



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO – POGE

**CURRÍCULO EM MOVIMENTO DOS ANOS INICIAIS: REFORMULAÇÃO À LUZ
DA BNCC NO DISTRITO FEDERAL**

GRAZIELA MARTINS EVANGELISTA DA COSTA

BRASÍLIA - DF
2022



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO - POGE

**CURRÍCULO EM MOVIMENTO DOS ANOS INICIAIS: REFORMULAÇÃO À LUZ
DA BNCC NO DISTRITO FEDERAL**

GRAZIELA MARTINS EVANGELISTA DA COSTA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília - UnB, vinculada à linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Dra. Maria Abádia da Silva.

BRASÍLIA - DF

2022

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

CG785c Costa, Graziela Martins Evangelista da
CURRÍCULO EM MOVIMENTO DOS ANOS INICIAIS: REFORMULAÇÃO À
LUZ DA BNCC NO DISTRITO FEDERAL / Graziela Martins
Evangelista da Costa; orientador Maria Abádia da Silva . --
Brasília, 2022.
198 p.

Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade de
Brasília, 2022.

1. Educação Básica. 2. Base Nacional Comum Curricular. 3.
Currículo em Movimento do Distrito Federal. 4. Política
Educaional. 5. Política Curricular. I. , Maria Abádia da
Silva, orient. II. Título.

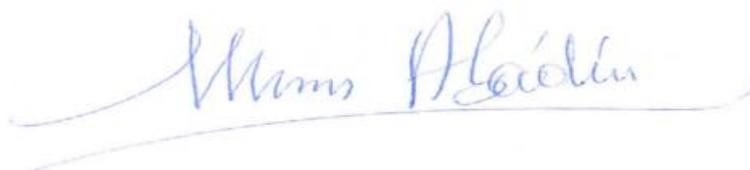
GRAZIELA MARTINS EVANGELISTA DA COSTA

**CURRÍCULO EM MOVIMENTO DOS ANOS INICIAIS: REFORMULAÇÃO À LUZ
DA BNCC NO DISTRITO FEDERAL**

Dissertação vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – (PPGE-FE/UnB), na linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação (POGE), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Dra. Maria Abádia da Silva.

Brasília, 25 de novembro de 2022.

Comissão Examinadora



Profa. Dra. Maria Abádia da Silva
Presidenta – Orientadora
Programa de Pós-Graduação em Educação – UnB



Prof. Dr. Rodrigo da Silva Pereira
Membro Externo - Universidade Federal da Bahia - UFBA



Profa. Dra. Edileuza Fernandes da Silva
Membro Interno - Programa de Pós-Graduação em Educação – UnB

Profa. Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva - Membro Suplente
Programa de Pós-Graduação em Educação – UnB

AGRADECIMENTOS

Gratidão a Deus e a Nossa Senhora Mãe Rainha, por me conduzirem e me capacitarem nesta caminhada. Esta concretização é a resposta de orações e da presença de Cristo em minha vida. Tua palavra me fortalece!

Aos meus pais que pela luta diária, pela simplicidade, zelo e dedicação, foram as minhas primeiras referências. Minha escola, meu exemplo e inspiração!

Ao meu marido, companheiro de vida, de luta e de sonhos, que soube compreender com paciência os fatores que me levaram neste prazeroso, mas também árduo, percurso acadêmico. Você é meu porto seguro!

Aos meus filhos, pela compreensão da minha ausência, mesmo na presença. Pelo amor incondicional, pelo apoio diário e por estarem sempre ao meu lado. Tudo é por vocês!

Aos meus irmãos, pelo carinho e cuidado de sempre. Vocês são muito especiais!

À minha orientadora, professora Dra. Maria Abádia da Silva, sempre disponível, atenta, exigente, ética e paciente na condução desta trajetória acadêmica. Pela arte de saber ensinar, meu profundo respeito e admiração!

Aos meus colegas do Mestrado e do Grupo de Pesquisa Águia, pela generosidade em compartilharem momentos, ideias, histórias, conhecimentos, estudos, experiências, sonhos e anseios. Nossas trocas foram fundamentais!

Aos professores Dra. Edileuza Fernandes da Silva (UnB) e Dr. Rodrigo Soares Guimarães Rodrigues (IFB), que compuseram a banca de qualificação, contribuindo de forma generosa com o processo de construção desta pesquisa. Muito obrigada!

Aos professores Dra. Edileuza Fernandes da Silva (UnB) e Dr. Rodrigo da Silva Pereira (UFBA), por terem aceito o convite para a banca de defesa dessa dissertação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da FE/UnB, que apesar de não conhecer alguns pessoalmente, em razão do contexto da pandemia, proporcionaram momentos de saberes e de generosidade acadêmica de forma remota.

À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal por propiciar o afastamento remunerado para estudos.

A todos os participantes da pesquisa, pela disponibilidade em contribuir e compartilhar suas experiências e saberes. Grata pela receptividade e voluntariedade!

“A escola é feita de gente, de eu e de nós. Não se trata apenas de espaço físico, de salas de aula, de quadras, refeitórios ou sequer de seu conteúdo. A escola é um lugar de instrução e socialização, de expectativas e contradições, de chegadas e partidas, de encontros e desencontros, ou seja, um ambiente onde as diversas dimensões humanas se revelam e são reveladas.”

Paulo Freire

COSTA, Graziela Martins Evangelista da. **Currículo em Movimento dos Anos Iniciais: Reformulação à luz da BNCC no Distrito Federal.** 2022. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2022.

RESUMO

Esta dissertação desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação – Universidade de Brasília (UnB), na linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação, integra os estudos do grupo de pesquisa ÁGUIA sobre Organismos Internacionais, Política e Gestão da Educação Básica. Tem por objeto o processo de reformulação do Currículo em Movimento dos Anos Iniciais do Distrito Federal à luz da Base Nacional Comum Curricular, entre 2010 e 2018. Optou-se pela fundamentação teórica e metodológica do método histórico-dialético, por meio das categorias de análise contradição e mediação. Indagou-se: como se deu o processo de reformulação do Currículo em Movimento dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede pública do Distrito Federal à luz da Base Nacional Comum Curricular? Elegeu-se como objetivo geral analisar como ocorreu o processo de reformulação do Currículo em Movimento dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Distrito Federal à luz da Base Nacional Comum Curricular. A construção dos dados buscou associar os sujeitos e o objeto da pesquisa, totalizando dez interlocutores. Realizou-se a revisão bibliográfica para composição do referencial teórico e a articulação com as análises; entrevistas semiestruturadas com a coordenadora dos anos iniciais SUBEB, com articuladoras da Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia, com equipes gestoras de duas escolas públicas, com o coordenador geral e a coordenadora pedagógica do ProBNCC, e com uma representante do segmento social do Sindicato dos Professores do Distrito Federal. Os resultados das análises evidenciaram que as influências, formas de atuação e ações dos organismos internacionais como a OCDE, o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) originaram ideias, princípios e concepções sobre a educação e sobre as políticas curriculares no Brasil, e que têm orientado a direção e a definição do currículo nacional baseadas em uma concepção de qualidade de educação restrita, utilitária e pragmática. Constatou-se divergências na concepção do Currículo em Movimento (2018) e as diretrizes propostas pela BNCC do Ensino Fundamental. Identificou-se que as querelas, disputas e negociações na elaboração da BNCC do Ensino Fundamental ocorreram com a anuência de elementos políticos como o Governo Federal e entidades disfarçadas no Movimento Todos pela Educação, apoiado por agentes públicos e privados e empresários que acreditam poder padronizar e ceder um pouco mais de acesso ao conhecimento sem perder o controle político e ideológico da escola. Evidenciou-se que a política curricular no Distrito Federal, efetivada na reformulação do Currículo em Movimento à luz da BNCC, tem se concretizado na vivência, na construção, na participação e nas formas de resistências.

Palavras-chave: Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Currículo em Movimento do Distrito Federal. Política Educacional. Política Curricular.

ABSTRACT

This thesis was developed in the Post-Graduation Program in Education of the Faculty of Education – University of Brasilia (UnB), in accordance with the Public Policies and Education Management line of research, integrating the studies of the research group named ÁGUIA about International Organizations, Policies, and Management in Basic Education. The reformulation process of the Curriculum in Movement of Federal District based on the Common National Curriculum Base, between 2010 and 2018, is the object of analysis. It was decided to substantiate the historical-dialectical method's theory and methodology by the means of contradiction and mediation categories analysis. It was questioned: how was the reformulation process of the Curriculum in Movement of the Initial Years in Elementary Education in public schools of Federal District based on the Common National Curriculum Base? As a general objective, it was chosen to analyze how occurred the reformulation process of the Curriculum in Movement of the Initial Years in Elementary Education in public schools of Federal District based on the Common National Curriculum Base. The production of the data aimed at the association of the subjects and the object of this research, totalizing ten interlocutors. The bibliographic review was made to constitute the theoretical framework and the articulation of the analyses; semi-structured interviews with the coordinator of the initial years SUBEB, with the organizers of the Regional Education Coordination of Ceilândia, with the management team of two public schools, with the general coordinator e and pedagogical coordinator of ProBNCC, and with a social segment representative of the Federal District Teachers Syndicate. The analyses results have shown that the influence, performance, and actions of international organizations, such as OCDE, the World Bank, and the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Unesco) originated ideas, principles, and conceptions about education and curricular policies in Brazil. Also, which have guided the direction and definition of the national curriculum based on a restricted, utilitarian and pragmatic quality conception of education. It was observed divergences in the conception of the Curriculum in Movement (2018) and guidelines proposed by the BNCC of Elementary Education. It was identified that the debates, disputes, and negotiations related to the elaboration of Elementary Education BNCC occurred with the acquiescence of the political system including the Federal Government, disguised entities in All for Education Movement, supported by public and private agents, entrepreneurs that believe in education standards and are willing to provide slightly more access to knowledge without losing political and ideological control in schools. It was noted that the curricular policies in Federal District, which were implemented according to the reformulation of the Curriculum in Movement based on the BNCC, were materialized in experience, elaboration, participation, and forms of popular resistance.

Keywords: Basic Education. Common National Curriculum Base. Curriculum in Movement of Federal District. Educational Policies. Curricular Policies.

LISTA DE SIGLAS

ABAVE – Associação Brasileira de Avaliação Educacional

ABdC – Associação Brasileira de Currículo

AID – Associação de Desenvolvimento

ANDES – Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BM – Banco Mundial

BIA – Bloco Inicial de Alfabetização

BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BNCC/EF – Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAIC AT – Centro Integral à Criança e ao Adolescente Professor Anísio Teixeira

CAIC BS – Centro Integral à Criança e ao Adolescente Bernardo Sayão

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita

CEDF – Conselho de Educação do Distrito Federal

CEE-SP – Comissão Estadual de Educação de São Paulo

CEI – Campanha de Erradicação de Favelas

CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária

CEP/CHS – Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais

CERI – Centro de Pesquisa e Inovação

CF – Constituição Federal

CLDF – Câmara Legislativa do Distrito Federal

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CODEPLAN – Companhia de Planejamento do Distrito Federal

CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação

Covid 19 – Vírus corona

CREC – Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia

CREs – Coordenações Regionais de Ensino

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais

DEM – Democratas

EAPE – Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação

EEAA – Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem

EPT – Educação para Todos

ETI – Educação em Tempo Integral

FCDF – Fundo Constitucional do Distrito Federal

FEAC – Federação das Entidades Assistenciais de Campinas

Fiesp – Federação das Indústrias do Estado de São Paulo

Fineduca – Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação

FGV- Fundação Getúlio Vargas

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FNCE – Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação

FNCEE – Fórum Nacional dos Conselhos de Educação

FNE – Fórum Nacional de Educação

Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

GTs – Grupos de Trabalho

HRC – Hospital Regional de Ceilândia

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IFB – Instituto Federal de Brasília

IMEP – Divisão de Inovação e Medição de Progresso

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa

INES – Indicadores de Sistemas Educacionais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MDB – Movimento Democrático Brasileiro

MEC – Ministério da Educação

MP – Medida provisória

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OEEC – Organização Europeia para a Cooperação Econômica

OMC – Organização Mundial do Comércio

ONU – Organização das Nações Unidas

PAI – Divisão de Assessoria Política e Implementação

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDAD – Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios

PIB – Produto Interno Bruto

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE – Plano Nacional de Educação

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

POGE – Políticas Públicas e Gestão da Educação

PPP – Projeto Político-Pedagógico

ProBNCC – Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

PT – Partido dos Trabalhadores

PUC/RJ – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

PUC/SP – Universidade Católica de São Paulo

RA – Região Administrativa

RIUnB – Repositório Institucional da UnB

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SEA – Sistema de Escrita Alfabética

SEB-MEC – Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação

SEEDF – Secretaria de Educação do Distrito Federal

SHIS – Programa Habitacional da Sociedade de Habitações de Interesse Social

SINEP – Sindicato dos Estabelecimentos Particulares

SUBEB – Subsecretaria de Educação Básica

TCU – Tribunal de Contas da União

UBEE – União Brasileira de Educação e Ensino

UEFS/BA – Universidade Federal de Feira de Santana

UFMG – Universidade Federal de Campina Grande

UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados

UFG – Universidade Federal de Goiás

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UnB – Universidade de Brasília

UNCME – União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação

Undime – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

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

UNESPAR – Universidade Estadual do Paraná

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNIEB – Unidade Regional de Educação Básica

Universo – Universidade Salgado de Oliveira

UPAs – Unidades de Pronto Atendimento

USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quantidade de interlocutores e instituições pesquisadas	28
Quadro 2 - Fontes documentais da pesquisa	30
Quadro 3 - Metas de acordo com o foco de atuação do PNE (2014 - 2024).....	62
Quadro 4 - Ações no processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular	82
Quadro 5 - Representantes do Governo do Distrito Federal e da Secretaria de Educação, entre 1991 a 2022	101
Quadro 6 - Escolas Classes públicas selecionadas para a pesquisa	112
Quadro 7 - Instituições e interlocutores selecionadas para a pesquisa.....	113
Quadro 8 - Ceilândia - modalidade e número de escolas públicas em 2022.....	115
Quadro 9 - Concepções divergentes na reformulação do Currículo em Movimento.....	143
Quadro 10 - Processo de reformulação do Currículo em Movimento	157
Quadro 11 - Modificações na reformulação do Currículo em Movimento dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Distrito Federal	159

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Sujeitos individuais e instituições do Movimento Todos pela Base.....	77
Figura 2 - Organograma da estrutura organizacional da SEEDF	103
Figura 3 - Matrículas por modalidade de ensino na Educação Básica da rede pública de ensino do DF.....	104
Figura 4 - Quantidade de escolas públicas da rede de ensino do Distrito Federal - 2022.....	106
Figura 5 - Fases da análise de conteúdo	111
Figura 6 - Unidade Escolar CAIC Professor Anísio Teixeira	117
Figura 7 - Unidade Escolar CAIC Bernardo Sayão.....	119
Figura 8 - Proposta de fluxograma de participantes no processo de reformulação curricular	131

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Médias nacionais – IDEB	63
Tabela 2 - Médias do IDEB no Distrito Federal.....	63
Tabela 3 - Resultados e Metas do IDEB – CAIC Professor Anísio Teixeira	118
Tabela 4 - Resultados e Metas do IDEB – CAIC Bernardo Sayão	120

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

Aproximação da alfabetizadora ao objeto de pesquisa.....	15
Proposição do objeto de estudo	17
Escolha e abordagem epistemológica histórico-dialética na pesquisa	23
Definição dos interlocutores, instrumentos da pesquisa e fontes documentais	28
Estrutura e organização da dissertação	31

Capítulo 1.

FORMAS DE ATUAÇÃO DA OCDE, BANCO MUNDIAL E UNESCO NA SUBORDINAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA BRASILEIRA

33

1.1 Interesses da OCDE na política curricular: a lógica das competências (2013 - 2021).....	34
1.2 Elementos da política curricular do Banco Mundial e da Unesco (2011 - 2020).....	45
1.3 As políticas curriculares brasileiras no contexto das reformas (1990 - 2010).....	54
1.4 O PNE (2014 - 2024): a indicação da implementação de uma Base Comum	61
Considerações parciais	67

Capítulo 2.

A BNCC COMO PARTE DA POLÍTICA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUA INDUÇÃO NA REELABORAÇÃO DO CURRÍCULO EM MOVIMENTO DO DISTRITO FEDERAL.....

69

2.1 A Educação Básica pública como um espaço de disputa na elaboração da BNCC	70
2.2 Processos de elaboração da BNCC do Ensino Fundamental (2014 - 2018).....	80
2.3 O Currículo em Movimento do Distrito Federal (2010 - 2018)	92
2.4 A rede pública de ensino do Distrito Federal	100
Considerações parciais	107

Capítulo 3.

O PROCESSO DE REFORMULAÇÃO DO CURRÍCULO EM MOVIMENTO À LUZ DA BNCC NA PERSPECTIVA DOS INTERLOCUTORES	109
3.1 Campo empírico: percurso metodológico, caracterização das instituições e perfil dos interlocutores	110
3.2 A adequação curricular: adesão à BNCC do Ensino Fundamental	120
3.3 Formas de participação e gestão no processo de reformulação da política curricular no Distrito Federal	131
3.4 Resistência à BNCC e reconhecimento da história do Currículo em Movimento do Distrito Federal	143
3.5 Aprovação da reformulação e implementação do Currículo em Movimento no Distrito Federal (2018).....	157
Considerações parciais	162
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	163
REFERÊNCIAS.....	170
APÊNDICES.....	189
Apêndice A - Carta de apresentação à EAPE.....	189
Apêndice B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE	190
Apêndice C - Entrevista semiestruturada	191
Apêndice D - Entrevista semiestruturada	192
Apêndice E - Entrevista semiestruturada.....	193
Apêndice F - Entrevista semiestruturada.....	194
Apêndice G - Entrevista semiestruturada	195
Apêndice H - Levantamento de dissertações e teses sobre BNCC e Currículo	196
Apêndice I - Levantamento de artigos acadêmicos sobre BNCC e Currículo	197
ANEXOS.....	198
Anexo 1 - Termo de Adesão ProBNCC – Distrito Federal	198

INTRODUÇÃO

Aproximação da alfabetizadora ao objeto de pesquisa

Sou filha e neta de professoras, mulheres fortes e inspiradoras. Fui criada nos corredores das escolas e dentro das salas de leitura, frequentei a rede pública de ensino do Distrito Federal durante todo o Ensino Fundamental. Tive excelentes professores, muitos deles me incentivaram na escolha da minha profissão docente. Minha mãe é a minha maior fonte de inspiração e, ao manifestar o seu estro pela Educação, refletiu em mim o intento de seguir pelo mesmo caminho. Pelos calos das mãos de meus pais e pela força do meu trabalho, foi sendo constituída a mulher que hoje sou, com muitos sonhos e convicções a seguir. Sou realizada por reconhecer de onde vim e de onde sou... Da classe trabalhadora!

