVIMENTO E OS DESAFIOS NA E PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

O Currículo em Movimento é o documento norteador das escolas públicas do Distrito Federal, composto por vários cadernos com orientações para a sua implementação. A forma como é feita a operacionalização nos diferentes contextos é o que chama a atenção para o presente estudo. O primeiro passo é compreender os pressupostos que dão sustentação ao Currículo em Movimento, os quais dão embasamento para implementação desse currículo.

Para a compreensão desse processo, tomaremos por base as teorias críticas e a pós-crítica, o conceito de educação integral, a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural.

Nesse sentido, o Currículo em Movimento da Educação Básica em seus Pressupostos teóricos aponta que:

este é um Currículo de Educação Integral que objetiva ampliar tempos, espaços e oportunidades educacionais. Falar de Educação Integral, 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 sala 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. Nessa perspectiva, o ser em formação é multidimensional, com identidade, história, desejos, necessidades, sonhos, isto é, um ser único, especial e singular, na inteireza de sua essência, na inefável complexidade de sua presença (Distrito Federal, 2014, p. 10).

Sendo assim, podemos perceber que a temática tem relação direta com a formação do sujeito, considerando a formação docente voltada para as questões das diferentes contextualizações, os desafios, possibilidades e reflexões sobre o Currículo em Movimento, tendo as teorias crítica e pós-crítica como relevantes para a construção do documento. O documento aponta que:

na perspectiva da Teoria Crítica, são considerados na organização curricular conceitos, como: ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência. A intenção é de que o Currículo se converta em possibilidades de emancipação pelo conhecimento, seja ideologicamente situado e considere as relações de poder existentes nos múltiplos espaços sociais e educacionais, especialmente nos espaços em que há interesses de classes (Distrito Federal, 2014, p. 22).

Nessa perspectiva, a prática de formação de professores, centrada em ações e reflexões, revela-se fundamental para compreender a intencionalidade da Secretaria de Educação do Estado do DF. Essa abordagem, como evidenciada no mesmo documento, está profundamente ligada aos conceitos da teoria pós-crítica, que se destacam pelas conexões entre currículo e multiculturalismo, conforme exemplificado no excerto abaixo:

[...] sem desconsiderar as relações de poder que estão na base da produção das diferenças, alguns pressupostos da Teoria Pós-Críticas também fundamentam este Documento. Ao abrir espaço não apenas para ensinar a tolerância e o respeito, mas, sobretudo para promover análises “[...] dos processos pelos quais as diferenças são produzidas através de relações de assimetria e desigualdade” (SILVA, 2003, p. 89), questionando permanentemente essas diferenças [...] (Distrito Federal, 2014, p. 22).

Já sobre a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, o mesmo documento esclarece:

Sobre a importância dos sujeitos na construção da história. Sujeitos que são formados nas relações sociais e na interação com a natureza para a produção de sua vida e de sua realidade, estabelecendo relações entre os seres humanos e a natureza. Consequentemente, “[...] o trabalho educativo o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2003, p. 07), exigindo uma prática intencional e planejada (Distrito Federal, 2014, p. 32).

Nessa perspectiva, a prática social dos discentes ocorre por meio das problematizações diárias, com seus pares em ambientes favoráveis. O que podemos confirmar com base nas ideias Vygotsky:

A Psicologia Histórico-Cultural destaca o desenvolvimento do psiquismo e das capacidades humanas relacionadas ao processo de aprendizagem, e das capacidades humanas relacionadas ao processo de aprendizagem, compreendendo a educação como fenômeno de experiências significativas, organizadas didaticamente pela escola. A aprendizagem não ocorre solitariamente, mas na relação com o outro, favorecendo as crianças, jovens e adultos a interação e a resolução de problemas, questões e situações na zona mais próxima do nível de seu desenvolvimento imediato (Vygotsky, 2001, p. 329 *apud* Distrito Federal, 2014, p. 33).

Essas fundamentações são essenciais para que o objetivo do Currículo em Movimento seja alcançado, tanto por discentes quanto por docentes, uma vez que as expectativas e a organização das estratégias que viabilizam essa realização estão diretamente ligadas à formação dos sujeitos. Uma reflexão importante sobre o compromisso do professor no processo de formação continuada ao longo de sua prática docente pode ser encontrada em Imbernón e Jarua (2015, p. 22), conforme apontado no excerto a seguir:

[...] considerar o professor como um agente dinâmico cultural, social e curricular, capaz de tomar decisões educativas, éticas e morais, de desenvolver o currículo em um contexto determinado e de elaborar projetos e materiais curriculares com a colaboração dos colegas, situando o processo em um contexto específico controlado pelo próprio coletivo.

A formação docente é uma temática amplamente debatida no contexto educacional, visto que é pautada pelas constantes mudanças na sociedade e no cotidiano escolar, exigindo cada vez mais inovação e mudanças de atitude. Portanto, o docente deve participar ativa e criticamente no processo de inovação e mudanças, a partir do seu próprio contexto, em um processo dinâmico e flexível levando em consideração as diretrizes apontadas pelo currículo.

Para Machado (2016), a formação de professores quando discutida sobre o currículo e suas configurações, reflete a necessidade de articulações entre a ação docente e o

desenvolvimento curricular. Sendo considerado um momento de trocas de experiências.

Nessa perspectiva, a prática docente tem sido amplamente debatida no âmbito educacional, especialmente diante das constantes transformações nos ambientes sociais e escolares. Essas mudanças levam os professores a repensarem as formas e possibilidades do exercício docente. Araujo *et al.* (2019) destacam os desafios associados à diversidade e à universalização advindas da democratização da sociedade brasileira, que fazem com que educadores e profissionais da educação reconheçam as demandas e necessidades de uma sociedade inclusiva. Nesse contexto, surgem novas complexidades relacionadas aos conhecimentos inter, multi e transdisciplinares exigidos no século XXI, que dão origem a desafios inéditos para a prática docente. Esses desafios reforçam a importância da formação continuada como um elemento essencial para aprimorar os processos de ensino e aprendizagem. Dialogando com Saviani (2011, p. 113) sobre essa temática, temos que:

O objeto da educação diz respeito, de um lado, a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objeto.

A prática docente apresentada pelo Currículo em Movimento fundamenta-se na Pedagogia Histórico-Crítica, que valoriza a conexão do professor com a historicidade do estudante e com a realidade social e cultural em que este está inserido. Nesse sentido, é imprescindível que a atuação do docente seja orientada por conteúdos bem estruturados e por objetivos claros, visando desenvolver nos discentes a criticidade necessária para sua formação integral.

É importante ressaltar a necessidade de o docente ter em mente que o conhecimento está em constante movimento, por isso Freire (1996, p. 32) destaca que:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Nessa perspectiva, a pesquisa é um elemento essencial na formação do profissional docente, pois promove reflexões críticas sobre seu trabalho como um todo, contribuindo para a qualidade de sua prática. Assim, o investimento contínuo em qualificação potencializa o desenvolvimento do docente e aprimora sua atuação pedagógica. Nesse sentido, Imbernón (2011, p. 41) argumenta que:

Na formação do profissional da educação é mais importante centrar a atenção em como os professores elaboram a informação pedagógica de que dispõem e os dados que observam nas situações da docência, e em como essa elaboração ou procedimento

de informação se projeta sobre os planos de ação do docente e em seu desenvolvimento prático.

Por isso, é essencial que o docente, em sua prática, dedique atenção especial à contextualização dos conteúdos e conhecimentos durante o trabalho em sala de aula. Esse processo não se limita ao simples repasse de informações, mas transforma a aula em um espaço planejado e repensado para a construção do conhecimento, pautado na reflexão crítica e no diálogo entre docente e discente. Nesse sentido, Machado (2009, p. 155) argumenta que:

[...] os saberes dos professores, aprendidos durante a formação inicial (saberes das disciplinas e saberes da formação profissional), serão reformulados e vão se reconstruindo no dia a dia da sala de aula, a partir dos saberes curriculares e da experiência e de outros saberes científicos da formação continuada e do desenvolvimento profissional.

A formação continuada deve, portanto, partir do desejo do profissional. No entanto, é imprescindível que a instituição a qual o docente está vinculado ofereça oportunidades de formação alinhadas às especificidades e demandas da própria organização, como no caso dessa pesquisa, o Currículo em Movimento do Distrito Federal (2018).

O documento traz como princípio pedagógico a formação para educação integral, formando criança, adolescente e jovens em sua integralidade nos aspectos cognitivos, afetivos psicomotores e sociais. O currículo integrado é contemplado no currículo em movimento como superação da organização dos conteúdos fragmentados, lineares e hierarquizados, mantendo uma relação aberta entre si. “Desenvolvidos a partir de temas como cidadania e educação em e para os direitos humanos, educação para a diversidade, educação para a sustentabilidade; além dos eixos integradores indicada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais par cada etapa/modalidade/ciclo” (Distrito Federal, 2018, p. 65).

Dessa forma, o Currículo em Movimento propõe a formação em todas as etapas da educação básica em que a sala de aula seja “um espaço de construção e aperfeiçoamento de conteúdos culturais, habilidades, procedimentos e valores, num processo de reflexão” (Distrito Federal, 2018, p. 65). Existe, para tanto, a necessidade de uma prática docente pautada numa reflexão crítica, exigindo do professor formação continuada para a da organização do trabalho do pedagógico desenvolvido em sala de aula.