Minha experiência com a escola sempre foi ativa, sou professora alfabetizadora há 26 anos, leciono em turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, especialmente com o terceiro ano, em uma escola pública na cidade de Ceilândia no Distrito Federal. Estou em um processo contínuo de construção, constituição de significados e reinterpretações sobre os saberes e fazeres produzidos no cotidiano pedagógico. Desse modo, refletir sobre como meu trajeto pessoal, acadêmico e profissional me aproximou e me conduziu ao estudo de como se deu a reformulação do Currículo em Movimento do Distrito Federal dos Anos Iniciais à luz da BNCC foi um exercício intenso.

No processo do trabalho pedagógico, alfabetizar significa ir muito além de ensinar a ler e a escrever, uma vez que a aprendizagem envolve a construção de conceitos por parte dos estudantes, também é o momento em que o professor alfabetizador possibilita a vivência do mundo letrado, a fim de que estes saibam compreender o que se lê e se escreve, bem como fazer uso dessas habilidades em seu cotidiano. Assim, considera-se que a escola e nós, professores, criemos um ambiente que permita ao estudante ser protagonista da sua própria aprendizagem, por meio da priorização de um currículo que respeite o direito ao conhecimento e, ao mesmo tempo, considere a curiosidade, o interesse e o desejo de aprender de cada criança.

Entrei pela primeira vez em sala de aula aos 15 anos como estagiária, em 1994, no Ministério da Saúde, para trabalhar com a alfabetização de jovens e adultos, utilizando o método Paulo Freire com os servidores que lá trabalhavam. “O método não ensina a repetir palavras, mas coloca o alfabetizando em condições de re-existenciar as palavras do seu mundo.” (FREIRE, 2019, p.17). Foi uma experiência enriquecedora vivenciada no início da minha profissão. O trabalho que lá eu executava era, além de tudo, um momento formativo com os

professores e coordenadores do projeto. Naquela ocasião é que a questão sobre a alfabetização entrou em pauta na minha trajetória de vida e de docente, pois logo que me formei no curso de Magistério, em 1995, fui lecionar em turmas de alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em uma escola da rede privada do Distrito Federal.

Cursei a Faculdade de Pedagogia/Orientação Educacional, na União Brasileira de Educação e Ensino (UBEE – AD1), concluindo em meados de 2002 e no mesmo ano tive a oportunidade de iniciar uma especialização em Psicopedagogia na Universidade Salgado de Oliveira (Universo), que me ajudou a compreender e elaborar estratégias para auxiliar os estudantes em suas dificuldades de aprendizagem. Nesse período acadêmico, muito de minhas posições sociais, políticas e de classe foram moldadas. Foram os anos que mais me superei como cidadã, como estudante e como professora. As discussões e as aulas que me foram oportunizadas no decurso da Faculdade, ainda se mostram atuais e úteis para a minha vida pessoal e profissional. Tenho gratidão aos amigos que fiz na UnB durante essa trajetória acadêmica de estudos e de práxis, por ter tido a oportunidade de aprender a debater, a expor minha opinião e a descobrir que ser uma Mestranda exige uma infinidade de valores como comprometimento, autodisciplina, seriedade, respeito e o desejo de contribuir para uma educação transformadora, emancipadora e com práticas humanizantes.

Em 2003, fui aprovada no concurso para professora dos anos iniciais da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal (SEEDF). Por ser professora alfabetizadora, na atribuição de mediadora na construção do conhecimento, ao adentrar numa sala de aula de alfabetização, oportunizo aos estudantes o contato com diversas formas de letramento e com atividades que criem situações de reflexão, de hipóteses, de questionamentos e de problematizações para que, na heterogeneidade de conhecimentos e experiências dos educandos, eles compreendam o funcionamento do sistema de escrita alfabética.

No começo desse novo ciclo, por acreditar nos estudantes atendidos por mim em sala de aula, procurei realizar cursos de formação continuada e de extensão na área de alfabetização, oferecidos pela Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação – EAPE, com o desejo de agregar novos conhecimentos, trocar experiências com os pares e ressignificar minha atuação profissional. A formação continuada foi primordial para que eu pudesse considerar maneiras diversas de trabalhar com estudantes com necessidades educativas especiais, além de me fazer refletir sobre a minha prática docente em turmas de alfabetização.

No período de 2015 a 2018, as discussões sobre a implementação da BNCC ganharam força. Nos momentos de debates no âmbito escolar, acerca do tema, percebia não só as minhas

inquietações, mas também as dos meus colegas de trabalho, sobre o processo de elaboração e implementação desse documento, sobre suas diretrizes normativas voltadas para a regulação do currículo escolar e sobre os recursos didático-pedagógicos elaborados por especialistas que, externos à escola, direcionavam conteúdos.

Ao situar a BNCC dentro da lógica do capital, percebe-se que ela traz uma “determinação curricular tecnicista, individualista e meritocrática que responsabiliza os sujeitos da escola pública pela qualidade da educação” (CURY, 2018, p. 118). Por se tratar de um documento que desloca a aprendizagem para o desenvolvimento de competências, “ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2018a, p.08).

Desta forma, busco aprofundar estudos a respeito da política para a Educação Básica pública com prioridade ao processo de reformulação do Currículo em Movimento dos Anos Iniciais do Distrito Federal à luz da BNCC, a fim de compreender o que representa a configuração de uma Base que serve de referência para a construção dos currículos para cada etapa da Educação Básica.

Proposição do objeto de estudo

Esta dissertação vincula-se ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (PPGE/FE/UnB), mestrado acadêmico *stricto sensu* na Linha de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação (POGE) e integra os estudos do ÁGUIA, grupo de pesquisa sobre Organismos Internacionais, Política e Gestão da Educação Básica, registrado no diretório do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Elege como objeto de pesquisa, o processo de reformulação do Currículo em Movimento dos Anos Iniciais do Distrito Federal à luz da Base Nacional Comum Curricular, entre 2010 e 2018¹.

A pesquisa ora apresentada foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília, via Plataforma Brasil sob o processo de número 5.551.328.

¹ Período entre a formulação do Currículo em Movimento (2014) e o processo de reformulação em 2018.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988, conhecida por ampliar os direitos sociais e os instrumentos de participação democrática, cooperativa e fiscalizatória, decreta em seu artigo 210, que serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. Em outros momentos da história, o Brasil já havia adotado currículos nacionais como: Guias Curriculares, na década de 1990 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1ª a 4ª séries (BRASIL, 1997, 1998, 2000).

Em termos processuais, a construção da primeira versão da BNCC dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, iniciou-se em 2014, ainda no governo da Presidenta Dilma Vana Rousseff (1 de janeiro de 2011 a 31 de agosto de 2016), quando se desencadeou um processo de construção colaborativa, por meio de discussões e participação de membros de associações científicas, sindicais, debates coletivos, escuta dos professores e de grupos envolvidos na educação.

O texto da Base passou por um movimento histórico em sua fase preliminar no Brasil. Essa versão foi elaborada por um comitê de 16 assessores e especialistas selecionados pelo Ministério da Educação (MEC), com apoio de outros órgãos como a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e o suporte de Universidades Federais e Estaduais.

Em 16 de setembro de 2015, a primeira versão da BNCC foi disponibilizada no endereço eletrônico² para os trabalhadores da educação e para a manifestação de outros setores até meados de março de 2016. O resultado foram doze milhões de contribuições. Com a finalidade de agregar maior colaboração à análise, foi incorporada outra comissão de especialistas da Universidade de Brasília (UnB) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), em um total de 91 assessores e especialistas em educação para realizarem as discussões e o tratamento dos dados coletados durante a consulta pública.

Contudo, com o golpe jurídico-empresarial que gerou o *impeachment*, em 2016, contra a presidenta eleita Dilma Rousseff e a posse presidencial de Michel Miguel Elias Temer Lulia (31 de agosto de 2016 a 31 de dezembro de 2018), houve a interrupção dos debates democráticos na elaboração e implementação da BNCC.

Na retomada das discussões, a política conservadora neoliberal ganhou forças e favoreceu os grupos empresariais pertencentes ao Movimento Todos pela Base Nacional

² Site: www.basenacionalcomum.mec.gov.br

Comum Curricular³. Esse conglomerado envolve aliados institucionais expressos no próprio endereço eletrônico como a Associação Brasileira de Avaliação Educacional (ABAVE), o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), representantes da Fundação Lemann⁴, da Fundação Roberto Marinho, da Fundação Itaú, do Instituto Natura, do Instituto Ayrton Senna, do Instituto Inspirare, do Instituto Unibanco, do Todos pela Educação, Undime, do Banco Mundial, entre outras parcerias de pessoas físicas que se reuniram para viabilizar a elaboração de uma Base.

A participação de representantes do governo, agentes tecnocratas, empreendedores e formadores de opinião, também constituía notórios defensores dos interesses do caráter privatista da proposta de elaboração e implementação do documento, que por sua vez, tinham o intuito de manter o controle da discussão e da tomada de decisões.

A BNCC do Ensino Fundamental, foi homologada em sua terceira versão em dezembro de 2017, pelo ex-Ministro da Educação José Mendonça Bezerra Filho e instituída pelo Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), Portaria nº 331, de 05 abril de 2018, que estabeleceu diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação em âmbito nacional, com o objetivo de apoiar os Estados, o Distrito Federal e os municípios no processo de revisão e elaboração de seus currículos alinhados à BNCC.

A homologação ocorreu também com o auxílio de órgãos normativos como a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e do Grupo Todos pela Educação. De acordo com Freitas (2018), o país está tomando como modelo o sistema de educação americano⁵ e também as proposições da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)⁶ na perspectiva de padronização do currículo em nível nacional e internacional.

Segundo (CHIZZOTTI, 2012 p. 31) “os países da União Europeia e grande parte dos países membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), propuseram currículos escolares calcados em competências”. Contudo, o entrelaçamento entre

³ Grupo não governamental de pessoas, organizações e entidades que desde 2013 se dedica à causa da construção e implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio.

⁴ Organização sem fins lucrativos, de caráter privatista e reformador, criada em 2002 pelo empresário Jorge Paulo Lemann, que convoca a participação empresarial na incidência educativa. Faz parte da burguesia brasileira e internacional, investe em diversos países (MARTINS, 2019).

⁵ Uma dinâmica de bases nacionais curriculares que fornecem competências e habilidades para padronizar o ensino e a aprendizagem; os testes que cobram a aprendizagem especificada pela base e fornecem, por sua vez, elementos para inserir escolas em um sistema meritocrático de prestação de contas (*accountability*) de seu trabalho, alimentando a competição entre escolas e professores (FREITAS, 2018).

⁶ O Projeto Educação 2030 da OCDE: uma bússola para a aprendizagem (FERNANDES; SILVA, 2019). The future of education and skills education 2030 (OCDE, 2018).

os interesses empresariais e a educação, reafirma a ideia de constituição de um currículo padrão, que controla o funcionamento da escola e promove a preparação da força do trabalho. A ideia de equidade promovida pela BNCC, retrata a estratégia de regulação em um Estado capitalista que apoia a intensificação das formas de exploração por parte dos donos dos meios de produção.

Se a Base Comum já se encontra definida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, ao atender às determinações do artigo 26 da LDB n. 9.394/1996, qual o sentido desse esforço em torno da elaboração e implementação de uma nova norma relativa à Base Nacional Comum Curricular? (SAVIANI, 2016). E prossegue

[...] considerando a centralidade que assumiu a questão da avaliação aferida por meio de testes globais padronizados na organização da educação nacional e tendo em vista a menção a outros países, com destaque para os Estados Unidos tomados como referência para essa iniciativa de elaborar a “base comum nacional curricular” no Brasil, tudo indica que a função dessa nova norma é ajustar o funcionamento da educação brasileira aos parâmetros das avaliações gerais padronizadas (SAVIANI, 2016 p. 75).

Diante desse questionamento, o governo federal justifica a necessidade de uma BNCC para a Educação Básica, obrigatória para todas as escolas públicas e privadas do país, afirmando ser “necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental.” (BRASIL, 2018a, p. 08). Em contraposição, Saviani (2016, p.73), assevera que “a BNCC pode ser vista como uma ideia/força”, por padronizar e estreitar o currículo da Educação Básica. As diretrizes presentes na BNCC conduzem à intensificação da dependência dos professores, uma vez que a preocupação está em passar os conteúdos e pode trazer implicações desfavoráveis à qualidade do ensino ao reassumir a lógica da transmissão e reprodução do conhecimento.

A falsa urgência da adequação curricular ao núcleo comum levou os estados e o Distrito Federal a revisitarem os seus currículos e a incluírem as diretrizes normativas da BNCC aos valores locais e culturais para a Educação Básica. O ano de 2018 foi destinado a reformulação dos currículos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do país alinhados à BNCC. De acordo com o MEC, este é um “processo de tradução da BNCC em um documento curricular local e contempla tanto as redes que farão a sua primeira elaboração curricular, quanto as redes que já possuem currículo e farão uma atualização alinhada a BNCC” (BRASIL, 2018b, p. 6).

De acordo com a definição no documento, a BNCC, “é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”

(BRASIL, 2018a, p.07). Conforme seus proponentes, a BNCC é fundamental para o desenvolvimento educacional do país, em razão de responder às suas necessidades continentais coloca a educação brasileira sintonizada com as demandas do século XXI. O documento enfatiza que a Base seria uma ferramenta para promover a equidade no país, definindo as aprendizagens essenciais para todos os estudantes.

As políticas curriculares de educação apresentam diferentes enredos e contextos e estão carregadas de negociações e controvérsias. Costa (2018), assevera que o currículo pode ser usado como uma ferramenta de controle social entre grupos dominantes, em que governos, empresários e partidos políticos subordinam a Educação Básica pública aos desígnios econômicos.

A BNCC é uma referência nacional para a criação dos currículos das redes de ensino dos estados, do Distrito Federal e dos municípios brasileiros. Segundo seus proponentes, a BNCC engloba parte da política nacional da Educação Básica e contribui com outras ações referentes à formação de professores, à avaliação e à elaboração de conteúdos educacionais.

No âmbito do Distrito Federal, reformas curriculares têm sido feitas na rede pública de ensino ao longo do anos, alternando mudanças conceituais, de conteúdos e procedimentos, tempos e espaços pedagógicos. A trajetória curricular no Distrito Federal resulta de tensões, discussões, confrontos e ações propositivas que culminaram no Currículo em Movimento (2014). Em 14 de fevereiro de 2014, no governo de Agnelo dos Santos Queiroz Filho e de seu vice-governador Nelson Tadeu Filippelli (1º janeiro de 2011 até 31 de dezembro de 2014), com a colaboração do secretário de Estado de Educação Marcelo Aguiar, do Secretário Adjunto de Estado de Educação Jacy Braga Rodrigues, da subsecretária de Educação Básica Edileuza Fernandes da Silva e do diretor da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação Francisco José da Silva, o Currículo em Movimento da Educação Básica foi apresentado à comunidade escolar na perspectiva de fortalecer a escola pública e a construção de uma educação de qualidade socialmente referenciada para todos.

Desta forma, a Secretaria de Educação do Distrito Federal iniciou a implementação de um currículo próprio, materializado no *Currículo em Movimento da Educação Básica (2014)*, elaborado de forma participativa, colaborativa e democrática, após plenárias, discussões com grupos de estudos e profissionais da educação da rede de ensino pública do Distrito Federal.

Com o intuito de obter apoio para cumprir a obrigatoriedade da reformulação curricular à luz da BNCC, em 2018, a SEEDF aderiu ao ProBNCC. Dentro da SEEDF, esse processo foi

conduzido e coordenado pelos membros da Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB)⁷, que revisaram a primeira edição do Currículo em Movimento do Distrito Federal nas etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (DISTRITO FEDERAL, 2014).

Nesse sentido, no Distrito Federal, em termos de currículo escolar, no governo do Agnelo Queiroz foi elaborado o Currículo em Movimento da Educação Básica (2011-2014), resultado de um processo histórico de debates, reuniões e conferências que iniciaram-se em 2010 entre os profissionais da educação de diferentes instâncias, inclusos os professores da rede, que culminou na primeira versão em 2014. E, no governo do Rodrigo Rollemberg, o Currículo em Movimento da Educação Básica (2015-2018) foi ajustado, incorporando as diretrizes normativas da BNCC em 2018, como referência para que cada escola concretize o currículo, por meio da elaboração de seu Projeto Político-Pedagógico. Sobre o Currículo em Movimento (2018) busco realizar as reflexões nesse estudo.

Assim, o estudo tenciona atingir sujeitos envolvidos no processo educacional, desde os que elaboram as políticas públicas para educação, como os gestores dos níveis central, intermediário e local. E apresentar reflexões, limitações e dissensos sobre os currículos escolares apontadas pela BNCC.

Busca-se discorrer sobre o processo de reformulação do Currículo em Movimento dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental à luz da BNCC no Distrito Federal, sob a perspectiva da coordenação da Equipe de Currículo da SUBEB, das articuladoras da Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia, das Equipes Gestoras das escolas públicas, dos coordenadores do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC) e da representante do Sindicato dos Professores do Distrito Federal (SINPRO) na Ceilândia, no sentido de apreender suas visões, atuações e mediações sobre esse decurso, de maneira que consigamos ir além da aparência descritiva e revelar a essência manifestada no fenômeno (KOSIK, 1976).

A partir das leituras de Pádua (2016) e Cury (2000), a problemática desta investigação é o processo de reformulação do Currículo em Movimento dos Anos Iniciais do Distrito Federal à luz da BNCC, por meio do entendimento do contexto histórico e político, das ações, atos e práticas envolvidos.

Assim, na condição de professora alfabetizadora na rede pública de ensino do Distrito Federal, sinto-me provocada a questionar acerca da reformulação curricular a partir da **questão**

⁷ Unidade orgânica de comando e supervisão subordinada à SEEDF. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/subsecretaria-de-educacao-basica/>

central: como se deu o processo de reformulação do Currículo em Movimento dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede pública do Distrito Federal à luz da BNCC? Proponho como **objetivo geral:** analisar como ocorreu o processo de reformulação do Currículo em Movimento dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Distrito Federal à luz da Base Nacional Comum Curricular. Este objetivo desdobrou-se nos seguintes **objetivos específicos:**

- (i) Examinar algumas formas de atuação do Banco Mundial, OCDE e Unesco na subordinação da Educação Básica pública brasileira por meio da política do currículo escolar.
- (ii) Analisar as disputas e divergências na elaboração da Base Nacional Comum Curricular dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;
- (iii) Analisar como ocorreu a indução da BNCC no processo de reformulação do Currículo em Movimento dos Anos Iniciais do Distrito Federal à luz da BNCC.
- (iv) Compreender na gestão do sistema o processo de reformulação do Currículo em Movimento do Distrito Federal à luz da BNCC, na perspectiva dos interlocutores dos níveis central - SUBEB, regional - CREC e escolar, bem como dos representantes do MEC/ProBNCC e do SINPRO/DF.

Elegeram-se as seguintes **questões investigativas da pesquisa:**

- 1) Na perspectiva histórica, como e por que a Educação Básica pública brasileira vem sendo subordinada às intenções hegemônicas do Banco Mundial e da OCDE?
- 2) Como as proposições oriundas da OCDE, do Banco Mundial e da Unesco influenciam o Governo Federal na elaboração de políticas curriculares para a Educação Básica no Brasil?
- 3) Que elementos políticos e ideológicos atuaram no processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?
- 4) Como se desenvolveu na gestão do sistema o processo em torno da reformulação do Currículo em Movimento dos Anos Iniciais do Distrito Federal à luz da BNCC?
- 5) Como ocorreu a adesão e a participação dos sujeitos responsáveis pela reformulação da política curricular no Distrito Federal à luz da BNCC?
- 6) Como se constituiu a dinâmica das convergências e divergências na execução do trabalho de reformulação do Currículo em Movimento à luz da BNCC no Distrito Federal?

Escolha e abordagem epistemológica histórico-dialética na pesquisa

A pesquisa na área de Educação é com frequência analisada por um olhar qualitativo, de acordo com Trivínos (2019) o interesse nos aspectos qualitativos surgiu nos países da América Latina na década de 1970, uma vez que emprega diferentes concepções filosóficas;

estratégias de investigação e métodos de coleta; análise e interpretação dos dados, nas quais o pesquisador está envolvido em uma experiência sustentada e intensiva com os participantes. Desta forma os pesquisadores fazem o uso de práticas interpretativas para melhor compreender seu objeto de pesquisa.

Dada a singularidade dos segmentos pesquisados, a abordagem metodológica deste trabalho busca enxergar o movimento da realidade e a objetivação do ser humano como sujeito inerentemente dinâmico e histórico, por considerar os contextos social, político e econômico, assim como as estruturas, as dinâmicas sociais e estatais que influenciaram a elaboração e implementação de uma BNCC como referência obrigatória para a reformulação do Currículo em Movimento do Distrito Federal (2018) (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019a).

Desta forma, busca-se compreender e saturar as múltiplas determinações do movimento de constituição histórico e social do fenômeno educativo para além das perspectivas enraizadas, naturalizadas no senso comum, das representações e de sua aparência (PAULO NETTO, 2009; HUNGARO, 2014).

Karl Marx (1818 - 1883), revolucionou o pensamento filosófico, ao evidenciar que o método materialista dialético tem como ponto de partida o mundo do trabalho dos homens e que a consciência é criada a partir desse mundo. Mediante o trabalho, o homem transforma a natureza, suas relações econômicas, produtivas e sociais, propiciando a construção da sua identidade e da sua cultura. Assim, é necessário iniciar o processo de conhecimento da realidade pelo concreto, apreendendo as categorias mais simples e concretas, para perceber as representações que são estabelecidas sobre o esse mundo, suas ideologias e contradições.

O método de se elevar do abstrato ao concreto é apenas a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, reproduzi-lo como concreto espiritual. Mas de modo nenhum este é o processo de surgimento do próprio concreto. Também no método teórico, por isso, o sujeito, a sociedade, deve figurar sempre como pressuposto (MARX, 1997 p. 11).

Triviños (2019) nos aponta as definições sobre o materialismo histórico-dialético, afirmando que

o materialismo histórico é a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade. O materialismo dialético é a base filosófica do marxismo e como tal realiza a tentativa de buscar explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento. (TRIVIÑOS, 2019, p. 51).

Aproxima-se da perspectiva epistemológica histórico-dialética, a qual exige que a relação sujeito e objeto seja entendida como uma relação dialética de natureza contraditória em seus condicionantes sociais, culturais e políticos. Elege-se a aproximação ao método histórico-dialético a fim de desvelar a essência manifestada no fenômeno (KOSIK, 1976), no processo de reformulação do Currículo em Movimento dos Anos Iniciais do Distrito Federal à luz da BNCC na perspectiva da coordenação da Equipe de Currículo da SUBEB, das articuladoras da Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia, das Equipes Gestoras das escolas públicas, dos coordenadores do ProBNCC e da representante do SINPRO na escolas de Ceilândia, tomando a entrevista semiestruturada com os interlocutores na produção das informações empíricas.

Por sua vez, a abordagem histórico-dialética, compreende a ciência como uma construção derivada da relação dialética como produto da história e da ação humana. Segundo Hungaro (2014), esta perspectiva revela uma aproximação da escolha pela cientificidade da realidade, à medida que propicia o estabelecimento de uma relação dinâmica entre sujeito e objeto, bem como as suas contradições como fonte do conhecimento.

O enfoque histórico-dialético requer que o pesquisador coloque-se em relação com o objeto para aproximar-se dele, atendendo as suas múltiplas determinações (PAULO NETTO, 2009). Com esse intuito, recorre-se aos pressupostos de “um método de ascensão do abstrato ao concreto no processo de conhecimento, da intelecção da essência do objeto, de sua expressão em um sistema de imagens, de conceitos ideais” (CHEPTULIN, 2004, p. 320). No processo do movimento de abstração da realidade, considera-se que as leis reveladas em forma de juízos e as categorias que surgem do decurso da pesquisa são analisadas na conjuntura das relações em que se desenvolvem.

Para Kosik (1976) o movimento da realidade se mostra como pseudoconcreticidade⁸, sendo as explicações para a transformação do real, um desafio no processo investigativo. Compreende-se, portanto, que a coordenadora da equipe de currículo da SUBEB, as articuladoras da Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia, as Equipes Gestoras das escolas públicas, os coordenadores do ProBNCC e a representante do SINPRO são seres sociais e históricos que se objetivam por meio do trabalho como “indivíduo histórico que exerce sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens, tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais” (KOSIK,

⁸ Aquela realidade que se apresenta aos olhos dos indivíduos na vida cotidiana, não como ela realmente é, mas como no senso comum, numa percepção imediata ou da forma como a dimensão fenomênica da realidade nos leva a ver. No mundo da pseudoconcreticidade existem relações sociais, mas elas não são percebidas de imediato pelo pensamento (KOSIK, 1976).

1976, p. 13). Desta maneira, se constituem e se orientam na realidade objetiva, porém nem sempre compreendem os processos aos quais são submetidos a partir da estrutura social à qual fazem parte. O que nos coloca na posição de analisar o processo de reformulação do Currículo em Movimento dos Anos Iniciais do Distrito Federal à luz da BNCC para além de sua aparência e da forma fenomênica ao qual se mostra. A compreensão da realidade passa pela representação em seu aspecto inicial do real, mas nos propomos a superar a apreensão primeira e compreender que esta realidade está situada pela unidade entre fenômeno e essência (KOSIK, 1976).

Assim, o estudo da BNCC e do Currículo em Movimento não se dá de forma isolada no contexto educacional, mas sim contextualizado nas relações de produção, divisão de classes, mediações e contradições na sua elaboração à implementação. Essas determinações são históricas e entendidas numa totalidade concreta, pois são elementos que fazem parte de um todo. Desse modo, busca-se desvelar as contradições e a essência na apreensão de novas sínteses, as quais continuam em movimento.

Segundo Cury (2000), a função básica das categorias não é classificar fenômenos, mas fornecer aos pesquisadores uma visão mais sistemática e um movimento dialético que se conecta à realidade de forma mais objetiva em sua totalidade. Evangelista e Shiroma (2019), corroboram com o mesmo pensamento ao afirmar que “trabalhamos com categorias do materialismo histórico não como parte de uma teoria reificada, mas como ferramentas para ler o real, utilizando-as no processo de construção do conhecimento sobre a realidade” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019b, p. 87). Concorde-se com as autoras, pois as categorias, em si, são ontológicas, ou seja, comprometidas com uma certa visão de mundo e uma tomada de decisão diante da realidade concreta, visto que denotam o nível de desenvolvimento do conhecimento humano e revelam não apenas aquilo que entendemos, mas também o desenvolvimento histórico do conhecimento (CHEPTULIN, 2004). Nesse sentido, as categorias “se formaram no processo de desenvolvimento histórico do conhecimento e da prática social” (TRIVIÑOS, 2019, p. 54), isto é, não são expressões subjetivas, mas sim, entendidas como existentes objetivamente.

Destarte, ao aproximar-se da perspectiva histórico-dialética, procura-se compreender a realidade em seu movimento por meio das categorias: contradição e mediação (CURY, 2000). Estas, por sua vez, são inter-relacionadas porque uma categoria serve a outra como ferramenta para a apreensão da realidade. Assim, estas categorias escolhidas a priori iluminam e integram o processo de reformulação do Currículo em Movimento dos Anos Iniciais do Distrito Federal

à luz da BNCC, dentro de uma lógica de reprodução das relações produtivas do sistema capitalista.

Para tanto, as categorias são aqui assumidas: i) como ferramenta abstrato-concreto de leitura e análise das forças ideológicas e contra-hegemônicas; ii) como ferramenta para analisar divergências e convergências, conflitos e disputas existentes na realidade estudada (FRIGOTTO, 1991; CURY, 2000; KUENZER, 2011; CHEPTULIN, 2004).

Cury (2000) defende o dinamismo e a fermentação das contradições educacionais pela superação do senso comum e pela rejeição de um determinado modo de vida. Conforme aponta o autor, “a contradição não é apenas entendida como categoria interpretativa do real, mas também como sendo ela própria existente no movimento do real, como motor interno do movimento, já que se refere ao curso de desenvolvimento da realidade” (CURY, 2000, p. 30). Na mesma perspectiva, Trivinões (2019) afirma que a contradição é a fonte do movimento da transformação dos fenômenos, ou seja “o fato de que os contrários não podem existir independentemente de estar um sem o outro constitui uma unidade dos contrários (TRIVINÕES, 2019, p. 69).

Optou-se pela categoria contradição do método marxiano, para analisar os embates, as querelas e as disputas peculiares à realidade estudada, no sentido de revelar o que está oculto e desvelar o que está implícito nos discursos, leis, textos, entre outros (CURY, 2000; CHEPTULIN, 2004). O exercício da mediação permite apreender a relação dialética, que liga o particular ao geral, o todo à parte. Assim, nas palavras de Cury (2000)

essa categoria deve ser ao mesmo tempo relativa ao real e ao pensamento. Enquanto relativa ao real, procura captar um fenômeno ao conjunto de suas relações com os demais fenômenos e no conjunto das manifestações daquela realidade de que ele é um fenômeno mais ou menos essencial. [...] A história é o mundo das mediações. E a história, enquanto movimento do próprio real, implica o movimento das mediações. Assim, elas são históricas, e, nesse sentido, superáveis e relativas. Enquanto relativas ao pensamento, permitem a não petrificação do mesmo, porque o pensar referido ao real se integra no movimento do próprio real (CURY, 2000, p.43).

Para o autor, a mediação relaciona-se tanto ao real, ao apreender o conjunto de suas relações com outros fatos e com a própria totalidade, quanto ao pensamento, que torna-se histórico ao integrar-se com o real. Desta forma, o conhecimento é “uma mediação para a intervenção social e para a efetivação de determinados interesses dos sujeitos fundamentais do conhecimento que são as classes sociais” (TONET, 2013, p. 53), em outros termos, o conhecimento torna-se mediador da práxis humana.

As categorias contradição e mediação servem para evidenciar que a parte e o todo estão conectadas entre si, e ainda, que a aparência é um momento fragmentado e que, se conectada com a essência, alcança a realidade concreta, pensada e real. E, posteriormente, após a sistematização dos dados, foram eleitas os eixos temáticos (categorias empíricas): formas de adesão, formas de participação, gestão e implementação da política curricular. Assim, buscou-se compreender como ocorreu a mediação e a articulação entre os níveis central - SUBEB, regional - CREC e escolar, bem como dos representantes do MEC/ProBNCC e do SINPRO/DF, em um processo permeado por contradições e divergências entre governo, organismos internacionais, entidades privadas, redes políticas, sistema de ensino e escolas.

Definição dos interlocutores, instrumentos da pesquisa e fontes documentais

Na definição dos interlocutores e instrumentos para o levantamento dos dados da pesquisa, buscou-se considerar a coesão entre método, abordagem e tipo de pesquisa anunciados. A coleta dos dados empíricos foi realizada ao longo dos meses de abril e maio de 2022. Optou-se pela entrevista semiestruturada como técnica, com os seguintes interlocutores:

Quadro 1 – Quantidade de interlocutores e instituições pesquisadas

INTERLOCUTORES	QUANTIDADE	INSTITUIÇÃO
Coordenador geral do ProBNCC e Coordenadora pedagógica do ProBNCC	02	MEC
Coordenadora dos Anos Iniciais	01	SUBEB/SEEDF
Articuladoras da CREC	02	UNIEB SEEDF
Diretora e supervisora pedagógica	02	CAIC A.T/SEEDF
Diretora e supervisora pedagógica	02	CAIC B.S/ SEEDF
Diretora e Representante do SINPRO na Ceilândia	01	SINPRO
	10 entrevistas	06 instituições

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Os sujeitos envolvidos, direta ou indiretamente, com o processo de reformulação do Currículo em Movimento dos Anos Iniciais, foram selecionados buscando a representatividade dos diversos grupos, setores e segmentos que atuaram no contexto da reformulação, seguindo os critérios: a) que a coordenadora dos anos iniciais da SUBEB tenha participado das mediações, plenárias, conferências e grupos de trabalho sobre a reformulação do currículo; b)

que as articuladoras da UNIEB da Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia tenham mediado as ações nas escolas; c) que as equipes gestoras das escolas tenham participado da implementação da 2ª versão do Currículo em Movimento da Educação Básica; d) que o coordenador geral e a coordenadora pedagógica do ProBNCC tenham realizado diretamente a articulação entre o MEC e a SUBEB; e) que o Sindicato dos Professores do Distrito Federal (SINPRO), como representante do segmento social, esteve presente nos espaços de debates com assento nos fóruns, plenárias, comissões e discussões coordenadas pela entidade ou em momentos que o torne conhecedor da dinâmica no transcurso de reformulação do Currículo em Movimento.

As perguntas da entrevista semiestruturada foram formuladas com base nos seguintes eixos temáticos: formas de adesão, formas de participação, gestão e implementação da política curricular. A partir destes, buscou-se obter dados sobre como se deu a reformulação do Currículo em Movimento dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental à luz da Base Nacional Comum Curricular no Distrito Federal, sendo estes eixos de análise, escolhidos a priori, que conduzem e sistematizam esta investigação.

Estes eixos de análise nortearam a elaboração das perguntas da entrevista semiestruturada. Elegeu-se recortes dos textos, parágrafos, frases e fragmentos conforme relação com o significado da unidade temática, que foi escolhida a priori para sustentar a sistematização do estudo. Todos os fragmentos de entrevistas dos sujeitos foram agrupados de acordo com a relação semântica com estas unidades temáticas (PÁDUA, 2016; TRIVINÕS, 2019).

Além do registro escrito, optou-se pelo registro em áudio da entrevista. A opção pela entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados a ser realizada com os 10 sujeitos, busca captar dos entrevistados informações mais abrangentes, visões, interpretações, concepções e opiniões sobre a reformulação do Currículo em Movimento dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental à luz da Base Nacional Comum Curricular no Distrito Federal.

As subcategorias foram extraídas durante a sistematização dos dados e mediante o grau de ocorrência e reincidência entre os participantes. Buscou-se o latente nos relatos do maior número de sujeitos, como meio de compreender o real e suas múltiplas determinações.

Sobre as fontes documentais, entende-se que os documentos, legislações e publicações são parte do real (LUDKE; ANDRÉ, 2017 e EVANGELISTA; SHIROMA, 2019a) revelam processos contraditórios de múltiplas determinações da BNCC e do Currículo em Movimento dos Anos Iniciais do Distrito Federal. Assim,

tomando os documentos como empiria – mas não como verdadeiros absolutamente, consideramos que só podemos entendê-los se sobre eles formos capazes de teorizar, de apanhá-los conceitualmente, para alcançar sua concretude, num processo de contrainternalização (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019b, p. 86).

Priorizou-se cotejar as fontes documentais para apreender as ideologias e as perspectivas sobre o processo de reformulação do Currículo em Movimento dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental à luz da Base Nacional Comum Curricular no Distrito Federal.