Um outro princípio pedagógico abordado no Currículo em Movimento da SEEDF é uma avaliação voltada para as aprendizagens:

[...] compreende que a função formativa da avaliação é a mais adequada ao projeto de educação pública democrático e emancipatório. Compreende também que a função diagnóstica compõe a avaliação formativa, devendo ser comum aos demais níveis da avaliação. A função formativa, independentemente do instrumento ou procedimento utilizado, é realizada com a intenção de incluir e manter todos aprendendo (HADJI, 2001). Esta função deve perpassar os níveis: da aprendizagem, institucional

(autoavaliação da escola) e de redes ou de larga escala. Sua finalidade maior reside em auxiliar, ao invés de punir, expor ou humilhar os estudantes por meio da avaliação (Distrito Federal, 2014, p. 71).

Tendo como finalidade a inclusão do estudante no processo de aprendizagem, a avaliação descrita no CM deve levar em consideração o processo de aprendizagem percorrido pelo discente, que trazem subsídios para a reflexão da prática pedagógica.

Para que todos os pressupostos teóricos previstos no Currículo em Movimento sejam compreendidos e postos em prática a organização do trabalho pedagógico, exige-se da prática docente um ato contínuo de formação pelo professor. A rede de ensino do Distrito Federal, precisa estar a disposição para as formações necessárias para a implementação em sala de sala de aula.

Partimos agora para as inquietações acerca dos desafios que o CM traz para a prática pedagógica, pois alguns participantes, ao questionarmos sobre quais são os desafios impostos pelo Currículo em Movimento, apontaram fragilidades no conhecimento do documento como um todo. Os relatos estavam, em sua grande maioria, voltados para os conteúdos:

É sair do contexto só do conteúdo ali e se lançar a outros meios. Não que o conteúdo seja menos importante, ele é importante porque é a partir daquilo que ele vai fazer, o vestibular e outra coisa mais (A1).

Alguns conteúdos que não são contemplados nos livros. Acho que o desafio da gente estar pesquisando, pegando da biblioteca os livros aqui (A2).

Olha, um grande desafio que eu encontro é a quantidade de conteúdos que a gente tem para trabalhar durante um pouco tempo letivo, porque dentro de sala de aula, a realidade é um pouquinho diferente da teoria (A3).

A gente tem visto muita questão de política envolvida nas concepções, no geral, nas ideologias. Então, quando você chega numa sala de aula em que um aluno tem uma ideologia, o outro tem a outra, e aí começa um embate (A4).

É a questão que as crianças não estão receptivas a determinado conteúdo, porque às vezes a gente planeja, traz aquela atividade, traz aquela dinâmica e eles estão mais interessados em bagunçar, eles estão mais interessados em se distrair, em provocar os colegas e não estão interessados em aprender (A5).

Conseguir colocar tudo aquilo que é proposto pelo Currículo em Movimento em prática, é muita coisa. Às vezes algumas coisas que, a meu ponto de vista, eu julgo desnecessárias, mas que para a Secretaria de Educação é necessário, e a gente for colocar tudo ao pé da letra, a gente não consegue trabalhar tudo aquilo durante o ano letivo (A6).

Acho que trabalhar de forma interdisciplinar, eu acho muito desafiador. Casar, conteúdo de matemática ou de português, nem sempre é fácil. Trabalhar com os conhecimentos prévios dos alunos também nem sempre é fácil (B1).

Acho que os desafios é você trabalhar com uma sala que é super lotada e que foge um pouco da realidade daquilo que é o ideal, que a gente idealiza como real para dentro de sala de aula. Porque o Currículo ele traz muito isso do ideal, mas o real às vezes é totalmente o oposto (B2).

Assim, os desafios que você encontra. A questão de colocá-lo realmente em prática. A gente sabe que ele é flexível, mas que, querendo ou não, a gente sabe que é esperado que ele seja concluído. E que muitas vezes a gente não tem esse suporte ou esse preparo, porque a criança, ela não vem ali com uma folha em branco para a gente (B3).

É, principalmente a quantidade de conteúdos, né? Que é uma quantidade muito grande. É muito extensa. Acaba sendo pouco tempo para trabalhar (B4).

Muito conteúdo, pouco tempo para trabalhar esses conteúdos, muita cobrança, sala cheia, o que acaba atrapalhando o desenvolvimento dos conteúdos da aula (B5).

O negócio é mais a heterogeneidade dentro das salas de aulas, que é o processo mais complicado da gente estar trabalhando, atuando, colocando o currículo e o movimento ali. Eu acho o currículo e o movimento um norteador bem esclarecido, bem em vista dos outros documentos (B6).

Eu acho que é o tempo. Porque às vezes a gente planeja muitas coisas e não dá. Devido a tantas coisas que acontece, até mesmo ali na sala de aula (B7).

Um ponto a ser considerado nos relatos é o entendimento que os professores têm acerca do conceito de currículo. Percebemos que é como se tivessem internalizado uma definição que remete aos conhecimentos sistematizados e definidos previamente no Currículo em Movimento (Distrito Federal, 2018). As narrativas revelam que o trabalho pedagógico tem grandes demandas trazidas pelo docente como “quantidades de conteúdos” (A3), (B4), (B5), “pouco tempo para trabalhar os conteúdos” (B 5). Esses relatos são importantes, e mostra o quanto o trabalho do docente está voltado em sua grande maioria na preocupação no tempo e na quantidade de conteúdos a serem ministrados, revelando a distância entre política curricular(CM) e prática pedagógica. Além disso, percebemos essa fragilidade em compreender que o documento não está pautado apenas em separar os conteúdos disciplinares. Para Arroyo (2013, p. 121):

Será necessário ir além, reconhecer que também os conhecimentos válidos, científicos, legitimados nos currículos, nas disciplinas têm como origem experiências sociais, políticas, econômicas e culturais. Se dá pouca centralidade a mostrar aos educandos que nesse atrelamento com essas experiências foram produzidos, legitimados e validados como conhecimento válido sistematizado nos currículos. Dessas experiências sociais recebem os significados sociais, políticos, culturais e pedagógicos ou didáticos.

Nessa perspectiva, tendo como base os desafios apresentados pelos docentes, eles demonstram entender a relevância de se conhecer o Currículo em Movimento e os conteúdos apresentados pela SEEDF. Percebemos que há fragilidade na construção do trabalho pedagógico, mas ainda assim sua construção é significativa e realizada em conformidade com os pressupostos teóricos do CM.

Para realizar a análise das entrevistas, seguimos um roteiro partindo das categorias preestabelecidas, abrangendo as temáticas (Quadro 12).

Quadro 12 – Categorias e questões acerca das discussões

CATEGORIAS	QUESTÕES
Perfil, Formação Continuada	Qual a sua formação acadêmica? Quantos anos de experiência você tem no cargo de professor da SEEDF? Como ocorreu sua formação para atuar no Ensino Fundamental, anos iniciais? Como foi, e é sua preparação para atuar em sala de aula com tantas demandas da sociedade atual? Você participou de alguma formação a respeito dos pressupostos teóricos do currículo em movimento? Você gostaria de acrescentar algum ponto, que ainda não foi mencionamos anteriormente, sobre os pressupostos do currículo em movimento da SEEDF?
Currículo em Movimento	O que significa o Currículo em Movimento da SEEDF no seu trabalho como docente? Em sua concepção, quais são os maiores desafios impostos pelo Currículo em Movimento?
Desafios	Em sua concepção, quais são os maiores desafios impostos pelo Currículo em Movimento? Em sua opinião, quais são os desafios ao colocar em prática currículo em movimento?
Prática docente	Em sua opinião, quais são os desafios ao colocar em prática currículo em movimento? Como você constrói sua prática docente pautada no currículo em movimento?

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

5.1 CURRÍCULO EM MOVIMENTO: O QUE É E COMO SE APRESENTA

Para compreender como se organiza o Currículo em Movimento e como ocorreu o processo de construção do documento, nesta seção, apresentaremos como se deu sua elaboração, partindo dos pressupostos teóricos em que se apresentam as orientações para as escolas públicas do Distrito Federal.

Conforme o próprio documento descreve, o CM foi construído coletivamente, envolvendo professores/as, estudantes, coordenadores pedagógicos e gestores. No ano de 2010, foi apresentado pela SEEDF, em caráter experimental, propondo uma nova estrutura teórica e metodológica.

Inicialmente, as discussões começaram no primeiro semestre do ano de 2011, a partir da versão experimental entregue em 2010. Esse início partiu das coordenações pedagógicas,

realização de plenárias nas Coordenações Regionais de Ensino. Os estudos e discussões continuaram no ano de 2012, resultando na organização por cadernos denominados de Currículo em Movimento. No ano de 2013, o documento foi encaminhado para as escolas validarem. O processo de validação percorreu pelas CREs, unidades escolares, na Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação e fóruns de discussões, oportunizando a participação e acompanhamento. Dando continuidade, ainda em 2013, foi feita “a reelaboração do texto pela SUBEB, a partir das instituições educacionais e das CREs, materializadas no Currículo da Educação Básica” (Distrito Federal, 2018, p. 19).

Dessa forma, conforme prescrito, ocorreu a construção do Currículo da Educação Básica do Distrito Federal, e a partir desse momento, o documento passou a ser um norteador curricular para todas as etapas e modalidades do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal. O documento está apresentado no seguinte formato:

Figura 3 – Capa dos Cadernos do Currículo em Movimento do Distrito Federal – 1ª edição 2014



Fonte: Distrito Federal (2018).

Em 2018, a SEEDF reformulou o Currículo em Movimento do Distrito Federal considerando objetivos e conteúdos previstos na BNCC. A edição também modificou e reelaborou as duas edições Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Ensino Fundamental – Anos Finais em uma única edição.