Quadro 2 – Fontes documentais da pesquisa

Publicação do Governo Federal	<ul style="list-style-type: none"> • Plano Nacional de Educação (2014 -2024); • A Base Nacional Comum Curricular (BNCC-EF) – 3ª versão (2018)
Documentos da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e Banco Mundial	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagem para Todos: Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento (BANCO MUNDIAL, 2011). • Melhores competências, melhores empregos, melhores condições de vida (BANCO MUNDIAL, 2013); • Projeto Educação 2030: o Futuro da Educação e das Habilidades (OCDE, 2015). • Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos (OCDE, 2015) • Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990); • Educação: um tesouro a descobrir (UNESCO, 1996); • Declaração de Inchoen (UNESCO, 2015).
Documentos de entidades de representação social	<ul style="list-style-type: none"> • Carta aberta sobre a posição da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) a respeito da BNCC; • Exposição de motivos sobre a BNCC (ANPED, 2015) • Defender o Currículo em Movimento – Resistir à BNCC (SINPRO-DF, 2018)
Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC/MEC)	<ul style="list-style-type: none"> • Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017. • Portaria MEC nº 331, de 5 de abril de 2018. Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC
Documento da Secretaria de Educação do Distrito Federal	<ul style="list-style-type: none"> • Currículo em Movimento do Distrito Federal – Anos Iniciais (2014; 2018). • SUBEB (2019)
Documentos das escolas públicas pesquisadas	<ul style="list-style-type: none"> • Projeto Político-Pedagógico (CAIC A.T) • Projeto Político-Pedagógico (CAIC B.S)

Fonte: Elaborado pela autora, a partir das pesquisas e leituras dos documentos oficiais, 2021.

De acordo com Frigotto (1987), os meios utilizados para o levantamento das informações, tal como a análise documental, não podem ser analisados de forma isolada, o que demonstraria uma abordagem positivista e não uma perspectiva crítica e dialética. Assim, a análise dos documentos, conciliada a outros instrumentos de aproximação, tornou-se relevante para a evidenciação de informações que revelam ou acrescentam determinações à dinâmica do objeto. (LUDKE; ANDRÉ, 2017).

Desta forma, analisa-se documentos na tentativa de decifrar os objetivos declarados ou ocultos de uma determinada política, para entender como eles expressam ou se opõem aos planos hegemônicos burgueses, como afetam a luta de classes e como contribuem ou prejudicam a construção de uma sociedade que combata a produção capitalista (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019b).

Para a interpretação e análise, faz-se a integração dos dados obtidos pelas referências bibliográficas, fontes documentais e o campo empírico. Na tentativa de revelar a essência do fenômeno estudado, busca-se uma aproximação dialética destas quatro fontes de informação: a bibliografia relativa ao tema, os documentos oficiais, as entidades de representação social e o campo empírico.

Estrutura e organização da dissertação

Esta dissertação está organizada em três capítulos. O primeiro capítulo, *Formas de atuação da OCDE, Banco Mundial e Unesco na subordinação da Educação Básica pública brasileira* examina algumas formas de atuação do Banco Mundial, OCDE e Unesco na subordinação da Educação Básica pública brasileira como alavanca e princípio de desenvolvimento econômico. Busca-se evidenciar a trajetória e a construção da política curricular educacional da Educação Básica no Brasil sob a influência de transformações econômicas, políticas e sociais de viés neoliberal que têm sido priorizadas no sistema educacional desde a Constituição Federal de 1988, reverberando, inclusive, nas políticas educativas voltadas para o currículo, entre elas a Base Nacional Comum Curricular.

O capítulo segundo, *A BNCC como política pública educacional brasileira e sua indução na reelaboração do Currículo em Movimento do Distrito Federal* reflete sobre a influência de fundações privadas na política educacional na tentativa de privatizar a educação pública brasileira e obter lucro por meio da disputa pelo currículo escolar, com a alegação de que o sistema educacional brasileiro necessita de mais coerência e organização, por meio da

implementação de uma Base para sistematizar, de forma alinhada e clara, os currículos das escolas, com ênfase ao Currículo em Movimento do Distrito Federal.

O terceiro capítulo, *O processo de reformulação do Currículo em Movimento à luz da BNCC na perspectiva dos interlocutores*, inicia-se com o percurso metodológico, a caracterização das instituições e o perfil dos interlocutores, e discorre, sobre como se deu o processo de reformulação do Currículo em Movimento do Distrito Federal à luz da BNCC, na perspectiva dos interlocutores da pesquisa nos níveis central – SUBEB/SEEDF, regional - CREC e escolar, bem como dos representantes do ProBNCC/MEC e do SINPRO/DF.

CAPÍTULO 1

FORMAS DE ATUAÇÃO DA OCDE, BANCO MUNDIAL E UNESCO NA SUBORDINAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA BRASILEIRA

A Educação não é um negócio, é criação, ela não deve ser qualificada para o mercado, mas para a vida (MÉSZÁROS, 2008, p. 9).

Este capítulo discorre sobre algumas proposições da Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Econômico (OCDE), do Banco Mundial (BM) e da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) que consubstanciam na Educação Básica pública brasileira suportes de desenvolvimento socioeconômico para atender aos interesses do mercado capitalista. Ainda que sejam organizações internacionais distintas, busca-se apresentar, por meio da historicidade, alguns aspectos comuns e atuações desses organismos na direção, regulação e padronização das políticas curriculares para a educação pública brasileira, entre 2010 e 2021, buscando inspecionar o universal para chegarmos ao singular (HUNGARO, 2014). Assim, propõe como objetivo específico examinar algumas formas de atuação do Banco Mundial, OCDE e Unesco na subordinação da Educação Básica pública brasileira por meio de parte da política do currículo escolar.

Para as análises, amparou-se nas referências bibliográficas, fontes documentais, publicações e estudos educacionais da agenda dessas organizações. Elegeram-se os principais documentos: *Melhores competências, melhores empregos, melhores condições de vida: uma abordagem estratégica das políticas de competências* (OCDE, 2013); *Educação 2030: o Futuro da Educação e das Habilidades* (OCDE, 2015); *Aprendizagem para Todos: Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento* (Banco Mundial, 2011); *The future of education and skills education 2030* (OCDE, 2018); *Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos* (Unesco, 2015).

Para esta reflexão, problematizam-se as seguintes questões: na perspectiva histórica, como e por que a Educação Básica pública brasileira vem sendo subordinada às intenções hegemônicas do Banco Mundial e da OCDE? Como as orientações oriundas da OCDE, do Banco Mundial e da Unesco influenciam o Governo Federal na elaboração de políticas curriculares para a Educação Básica no Brasil?

Busca-se evidenciar, então, os elementos e concepções da política curricular do Banco Mundial e da OCDE, que têm sido priorizadas no sistema educacional brasileiro desde a Constituição Federal de 1988, reverberando inclusive, nas políticas educativas voltadas para o currículo, entre elas a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

1.1 Interesses da OCDE na política curricular: a lógica das competências (2013-2021)

A Educação Básica pública brasileira passou a integrar a agenda política e econômica da OCDE em suas relações globais e vem, dialeticamente, sendo regulada por interesses e proposições com interferência em suas finalidades e objetivos.

A OCDE, instituição econômica e financeira internacional, atua por meio de políticas direcionadas aos Estados membros e países parceiros-chave, sinalizando princípios, caminhos e preceitos para o processo de desenvolvimento em diferentes áreas como: transações financeiras, indústrias, comércio, agricultura, transporte, tecnologia, turismo, infraestrutura, meio ambiente, política de emprego e educação, por meio de proposições para a política econômica e educacional brasileira como parte de sua agenda global.

Sua gênese ocorreu na Organização Europeia para a Cooperação Econômica (OEEC), instituição internacional que, embora pareça ser uma organização europeia, despontou em abril de 1948, sob a égide do Plano Marshall⁹, do governo dos Estados Unidos. Com a ampliação do seu campo político geográfico, em 1961, a OEEC foi transformada em OCDE, constituída por 36 países membros, que operam com outros países, organizações e partes interessadas em todo o mundo para controles políticos após a segunda Guerra Mundial.

Essa organização possui órgãos especializados e voltados para questões educacionais: Centro para Pesquisa e Inovação em Educação – CERI (1967); Departamento de Educação (1970); *Education Policy Committee* (Comitê de Políticas Educacionais), criado em 2007 com a proposta de elaborar indicadores para avaliar as políticas de educação, de modo a patrocinar e direcionar os países membros e constituintes na implantação de medidas políticas e programas de ensino (PALAVEZZINI; ALVES, 2020); e a Diretoria de Educação e Competências (2012).

⁹ Conhecido também como Plano de Reconstrução Europeia, instituiu um cálculo estratégico abrigado sob a Doutrina Truman, que, após o desfecho da II Guerra Mundial, encaminhou recursos dos EUA reservados à reconstrução dos países europeus aliados que se juntaram à OEEC.

Dentre essas ações está o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA¹⁰), voltado para a avaliação em três áreas do conhecimento: Leitura, Matemática e Ciências. A centralidade de Português e Matemática se evidencia sob a intenção de que há um conceito de interdisciplinaridade capaz de amparar todas as disciplinas, que por meio de um currículo supranacional podem ser aferidas nos exames conduzidos pelo PISA.

De acordo com o relatório *Education at a Glance: OECD Indicators* (2015), principal fonte de informações e de dados relevantes sobre a situação da educação ao redor do mundo, o Brasil aparece entre os países que mais fizeram investimentos públicos em educação nos últimos anos. A publicação compara dados de 38 países e destaca que, em 2012, 17,2% do investimento público total brasileiro foram destinados à educação, enquanto em 2005 esse percentual foi de 13,3%. Apenas México e Nova Zelândia tiveram maior proporção do que o Brasil (OCDE, 2015). O relatório também aponta que o investimento percentual do Produto Interno Bruto (PIB) em educação também subiu, passando de 2,4% em 2000 para 4,7% em 2012. O investimento médio dos demais países da OCDE é de 3,7%, enquanto o Brasil tem como meta estabelecida no PNE chegar aos 10% do PIB até 2023.

Para a condução da política educacional, a OCDE dispõe de órgãos específicos, entre eles, a Diretoria de Educação e Competências, criada desde 2012, coordenada pelo estatístico alemão Andreas Schleicher, que nomeou Monserrat Gomendio como vice-diretor para a agenda na área da educação. Após um ano da criação da diretoria, em 2013, o Brasil tornou-se parceiro chave, por meio da aproximação do diretor Schleicher e do Presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP), o brasileiro Luiz Cláudio Costa.

Desde 1997, o Brasil participa de grupos de trabalho da OCDE, nesse sentido, a participação brasileira nas instâncias da OCDE acaba mais por:

- a) dar legitimidade do que contraponto à perspectiva dos atores hegemônicos centrais;
- b) servir como espaço de negociação política para alçar o circuito do clube dos ricos;
- c) subordinar a educação básica e as políticas sociais do país ao modelo de crescimento econômico dos países capitalistas centrais (FERNANDES, 2019, p. 93).

A Diretoria de Educação e Habilidades contava com Yuri Belfari, chefe de Divisão da Diretoria de Educação e Competências, com Dirk Van Damme, um PhD em Ciências da Educação como chefe da Divisão de Inovação e Medição de Progresso (IMEP), que abrange o

¹⁰ É um estudo comparativo internacional, realizado a cada três anos pela OCDE, que prioriza examinar a capacidade e desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos, idade do término da escolaridade básica obrigatória dos países membros.

Centro de Pesquisa e Inovação (CERI)¹¹ e o programa de Indicadores de Sistemas Educacionais (INES); contava também com Paulo Santiago como chefe da Divisão de Assessoria Política e Implementação (PAI) e com Débora Roseveare que tinha uma ampla gama de questões econômicas e sociais, como chefe responsável pela Divisão de Competências. Conforme o discurso de Andreas Schleicher, as funções da instituição são assim estabelecidas:

Nós fornecemos dados comparativos e análises sobre educação e habilidades para ajudar a construir sistemas educativos eficazes, informar a elaboração de políticas e melhorar os resultados da aprendizagem. Nós fornecemos um fórum onde governos, empresas, sociedade civil e a academia pode compartilhar as melhores práticas e aprender um com o outro. Nossas estatísticas e indicadores fornecem uma forte base de evidências para comparações internacionais de todos aspectos dos sistemas educativos. Nossas análises de políticas facilitam a aprendizagem entre pares nos países quando novas opções políticas são exploradas e experiências comparadas. Nossa pesquisa ajuda a moldar as agendas políticas identificando questões futuras e vinculando o trabalho de política da OCDE com muitos outros setores (OCDE, 2013, p. 3).

Os atos, ações e os discursos de Schleicher reafirmam os interesses econômicos e políticos da OCDE na área da educação, subordinando-a às necessidades das empresas, materializadas em habilidades e competências que tenham aplicabilidade, em diferentes contextos de trabalho. A OCDE aglutina e defende os interesses dos governos, grandes conglomerados, financistas, mas também incorpora a educação como objeto de desenvolvimento, de valor mercantil e reprodução do capital, desde a Conferência de Seattle, em 1999¹². A Organização defende, ainda, que “a implementação da política de competências será mais eficaz se o universo acadêmico e do trabalho estiverem reunidos e elaborando currículos padronizados da educação” (PEREIRA, 2016, p. 184).

A partir de 2013, o principal objetivo da OCDE para a área da educação foi direcionar ações para implantar um currículo internacional, avaliações padronizadas e indicadores de qualidade vinculados aos interesses econômicos. Entre suas formas de atuação: (i) direciona os governos para concordarem com suas proposições e políticas como se fossem necessidades locais; (ii) determina critérios, princípios e padrões de condutas das políticas econômicas,

¹¹ É o centro responsável pela realização de trabalho sobre a aprendizagem em todas as fases de vida, desde o nascimento até a vida adulta, não se limitando apenas aos sistemas de educação formal. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/>

¹² Ocorreu no período de 30 de novembro a 3 de dezembro de 1999, em Seattle, nos Estados Unidos. Tinha como objetivo alinhar questões técnicas que visavam consolidar o paradigma do livre mercado. A partir da Conferência de Seattle, os movimentos sociais, organizações não governamentais, sindicais, comunidades universitárias etc., passam a exercer um rol ativo no âmbito global, por meio de diferentes estratégias e formas de participação. As pessoas saíram às ruas para manifestarem contra a organização chave na regulação do comércio global, a Organização Mundial do Comércio (OMC) (BRINGEL; MUÑOZ, 2010).

sociais e educacionais; (iii) se mostra como a salvação para os sistemas de ensino que não atingiram os índices almejados, ao difundir essa visão por meio de conferências, reuniões e divulgação de resultados com os Estados-membros e parceiros, com representantes do poder público e empresários; (iv) publica relatórios com recomendações e orientações que apregoam a padronização curricular para os países; e (v) pressiona politicamente a implementação de suas recomendações e prioridades.

O organismo tem reforçado seus interesses econômicos para o desenvolvimento dos saberes acadêmicos voltados à lógica das competências e, em 2013, foi assinado pelo Secretário Geral da OCDE, Ángel Gurría, o documento de referência *Melhores competências, melhores empregos, melhores condições de vida: uma abordagem estratégica das políticas de competências (2013)*, que também recorre aos resultados do PISA para delinear uma estratégia político institucional para o emprego e a geração de competências para o mercado de trabalho. Composto em três eixos: (i) desenvolvimento de competências relevantes; (ii) ativação da oferta de competências; e (iii) usar as competências de maneira eficaz, além de apontar o caminho a percorrer para ajudar a desenhar políticas eficazes de competências e apoiar o desenvolvimento e a implementação de estratégias nacionais de competências (OCDE, 2013). Para isso, a OCDE prescreve as seguintes proposições:

As competências se transformaram na moeda global do século 21. Sem investimento adequado em competências, as pessoas permanecem às margens da sociedade, o progresso tecnológico não se traduz em crescimento econômico e os países não podem competir em uma sociedade mundial que se baseia cada vez mais no conhecimento (OCDE, 2013, p. 03). (i) Desenvolver as competências adequadas para responder às necessidades do mercado de trabalho; (ii) Garantir que as competências existentes sejam utilizadas na sua totalidade; (iii) Combater o desemprego e ajudar os jovens a se posicionar no mercado de trabalho; (iv) Incentivar a criação de empregos de competências mais elevadas e de maior valor agregado para competir mais eficazmente na economia global atual; (v) Aproveitar os vínculos entre os diversos campos das políticas (OCDE, 2013, p. 03).

A OCDE alega que a implementação da política de competências se fundamenta na relação entre o mundo acadêmico e o mundo do trabalho e que, conectados, idealizem currículos padronizados da educação. E para que os currículos tenham a qualidade almejada, a Organização defende: i) o aprofundamento das comparações internas e externas como instrumentos de responsabilização dos gestores e professores; ii) fomento financeiro criado pelo governo para que o setor privado invista em treinamento pós-escolar; e iii) que a Educação Básica seja uma estratégia para que os estudantes iniciem desenvolvendo competências no primeiros anos escolares (OCDE, 2013; PEREIRA, 2016).

Quando o Banco Mundial e a OCDE, prescrevem a qualidade na educação, na essência, direcionam e pressionam os países a desenvolverem e expandirem métodos de aferição e quantificação dos resultados em seus sistemas públicos de ensino, que têm sido aplicados para definição de políticas e programas educacionais, por meio de um movimento ideológico e simétrico com as demandas do mercado e fundamentado no processo de globalização, em que submetem o trabalhador e a Educação Básica pública a serem depósitos de capital humano.

Apreende-se que a OCDE prescreve as bases utilitárias para uma política econômica com a finalidade de mediar e adotar a educação como uma de suas principais estratégias de ação política da Teoria do Capital Humano¹³, pois entende a educação como ferramenta de empregabilidade para gerar mão de obra para o processo de recapitalização sustentada na sociedade do conhecimento.

Em 2015, a OCDE apoiada no projeto Definição e Seleção de Competências: *Definição e Seleção de Competências: fundamentações teóricas e conceituais*, conhecido como DeSeCo¹⁴, da década de 1990, por meio da Diretoria de Educação e Habilidades, criou o projeto *Educação 2030: o Futuro da Educação e das Habilidades (2015)*, com a cooperação de instituições, empresários, representantes de países e organismos multilaterais, com o prognóstico de reorganizar as políticas para a Educação Básica no sentido de remodelar as matrizes curriculares dos sistemas nacionais de ensino, com o objetivo de desenvolver uma matriz conceitual de aprendizagem para o ano 2030 (FERNANDES; SILVA, 2019). Nessa direção, a OCDE por meio de *stakeholders*¹⁵, intelectuais e *experts* propõe, modula e arquiteta um currículo internacional fixado em competências e distribuído em conhecimentos, habilidades, atitudes e valores compreendidos como essenciais para submeter os países membros e convidados aos meios de exploração e reprodução do capital. Assim,

a OCDE coopta intelectuais tradicionais que ocupam lugar científico em instituições acadêmicas e de pesquisa para dar legitimidade aos seus intentos, ao mesmo tempo que forma uma estrutura de tecnocratas que possam se tornar seus intelectuais orgânicos e difundir suas concepções (PEREIRA, 2016, p. 40).

¹³ “É sob a égide da teoria do capital humano que se traçam planos, diretrizes e estratégias educacionais, especialmente para os países de capitalismo dependente, e se afirma a ideia de que a ascensão e a mobilidade social têm um caminho garantido via escolaridade, mediante empregos bem remunerados” (FRIGOTTO, 2015, p. 12).

¹⁴ Esse projeto tinha o intuito de recuperar e reformular a lógica das competências e habilidades que demanda do mundo trabalho subsumido ao capital (OCDE, 1997), com a finalidade de aumentar instrumentos para atingir a hegemonia político-social e executar projetos que identificassem ganhos de investimento para o capital. A proposta era identificar à luz das demandas das sociedades democráticas e dos desafios globais, quais competências seriam indispensáveis a qualquer indivíduo (GOMES, 2020).

¹⁵ É qualquer indivíduo ou organização que, de alguma forma, são impactados pelas ações de um empreendimento, projeto, empresa ou negócio, como: acionistas de empresas, colaboradores, fornecedores, gestores.

Nesse processo, a disputa pelo ensino público tornou-se prioridade desses grupos, empresas e organizações, que vêm desqualificando, sistematicamente, as escolas e as redes de ensino, seja pelo comércio de materiais, assessorias especializadas e parcerias privadas com os programas das Secretarias de Educação, transformando a Educação Básica pública em objeto de mercado e nicho de negócios rentáveis para o capital.

O propósito do projeto Educação 2030¹⁶ concentra-se em direcionar os países-membros a conduzirem os estudantes que estão na escolaridade obrigatória, sobretudo os que entraram no sistema de ensino em 2018 e serão adultos em 2030, a potencializar a formação das competências de que as crianças e os jovens precisam para prosperarem (OCDE, 2018). Nesse raciocínio, a proposta aponta um currículo supranacional linear e instrumental, decidido por um restrito grupo de eleitos, em que nele o professor transmite o conhecimento, uma vez que este destina-se a promover uma educação do futuro voltada às demandas do mercado de trabalho.

Este projeto educacional representa a subordinação da Educação Básica pública aos interesses neoliberais, criando cadeias de produção de valor, cujos representantes são os grupos econômicos que vislumbram vantagens. A educação nesse sentido é, portanto, produtiva para o capital. O ensino, neste espectro, desempenha um papel ativo na mudança dos modelos educacionais, com foco em currículo internacional padronizado, centrado no aluno, adaptado às necessidades individuais e maior ênfase nas habilidades socioemocionais (DE FREITAS; COELHO, 2019). Nesse sentido, à medida que os sistemas educativos transmitem as competências básicas aos estudantes, supõe que a aquisição destas aumentará o crescimento econômico dos países e, por conseguinte, elevará a qualidade da educação.

O projeto Educação 2030 – *The future of education and skills education 2030* (OCDE, 2018), ambiciona a construção de um plano curricular internacional que estabeleça princípios, competências e conteúdos curriculares a serem adotados pelos governos nacionais, trazendo elementos que possam permanecer em diferentes países ao longo dos anos. Dentre as proposições da OCDE sobre o currículo, estão: (i) harmonizar uma prescrição nacional comum; (ii) atualizar pelos referenciais internacionais os documentos curriculares de todas as disciplinas e áreas, numa perspectiva de currículo futuro e; (iii) introduzir padrões e currículos de aprendizagem nacionais para melhorar a Educação Básica (OCDE, 2018).

¹⁶ Organização para a cooperação e desenvolvimento econômico ou econômico – OCDE. *The Future of Education and Skills Education 2030*. Diretoria de Educação e Habilidades, OCDE. 2018. Disponível em <http://www.oecd.org/education/school/Flyer-The-Future-of-Education-and-Skills-Education-2030.pdf>

Para a OCDE, o projeto Educação 2030 auxilia na implementação curricular, elevando a qualidade social da educação. E sobre critérios de comparação, o diretor Andreas Schleicher afirmou que

os critérios éticos giram em torno do futuro das crianças. Nosso programa *Education 2030* (Educação 2030) especifica os conhecimentos, as habilidades, os valores e as atitudes que acreditamos que ajudarão as crianças a pensar por si mesmas e a trabalhar com e para os outros. Os critérios técnicos giram em torno da relevância, validade e confiabilidade das comparações (MARICONI; BAUER, 2017, p. 636).

Esta política de comparação internacional amplia o conceito de competência, que transparece nos sistemas educacionais, como pedagogia das competências (RAMOS, 2001; DUARTE, 2001), com concepções que passaram a guiar as atuais políticas educativas, estimuladas por meio de avaliações externas, nacionais e internacionais, em sintonia com as orientações do Departamento de Educação e Habilidades da OCDE. E de currículo internacional que mensura e quantifica a aprendizagem dos estudantes por meio de testes comparativos (FERNANDES; SILVA, 2019).

Nesse movimento, busca-se uma referência, um padrão universal para a Educação Básica, apoiados em preceitos econômicos e referenciados em indicadores globais que atendam às determinações do capital. Nesta dinâmica, os homens de negócios pressionam por uma concepção mercadológica na Educação Básica pública, por aplicação de métodos próprios do mercado. Exemplos desse movimento são o uso de apostilas de sistemas privados na escola pública; as críticas à formação docente nas universidades; as metodologias do ensinar a ensinar; os exames de avaliação de conteúdo dos alunos e os instrumentos de premiação e responsabilização de docentes, por meio de avaliações que acabam por desestruturar a profissão e o senso coletivo de categoria (FRIGOTTO, 2011).

Ao analisar os documentos *Melhores competências, melhores empregos, melhores condições de vida: uma abordagem estratégica das políticas de competências (2013)*; e *Educação 2030: o Futuro da Educação e das Habilidades (2015)* constatam-se que conceitos, ideias, vocábulos, concepções e princípios emanados da OCDE estão sendo assumidos pelo Governo Federal e Distrital sendo traduzidos em legislação, programas e a BNCC do Ensino Fundamental.

São exigidas, como nunca, competências de mais alto nível. Essas mudanças devem ser identificadas, articuladas e traduzidas em currículos atualizados e em programas apropriados. Um enfoque estratégico das políticas de competências também deve levar em consideração as diferenças locais, em particular as de economias emergentes, onde essas diferenças podem ser muito grandes (OCDE, 2013, p. 18).

A OCDE, por meio da coerção e consenso induz a política de competências para obscurecer as repercussões das crises do capital e imprimir na sociedade civil uma nova forma de pensar sobre a inclusão no mercado de trabalho, em favor dos interesses capitalistas. Como comprovam Marx e Engels (2002, 2007), a burguesia na condição de classe social hegemônica procura transformar, em verdade de toda sociedade, os elementos que são apenas de seu interesse particular.

A OCDE esboça princípios basilares para o currículo internacional a serem seguidos:

- O currículo deve estar alinhado com as práticas de ensino e avaliação;
- Prevalência de habilidades, competências, atitudes e valores viáveis em diferentes contextos;
- Redução de tópicos a serem introduzidos em cada ano escolar para assegurar a qualidade e aprofundamento da aprendizagem;
- Sequenciamento dos tópicos do básico ao avançado;
- Empoderamento docente para aplicar os conhecimentos profissionais e experiência para efetivar o currículo em sala de aula;
- Correlação das experiências de aprendizado dos estudantes ao mundo real;
- Instituições de ensino e docentes capazes de alinhar o currículo às demandas sociais e locais (OCDE, 2013; 2018).

A OCDE atua, age e direciona a construção de princípios a serem implementados em decorrência do projeto hegemônico-conservador que representa. Seu funcionamento político-ideológico estimula uma economia de mercado livre, que pressupõe intervenção em todas as áreas da sociedade consoante com demandas que emanam das prioridades de reprodução do capital, em um contexto de globalização econômica. Nesse curso, a Organização adquiriu poder de arbitrar as relações entre os países e interferir em suas políticas internas, tornando-se, assim, um agente hegemônico no processo de monitoramento e controle das nações (PEREIRA, 2016, p. 75).

O diretor de Educação e Habilidades, Andreas Schleicher, intelectual orgânico da OCDE, articula os resultados do PISA e incentiva os países a participarem nos projetos educacionais. Em sua atuação política, Schleicher tece algumas considerações de que

[...] o Pisa não se limita a verificar as competências curriculares e transversais dos alunos, mas também lhes pede informações sobre sua própria motivação para aprender, o que pensam sobre eles mesmos e suas estratégias para aprendizagem; a)

sua regularidade, que permite aos países acompanhar seu progresso e; b) a amplitude de sua cobertura geográfica e de sua natureza colaboradora. (Schleicher, 2006, p.31)

A visão de Schleicher busca influenciar os governos locais no sentido de mudança da política curricular, com expressões e ações que vão ao encontro da construção ideológica da aprendizagem ao longo da vida, convencendo novos valores na dinâmica da Educação Básica, com o intento de estimular competências e habilidades em alguns estudantes de acordo com os interesses de mercado. Observa-se aqui elementos da essência (KOSIK, 1976), em que se ocultam as estruturas de opressão e transferem aos estudantes sua motivação para aprender.

O Panorama da Educação, divulgado pelo INEP, apresenta os destaques da publicação anual *Education at a Glance 2021*, da OCDE, com dados do Brasil e de mais 40 países. A publicação tem como objetivo oferecer uma visão geral dos sistemas educacionais desses países e possibilitar a comparação internacional. Em 2021, a edição concentrou-se na meta de assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos (BRASIL, 2021).

Segundo especialistas da área de estudos educacionais da OCDE (GOMENDIO, 2017; SCHLEICHER, 2014, 2018), os professores destacam-se como o principal recurso nos sistemas educacionais para o alcance do ensino de qualidade e no desenvolvimento e bem-estar dos estudantes, além da transmissão de conhecimentos, habilidades e o desenvolvimento de competências. Neste sentido, “o conceito de competência se aproxima do conceito de saber tácito, síntese de conhecimentos esparsos e práticas laborais” (KUENZER, 2002, p. 1).

Esse movimento empreendido tem uma intencionalidade de quantificar e comparar os dados educacionais entre os países membros e parceiros-chave. Faz emergir as contradições, pois os interesses das instituições empresariais influentes em programas educacionais e a atuação da OCDE incidem na Educação Básica como meio de exploração econômica, definindo habilidades e competências que são aceitas e introduzidas nos currículos nacionais, com a anuência dos Governos Federal e Distrital. Nessa direção, Spring declara que

a OCDE, o Banco Mundial e o Fórum Econômico Mundial estão promovendo mundialmente o ensino baseado em habilidades, e muitos países estão alinhando os seus currículos escolares às habilidades consideradas necessárias para o mercado e para o crescimento econômico (SPRING, 2018. p. 96).

Do lado brasileiro, a OCDE atua na configuração de projetos educativos baseados em uma concepção de educação instrumental, utilitária e benéfica às regras econômicas, que buscam inserir os sistemas educacionais aos propósitos de um modelo de desenvolvimento que

se ajusta aos interesses do capitalismo financeiro internacional. Nessa trajetória, busca a inserção da Educação Básica pública subordinada aos compromissos políticos e econômicos da OCDE, bem como suas proposições são revestidas de necessidades nacionais.

Na agenda do Secretário Geral Ángel Gurría no Brasil, verifica-se que suas relações são acordadas no campo governamental, mas, também, com empresários e banqueiros. Como representante da organização, Gurría e outros intelectuais orgânicos constituintes de sua comitiva participaram do seminário delineado pela Federação das Indústrias do Estado de São Paulo – FIESP, com suporte do Tribunal de Contas da União (TCU), denominado *Uma agenda positiva para o Brasil: aprendendo com práticas internacionais* (2015). Em seu discurso justificou que

governos de todo o mundo estão se tornando mais abertos e envolvendo cada vez mais os usuários finais – empresas e cidadãos – no desenvolvimento de políticas, perguntando quais são seus desejos. [...] O progresso do Brasil para gerar bem-estar para todos os seus cidadãos também exige um estado eficiente e moderno. É necessário alocar recursos a áreas prioritárias, como educação e saúde. O Brasil fez grandes avanços no combate à pobreza e às desigualdades. Para manter-se nesse caminho, é essencial contar com uma boa gestão orçamentária (Gurría, 2015, p.2).

O discurso e as propostas de Gurría revelam concepções econômicas e políticas dos grupos empresariais, ao expressar a frase – governos mais abertos –, o secretário da OCDE nos fazer pensar ou admitir que defende governos democráticos quando, na verdade, significa uma gestão compartilhada com o campo empresarial, em que a democracia e a participação são formais e adquirem contornos de classe a favor da burguesia e dos grandes grupos econômicos (PEREIRA, 2016).

Diante desse contexto, as lideranças empresariais, o Movimento Todos pela Base e a influência da Fundação Lemann, que se tornou uma rede política influente, reunindo membros do governo e de organizações da sociedade civil, capitanearam o processo de elaboração da BNCC, “por meio do poder econômico e uma rede de apoio com atores governamentais e não governamentais” (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 581). Segundo a autora, estas duas entidades apoiaram e orquestraram como protagonistas o processo de construção dessa política pública de educação.

Além disso, disseminam a falsa visão de que as competências individuais, também inscritas ao documento BNCC do Ensino Fundamental, impulsionam o desenvolvimento e a diminuição das desigualdades socioeconômicas. Este posicionamento direciona a política educacional da OCDE, que oferta aos países-membros indicadores de qualidade da educação

que insere as escolas em um sistema meritocrático e com mecanismos de *accountability*¹⁷ (FREITAS, 2018). Ainda sobre o projeto Educação 2030 da OCDE, os autores Fernandes e Silva (2019), evidenciam que

definem-se as competências, conhecimentos, habilidades, atitudes e valores a serem inseridos nos currículos nacionais, e em seguida, preparam-se dados a serem utilizados para mensurar, quantificar e comparar os países. No entanto, os interesses invisíveis estão colocados ao apresentar o interesse particular da OCDE como se fosse universal. Ao negar a luta entre as classes sociais, obscurecem-se as determinações econômicas do capital que já se projeta para 2030 (FERNANDES; SILVA, 2019, p. 297).

Ao analisarmos a LDB (1996), o PNE (2014) e a BNCC (2018a), apreendem-se duas categorias que estão presentes na elaboração da BNCC do Ensino Fundamental: regulação e padronização. Regulação da educação escolar no sentido de estabelecer o ajustamento de medidas e resultados. Padronização¹⁸ no sentido de colocar à tónica a uniformização da aprendizagem e reduzi-la ao utilitário e pragmático.

A OCDE ultrapassa as fronteiras nacionais e coloca a Educação Básica pública a serviço do capital, por intermédio de empresários, políticos e governos, ao estabelecer indicadores que criam uma padronização que corresponda aos interesses mercadológicos. Estudos de Barroso (2006) e Pereira (2016), apontam que essas organizações internacionais priorizam instrumentos de aferição e comparação dos resultados das aprendizagens dos estudantes para fomentar o crescimento dos países, com o intuito de conceber proveitos de interesses do capital.

A categoria regulação designa o modo como as ações se efetivam, como forma de coordenação, de controle e de influência do Estado na educação, orientando e reajustando o sistema escolar por meio de regras estabelecidas e dos atores sociais, suas posições, seus interesses e suas estratégias (BARROSO, 2005). Dessa forma, regular significa o modo como as ações se efetivam, dependendo das finalidades, regras ou normas, bem como dos atores sociais, políticos e econômicos envolvidos.

Nesse bojo, Barroso (2006, p.50) define a regulação nacional como o modo pelo qual o Estado, “exerce a coordenação, o controle e a influência sobre o sistema educativo, orientando por meio de normas, injunções e constrangimentos o contexto das ações de diferentes atores sociais e seus resultados”. Nesse movimento define, também, o processo de regulação transnacional das políticas educativas como ações das organizações internacionais que

¹⁷ O termo pode ser traduzido como controle, fiscalização, responsabilização, ou ainda prestação de contas (FREITAS, 2018).

¹⁸ As categorias regulação e padronização serão abordadas mais adiante.

estabelecem procedimentos e parâmetros com a criação de programas e projetos que almejam a adaptação de políticas e objetivos educativos, dentro dos contextos nacionais, às demandas de competências e habilidades.

A OCDE expande sua operação no terreno educacional, com propósitos que vão além da esfera pedagógica. Apresenta finalidades, concepções e planos que se direcionam para o fortalecimento e reprodução do capital e tem a Educação Básica pública como uma estratégia. Conforme assevera Mészáros (2008), romper com a lógica do capital na esfera da educação é imperativo para contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente. Portanto, a OCDE, ao valorizar do desenvolvimento de competências essenciais, evidencia a intenção diretamente ligada ao crescimento econômico, para responder às exigências do mercado no campo da educação pública, que vem sendo transformada em um serviço comercializável e lucrativo.