Após quatro anos de sua implementação, mesmo traduzido como uma referência para as redes de ensino no Distrito Federal, cujos alicerces epistemológicos corroboram uma educação baseada em teorias crítica e pós-crítica de currículo, a 1ª edição do Currículo em Movimento da Educação Básica necessitava de atualizações especialmente após a universalização da organização escolar em Ciclos para as Aprendizagens na rede pública de ensino em 2018. Outra questão importante considerada para a revisitação desse documento foi que, com a homologação da Base

Nacional Comum Curricular – BNCC em dezembro de 2017 (Resolução CNE/CP nº 2), seguida de adesão da SEEDF ao Programa de Apoio à Implementação da BNCC, previsto na Portaria nº 331, do Ministério da Educação, surgiu a necessidade de alteração das matrizes curriculares a fim de contemplar os conhecimentos essenciais trazidos na BNCC, garantindo aos estudantes do Distrito Federal os mesmos direitos de aprendizagem assegurados a todos os outros estudantes brasileiros (BRASIL, 2017) (Distrito Federal, 2018, p. 7-8).

Segundo a 2ª edição Currículo em Movimento (2018), a SEEDF, após discussões realizada com todo o corpo docente, escolheu manter o caderno das concepções teórica e os fundamentos da 1ª edição.

No processo de construção da 2ª edição do Currículo para o Ensino Fundamental, a partir de discussões realizadas por professores de todos os componentes curriculares, como também das modalidades da Educação Básica, e diversos outros profissionais da educação, optou-se por manter as concepções teóricas e os princípios pedagógicos da 1ª edição do Currículo em Movimento: formação para Educação Integral; Avaliação Formativa; Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-Cultural; Currículo Integrado; Eixos Integradores (para os Anos Iniciais: Alfabetização, Letramentos e Ludicidade; e, para os Anos Finais: Ludicidade e Letramentos) e Eixos Transversais (Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos e Educação para a Sustentabilidade). Também primou-se pela manutenção da estrutura de objetivo de aprendizagem e conteúdo por entender que esses são elementos que corroboram os pressupostos teóricos assumidos enquanto fundamentos de currículo da SEEDF (Distrito Federal, 2018, p. 8)

Dessa forma, após a reformulação, permaneceram inalterados. Assim, a BNCC passou a ser a base, como o próprio documento prescreve. No entanto, os desafios continuam. Ainda que tenha tido um esforço para que o currículo se adequasse às demandas da BNCC, quando chega ao destino final (docentes), o percurso permanece o mesmo.

Figura 4 – Capa dos Cadernos do Currículo em Movimento do Distrito Federal – 2ª edição 2018



Fonte: Distrito Federal (2014, 2018).

Assim se apresenta CM. Conforme Sacristán (2017), nos níveis ou fases de um currículo prescrito – isto é, o próprio documento – o autor relata que, diante do currículo apresentado aos professores, “o nível de formação e as condições de seu trabalho tornam muito difícil a tarefa de configurar a prática a partir do currículo prescrito”. Isso evidencia o quanto pode ser desafiador para o docente moldar o currículo. Ainda segundo Sacristán (2017), ao tratar do currículo moldados pelos professores “o professor é um agente ativo muito decisivo na concretização dos conteúdos e significados dos currículos”. Percebemos, portanto, a importância de que esse profissional domine plenamente o que é proposto no CM, não apenas em relação aos conteúdos, mas também quanto aos seus pressupostos teóricos. Ao colocar o currículo em ação, o professor ultrapassa os propósitos previstos no documento, pois, como afirma Sacristán (2017), “[isso ocorre] devido ao complexo tráfico de influências, às interações, etc. que se produzem na prática”. O docente mobiliza, nesse processo, toda a sua historicidade, que dialoga diretamente com a sua prática.

5.2 PRÁTICA DOCENTE E O CURRÍCULO EM MOVIMENTO

A prática docente está sempre voltada para as questões curriculares, e a atuação do professor em sala de aula implica em demandas pautadas em várias questões que influenciam seu trabalho, como a grande quantidade de alunos, os números variáveis de discente com transtornos de aprendizagem diferentes, os alunos que necessitam de diagnósticos, dentre outras situações. Dessa forma, o contexto da sala de aula tem apresentado uma demanda muito grande para o professor. Ao perguntarmos aos docentes como constroem sua prática docente pautada no Currículo em Movimento, observamos, em discursos, que essa prática é construída e embasada no documento que orienta toda a educação pública do DF, cujos pressupostos teóricos vão muito além dos conteúdos propriamente ditos. A esse respeito, tivemos os seguintes argumentos:

Buscando sair dessa questão muito controlada, não é? Sair dando oportunidade de usar os ciclos, a forma como a educação vem sendo desenvolvida (A1).

Então, a prática... Dinâmicas, jogos, atividades diferenciadas em diferentes níveis dos alunos. Tem aluno que está mais avançado, você tem que pensar em alguma coisa mais desafiadora para ele. Tem aluno que está um pouquinho mais atrás, você tem que segurar um pouquinho o conteúdo com ele e trabalhar a base. Então, você tem que pensar em atividades em diferentes níveis, atividades com material concreto (A2).

Na minha prática, ele significa isso, um guia de trabalho, do que trabalhar, de quais conteúdos eu posso usar para determinadas habilidades. Eu sei que o que vai ser trabalhado aqui vai ser complementado no ano seguinte ou no terceiro ano. Então, é uma questão que mostra que há uma continuidade daquele aprendizado, daquele conteúdo, mas eu vejo no máximo dessa forma (A3).

Sou muito ligada, gosto bastante de estar trabalhando a inovação, a tecnologia. Uso bastante o recurso que a escola me oferta aqui no momento, que é a televisão. Então, eu trago slides, trago folhas, trabalho tanto o concreto quanto o lúdico. Eu acredito que isso é muito importante (A5).

A minha maior preocupação é saber explicar e saber transmitir o conhecimento que eu tenho que transmitir para as crianças, para os estudantes. Porque não adianta eu ser uma pessoa inteligente, que saiba todo o conteúdo, o conhecimento, e não saber transmitir aquilo para os meninos (A6).

A gente trabalha em equipe, trocando ideias, trocando experiências, pautado nos conteúdos da SEDF, aproveitando os conhecimentos prévios dos alunos e buscando sempre a ajuda da equipe, das colegas (B1).

Eu busco o documento e trazer um pouco do que está no documento, para a minha realidade. Para a comunidade que eu atendo (B2).

Observando os princípios, os objetivos, os conteúdos (B3).

Eu tento dar uma olhadinha lá. Trabalhar o máximo dos conteúdos que a gente consegue. Trabalhar na parte integral mesmo. Focando na formação integral dos alunos. Não só a parte de conteúdo específico, mas no geral, relacionado à sociedade (B4).

Ocorre através de debate, roda de conversa, intervenção, perguntas, respostas, atividades propostas relacionadas ao conteúdo (B5).

Ah, eu acho que eu consigo englobar muitas questões, as questões atuais, né? Dentro de sala de aula. Tanto em questões sociais, como também nas questões de deficiências, dificuldades, potencialidades, tudo (B6).

Eu procuro me atualizar, estudar e fazer pesquisas. Quando eu vou fazer planejamento, além daquela aula que eu fiz o planejamento, eu procuro algo mais fora dela para me aplicar (B7).

Compreendemos a relevância dos conteúdos sistematizados para a prática docente; contudo, nos fragmentos sublinhados, depreende-se que a maioria dos participantes da pesquisa tem como ponto de partida essencialmente os conteúdos prescritos no CM. Os excertos revelam elementos extremamente relevantes acerca da relação entre o currículo prescrito e o trabalho docente em sua materialização concreta. As narrativas indicam que os professores operam com o Currículo em Movimento predominantemente como guia organizador dos conteúdos e das habilidades, evidenciando processos de mediação, seleção, adaptação e recontextualização curricular no interior das condições reais da prática pedagógica. Apenas A4 evidencia, em seu discurso, a intenção de orientar sua prática também pelos pressupostos teóricos do referido documento:

Observando, fazendo, não chega a fazer um trabalho minucioso do currículo em movimento, tem mais ou menos uma base dele. Dentro daquele ano que eu estou trabalhando, eu avalio todo o currículo, todos os conteúdos e vou administrando esses conteúdos ao longo do ano conforme o currículo em movimento me orienta. E de acordo com os pressupostos (A4).

A prática do trabalho pedagógico, conforme o caderno dos pressupostos teóricos do CM, manifesta-se com a intenção de promover a formação integral do sujeito, contemplando os aspectos cognitivo, afetivo, psicomotor e social, tendo a educação integral como um de seus fundamentos (Distrito Federal, 2014). Para que isso ocorra, o documento apresenta alguns princípios que norteiam a prática docente, tais como integralidade, intersetorialidade, transversalidade, diálogo entre escola e comunidade, territorialidade, trabalho em rede e convivência escolar negociada (Distrito Federal, 2014).

Observamos a preocupação de A1 em fazer com que a sua prática contemple esses fundamentos do CM. No entanto, alguns participantes não demonstraram o mesmo nível de compreensão, embora certos relatos revelem apenas um entendimento superficial. Como podemos observar nos excertos:

Buscando sair dessa questão muito controlada... (A1).

Na minha prática, ele significa isso, um guia de trabalho, do que trabalhar, de quais conteúdos eu posso usar para determinadas habilidades (A2).