1.2 Elementos da política curricular do Banco Mundial e da Unesco (2011-2020)

O Banco Mundial é uma instituição financeira internacional, criado junto com o Fundo Monetário Internacional (FMI), no final da Segunda Guerra Mundial, em 27 de dezembro de 1944, na Conferência Monetária e Financeira das Nações Unidas, realizada na cidade de Washington, nos Estados Unidos, sob a liderança do presidente Franklin Delano Roosevelt (1933 - 1945).

As formas de atuação exercidas pelo Banco Mundial irradiam-se sobre diversos setores público e privado: infraestrutura, empréstimos, transportes, meio ambiente e na educação. Tanto na estruturação e no financiamento quanto nas políticas econômicas aplicadas pelo Estado ao determinar, definir ações, orientações e reformas educacionais com a anuência dos governos dos países em desenvolvimento, no intuito de consolidar seus instrumentos produtivos, quantitativos e a cultura empresarial no sistema educacional brasileiro (SILVA, 2003).

A continuidade destas formas de atuação manifesta-se nas ações e no pensamento dos técnicos, gestores e dos Secretários de Educação com o consentimento do Governo Federal, na condução dos seus objetivos, ideologias, estratégias e concepção de educação.

Nesse sentido, Leher nos revela que

a educação é radicalmente modificada, tornando-se cada vez menos politécnica (no sentido conferido por Marx) e cada vez mais instrumental: os conteúdos estão fortemente carregados de ideologias apologéticas ao capital e o debate educacional é pautado em grande parte pelos “homens de negócios” e pelos estrategistas políticos (LEHER, 2014, p. 29).

No cenário mundial, no que diz respeito às políticas curriculares, observa-se que se materializam no formato de orientações globais e vêm balizando as concepções e as diretrizes das políticas públicas educacionais da Educação Básica brasileira e que, portanto, têm influência na construção da BNCC, inspirada nas ideias de centralização curricular de base internacional.

Ainda integra o contexto a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), agência especializada das Organizações das Nações Unidas (ONU), fundada em 4 de novembro de 1946, com sede em Paris, com o intuito de promover a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhar o desenvolvimento mundial e auxiliar os Estados-membros. No Brasil foi convencionada em 1964 e seu escritório, em Brasília, iniciou as atividades em 1972, tendo como predileção a defesa de uma educação de qualidade para todos e a promoção do desenvolvimento humano e social.

A OCDE e o Banco Mundial, operam em relação à política curricular brasileira de forma articulada com a Unesco. A convergência de interesses desses Organismos Internacionais confirma a concretude de uma agenda assentada, organizada e desenvolvida para a Educação Básica pública que, por meio de empreendimentos, legislação e finalidades, engendram ações, ideias, programas e projetos que se assentam nas perspectivas de privatização, padronização e estruturação dos sistemas de ensino, baseados em referências que beneficiam o setor hegemônico.

Dentre algumas de suas formas de atuação, a Unesco: (i) a recomenda que a Educação Básica pública seja centralizada na avaliação de desempenho dos estudantes; (ii) propõe instrumentos de aferição e obtenção dos resultados concretos de aprendizagem como mecanismos de regulação, de controle e balizadores de investimentos; (iii) corrobora para que a educação seja cada vez mais um campo lucrativo e promissor para o crescimento econômico; (iv) instrui e fomenta o desenvolvimento de competências e habilidades na Educação Básica; e (v) defende uma escola acentuada no interesse do conhecimento pragmático, utilitário e instrumental (UNESCO, 2015; PEREIRA, 2016).

Os estudos de Leher (1999); Mello (2012); Pereira (2016); Fernandes e Silva (2019), confirmam que as orientações do Banco Mundial, da OCDE e da Unesco têm compatibilizado

algumas de suas operações no setor social, da saúde e da educação, determinando as políticas educacionais que deverão ser implementadas e conciliadas aos interesses de grandes grupos financeiros como Todos pela Educação, Bancos Itaú, Unibanco e Santander, Grupo Gerdau, Natura, além das fundações Victor Civita, Roberto Marinho e Lemann.

O Banco Mundial tornou-se a principal organização financeira externa e com empréstimos para à Educação Básica nos países em desenvolvimento e desempenha uma função estratégica de cooperação financeira e técnica. Do ponto de vista ideológico do Banco Mundial, a educação

ajuda o crescimento e o desenvolvimento, se for realizada com qualidade, a educação cura toda uma série de males da sociedade. Para os indivíduos, promove emprego, renda, saúde e redução da pobreza. Para as sociedades, impulsiona o crescimento econômico de longo prazo, incentiva a inovação, reforça as instituições e promove a coesão social. Porém, como mostram as evidências crescentes, são as habilidades adquiridas por meio da educação e não apenas o tempo despendido na escola que conduzem o crescimento e proporcionam aos indivíduos os recursos para o trabalho e para a vida (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 4).

Com fundamentos fixados na Teoria do Capital Humano e na formação para o mercado de trabalho, o Banco Mundial e a OCDE têm a educação como alavanca para o crescimento econômico. Estudos de Kuenzer (1997); Freitas (2014); Frigotto (2015), apontam que um dos princípios do Banco Mundial estão na teoria do capital humano em que educação e trabalho sustentam a reprodução e acumulação do capital, colocando-se como um fator predominante para o desenvolvimento econômico. Segundo essas agências financeiras internacionais, compete à educação a função de equalizadora das condições sociais, tal como o compromisso com progresso da produtividade econômica.

A ascensão do Banco Mundial juntamente com a Unesco, no galgar dos anos, passou a ser expressiva, e pode ser constatada nas produções: *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*¹⁹, resultante da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, em 1990; pela *Declaração de Nova Delhi*²⁰, em 1993; pela *Declaração Educação Para Todos: Compromisso de Dakar*²¹, documento resultante do Fórum Mundial de Educação realizada em

¹⁹ Serviu como um documento orientador para o desenvolvimento de políticas educacionais na América Latina e no Brasil. O foco concedido à escolarização, corrobora a ideia da Educação Básica enquanto uma etapa para a aprendizagem de conteúdos mínimos para o exercício da cidadania, dentro do contexto da globalização.

²⁰ Reiterava o compromisso de cumprir as metas definidas pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos e pela Cúpula Mundial da Criança, realizadas em 1990.

²¹ Foi um marco na luta pela universalização da Educação Básica, em que vários países firmaram o compromisso de atingir seis objetivos e metas até o ano de 2015.

Dakar, no Senegal, no ano 2000 e pelo relatório *Educação: um tesouro a descobrir*²² (DELORS, 1996), elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI.

Todavia, declarações conjuntas soam como promissoras e relevantes com repercussões na formulação de políticas curriculares do sistema educacional brasileiro, pelo fato de apontarem a necessidade de melhoria nos resultados da Educação Básica.

No ano de 2011, o Banco Mundial, no relatório de planejamento estratégico no setor da educação para o decênio 2011-2020, intitulado *Aprendizagem para Todos: Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento*, propôs: a) o crescimento, desenvolvimento e redução da pobreza; b) as competências do trabalhador que determinam a sua produtividade e capacidade para se adaptar a novas tecnologias e oportunidades; c) a aprendizagem tem de ser encorajada desde cedo e continuamente, tanto dentro como fora do sistema escolar formal; d) a aceleração da aprendizagem para as populações desfavorecidas; e) o desenvolvimento das competências fundamentais adquiridas na infância tornarão possível uma vida inteira de aprendizagem (BANCO MUNDIAL, 2011).

Em outro documento *Estratégia para o setor da Educação 2020* (2011), por se tratar de uma prescrição aos Estados e aos sistemas de ensino para a efetivação de reformas curriculares em concordância com os princípios da agenda global, propôs estabelecer o alcance da aprendizagem para todos, garantindo que todas as crianças e jovens adquirissem os conhecimentos e as habilidades necessárias para terem vidas saudáveis, produtivas e obterem um emprego significativo (BANCO MUNDIAL, 2011).

A perspectiva do documento *Aprendizagem para Todos* (2011) é de uma visão pragmática e instrumental da realidade educacional. O Banco Mundial ambicionava que os sistemas de educação nacionais dos países-membros se ajustassem às recomendações, pois, para alcançar uma educação de qualidade, não bastava incluir os estudantes nas escolas, mas exigia-se potencializar as aprendizagens significativas e o desenvolvimento de habilidades e competências. No Sumário Executivo do documento afirma que vivemos num período de extraordinária transformação, ressaltando a "impressionante ascensão dos países de renda média, liderada pela China, Índia e Brasil" (BANCO MUNDIAL, 2011, s/p), o que fomenta a ampliação e a melhoria da educação para a adaptação à mudança e para o enfrentamento dos desafios subjacentes. Nesse viés, essas organizações educacionais têm se aprumado ao eixo central dos processos de ensino-aprendizagem ao destacar que

²² Conhecido como Relatório Jacques Delors (1996), foi escrito a pedido da Unesco, com o objetivo de criar um documento, a nível mundial, para nortear a educação e formar uma base comum de diretrizes, princípios e conhecimentos.

[...] embora os países em desenvolvimento tenham feito grandes avanços na última década em direção aos objetivos de desenvolvimento do milênio de educação primária universal e igualdade de gênero, um sem número de evidências demonstram que **muitas crianças e jovens dos países em desenvolvimento saem da escola sem terem aprendido muito** (BANCO MUNDIAL, 2011, s/p, grifo nosso).

Nessa direção, o documento *Aprendizagem para Todos* (2011), favorece a constituição e a consolidação de ideologias econômicas subordinadas ao setor educacional, ao focar nas aprendizagens direcionadas para a produção econômica e instrumentalizadas para o trabalho. Assim, no processo educativo, as finalidades e as práticas pedagógicas passam a ser direcionadas, controladas e mensuradas na qualidade de proporcionar um conjunto de habilidades, de atitudes e de conhecimentos que possibilitem a expansão da capacidade de trabalho e de produção.

Segundo o documento, o objetivo global a ser alcançado não está somente em ofertar a escolaridade, mas também a aprendizagem "dentro e fora da escola, desde o jardim-escola até ao mercado de trabalho" (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 01). Apreende-se que o Banco Mundial traz na *Estratégia de Educação 2020* um aprofundamento do conceito de aprendizagem verticalizado, partindo de cima para baixo, que coordena os interesses dos países-membros mais consolidados economicamente.

Na análise do documento *Aprendizagem para Todos* (2011) depreende-se a força neoliberal do mercado na elaboração e gerenciamento dos sistemas de ensino no Brasil. A estratégia favorece a mercantilização da educação, que significa conceber e elevar a Educação Básica pública como valor mercantil. Se, de uma forma, o Banco Mundial preconiza uma proposta educativa com foco na aprendizagem para todos, de outra, ele determina a lógica neoliberal na educação (SPRING, 2018). A concepção de aprendizagem expressa no documento *Aprendizagem para Todos* (2011) significa

a garantia de que todas as crianças e jovens - não apenas os mais privilegiados ou os mais inteligentes - possam ir não só a escola, mas também adquiram o conhecimento e as habilidades de que necessitam para terem vidas saudáveis, produtivas e obterem um emprego significativo. Os três pilares da estratégia são: Investir antecipadamente. Investir de forma inteligente. Investir para todos (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 4).

Desde a Conferência de Seattle (2002), os Estados Unidos, o Banco Mundial e a OCDE disputam a qualidade da educação básica/obrigatória em dois sentidos: a) a insuficiência da qualidade; e b) a necessidade de vincular o serviço educacional às exigências de suprir a economia e sua produção, elevando a capacidade de geração de renda aos indivíduos e a

produtividade econômica. Nesse sentido, apreende-se que a qualidade de educação para o Banco Mundial, encontra-se “associada à busca de otimização dos vínculos entre educação e necessidade requeridas pelas novas relações de produção e consumo” (OLIVEIRA, 2007, p. 91).

As múltiplas feições do capital estão subjacentes nas proposições dessas Organizações Internacionais e, cada uma delas, cria suas formas de atuar no Brasil. Esses organismos discriminam as metas, os objetivos e as estratégias para atuarem continuamente na Educação Básica pública; porém nem sempre convertem-se em avanços na educação, já que continuam sugando juros e recursos financeiros numa sociedade erguida sob a égide capitalista.

No bojo das orientações da Unesco, o documento *Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*²³, ocorrido no Fórum Mundial de Educação em Inchoen, na Coreia do Sul em 2015, seguiu a mesma lógica dos documentos de Jomtien (1990) e de Dakar (2000), que representou uma estratégia ideológica dos homens de negócios para transformação de vidas por meio de uma nova visão para a educação ao propor ações ousadas e inovadoras, para que sejam alcançada a ambiciosa meta até 2030 (UNESCO, 2015).

Logo em seu preâmbulo, o documento afirma que, na ocasião histórica, as declarações precedentes se comprometeram com a educação nas últimas décadas e que têm ajudado a promover progressos significativos na educação. Desse modo, reafirma que a visão e a vontade política serão refletidas em inúmeros tratados de direitos humanos, internacionais e regionais, que estabelecem o direito à educação e sua inter-relação com outros direitos humanos (Unesco, 2015). Contudo, reconhecem que estão longe de alcançar a educação para todos. De fato, o que ocorre são manifestações e oratória de palavras ao vento, de promessas que não são cumpridas, sem previsão de recursos financeiros que evaporam e carregam concepções, mitos e ideologias dessas agências.

Dentre as estratégias indicativas na Declaração de Inchoen (2015) relacionadas ao currículo estão:

1. Após a conclusão do ciclo completo de educação primária e secundária, todas as crianças deveriam ter estabelecido os fundamentos para habilidades básicas de leitura, escrita e matemática, além de ter alcançado uma gama de resultados relevantes de aprendizagem, conforme definido e avaliado em relação aos padrões oficiais e ao currículo, incluindo conhecimento subjetivo e habilidades cognitivas e não cognitivas, que permitem às crianças desenvolver todo o seu potencial;
2. Definir padrões e revisar currículos para garantir qualidade e relevância em relação ao contexto, incluindo habilidades, competências, valores, aspectos culturais, conhecimentos e

²³ Doravante chamada de Declaração de Inchoen (2015).

sensibilidade de gênero; 3. Garantir que o governo revise planos setoriais, orçamentos, currículos e materiais didáticos; 4. Promover a inclusão, a qualidade e a equidade, além de melhorar currículos (UNESCO, 2015, p. 36 -58).

A Declaração de Inchoen (2015) evidencia a continuidade do discurso, de promessas e das práticas, e ainda, restaura um mantra: uma concepção de uma educação de qualidade e a melhoria dos resultados de aprendizagem dos alunos. Essas agências insistem que os governos suprimam a estabilidade dos professores, e ao mesmo tempo enfatizam que “professores sejam empoderados, recrutados, bem treinados, qualificados profissionalmente, motivados e apoiados em sistemas que disponham de bons recursos e sejam eficientes e dirigidos de maneira eficaz” (UNESCO, 2015, p. 02). E prossegue,

a educação de qualidade promove criatividade e conhecimento e também assegura a aquisição de habilidades básicas em alfabetização e matemática, bem como habilidades analíticas e de resolução de problemas, habilidades de alto nível cognitivo e habilidades interpessoais e sociais. Além disso, ela desenvolve habilidades, valores e atitudes que permitem aos cidadãos levar vidas saudáveis e plenas, tomar decisões conscientes e responder a desafios locais e globais por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e da educação para a cidadania global (UNESCO, 2015, p. 8).

Novamente a concepção de uma educação de qualidade foi apresentada para assegurar a aquisição de habilidades e competências básicas. De um lado, a OCDE almeja resultados definidos a priori, para comparar países, estados, municípios e escolas, sobretudo com ênfase no desempenho dos estudantes, dos professores e da escola; de outro, o Banco Mundial preconiza uma educação subordinada à oferta de serviços para suprir a economia e sua produção. E, de outro ainda, a Unesco convive com pobreza, miséria, milhões de crianças fora da escola, falta de saneamento básico e alimentação adequada, mas serve aos mercados e aos interesses das multinacionais. Nessa intersecção, deixam de promover, de fato, as melhorias concretas na qualidade da educação oferecida nas escolas públicas do país e privilegiam de maneira escamoteada e sutil o atendimento das orientações neoliberais internacionais consubstanciadas na hegemonia dos Estados Unidos.

Portanto, a concepção de currículo e de uma educação de qualidade, prescrita pelos organismos internacionais, é aquela medida por critérios econômicos, utilitários, instrumentais e associada à lógica gerencialista voltada para “monitorar o progresso para a realização das metas educacionais” (UNESCO, 2015, p. 04).

Por outro lado, Silva (2009) e Dourado (2009) sinalizam a Educação Básica de qualidade social como

[...] um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas (SILVA, 2009, p.225).

um fenômeno complexo, abrangente, que envolve múltiplas dimensões, não podendo ser apreendido apenas por um reconhecimento da variedade e das quantidades mínimas de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem; nem, muito menos, pode ser apreendido sem tais insumos. Em outros termos, a qualidade da educação envolve dimensões extra e intraescolares e, nessa ótica, devem se considerar os diferentes atores, a dinâmica pedagógica, ou seja, os processos de ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem, bem como os diferentes fatores extraescolares que interferem direta ou indireta (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 205).

Destas reflexões apreende-se que a qualidade social da Educação Básica pública assegura que a distribuição da riqueza e dos bens culturais sejam distribuídos de maneira igualitária e justa entre todos, como um ato político e social, considerada como um direito de cidadania ligada à inclusão e a formação do estudante com vistas à emancipação humana e social.

Observa-se que o documento da Unesco opera com uma promessa humanista de educação com “base nos direitos humanos e na dignidade; na justiça social; na inclusão; na proteção; na diversidade cultural, linguística e étnica; e na responsabilidade e na prestação de contas compartilhadas” (UNESCO, 2015, p. 01), que corrobora com sua perspectiva de assegurar a educação inclusiva e equitativa²⁴ de qualidade, como aprendizado ao longo da vida. Contudo, exige mergulhar na essência (KOSIK, 1976) para apreender que ideologias encobrem o real, entre diretores da Unesco, OCDE, Banco Mundial, governo brasileiro e empresários para preservarem o *status quo*.