Gosto bastante de estar trabalhando a inovação, a tecnologia (A3).

Observando os princípios, os objetivos, os conteúdos (B3).

Focando na formação integral dos alunos. Não só a parte de conteúdo específico, mas no geral, relacionado à sociedade (B4).

Os discursos revelam interpretações distintas, o que evidencia a necessidade de que esses sujeitos articulem sua prática docente aos fundamentos teóricos. A SEEDF, por sua vez, deve buscar estratégias que favoreçam a compreensão do currículo prescrito, de modo que seja apropriado de forma coesa pelo corpo docente. Embora o professor tenha autonomia em de sala de aula para trabalhar a formação integral dos estudantes, para que sua prática contemple a unicidade entre teoria e prática é imprescindível, ao menos, um conhecimento básico dos fundamentos teóricos. Diante dos relatos apresentados, evidencia-se a necessidade de uma formação que atenda essa demanda, a qual emerge diretamente da nossa pesquisa.

De acordo com os relatos dos professores, o Currículo em Movimento é definido da seguinte forma:

O Currículo da Secretaria é uma coisa que a gente trabalha muito, não as matérias separadamente, as disciplinas todas, uma comunicando com a outra. É um currículo que não é fechado só no conteúdo, por isso que é um currículo movimento, ou seja, você está fazendo ponte com outras disciplinas e com a vida do aluno também (A1).

É a base para as nossas aulas. A gente trabalha tanto com a BNCC quanto com o Currículo em Movimento. A gente vê o que tem em comum ali. E trabalha mais pautado no Currículo em Movimento. Então, a gente extrai de lá o que a gente vai trabalhar em sala. Compara com o material didático que a gente tem dos livros. E fazemos pesquisas na internet. Compramos livros também. E preparamos a aula assim (A2).

Olha, eu tenho o currículo em movimento como um direcionador da minha prática. Na verdade, nós temos ali currículos que são base para o desenvolvimento de determinadas habilidades que fazem parte daquele conjunto de habilidades que determinada série, determinado segmento precisa desenvolver para partir para o próximo. Então, na minha opinião, ele é meio que um guia para o professor chegar ao desenvolvimento dessas habilidades através dos conteúdos (A3).

Ele é a base de tudo, né. É lá que a gente retira todo o conteúdo e o que, e as estratégias também, para que a gente possa trabalhar a base, né? De tudo, com as crianças (A4).

O currículo do DF, ele é a base que nos rege em sala de aula. Nós seguimos ele como nosso planejamento, né. Precisamos seguir ele porque nós vamos aplicar nossas aulas seguindo ele para ficar de forma homogênea, né. Para que todas as escolas elas apliquem os mesmos conteúdos, as mesmas matérias que outra escola também. Caso um aluno precise se transferir e ir para outra escola ou sair do meio público para o meio privado, ele não fica vendo conteúdos diferentes. Ele vai ver o mesmo conteúdo. Então, por isso que seguir esse currículo é tão importante (A5).

O Currículo em Movimento é um documento, um norte para que as escolas possam estabelecer as normas, estabelecer as metas a serem alcançadas pela Secretaria de Educação. A escola onde eu trabalho, ela segue bem esse Currículo em Movimento, apesar de algumas dificuldades que todas as escolas têm, mas a escola onde eu trabalho, as pessoas com que eu trabalho na parte da direção, da coordenação, elas fazem com que a gente consiga colocar esse Currículo em Movimento no nosso dia a

dia, para que ele seja perfeitamente exercido de acordo com aquilo que a Secretaria de Educação pede (A6).

Olha, é muito importante o Currículo de Movimento. Agora, acho que precisamos dominar mais, ter mais conhecimento, entender mais o Currículo de Movimento (B1).

Eu vejo o Currículo em Movimento como um guia. Porque através do Currículo você tem um norte de como você introduz tudo aquilo que está na sociedade. Então através dele a gente vê tudo que é muito atual, as demandas que a gente precisa. A gente associa o que traz o Currículo com a realidade que o aluno vivencia, a comunidade que a gente trabalha (B2).

É um norte, né. Para o desenvolvimento das aprendizagens ali no contexto do desenvolvimento do estudante, né (B3).

Acho que ele é um norte, o que guia mesmo (B4).

É a base que nos orienta para o trabalho na sala de aula, e através dele a gente explora os recursos para levar para a sala de aula. Ele é o norteador do professor na sala de aula (B5).

Eu acho que é um orientador, é uma base para direcionar o nosso trabalho (B6).

O Currículo em Movimento eu acredito que seja algo que sempre tem mudança. Porque a gente não pode achar que é uma coisa aqui, tem que seguir aquilo e pronto. Vai depender muito do público que você atende, das crianças. Vai depender também até dos pais, porque o Currículo e Movimento, apesar de ser uma coisa boa, a gente encontra muitas coisas, assim, para impedir o trabalho em sala de aula. Mas, como o currículo ele é flexível, né. Então dá pra gente (B7).

Os excertos destacados remetem especificamente aos conteúdos propriamente ditos. Para Sacristán (2017, p. 104), o currículo é moldado pelos professores, pois “o professor é um agente ativo muito decisivo na concretização dos conteúdos e significados dos currículos, moldando a partir de sua cultura profissional [...]”. Com base nisso, e tomando as falas dos docentes como referência, percebemos que o CM aparece como norte, direção e base do trabalho pedagógico. Esse entendimento revela que os sujeitos associam a definição do currículo, sobretudo, aos conteúdos que orientam sua prática.

Entretanto, o saber é elaborado e sistematizado; não se trata de um saber fragmentado, tampouco restrito à cultura erudita ou à cultura popular (Saviani, 2011, p. 14). São saberes construídos e entrelaçados pela historicidade e experiências dos sujeitos. “Ele é a base de tudo, né. É lá que a gente retira todo o conteúdo”.

Dessa forma, entendemos que existem desafios relacionados ao entendimento da proposta real dos pressupostos teóricos e do Currículo em Movimento como um todo, uma vez que ele foi construído num “processo dinâmico e dialético, novos saberes e experiências são considerados na relação com os conhecimentos produzidos pelas ciências, sendo educandos e educadores protagonistas” (Distrito Federal, 2014). Notamos nesses discursos que existem

diferentes interpretações acerca do documento, evidenciando a ausência de um alinhamento quanto ao entendimento do currículo almejado pela SEEDF.

As narrativas evidenciam que o Currículo em Movimento é vastamente reconhecido pelos docentes como documento orientador, estruturante e regulador do trabalho pedagógico, sendo frequentemente compreendido como “base”, “guia”, “norte” ou “direcionador” da prática docente.

Diante desse cenário, para compreendermos como os docentes colocam o CM em ação – que, conforme Saviani (2017, p. 104), constitui “O currículo em ação. É na prática real, guiada pelos esquemas teóricos e práticos do professor, que se concretiza nas tarefas acadêmicas, as quais, como elementos básicos, sustentam o que é a ação pedagógica, que podemos notar o significado real do que são propostas curriculares” –, torna-se necessário reconhecer que o currículo não se sustenta apenas na prática docente. Para que se efetive de modo coerente, ele deve estar fundamentado na teoria em sua base teórica.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O currículo, como campo de disputa de poder e de definição sobre qual teoria é mais indicada na formação dos sujeitos, durante toda a sua história, ora formou sujeitos que se adequavam à sociedade que priorizava a mão de obra direcionada para a atividade técnica, ora sujeitos receptores de conteúdos, pouco participativos em sua formação, voltados essencialmente para a manutenção do *status quo*; e, por outro lado, também incorporou pensamentos críticos trazidos pelas teorias críticas, nas quais os sujeitos tomam consciência da formação que o currículo impõe com suas ideologias. Por fim, as teorias pós-críticas possibilitam aos sujeitos compreender que o conhecimento apresentado pode ser questionado, levantando-se dúvidas sobre quais conteúdos são válidos. O currículo da SEEDF, na atual conjuntura, traz concepções e fundamentos baseados nesses últimos ideais.

Nesse contexto, os estudos realizados ao longo deste trabalho, com leituras e reflexões que buscaram compreender os conceitos que envolvem o Currículo em Movimento do Distrito Federal, deram-se por meio de estudos teóricos, análise documental do CM, leitura dos PPPs das escolas pesquisadas, entre outros procedimentos que contribuíram para a concretização deste estudo. Diante disso, alcançamos o ponto em que buscamos responder ao problema de pesquisa anunciado: **compreender de que maneira os docentes dos anos iniciais de duas escolas públicas do Gama interpretam, modelam e colocam em prática, em seu trabalho pedagógico, o Currículo em Movimento, desde a prescrição até a ação.**

A partir da pesquisa empírica, buscamos conhecer quem é o docente que coloca em prática o Currículo em Movimento e mapear o perfil desse docente. Quais bases epistemológicas sustentam o trabalho pedagógico desses sujeitos? Quais são os desafios do Currículo em Movimento na e para a prática docente?

Inicialmente, antes de apresentarmos as respostas ao objetivo geral que orientou os levantamentos realizados nesta dissertação, apresentamos o percurso da pesquisa até a obtenção dos resultados.

Alicerçados em várias obras teóricas para a construção do referencial teórico, esses autores dialogam principalmente com as concepções de currículo, prática pedagógica, bases epistemológicas, tendências pedagógicas, formas de avaliação da aprendizagem e formação inicial e continuada. A pesquisa foi enriquecida com conhecimentos que trouxeram maior entendimento acerca da temática em questão.