Na compreensão de Frigotto (2002), o discurso da equidade²⁵ e redução da pobreza proposto pelo Banco Mundial possui a finalidade de introduzir os pobres no mercado de trabalho e, assim, a educação passa a ser um aparelho para a empregabilidade. Desse modo, o Estado tem a responsabilidade nos investimentos dos serviços básicos direcionados aos pobres

²⁴ Uma educação orientada para que todos tenham oportunidades iguais ou para garantir oportunidades de aprendizado ao longo da vida.

²⁵ O termo equidade retratado pelo Banco Mundial no Relatório de Desenvolvimento Mundial de 2006, é definido por dois princípios: a igualdade de oportunidades, principalmente pelo seus talentos e esforços; e a prevenção da pobreza absoluta, observando as condições de saúde, educação e consumo.

como educação, saúde e alimentação, aspirando torná-los trabalhadores aptos a vender sua força de trabalho e a serem consumidores dos produtos nos países subdesenvolvidos.

Entretanto, observa-se promessas na *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (1990), na *Declaração de Dakar* (2000) e na *Declaração de Inchoen* (2015), uma vez que a Unesco atua, tem aceitação, face mais humanitária e influencia políticas educacionais designadas aos países periféricos, incluindo o Brasil, configurando os interesses dos grupos empresariais internacionais.

Na agenda da Educação 2030 da Unesco, as metas e estratégias indicativas objetivam “definir padrões e revisar currículos para garantir qualidade e relevância em relação ao contexto, incluindo habilidades, competências, valores, aspectos culturais, conhecimentos e sensibilidade de gênero” (UNESCO, 2015, p. 37). Desse modo, a Unesco transmite uma visão de currículo como um instrumento para criar oportunidades de aprendizagem ao longo da vida e o coloca no centro das discussões sobre coesão, inclusão, equidade e desenvolvimento de habilidades e competências, demonstrando um enviesado controle dos currículos obrigatórios.

De um lado, da face da Unesco, se extraem as políticas de inclusão de valorização da diversidade cultural e o diálogo entre os povos; de outro lado da face, estão as argolas que vinculam aos ditames capitalistas de produção, conforme trecho a seguir:

Notamos com preocupação que, na atualidade, grande proporção da população mundial fora da escola vive em áreas afetadas por conflitos; notamos também que crises, violência e ataques a instituições de ensino, assim como desastres naturais e pandemias, continuam a prejudicar a educação e o desenvolvimento em âmbito mundial. Comprometemo-nos a **desenvolver sistemas educacionais mais inclusivos, com melhor capacidade de resposta** e mais resilientes para atender às necessidades de crianças, jovens e adultos nesses contextos, inclusive de deslocados internos e refugiados. Destacamos a necessidade de que a educação seja oferecida em ambientes de aprendizagem saudáveis, acolhedores e seguros, livres de violência (UNESCO, 2015, p. 03, grifo nosso).

A Unesco vem atuando na produção de políticas curriculares, a exemplo da BNCC, em que há um posicionamento curricular subentendido, hegemônico e padronizado, que vem na contramão de uma escola pública universal gratuita, laica e de qualidade social para todos. Essa padronização e homogeneidade direcionam para “a configuração de um currículo não só nacional, mas internacional, único, avaliado em parâmetros únicos” (ARROYO, 2013, p.13).

Percebe-se nessas orientações de implementação de programas para o campo da Educação Básica, um acentuado controle do Banco Mundial e da OCDE com conivência da Unesco, dos governos e de parte dos empresários nacionais. A confluência, as relações mútuas, a compatibilização de concepções e interesses desses organismos regulam, controlam,

gerenciam e determinam um paradigma educacional que serve ao processo de regulação, padronização e hierarquização dos sistemas educativos, que se incorporam com as demandas do capital, alavancando o desenvolvimento econômico a partir do setor hegemônico dirigente.

Apreende-se que na última década, no período de 2011 a 2021, esses organismos vêm incidindo e influenciando nas formas de organização dos sistemas educativos e nos currículos, orientando-os para a adesão a uma gestão gerencial, de parâmetros privados, que atenda aos objetivos de um determinado tipo de formação restrita e restringida, em que, no extremo há uma escola assentada no conhecimento, voltada aos filhos dos ricos, e, de outro, uma escola do acolhimento, voltada para o assistencialismo aos pobres mediante um ensino operacional e prático (LIBÂNEO, 2012).

Cada vez mais, seus documentos também instigam as parcerias com o setor privado para gestão da educação, exigindo dos governos nacionais decisões em conformidade com as proposições das políticas externas, acordos, convenções e protocolos internacionais (SILVA, 2019). Isto posto, afirma-se que os Organismos Internacionais, ainda que sejam organizações distintas, interferem direta e indiretamente na direção, na definição e na execução de políticas curriculares para a Educação Básica brasileira e proclamam interesses privados que movem governo, investidores e empresários nos processos de privatização na gestão da escola pública e por meio do currículo engendram uma formação escolar pragmática e utilitarista. A seguir busca-se apreender as contradições que emergem na configuração da política para Educação Básica, em especial, para currículo escolar em decorrência dessas relações.

1.3 As políticas curriculares brasileiras no contexto das reformas (1990-2010)

Nos anos de 1990, a partir das propostas elaboradas pela Unesco nas Conferências Mundiais de Educação para Todos (EPT), concepções e finalidades da educação reverberaram em leis, decretos e emendas constitucionais nas políticas públicas curriculares brasileiras. Os Organismos Internacionais direcionaram com a anuência do Governo Federal e Distrital as políticas curriculares de forma a se adequar às demandas exigidas pelo mercado e pelos empresários. Nesse movimento, Macedo (2016) descreve:

podemos situar como principais delineamentos dessas políticas: tentativas de estabelecimento de currículos nacionais, implantação de processos avaliativos centralizados em resultados instrucionais de alunos e competências docentes, políticas centralizadas dirigidas à avaliação e distribuição de livros didáticos e adequação do

currículo ao modelo pósfordista por meio de sua organização em competências (MACEDO, 2016, p. 239).

As reformas curriculares e educacionais buscam consolidar instrumentos de regulação e avaliação da qualidade dos serviços educacionais e materializam os princípios meritocráticos, utilitários e competitivos que subordinam a formação escolar às necessidades estabelecidas pelo mercado e pelo capital.

Os países da América Latina também exigiam padronizações curriculares com a finalidade de favorecer o trâmite entre os diferentes países a grupos por blocos econômicos. Macedo (2014) adverte que um dos objetivos traçados entre os países participantes era a harmonização dos sistemas de ensino e em relação a definição de planos, assim descreve a autora:

Ainda que a compatibilização tenha se dado mais em termos de correspondência ano a ano, em meados dos anos 1990, mais ou menos ao mesmo tempo, os países propunham **bases curriculares nacionais** que facilitariam essa correspondência (MACEDO, 2014, p. 1533, grifo nosso).

Com a intenção de harmonização dos sistemas de ensino, a definição de bases curriculares foi firmada como estratégia na definição de planos educacionais. No Brasil, o comprometimento de Institutos e Fundações como Roberto Marinho, Airton Senna e Lemann, Natura e Gerdau, grupos educacionais como o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) e movimentos como o Todos pela Educação, afloram como parceiros do governo com o intuito de buscar melhorias na qualidade da educação neste contexto de reformas.

Essa afirmação se comprova pela elaboração do primeiro documento oficial resultante da Conferência Mundial EPT (Jomtien), o Plano Decenal de Educação para Todos, em 1993, que inaugurava o acesso do país aos planejamentos e estratégias arquitetados na esfera internacional no que concerne à Educação Básica, executado no governo de Itamar Augusto Cautiero Franco (1992-1995), após a renúncia e *impeachment* de Fernando Collor de Mello (1992). O Ministro da Educação, Murílio Avelar Hingel, propôs a universalização do Ensino Fundamental e a superação da adversidade escolar por meio da alfabetização (BRASIL, 1993). Nas palavras de Libâneo, os governos seguintes propuseram

políticas e diretrizes para a educação do Governo FHC (1995-1998; 1999-2002) e do Governo Lula (2003-2006; 2007-2010), tais como: universalização do acesso escolar, financiamento e repasse de recursos financeiros, descentralização da gestão, Parâmetros Curriculares Nacionais, ensino a distância, sistema nacional de avaliação,

políticas do livro didático, Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96), entre outras (LIBÂNEO, 2012, p. 15).

Em 1995, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso institui-se no novo formato de administração pública brasileira, em outras palavras, de um Estado capitalista neoliberal burocrático, no qual se evoluiria para a administração pública gerencial, consubstanciada na reforma do Aparelho do Estado²⁶, dispendo o Ministro da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE), sob liderança de Luiz Carlos Bresser Pereira-

Assim, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996), de 20 de dezembro de 1996, dispõe nos artigos:

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

Art. 64º. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a Educação Básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a **base comum nacional**. (BRASIL, 1996, grifos nossos).

Apreende-se que a Lei nº 9.394/1996 implementa o movimento de padronização dos currículos da Educação Básica brasileira, inserida em um ideário neoliberal empresarial, com uma visão economicista, voltada para a produtividade e a eficiência dos sistemas de ensino. Salienta-se, nesse entendimento, o perfil pragmático e mecanicista da BNCC ao legitimar o ensino realizado pelo desempenho de competências e habilidades que se constroem em torno de uma racionalidade funcional, utilitária e pragmática.

Nessa direção, o fundamento de formação básica comum proveniente da Lei nº 9.394/1996, estabelece, no Artigo 9º, inciso IV, que a União, em colaboração com Estados, municípios e Distrito Federal, elaborem diretrizes para cada etapa a Educação Básica, em que também associa a ideia de currículo comum (BRASIL, 1996).

A LDB definiu princípios e objetivos curriculares gerais para o Ensino Fundamental e Médio, sob os aspectos: I – duração: anos, dias letivos e carga horária mínimos; II – uma base nacional comum; III – uma parte diversificada (BRASIL, 1996). Nesse aspecto, a compreensão sobre Base Nacional Comum, relacionada com a parte diversificada, foi objeto de vários pareceres emitidos pelo Conselho Nacional de Educação, cujo breviário encontra-se no Parecer

²⁶ Reformar o aparelho do Estado significa garantir a esse aparelho maior governança, ou seja, maior capacidade de governar, maior condição de implementar as leis e as políticas públicas (BRASIL, 1995, p. 56).

CNE/CEB nº 14/2000²⁷, da autoria da conselheira Edla de Araújo Lira Soares. Após retomar ao texto dos artigos 26 e 27 da LDB, a conselheira declara:

(...) a base nacional comum interage com a parte diversificada, no âmago do processo de constituição de conhecimentos e valores das crianças, jovens e adultos, evidenciando a importância da participação de todos os segmentos da escola no processo de elaboração da proposta da instituição que deve nos termos da lei, utilizar a parte diversificada para enriquecer e complementar a base nacional comum. (...) tanto a base nacional comum quanto a parte diversificada são fundamentais para que o currículo faça sentido como um todo (BRASIL, 2013, p. 02).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)²⁸, constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o país. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores.

Sob a orientação do ministro da Educação e do Desporto, Paulo Renato Souza, aceleraram as influências internacionais em torno do currículo, com o objetivo de alcançar as metas de qualidade de ensino que auxiliasse a confrontar o mundo como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres (BRASIL, 1997).

Na Introdução, especificamente dos PCNs do Ensino fundamental, o documento simboliza os referenciais para a mudança e reelaboração da proposta curricular. Constata um reordenamento da finalidade e renovação da qualidade da educação brasileira. Os PCNs ressaltaram o desenvolvimento das capacidades, como as de relação interpessoal, as cognitivas, as motoras, as éticas, as estéticas e de inserção social, com o propósito de promover uma aprendizagem na perspectiva de construção da cidadania (BRASIL, 1997).

Na visão de Frigotto e Ciavatta (2003), os PCNs foram elaborados por especialistas e consultores distanciados das condições concretas da realidade brasileira, numa imposição obrigatória que seguiam as exigências da ordem econômica globalizada, das conferências internacionais e das políticas neoliberais. Nessa lógica, pressupõe-se que os PCNs funcionavam como um instrumento norteador interligado ao mecanismo regulador arquitetado no Sistema

²⁷ Responde consulta da Presidente do Conselho Estadual de Educação, Suely Melo de Castro Meneses, quanto ao tratamento pedagógico legal dispensado à parte diversificada do currículo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>

²⁸ Na década de 1990, constituíram um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função era orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>

Nacional de Avaliação da Educação Básica²⁹ (SAEB), que busca realizar a avaliação por meio de competências.

No contexto histórico das políticas curriculares brasileiras, a ideia de competência pode ser compreendida como uma qualificação “vinculada às novas necessidades de preparação de mão de obra” (FREITAS, 2018, p. 82) para suprir as demandas do capital. Por esse ângulo, o processo formativo com base em habilidades e competências imbricado nos PCNs e na BNCC respondem ao intuito da produtividade.

A partir das concepções da LDB nº 9.394/1996, houve um redirecionamento curricular e o MEC encadeou a elaboração das Diretrizes Curriculares para os diferentes níveis, etapas e modalidades da educação do país: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (1998), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1999), Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico e para a Educação Infantil (2000), Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial (2001).

Nos anos 2000, a partir do Fórum Mundial de Dakar, houve a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 10.172, com a vigência de 2001 a 2010, que tinha por objetivo atingir as metas e diretrizes na educação em todos os níveis de ensino e em cada uma das modalidades (BRASIL, 2001). Em relação ao currículo, as diretrizes propunham a valorização de um paradigma curricular que possibilitasse a interdisciplinaridade, com perspectivas no desenvolvimento de habilidades. Além do currículo composto pelas disciplinas tradicionais, recomendava a inserção de temas transversais como ética, meio ambiente, pluralidade cultural, trabalho e consumo, entre outros (BRASIL, 2001).

Em 2002, o Brasil elegeu como presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), que representou a vitória das forças políticas e sociais de esquerda, pelo Partido dos Trabalhadores (PT). O governo apresentou a proposta denominada *Escola do tamanho do Brasil*³⁰, com expectativas dos movimentos sociais e da população em geral em relação às mudanças que poderiam ocorrer na Educação Básica. Lula acenou um diálogo com setores produtivos da sociedade, demonstrando sua preocupação não apenas com políticas de justiça social, mas também com o mercado interno e externo, que por meio da *Carta ao povo brasileiro* (2002)

²⁹ É o conjunto das avaliações externas em larga escala que permite ao INEP realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante. Fonte: www.saeb.inep.gov.br

³⁰ *Escola do tamanho do Brasil* foi o nome dado ao programa de Lula, em seu primeiro mandato (2002-2005), para fazer crescer o nível educacional do país, atribuindo a ele aspecto prioritário frente à orientação das políticas públicas do país.

sinalizou abrir caminhos que combinassem a atividade econômica com políticas sociais e reformas estruturais que de fato democratizem e modernizem o país.

A partir de 2003, por meio de políticas direcionadas para viabilizar uma melhor distribuição de renda e o acesso dos mais pobres aos direitos fundamentais, iniciativas fundamentais foram realizadas para ampliar e garantir o direito à educação, como as leis para a universalização da educação básica, tal como para a democratização do acesso ao ensino superior.

Em 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), por meio do Decreto de nº 6.094 de 25 de abril de 2007, representando a iniciativa de reunir, em um só indicador, os resultados de dois conceitos: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações externas, no qual o cálculo é realizado a partir dos dados obtidos sobre a aprovação escolar, extraídos do Censo Escolar e das médias de desempenho nas avaliações, no caso, a Prova Brasil para o IDEB de escolas e municípios e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) para o IDEB dos estados e nacional.

No ano de 2009, ainda no governo Lula, as orientações sobre o currículo foram sendo construídas e contribuíram para a formulação de políticas curriculares, que permitiram a mudança do eixo das políticas voltadas para a igualdade, dirigidas a todos sem distinção. Em 2010, as forças conservadoras rondavam as decisões políticas, e mesmo assim, Dilma Rousseff foi eleita como Presidenta do Brasil.

A Resolução nº 4, de 13 de junho de 2010, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), que foram criadas com o interesse em alcançar objetivos comuns dentro do aspecto da diversidade e da construção de identidades que considerassem as especificidades do âmbito educacional. Associado à discussão da questão curricular na relação entre trabalho e educação, foi tema de disputas no entendimento do currículo baseado em competências, estruturado para servir de guia aos sistemas de ensino.

Nesse sentido, as DCNs para a Educação Básica objetivaram estabelecer Bases Comuns Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, a partir das quais os sistemas Federal, Estaduais, Distrital e Municipais, por suas competências próprias formularão as suas orientações assegurando a integração curricular das três etapas seguintes desse nível da escolarização, essencialmente para compor um todo orgânico (BRASIL, 2009). Assim possuíam as seguintes ideias-força:

- I – as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica devem presidir as demais diretrizes curriculares específicas para as etapas e modalidades, contemplando o conceito de Educação Básica, princípios de organicidade, sequencialidade e articulação, relação entre as etapas e modalidades: articulação, integração e transição;
- II – o papel do Estado na garantia do direito à educação de qualidade, considerando que a educação, enquanto direito inalienável de todos os cidadãos, é condição primeira para o exercício pleno dos direitos: humanos, tanto dos direitos sociais e econômicos quanto dos direitos civis e políticos;
- III – a Educação Básica como direito é considerada, contextualizadamente, em um projeto de Nação, em consonância com os acontecimentos e suas determinações histórico-sociais e políticas no mundo;
- IV – a dimensão articuladora da integração das diretrizes curriculares compoem as três etapas e as modalidades da Educação Básica, fundamentadas na indissociabilidade dos conceitos referenciais de cuidar e educar;
- V – a promoção e a ampliação do debate sobre a política curricular que orienta a organização da Educação Básica como sistema educacional articulado e integrado;
- VI – a democratização do acesso, permanência e sucesso escolar com qualidade social, científica, cultural;
- VII – a articulação da educação escolar com o mundo do trabalho e a prática social;
- VIII – a gestão democrática e a avaliação;
- IX – a formação e a valorização dos profissionais da educação;
- X – o financiamento da educação e o controle social. (BRASIL, 2013, p. 9).