O Estado do Conhecimento contribuiu com pesquisas científicas que, embora não tratassem diretamente do objetivo deste estudo, foram fundamentais para constatar a existência

de uma lacuna no que diz respeito ao Currículo em Movimento, especialmente quando relacionado ao trabalho docente. Ainda assim, trouxeram contribuições significativas para a qualidade deste trabalho. Foi nesse contexto que nossa pesquisa se constituiu.

Dessa forma, na metodologia foram traçados os procedimentos de investigação da temática, apoiando-se na análise documental, análise de conteúdo e coleta de dados por meio de entrevista semiestruturada com professores regentes de duas Escolas Classes do Ensino Fundamental I. A pesquisa está amparada pelo Comitê de Ética da Universidade de Brasília (UnB) e pelo Núcleo de Pesquisa e Publicação da Unidade–Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE).

A pesquisa está alicerçada nos fundamentos teórico-metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica, especialmente em Saviani (2011), que contribuiu constantemente para o entendimento das historicidades dos interlocutores. O estudo buscou compreender, à luz da PHC, como os docentes socializam os conhecimentos científicos articulando teoria e prática historicamente construídas para a emancipação dos sujeitos sociais, tomando como alicerce os fundamentos teóricos do Currículo em Movimento.

Assim, para obtermos respostas ao problema de pesquisa, ao objetivo geral e aos específicos, o percurso investigativo buscou analisar quatro perspectivas: a) o perfil e a formação dos docentes da SEEDF; b) o Currículo em Movimento; c) os desafios do CM; d) a prática pedagógica. Nesse contexto, analisamos de que maneira os docentes dos anos iniciais de duas escolas públicas do Gama interpretam, modelam e colocam em prática, em seu trabalho pedagógico, o Currículo em Movimento, desde a prescrição até a ação.

Depreendeu-se, por meio das narrativas dos participantes, que o perfil dos docentes da SEEDF é bastante diversificado. A formação inicial dos sujeitos da pesquisa, segundo diversos relatos, constitui-se por múltiplas graduações. Contudo, constatou-se que um número expressivo de docentes não teve como primeira formação uma licenciatura voltada para atuar nos anos iniciais, tendo a pedagogia como segunda, terceira ou até quarta graduação. Ressaltamos também que a formação continuada, para a maioria, está pautada em novas aptidões, visando oportunidades no campo educacional ou em outras áreas profissionais.

No contexto da formação continuada, os pressupostos teóricos do CM trazem como fundamentações a Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani e a Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski, além das teorias crítica e pós-crítica de currículo, e princípios como Educação Integral, Avaliação Formativa, Currículo Integrado, Eixos Transversais (Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos e Educação para a Sustentabilidade) e Eixos Integradores – Alfabetização, Letramentos e Ludicidade (Anos

Iniciais) e Ludicidade e Letramento (Anos Finais), que orientam o trabalho docente em sala de aula. Conforme as narrativas dos participantes, percebemos a falta de formações continuadas que abordem essas questões.

Dessa forma, as narrativas dos professores definem o Currículo em Movimento como um norte voltado apenas à sistematização dos conhecimentos, tendo como foco o trabalho com conteúdos. Esses relatos corroboram a compreensão dos docentes. Cabe pensar em formações com foco nos pressupostos teóricos, de modo que o docente tenha clareza de seus objetivos pedagógicos. Portanto, existe uma lacuna nas formações continuadas, embora a SEEDF apresente fundamentos essenciais para a construção do conhecimento e a formação de sujeitos críticos e reflexivos, capazes de compreender e transformar a sociedade. O Currículo em Movimento do DF está em sua segunda edição (2018), cujos fundamentos permaneceram inalterados. Essa lacuna dialoga diretamente com os desafios apontados pelos docentes ao colocar em ação o currículo prescrito pela SEEDF, quando remetem ao currículo apenas como conteúdos disciplinares, evidenciando a necessidade de conhecer com mais profundidade as bases epistemológicas que sustentam o trabalho pedagógico embasado no CM.

Nesse contexto, ao analisarmos os discursos sobre a prática docente, percebemos que as narrativas são muito singulares: cada sujeito tem seu próprio entendimento sobre como construir sua prática pedagógica. Notamos a existência de diferentes interpretações sobre como colocar o CM em ação. Observamos também lacunas entre teoria e prática, ressaltando a necessidade de formações que possibilitem aos docentes compreender as fundamentações prescritas no CM. Como a prática está pautada na teoria, esses dois pilares são inseparáveis no processo de ensino e aprendizagem.

Por fim, neste estudo percebemos fragilidades e desafios apresentados pelos sujeitos pesquisados ao colocar em ação o currículo prescrito pela SEEDF. O Currículo em Movimento do Distrito Federal apresenta fundamentos que precisam ser compreendidos pelo professor para que haja entendimento claro da proposta curricular. Muitas vezes, o CM é compreendido apenas como um documento que lista conteúdos curriculares. Ao final das entrevistas semiestruturadas, conforme as narrativas, tornou-se perceptível o anseio por formações continuadas que atendam a essa necessidade. Como produto técnico da pesquisa, apresentamos a proposta de um curso de 120 horas, intitulado “Os Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento do Distrito Federal”, com o objetivo de contribuir para a formação dos professores da SEEDF e reduzir essa lacuna identificada.

7 PRODUTO TÉCNICO

Este produto técnico é consequência dos resultados da investigação e as contribuições da pesquisa, intitulada *Currículo em Movimento do Distrito Federal: os desafios do trabalho docente na atuação pedagógica em escolas classes da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal*. Durante o período de investigação, percebemos a necessidade de elaborar um produto que fosse ao encontro dos desafios do trabalho docente acerca dos pressupostos teóricos do Currículo em Movimento do Distrito Federal.

Nesse sentido, propomos um curso intitulado *Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento – SEEDF*, voltado para o trabalho docente.

1 IDENTIFICAÇÃO DO CURSO

Título do curso: Os Pressupostos Teóricos Currículo em Movimento do Distrito Federal

Carga horária: 120 horas

Modalidade: Presencial ou híbrida

Público-alvo: Professores (as) efetivos(as) e em regime de contrato temporário da SEEDF

Certificação: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF ou pela Universidade de Brasília - UnB

2 JUSTIFICATIVA

O Currículo em Movimento do Distrito Federal constitui o documento norteador das práticas pedagógicas na rede pública, sendo fundamentado nas concepções críticas e pós-críticas de educação. A formação docente é elemento essencial para a efetivação desse currículo, demandando aprofundamento teórico-metodológico e a vivência de práticas formativas que contemplem a integralidade do ser humano e a diversidade cultural da escola. A proposta de um curso de formação continuada de 120 horas responde a essa necessidade, criando espaços de reflexão crítica, diálogo e construção coletiva de práticas pedagógicas coerentes com os pressupostos curriculares do DF. Portanto, este curso vai ao encontro dos desafios do trabalho docente, em específico a fundamentação dos pressupostos teóricos do CM, buscando valorizar o professor como sujeito crítico e reflexivo de sua realidade, e contribuindo para a efetivação de uma educação de qualidade como também alunos críticos e reflexivos no seu contexto social.

3 OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GERAL

Oferecer formação continuada aos docentes da SEEDF, possibilitando o estudo dos pressupostos teóricos do Currículo em Movimento, e sua contextualização nas construções dos saberes necessários para atuação pedagógica fundamentada no referido documento.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Ao final da formação, espera-se que o cursista seja capaz de:

- Compreender os fundamentos da teoria crítica e pós-crítica na constituição do Currículo em Movimento;
- Compreender a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural como base teórico-metodológica;
- Refletir sobre a concepção de Educação Integral em conformidade com os princípios dispostos no CM;
- Analisar os eixos transversais como elementos estruturantes do currículo: diversidade, cidadania e sustentabilidade;
- Discutir o currículo integrado a partir de princípios como interdisciplinaridade, contextualização e unidade entre teoria e prática;
- Promover práticas avaliativas na perspectiva formativa, orientadas para as aprendizagens;
- Reconhecer os pressupostos teóricos do Currículo em Movimento e sua aplicabilidade no contexto escolar.
- Ampliar sua compreensão sobre a Educação Integral e suas dimensões.
- Desenvolver práticas pedagógicas mais integradas, inclusivas e críticas.
- Incorporar os eixos transversais em suas práticas pedagógicas.

- Utilizar a avaliação formativa como instrumento de acompanhamento e apoio às aprendizagens.
- Fortalecer a identidade profissional docente como sujeitos críticos, reflexivos e transformadores da realidade e da realidade escolar.

4 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

4.1 TEORIA CRÍTICA E PÓS-CRÍTICA

A teoria crítica é inspirada em autores como Paulo Freire, Michael Apple, Louis Althusser, dentre outros, que trazem uma inversão ao currículo tradicional compreendendo a educação como prática transformadora, voltada à emancipação dos sujeitos. A teoria pós-crítica amplia esse olhar ao incorporar questões de identidade, multiculturalismo, gênero, etnia e diferença. O Currículo em Movimento articula essas abordagens para orientar práticas que sejam, ao mesmo tempo, críticas da realidade e abertas à diversidade cultural.

4.2 EDUCAÇÃO INTEGRAL

A Educação Integral, no documento curricular do DF, compreende o desenvolvimento do estudante em suas múltiplas dimensões: cognitiva (aprendizagem de conteúdos científicos, artísticos e culturais); afetiva (desenvolvimento de vínculos, empatia e cuidado); psicomotora (valorização do corpo, do movimento e da expressão); e social (participação, cooperação e compromisso com a coletividade). Essa visão rompe com a fragmentação do ensino e valoriza o sujeito em sua totalidade.

4.3 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Essas abordagens constituem a base teórico-metodológica do currículo. A Pedagogia Histórico-Crítica, proposta por Dermeval Saviani, defende que o ensino deve garantir ao estudante o acesso ao conhecimento sistematizado, possibilitando a apropriação dos bens culturais produzidos historicamente, com a prática docente intencional e planejada. A Psicologia Histórico-Cultural, de Vigotski, enfatiza que o desenvolvimento humano ocorre nas

interações sociais, com suas experiências significativas, mediadas pela linguagem e pelos instrumentos culturais.

4.4 EIXOS TRANSVERSAIS

Os eixos transversais dão unidade ao currículo e dialogam com questões contemporâneas da sociedade: Educação para a Diversidade (valorização das diferenças culturais, étnicas, de gênero, religiosas e de modos de vida); Cidadania e Direitos Humanos (construção de sujeitos críticos e participativos, conscientes de seus direitos e deveres); e Educação para a Sustentabilidade (reflexão e prática voltadas à preservação ambiental e ao desenvolvimento sustentável).

4.5 CURRÍCULO INTEGRADO

O currículo é entendido como integrado, rompendo com a fragmentação disciplinar e favorecendo aprendizagens significativas. Seus princípios são: unicidade entre teoria e prática; flexibilização; interdisciplinaridade; e contextualização. Esse modelo valoriza a articulação de saberes e aproxima os conteúdos escolares da realidade vivida pelos estudantes.

4.6 AVALIAÇÃO PARA AS APRENDIZAGENS

O currículo do DF adota uma concepção formativa de avaliação que se distancia do caráter meramente classificatório. A avaliação é entendida como processo contínuo, que orienta o trabalho docente, identifica avanços, reconhece dificuldades e possibilita intervenções pedagógicas. Trata-se de uma avaliação a serviço da aprendizagem, comprometida com o desenvolvimento integral dos estudantes.

5 ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO (120H)

Quadro 1 – Estrutura do curso

Módulo	Cargo Horária	Temáticas
Fundamentos Teóricos do Currículo em Movimento da SEEDF	20H	Teoria Crítica e Pós-Crítica; Fundamentos do documento curriculares do CM.
Base teórico-metodológica	20 H	Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-Cultural.

Educação Integral	20 H	Princípios da Educação Integral: integralidade, intersectorização, transversalidade, diálogo escola e comunidade, territorialidade, trabalho e rede.
Eixos Transversais	20 H	Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos; Educação para a Sustentabilidade.
Currículo Integrado – Princípios Epistemológicos	20 H	Unidade entre Teoria e Prática; Interdisciplinaridade e da contextualização; Flexibilização.
Avaliação para as Aprendizagens	20 H	Concepção formativa.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

6 METODOLOGIA

O curso será desenvolvido por meio de metodologias participativas e ativas, que valorizem a experiência dos docentes e a construção coletiva do conhecimento. Cada módulo contará com momentos expositivos, mas privilegiará práticas de estudo em grupo, rodas de conversa e atividades colaborativas. Algumas estratégias metodológicas que poderão ser utilizadas ao longo da formação:

- Aulas dialogadas e expositivas, para introdução dos conceitos teóricos fundamentais;
- Estudos dirigidos de textos do Currículo em Movimento e de autores de referência;
- Rodas de conversa e grupos de discussão, incentivando a troca de experiências entre professores;
- Análise de práticas pedagógicas e estudo de casos, com foco na realidade escolar do DF;
- Oficinas pedagógicas para elaboração de materiais didáticos e projetos integrados a proposta do CM;
- Vivências práticas em que os cursistas planejem, executem e avaliem os fundamentos que alinham ao CM;
- Reflexões coletivas para articular teoria e prática, relacionando os pressupostos teóricos à vivência cotidiana da sala de aula formando sujeitos críticos, reflexivos. Percebendo-se como parte integradora e consciente do seu papel dentro da sociedade.

7 AVALIAÇÃO

A avaliação será processual, contínua e formativa, valorizando o percurso de aprendizagem dos professores cursistas. Serão utilizados diferentes instrumentos e estratégias, de modo a garantir uma visão ampla sobre o envolvimento e as aprendizagens construídas. Entre os principais procedimentos avaliativos, destacam-se:

- Registros reflexivos individuais ao final de cada módulo;
- Participação nas discussões coletivas e oficinas;
- Planejamento e apresentação de práticas pedagógicas vinculadas aos pressupostos do currículo em movimento;
- Autoavaliação do cursista sobre seu processo de aprendizagem.

8 RESULTADOS ESPERADOS

Espera-se que, ao final da formação, os professores:

- Compreendam de forma aprofundada os pressupostos teóricos do Currículo em Movimento e reconheçam sua importância para a construção de práticas pedagógicas intencionais e alinhadas às orientações da SEEDF.
- Estabeleçam a articulação entre teoria e prática, elaborando e apresentando planejamentos e propostas pedagógicas fundamentadas nos princípios do CM, como integralidade, diálogo e territorialidade.
- Desenvolvam uma postura reflexiva e autocrítica, evidenciada por meio de registros, participação nas discussões coletivas e autoavaliação, analisando continuamente seu percurso formativo e sua atuação docente.
- Fortaleçam a autonomia profissional e o compromisso com a formação integral dos estudantes, aplicando os saberes construídos para qualificar o trabalho pedagógico e atender às diferentes realidades e necessidades do contexto escolar.

REFERÊNCIAS

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento da**

Educação Básica – Pressupostos Teóricos. 2. ed. Brasília: SEEDF, 2014.

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

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

MALANCHEN, Julia. **Cultura, Conhecimento e Currículo**: contribuições da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Penso, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SILVA, Francisco Thiago. **Pedagogia Histórico-Crítica**: encontros e desafios/organização. São Paulo: Editora Dialética, 2023. E-book.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documento de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (org.). **Conversas sobre avaliação**. Campinas, SP: Papyrus, 2019.

REFERÊNCIAS

- ALCOFORADO, Luís. Desenvolvimento, profissionalidade e formação continuada da professores: possíveis contributos dos relatos autobiográficos profissionais. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 65-84, jan./abr. 2004.
- ARAUJO, Ulisses F. *et al.* A formação de professores para inovar a educação brasileira. *In*: CAMPOS, Flávio Rodrigues; BLIKSTEIN, Paulo (org.). **Inovações Radicais na Educação Brasileira**. Porto Alegre: Penso, 2019.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, Território em Disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013
- BANDEIRA, Monique Vieira Amorim; DANTAS, Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto. Currículo em Movimento: trajetória e concepções. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 390-404, 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/47336/34920>. Acesso em: 08 nov. 2024.
- BANDEIRA, Monique Vieira Amorim. **As implicações da formação continuada na prática pedagógica dos professores que atuam nas turmas do 2º bloco do 2º ciclo para as aprendizagens em escolas públicas da CRE de Planaltina-DF**. 2019. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/36765/1/2019_MoniqueVieiraAmorimBandeira.pdf . Acesso em: 05 dez. 2024.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Martins Fontes, 1977.
- BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES (BDTD). Página inicial. **BDTD**, Brasília, c2022. Disponível em: <https://bdtb.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 17 mar. 2022.
- BRANDT, Lizandra Costa Pereira; LIPORINI, Thalita Quatrocchio. O que está por trás do currículo em movimento do Distrito Federal. **REnBio**, Florianópolis, v. 16, n. esp. 1, p. 557-576, 2023. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscar.html?task=detalhes&source=all&id=W4388912227>. Acesso em: 08 nov. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 03 jan. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.
- CARBONELL, Jaume. A Inovação Educativa Hoje. *In*: CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002. p. 15-40.

CRESWELL, Jonh W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Caderno Resultado SAEB 2023**. Brasília, DF: SEEDF, 2024.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Concurso público para provimento de vagas e formação de cadastro de reserva em cargos de carreiras magistério público e assistência à educação**. Edital nº 23 – SEE/DF, de 13 de outubro de 2016. Brasília, DF: SEEDF, 2016. Disponível em: http://www.cespe.unb.br/concursos/see_16_df/arquivos/ED_1_SEE_DF_2016___ABERTUR A.PDF. Acesso em: 21 abr. 2025.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Concurso público para provimento de vagas e formação de cadastro de reserva para os cargos de carreiras magistério público e assistência à educação**. Edital nº 31, de 30 de junho de 2022. Brasília, DF: SEEDF, 2022. Disponível em: <https://www.quadrix.org.br/todos-os-concursos/proximos-concursos/seedfsecretaria-de-estado-de-educacao-do-distrito-federal/publicacoes/edital-no-31-abertura.aspx>. Acesso em: 21 abr. 2025.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento da Educação Básica – Pressupostos Teóricos**. 2. ed. Brasília: SEEDF, 2014. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2014/03/1-pressupostos-teoricos.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2024.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento do Distrito Federal**. Ensino Fundamental Anos Iniciais – Anos Finais. 2. ed. Brasília: SEEDF, 2018. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Currículo-em-Movimento-Ens-fundamental_19dez18.pdf. Acesso em: 25 abr. 2024.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Portaria nº 1.273, de 13 de dezembro de 2023**. Estabelece normas gerais para a jornada de trabalho docente no âmbito da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Brasília, DF: SEEDF, 2023.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. Brasília, DF: SEEDF, 2019. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2017/08/Regimento-SEEDF-COMPLETO-FINAL.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2025.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013>. Acesso em: 12 jan. 2024.

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

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

FREITAS, Fabiana da Silva. **Formação continuada de professores dos anos iniciais: o ensino de ciências e a Pedagogia Histórico-Crítica**. 2021. 130 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, Arilda S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63 mar/abr. 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/wf9CgwXVjpLFVgpwNkCgmnC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2024.

GONTIJO, Adriana Azevedo. **O lugar do currículo no conselho de classe**. 2015. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: https://www.repositorio.unb.br/bitstream/10482/19435/1/2015_AldrianaAzevedoGontijo.pdf. Acesso em: 27 jan. 2025.

IMBERNÓN, Francisco; JARAUTA, Beatriz. Na escola, o futuro já não é o passado, ou é. Novos currículos, novos materiais. *In*: JARAUTA, Beatriz; IMBERNÓN, Francisco (org.). **Pensando no futuro da educação: uma nova escola para o século XX**. Porto Alegre: Penso, 2015. Capítulo 6.

IMBERNÓN, Francisco. A profissão docente diante dos desafios da chamada sociedade globalizada, do conhecimento ou da informação. *In*: IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 38-45.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Questões da Nossa Época, 14).

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 21. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção magistério 2º grau. Série formação de professores).

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MACHADO, Liliane Campos. (Re)configuração curricular no processo de formação de professores e suas relações. **Educação**, Santa Maria, v. 41, n. 2, p. 297-309, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/15079/pdf>. Acesso em: 23 set. 2024.

MALANCHEN, Julia. **Cultura, Conhecimento e Currículo: contribuições da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MENEZES, Afonso Henrique Novaes *et al.* **Metodologia científica**: teoria e aplicação na educação a distância. Petrolina, PE: UNIVASF, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOURA, Ellen Michelle Barbosa de *et al.* **Pedagogia Histórico-Crítica**: fundamentos pedagógicos a partir da perspectiva de estudantes da Pós-Graduação Strictu Sensu. *In*: SILVA, Francisco Thiago. **Pedagogia Histórico-Crítica**: encontros e desafios. São Paulo: Editora Dialética, 2023. p. 106-129.

ROCHA, Damião; VEIGA, Ilma Passos; SANTANA, Jocyléia; MACHADO, Liliane Campos (org.). **Formação de professores**: currículo, saberes e práticas pedagógicas. Curitiba: CRV, 2019.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em Educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275004.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2024.

RUIZ, João Álvaro. **Metodologia científica**: guia para eficiência nos estudos. São Paulo: Atlas, 1982.

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

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Penso, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Edição comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 13. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SCHNEIDER Magalis Béssem Dorneles; QUEIROZ, Norma Lúcia Neris de. Concepção ideológica no processo pedagógico da alfabetização. **Revista Educação e Emancipação**, Maranhão, v. 10, n. 2, p. 103-121, 2017. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscar.html?task=detalhes&source=all&id=W2740758761>. Acesso em: 04 nov. 2024.

SCIENTIFIC ELECTRONIC LIBRARY ONLINE (SciELO). Página inicial. **SciELO**, São Paulo, c2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/>. Acesso em: 17 mar. 2022.

SILVA, Ana Paula Rodrigues da. **Currículo em movimento: realidade e perspectivas da educação em e para os Direitos Humanos**. 2016. 140 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania) – Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania, Centro de Estudos Avançados e Multidisciplinares, Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em:

https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/23044/1/2016_AnaPaulaRodriguesdaSilva.pdf. Acesso em: 28 jan. 2025.

SILVA, Aurênio Pereira da. **Ciclos de aprendizagem e organização curricular no Distrito Federal: reflexões históricas**. 2021. 166 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

SILVA, Francisco Thiago; BORGES, Livia Freitas Fonseca. Currículo, narrativa e diversidade: prescrições ressignificadas. *In: SILVA, Francisco Thiago; MACHADO, Liliane Campos (org.). Currículos, narrativas e diversidades*. Curitiba: Appris, 2019. p. 19-35.

SILVA, Francisco Thiago; NASCIMENTO, Cláudia Pinheiro. **Pesquisa aplicada à educação: perspectivas em mapas conceituais**. Brasília: UniProjeção, 2023.

SILVA, Francisco Thiago; ROCHA, José Damião Trindade. **Possibilidades metodológicas de pesquisas a partir das categorias do Materialismo Histórico e Dialético**. Revista Internacional de Formação de Professores, Itapetininga, v. 8, p. 1-24, 2023. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/download/956/461/3939>. Acesso em: 18 ago. 2024.

SILVA, Francisco Thiago. **Pedagogia Histórico-Crítica: encontros e desafios/organização**. São Paulo: Editora Dialética, 2023. E-book.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOUZA, Thamara Maria de; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de; JESUS, Wellington Ferreira de. A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e a prática docente no Bloco Inicial de Alfabetização (BIA): estudo em uma escola pública do Distrito Federal (DF). **Revista Thema**, Pelotas, v. 16, n. 3, p. 685-699, 2019. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscar.html?task=detalhes&source=all&id=W2985301324>. Acesso em: 04 nov. 2024.

STAKE, Robert E. **The Art of Case Study Research**. Thousand Oaks: Sage Publications, 1995.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (org.). **Conversas sobre avaliação**. Campinas, SP: Papyrus, 2019.

APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Quadro 13 – Roteiros para entrevista semiestruturada

Entrevista semiestruturada
<p style="text-align: center;">Apresentação</p> <p>TEMA: Currículo em Movimento do Distrito Federal: os desafios do trabalho docente na atuação pedagógica em Escolas Classes da Secretaria de Educação CRE Gama – 2025</p> <p>Mestranda: Valdânia Lopes de Sousa</p> <p>Orientadora: Prof.^a Dra. Liliane Campos Machado</p> <p>O nosso instrumento de levantamento de dados é a entrevista semiestruturada – que é uma entrevista onde o entrevistador segue um roteiro de perguntas previamente estabelecidas. Porém não precisa segui-las rigorosamente, podendo ocorrer perguntas espontâneas que surjam apenas no momento da entrevista.</p> <p>Gostaria da sua confirmação do seu consentimento para a gravação da entrevista.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Qual o seu nome? 2. Qual sua idade? 3. Atualmente sua situação funcional na SEEDF é como professor (a) efetivo (a) ou em Regime de Contrato Temporário? 4. Qual sua formação acadêmica? 5. Qual o ano de início e conclusão da Licenciatura em Pedagogia? 6. Você tem alguma especialização? 7. Em que ano você começou a trabalhar na SEDF? 8. Quantos anos de experiência você tem no cargo de professor da SEEDF? 9. Sua experiência profissional sempre foi como professor(a) da SEEDF? 10. Se a resposta for não, quanto tempo ficou nessa profissão? porque você decidiu mudar de profissão? 11. Você já trabalhou na como professor/a na iniciativa privada? 12. Como ocorreu sua formação para atuar no Ensino Fundamental, anos iniciais? 13. O curso de pedagogia foi sua primeira graduação? A graduação em Pedagogia você cursou na modalidade presencial, híbrido ou EAD? 14. Qual foi o verdadeiro motivo pela escolha do curso de pedagogia? 15. Como foi e é sua preparação para atuar em sala de aula com tantas demandas da sociedade atual?

Entrevista semiestruturada

16. O que significa o Currículo em Movimento da SEEDF na sua prática docente como docente?
17. Em sua concepção, quais são os maiores desafios impostos pelo Currículo em Movimento?
18. Você participou de alguma formação acerca dos pressupostos teóricos do Currículo em Movimento?
19. A partir dos pressupostos teóricos do Currículo em Movimento, como você analisa o seu trabalho em sala de aula?
20. Explique quais fundamentos teóricos sustentam seu trabalho pedagógico?
21. Qual sua maior preocupação ao organizar seu trabalho pedagógico?
22. Você percebe se seus pares se preocupam ao realizarem seus planejamentos se estão em conformidade com os fundamentos dos pressupostos teóricos do CM?
23. Como acontece o planejamento com seus pares?
24. Qual a maior satisfação ao colocar em prática seu trabalho pedagógico?
25. Ao colocar em prática os Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento, como está pautada suas concepções teóricas em uma perspectiva crítica e pós-crítica?
26. Quais desafios você encontra nas concepções prescrita no currículo em movimento?
27. O Currículo em Movimento do DF, tem como um dos seus fundamentos teóricos a educação integral. Qual sua concepção acerca dessa concepção?
28. Ao colocar em prática o Currículo em Movimento, como você considera as demandas previstas pelo documento?
29. Quais bases epistemológicas sustentam sua prática docente?
30. Em algum momento da sua carreira, houve formação nos planejamento/coordenação pedagógica sobre os Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento? Você participou de alguma formação no ano de 2025 ou em anos anteriores sobre essa temática?
31. Em sua opinião, quais são os desafios ao colocar em prática Currículo em Movimento?
32. Como você constrói sua prática docente pautada no Currículo em Movimento?
33. Você gostaria de acrescentar algum ponto, que ainda não foi mencionado anteriormente, sobre os pressupostos do Currículo em Movimento do DF?

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “CURRÍCULO EM MOVIMENTO DO DISTRITO FEDERAL: OS DESAFIOS DO TRABALHO DOCENTE NA ATUAÇÃO PEDAGÓGICA EM ESCOLAS CLASSES DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO - CRE GAMA” de responsabilidade de Valdânia Lopes de Sousa estudante de mestrado da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é quais os desafios encontrados pelos docentes ao colocar em prática o currículo em movimento da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, fitas de gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda do/da pesquisador/a responsável pela pesquisa. A coleta de dados será realizada por meio de entrevista semiestruturada. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa pode implicar em riscos tais como: Como riscos são evidenciados a seguir com as suas respectivas soluções. O primeiro, o possível caso do entrevistado se sentir desconfortável ou constrangido ao responder as questões da entrevista, como solução, garantir as explicações necessárias para possibilitar ao entrevistado responder as questões. O segundo risco seria em relação ao uso do gravador para registrar a entrevista, a solução é solicitar permissão antes de iniciar a entrevista, informar sobre a garantia de sigilo e anonimato e também por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Estes riscos serão minimizados com as seguintes estratégias: garantir as explicações necessárias para possibilitar ao entrevistado responder as questões, informar sobre a garantia de sigilo e anonimato.

Espera-se com esta pesquisa garantir as explicações necessárias para possibilitar ao entrevistado responder as questões informar sobre a garantia de sigilo e anonimato e também por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (61) 98284-4124 ou pelo e-mail valdanialsousal@email.com.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio da dissertação, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107-1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

Assinatura do/da participante

Assinatura do/da pesquisador/a

Brasília, ____ de _____ de _____

ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UNB****PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: CURRÍCULO EM MOVIMENTO: OS DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE NA ATUAÇÃO PEDAGÓGICA EM ESCOLAS CLASSES DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL - CRE GAMA

Pesquisador: VALDANIA LOPES DE SOUSA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 89468825.0.0000.5540

Instituição Proponente: PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PPGE/FE/UnB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.794.794

APRESENTAÇÃO DO PROJETO:

De acordo com a pesquisadora, "Neste trabalho, está presente a descrição inicial do que se pretende abordar durante a pesquisa do Mestrado Profissional, tendo como título Currículo em Movimento: os desafios da prática na atuação pedagógica em escolas classes da SEEDF. A pesquisa tem como objetivo investigar os desafios encontrados pelos docentes ao colocar em prática o currículo em movimento da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. A metodologia, de natureza qualitativa desenvolvida na perspectiva histórico-crítica a qual vem ao encontro da Pedagogia Histórico-Crítica, mediada pela compreensão da prática social aproximando-se da realidade do lócus da pesquisa. Os instrumentos utilizados para coleta de dados serão questionários e entrevistas semiestruturadas realizada em duas escolas classes da Coordenação Regional de Ensino do Gama, sendo um professor atuante no Bloco Inicial de Alfabetização e um docente atuante no 4º ou 5º ano. A pesquisa será baseada em alguns conceitos de Creswell (2010), em conjunto com a estratégia de Godoy (1995). Para isso, apoiou-se em documentos como: Currículo em Movimento da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal Pressupostos Teóricos (Distrito Federal, 2014); e nos autores Saviani (2011), Malanchen (2016), Silva 2023 abordam a Pedagogia Histórico-Crítica. Silva (2011), Sacristán (2020) abordam definições de currículo, como também Araujo *et al.*

(2019), Imbernón e Jarauta (2006) e Machado (2016) dentre outros autores que servirão como base de sustentação do trabalho".

OBJETIVO DA PESQUISA:

Objetivo Primário:

Investigar os desafios encontrados pelos docentes ao colocar em prática o currículo em movimento da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Objetivo Secundário:

1. Mapear o perfil dos docentes que colocam em prática o Currículo em Movimento;
2. Investigar as bases epistemológicas que sustentam a organização do trabalho pedagógico do docente;
3. Analisar os desafios do Currículo em Movimento na e para a prática docente.

AVALIAÇÃO DOS RISCOS E BENEFÍCIOS:

RISCOS:

Como riscos são evidenciados a seguir com as suas respectivas soluções. O primeiro, o possível caso do entrevistado se sentir desconfortável ou constrangido ao responder as questões da entrevista, como solução, garantir as explicações necessárias para possibilitar ao entrevistado responder as questões. O segundo risco seria em relação ao uso do gravador para registrar a entrevista, a solução é solicitar permissão antes de iniciar a entrevista, informar sobre a garantia de sigilo e anonimato e também por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE.

BENEFÍCIOS:

Oferta de curso de pós-graduação, e-book, ou guia prático dos pressupostos teóricos do currículo em movimento do DF. Desta forma, a pesquisa contribuirá com as escolas públicas do Ensino Fundamental ao colocar em prática Currículo em Movimento da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Desta forma, a pesquisa é relevante, visto que o currículo em movimento é o documento que norte as escolas públicas do Distrito Federal. Contribuindo assim com a prática pedagógica, e a formação docente voltada para as questões das diferentes contextualizações, os desafios, possibilidades e reflexões sobre o currículo em movimento, que tem relação direta com a formação do estudante.

COMENTÁRIOS E CONSIDERAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

O projeto encontra-se de acordo com o que está regulamentado nas normativas do CONEP.

CONSIDERAÇÕES SOBRE OS TERMOS DE APRESENTAÇÃO OBRIGATÓRIA:

Os Termos encontram-se de acordo com as normativas do CONEP.

RECOMENDAÇÕES:

Recomendo aprovação.

CONCLUSÕES OU PENDÊNCIAS E LISTA DE INADEQUAÇÕES:

Aprovado para execução.

CONSIDERAÇÕES FINAIS A CRITÉRIO DO CEP:

O projeto encontra-se de acordo com o que está regulamentado nas normativas do CONEP e, portanto, aprovado para execução.

ESTE PARECER FOI ELABORADO BASEADO NOS DOCUMENTOS ABAIXO RELACIONADOS

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Outros	SEIGDF_memorand o.pdf	22/08/2025 19:28:38	ANDRE VON BORRIES LOPES	Aceito
Outros	CARTADEREVISA OETICA_assinado_a ssinado.pdf	22/08/2025 19:28:14	ANDRE VON BORRIES LOPES	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÃO S_BÁSICAS_DO_P ROJETO_2557171.p df	30/05/2025 14:45:22		Aceito
Outros	CartadeAceiteMemor andoEAPE.pdf	30/05/2025 14:44:07	VALDANIA LOPES DE SOUSA	Aceito
Outros	CurriculosLattesLilia neCamposMachado orientadora.pdf	30/05/2025 14:41:49	VALDANIA LOPES DE SOUSA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / de Ausência	TERMODECONSE NTIMENTO.pdf	12/05/2025 21:31:39	VALDANIA LOPES DE SOUSA	Aceito
	TERMODECONSE NTIMENTO.pdf	12/05/2025 21:31:39	VALDANIA LOPES DE SOUSA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	PROJETO.pdf	12/05/2025 21:31:29	VALDANIA LOPES DE SOUSA	Aceito
Investigador				
Outros	CARTADEREVISA	12/05/2025	VALDANIA LOPES	Aceito

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
	OETICA.pdf			
		21:02:20	DE SOUSA	
Outros	CurriculoLattes.pdf	12/05/2025	VALDANIA LOPES	Aceito
		21:01:38	DE SOUSA	
Outros	INSTRUMENTOS Questionário entrevista. e pdf	12/05/2025	VALDANIA LOPES	Aceito
		21:00:04	DE SOUSA	
Outros	CARTEENCAMI NHAMENTO.pdf	12/05/2025	VALDANIA LOPES	Aceito
		20:58:40	DE SOUSA	
Orçamento	ORCAMENTOFINA NCEIRO.pdf	12/05/2025	VALDANIA LOPES	Aceito
		20:57:15	DE SOUSA	
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	12/05/2025	VALDANIA LOPES	Aceito
		20:56:50	DE SOUSA	
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO.pdf	12/05/2025	VALDANIA LOPES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

NECESSITA Apreciação da CONEP:

Não

BRASILIA, 26 de Agosto de 2025

Assinado por:

André Ribeiro da Silva (Coordenador(a))

ANEXO C – TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL PARA PESQUISA

Governo do Distrito Federal
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal Gerência de Avaliação, Planejamento e
Pesquisa Núcleo de Pesquisa e Publicação

Memorando Nº 386/2025 - SEE/SUBEB/EAPE/DIFOP/GAPPE/NPP

Brasília-DF, 22 de agosto de 2025.

À Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação – PPGE- Mestrado Profissional

Assunto: Termo de Anuência Institucional para pesquisa de Valdânia Lopes de Sousa

TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL PARA PESQUISA

1. A Gerência de Avaliação, Planejamento e Pesquisa (SUBEB/EAPE/DIFOP/GAPPE) e o Núcleo de Pesquisa e Publicação da DIFOP/EAPE, atesta a ciência da intenção de realização da pesquisa de **mestrado** intitulada “**Currículo em Movimento: os desafios da prática docente na atuação pedagógica em Escolas Classe da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – CRE Gama**”, que será desenvolvida pela pesquisadora **Valdânia Lopes de Sousa** sob orientação da professora doutora **Liliane Campos Machado**, da **Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE- Mestrado Profissional**.
2. Declaramos conhecer e cumprir as resoluções éticas brasileiras, em especial as Resoluções CNS nº 466/2012 e 510/2016. Estamos ciente de que a possível autorização não interferirá no fluxo normal de trabalho e de atendimento das escolas e nem trará constrangimento aos participantes que não quiserem ingressar no estudo. Esta instituição, portanto, coloca-se ciente de suas responsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

3. Todos os dados/informações requeridos deverão ser acessados somente após o parecer de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, conforme preconizado pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), Conselho Nacional de Saúde (CNS), Ministério da Saúde, por meio das resoluções 466/12, 510/16 e 580/18.