Estas ideias-força resultam das tensões, embates entre forças políticas, econômicas e religiosas, e de outras, os movimentos sociais, populares e associações científicas que disputam os princípios e finalidades, enfim, a Base Nacional Comum, que “orienta a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras” (BRASIL, 2013, p. 04). Para a Educação Básica, há desde a CF/88 a prioridade de se definir um currículo comum, que serve de referência curricular e pedagógica para todo o país e que desconsidera as multiplicidades socioculturais existentes no território nacional.

Para as pesquisadoras Ciavatta e Ramos (2012) no período de 1996 a 2011, tem-se a era das diretrizes, em razão das regulamentações aprovadas, ações, atos e discursos progressistas, divulgado pela mídia e pela abundante distribuição de materiais impressos, direcionados aos professores e às escolas. De fato, as associações científicas, movimentos sociais, estudantis, sindicais e universidades apresentaram em conferências e fóruns uma concepção de educação pública, gratuita, laica e socialmente referenciada na qualidade, um direito social.

Se por uma direção o currículo assume o foco central da reforma, por outra, as escolas são reduzidas à sua capacidade de implementar as orientações curriculares oficiais. Mesmo assim, vozes de resistências se apresentam e disputam concepções e finalidades da Educação Básica. Esta centralidade no currículo determinada pelo Banco Mundial e pela OCDE, influenciam o Governo Federal, Distrital, empresários e intelectuais orgânicos do capital na elaboração das políticas curriculares nos anos seguintes.

1.4 O PNE (2014-2024): a indicação da implementação de uma Base Comum

O Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), foi instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, iniciado na gestão do Presidente Lula e sancionado pela Presidenta Dilma Rousseff, que determinou para o primeiro ano de vigência a elaboração ou adequação dos planos Estaduais, Distrital e Municipais de educação, em consonância com o texto nacional.

A aprovação do PNE no Congresso em 2014, traduz o entendimento de que a política educacional encontra-se concebida e implementada em oposição às ideias, demandas e desejos da comunidade escolar e acadêmica. Esse posicionamento no Brasil reflete os alinhamentos à política do Banco Mundial, da OCDE e da Unesco nas relações com os países menos desenvolvidos.

Em meio às contradições em torno dos programas estaduais e municipais de educação, bem como na organização das propostas educativas e das demandas dos profissionais da educação, permanece a luta pelo alcance das metas do PNE, que estão inviabilizadas em decorrência dos cortes no financiamento. A atuação e expressão dos movimentos sociais, a compreensão da realidade e as polêmicas globais de propostas e projetos parecem ser as formas mais frutíferas de continuar o enfrentamento por escolas públicas, gratuitas, democráticas e de qualidade social para todos no Brasil.

Após tensões e dissensos, a aprovação do PNE pela Lei nº 13.005/2014, depois de quase quatro anos de tramitação entre Câmara dos Deputados e Senado Federal, seu Artigo 2º estabeleceu como princípios:

I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV – melhoria da qualidade da educação; V – formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI – promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII – promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país; VIII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX – valorização dos(as) profissionais da educação; X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014, p. 01).

Quanto à organização estrutural o PNE está dividido em duas partes. A primeira trata do corpo da Lei, com questões gerais sobre o plano, as diretrizes, as formas de avaliação e monitoramento, as esferas governamentais, a participação da sociedade e os prazos para a adequação dos planos Estaduais e Municipais e para o estabelecimento do Sistema Nacional de

educação. A segunda parte é constituída pelas vinte metas e as respectivas estratégias distribuídas de acordo com o foco de atuação:

Quadro 3 - Metas de acordo com o foco de atuação do PNE (2014 - 2024)

Metas	Conteúdo
1, 2, 3, 5, 6, 7, 9, 10 e 11	São metas estruturantes para a garantia do direito à Educação Básica com qualidade. Discorrem sobre o acesso, a universalização da alfabetização e a ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais.
4 e 8	Versam sobre a redução das desigualdades e a valorização da diversidade.
12, 13 e 14	Tratam da ampliação do acesso à educação superior e à pós-graduação.
15, 16, 17 e 18	Visam à valorização dos profissionais de educação.
19 e 20	Favorecem a efetivação da gestão democrática e a ampliação de investimentos.

Fonte: BRASIL (2014).

Conforme Saviani (2010), o êxito das estratégias do PNE requer condutas conjuntas de Estados, Municípios e União, reconhecendo como premissa que os avanços na área educacional propiciam o fortalecimento das escolas, das universidades, das secretarias de educação e das instâncias sociais. Uma das estratégias que trata das atribuições mútuas do PNE – Lei 13.005/2014, diz

2.2. Pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a **base nacional comum curricular do ensino fundamental** (BRASIL, 2014, p. 4, grifo nosso).

Do ponto de vista ideológico, por detrás do documento *Aprendizagem para todos* (BANCO MUNDIAL, 2011), os interesses privados estão voltados à implementação da BNCC, que cria um terreno fértil para a política curricular de regulação alicerçada ao sistema de avaliação, fundamentada pela própria organização dos testes, que determinam alguns conteúdos em detrimento de outros em prol de um conjunto de habilidades, competências e valores reunidos ao plano do utilitarismo e da negação do conhecimento no espaço escolar (Duarte, 2001).

De acordo com Alferes e Mainardes (2014) a ideia de direitos de aprendizagem substitui as expectativas de aprendizagem, expressão que aparece nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental. Observa-se aqui uma forma de subordinar a Educação Básica aos propósitos mercantis. O Artigo 205 da CF/1988 afirma que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família. No documento *Aprendizagem para todos* (BANCO MUNDIAL,

2011) o direito é subtraído dos conteúdos, numa concepção de que a educação enfatiza competências laborais para os estudantes.

A meta 7, estabelecida no PNE, visa “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem” (BRASIL, 2014, p. 07). A referida meta traz a questão do currículo escolar e aponta a indicação da implementação da BNCC, em que a percepção da qualidade da educação encontra-se atrelada a índices como o IDEB. A tabela 1 apresenta as médias nacionais pretendidas para a Educação Básica em todos os seus níveis e a tabela 2, as médias do IDEB no âmbito do Distrito Federal.

Tabela 1 - Médias nacionais – IDEB

IDEB	2015	2017	2019	2021
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	5,2	5,5	5,7	6,0
Anos finais do Ensino Fundamental	4,7	5,0	5,2	5,5
Ensino Médio	4,3	4,7	5,0	5,2

Fonte: Elaborado com dados do INEP (BRASIL, 2021).

Tabela 2 - Médias do IDEB no Distrito Federal

IDEB	2015	2017	2019	2021
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	5,6	6,0	6,1	5,9
Anos finais do Ensino Fundamental	4,0	4,3	4,6	4,9
Ensino Médio	3,5	3,4	4,0	4,0

Fonte: Elaborado com dados do INEP (BRASIL, 2021).

Esses índices de aprendizagem passaram a regular as metas para melhoria da Educação Básica, de acordo com a expectativa do Governo Federal e também dos índices obtidos pelos países da OCDE. Saviani (2018) considera que a busca pela melhoria do rendimento dos estudantes brasileiros com base em resultados nacionais e internacionais atende aos interesses de setores privados ligados à educação e que possuem maior visibilidade e presença dos veículos de comunicação.

Com as proposições dessas médias, o PNE legitima o IDEB como instrumento de aferição da qualidade do ensino ao instituir, de forma equivocada, que a melhoria da qualidade das aprendizagens seria estabelecida por meio de um currículo único para estudantes de todo o

país, monitorado de fora da escola por avaliações de larga escala e material didático padronizado, além de um sistema de controle dos gestores, professores e estudantes. Esse entendimento revela-se na estratégia 7.1 que preanuncia a implementação de uma Base:

A meta 7, estabelecida no PNE, visa fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem.

7.1) estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a **base nacional comum dos currículos**, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local. (BRASIL, 2014, p. 07, grifo nosso).

A maneira como a BNCC está configurada, favorece a padronização e a quantificação da qualidade do ensino no país, em que a melhoria é baseada por números a partir de parâmetros em testes e índices de permanência e aprovação escolar, distancia-se da realidade singular de cada escola pública e da riqueza de sua população. Considerando que um dos objetivos do IDEB é medir a qualidade da Educação Básica, Leher assevera que

no lugar da responsabilidade do ente federativo em assegurar as condições materiais, por meio de financiamento, carreira, gestão democrática, infraestrutura em geral, o PNE vincula a responsabilidade ao cumprimento de metas do IDEB, uma medida desastrosa, pois interdita qualquer possibilidade de um município ou estado apostar na qualidade social, considerando a situação concreta dos estudantes; ao contrário, a referida lei objetiva pressionar os gestores municipais e estaduais a ajustar as suas escolas aos descritores de competências do IDEB (LEHER, 2014, p. 19).

Entretanto, em 2014, o contexto político e econômico foi marcado e medido por dissensos: a) aprovação do PNE; b) reeleição da Presidente Dilma Rousseff; c) manifestação da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (Fiesp) - *Não vou pagar o pato!*³¹; d) mobilização de fundações, do Movimento Todos pela Educação e de setores privados para a elaboração da BNCC; e) mobilização de professores e entidades acadêmicas em torno das discussões da Base. Nesse entremeio complexo, o Governo Federal utilizou a Meta 7 do PNE para justificar a produção de uma Base comum, mesmo sem revogar as Diretrizes Curriculares para todos os níveis e modalidades da Educação Básica no país.

Saviani (2014) salienta que o empresariado tem manifestado ambições de protagonismo e hegemonia nos embates entre o público e o privado na educação. Nesse sentido, os professores da Educação Básica, desde 2015, promoveram discussões sobre mudanças curriculares, visto

³¹ Campanha criada com objetivo de conscientizar a população sobre a carga de impostos e evitar um novo aumento da carga tributária, que fora proposta pelo governo para combater a crise econômica de 2014.

que no cenário nacional a secretaria executiva do Movimento pela Base Nacional Comum, Alice Ribeiro, assim se pronunciou:

Porque a BNCC pode garantir a equidade e a qualidade da educação, ou seja, todos os alunos, independentemente de onde morem ou estudem, tenham acesso ao que é essencial aprender. Além disso, ela pode funcionar como uma espinha dorsal do sistema educacional, a partir da qual vários outros aspectos fundamentais se organizam. Formação de professores, produção de material didático e avaliação, por exemplo, passam a ter uma referência comum. A Base não é a solução de todos os problemas educacionais do Brasil. Mas é um primeiro passo indispensável (ÉPOCA, 2015, s/n).

Por outro lado, captamos as manifestações contrárias à lógica de um currículo voltado para o desenvolvimento de competências, por meio da aferição e medição da qualidade da meta sete e de suas estratégias.

A lógica dos negócios e de mercado não é a melhor forma de se tratar com os assuntos educacionais. Nos países que optaram por essa lógica (responsabilização, meritocracia e privatização) não houve melhoria significativa na educação (p. ex. USA) e, contraditoriamente, países que são campeões no Pisa (p. ex. Finlândia) não fazem uso dessa lógica nos assuntos educacionais (CEDES, 2011, pp. 65-66).

A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) também se manifestou sobre as competências curriculares da BNCC, enfatizando que

embora o MEC tente passar a ideia de consenso sobre a base conceitual da BNCC, ela está longe de ser unanimidade. Os/As trabalhadores/as em educação, por exemplo, rejeitam referenciais de competências na educação básica voltados para avaliações estandardizadas e para a formação exclusiva no mundo do trabalho (CNTE, 2018, p. 74-75).

As propostas de discussões que originaram a Meta 7 em sua estratégia 7.1, e dos argumentos do governo em sua defesa, possibilitam aferir uma visão da intencionalidade privatista e de um movimento de homogeneização que fortalece os processos históricos da exclusão social e de desvalorização do trabalho docente no país.

A estratégia 7.36 estabelece “políticas de estímulo às escolas que melhorarem o desempenho no IDEB” (BRASIL, 2014, p. 9). Assim à medida em que incentiva a busca de resultados em exames, aproxima-se do processo ensino-aprendizagem proposto no documento *Aprendizagem para todos* (Banco Mundial, 2011).

Apreende-se que a estratégia contida no documento *Aprendizagem para Todos* (2011), incentiva a competição entre as escolas na busca pelo melhor posicionamento no ranqueamento, propagado pela mídia, pelos governos, pelo Banco Mundial e OCDE. Portanto, desde 2011

acelera-se um movimento internacional capitaneado pelo Banco Mundial que sugere mudanças profundas nas políticas curriculares e nas instituições de ensino, colocando a educação como um mecanismo fundamental na aquisição de um novo padrão de acúmulo do capital e alavanca para crescimento econômico. E, também, a OCDE (2015) vem apontando propostas de elaboração de indicadores para avaliar as políticas de educação de modo a direcionar os países membros parceiros para a implantação de currículos e programas de ensino.

Em tempo contínuo, como parte deste movimento, no âmbito nacional, as forças políticas empresariais, Governo Federal, Distrital e municipais adotam medidas na legislação, currículos e no sistema de avaliação da Educação Básica para vigiarem o que os estudantes aprendem e padronizarem o que os professores ensinam nas escolas de todo o país. As ambições do setor empresarial mediante estratégias inspiradas em valores empresariais buscam elevar a eficiência da escola sob a regência de valores produtivos e mercantis.

Nesta atividade de atrelar a BNCC às exigências da meta 7 e estratégia 2.2, depreende-se a consolidação do alcance das ambições do setor empresarial. Visível na elaboração e implementação da BNCC, há de se destacar a participação dos empresários nas discussões da economia mundial, em que os embates entre o público e privado foram legitimados no PNE 2014-2024, como ideologia da OCDE (FERNANDES; SILVA, 2019). Sobre isso, Macedo (2014) e Libâneo (2019) ressaltam que

é preciso seguir lembrando que um currículo nacional não vai melhorar a educação nem garantir desenvolvimento e melhor distribuição de renda. O que ele tem a oferecer é apenas a tentativa de controle do imponderável da qual depende, não o sucesso da educação, mas a hegemonia do imaginário neoliberal de que é parte (MACEDO, 2014, p. 1553).

os formuladores de políticas e de currículos, sejam eles técnicos de órgãos públicos, pesquisadores, integrantes de associações científicas ou movimentos organizados de educadores, e também as comunidades escolares, precisam compreender a origem, a natureza e as intenções das políticas e orientações vindas dos organismos e agências multilaterais do mundo globalizado, assimiladas por setores do empresariado e incorporadas pelos governos e pelos diversos agentes do sistema educacional (LIBÂNEO, 2019, p. 4).

Como depreendido da evolução histórica da OCDE e do Banco Mundial, a atuação dos representantes empresariais vem subordinando a Educação Básica brasileira como alavanca e princípio de desenvolvimento econômico, ao deslocar o interesse de uma educação pública de qualidade socialmente referenciada para uma educação de qualidade empresarial – mercantil capitaneada pela OCDE e oferecida aos países parceiros.

Na aparência fenomênica, as formas de atuação desses organismos na política curricular brasileira constroem uma visão de mundo ideal. Quando, na essência, usufruem da hegemonia neoliberal como estímulo para mercantilizar a educação, propondo tratar as escolas de modo semelhante às empresas comerciais onde se realizam negócios lucrativos, por meio da regulação e da disputa pelo currículo escolar, numa concepção enraizada na Teoria do Capital Humano, traduzida no desenvolvimento de competências e habilidades dos estudantes. Destarte, exige-se continuar na luta em contraposição a esse ideário que subordina a educação aos interesses e forças econômicas globais do sistema capitalista de produção.

Considerações parciais

Ao examinar algumas formas de atuação do Banco Mundial, OCDE e Unesco para subordinar a Educação Básica pública brasileira aos preceitos de desenvolvimento econômico neoliberal, apreendeu-se que a educação entrou na agenda global política e econômica desses organismos, desde 1970, quando a OCDE capitaneou fórmulas, indicadores e métricas capazes de padronizar os sistemas de ensino nacionais segundo concepções hegemônicas, no instante em que perceberam que o investimento público nessa área ascenderia as condições materiais de competição global das nações, seja de forma geopolítica ou econômica.

As influências e ações internacionais originaram ideias, princípios e concepções sobre a educação e as políticas curriculares, em que as manifestações hegemônicas reforçam os aspectos econômicos, conectados ao mercado, ao submeterem os objetivos educacionais aos objetivos mercadológicos, suscitando padrões de aprendizagens, de currículo, de materiais didáticos, de avaliação, condizentes ao mundo globalizado.

Buscou-se compreender como a atuação da OCDE tem orientado a direção e definição do currículo nacional, baseada e atrelada a uma determinada concepção restrita de qualidade da educação e formulada pelos países centrais do organismo. O Banco Mundial atua e interfere tanto no financiamento vinculado à educação quanto na manipulação das políticas curriculares, além de subordinar a educação aos interesses do capital, com diagnósticos, indicadores e recomendações para o atendimento de necessidades de uma aprendizagem mínima. E a Unesco, que vem atuando na produção de políticas curriculares, em que há um posicionamento curricular subentendido, hegemônico e padronizado, na contramão de uma escola pública universal gratuita, laica e de qualidade social para todos.

Desse modo, no projeto de mercantilização na e da educação advindo dos Organismos Internacionais, a BNCC tem como objetivos atender aos interesses empresários nacionais, difundir uma visão de mundo, reduzir e restringir a formação escolar, sujeitar os professores a métodos imprecisos, separar teoria e ações, exaltar os privilégios de uns e sufocar – banir – aqueles tidos como incapazes e inaptos. De fato, planejam promover mudanças nas concepções pedagógicas a partir das influências de grupos privados com anuência dos governos e gestores nacionais que atuam na direção e no conteúdo da proposta educacional.

Nessa perspectiva, no próximo capítulo busca-se identificar as disputas, dissensos, concepções e negociações na elaboração da BNCC dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como ocorreu, na gestão do sistema, o processo de reformulação do Currículo em Movimento dos Anos Iniciais do Distrito Federal, entre 2014 e 2018, na versão final apresentada à sociedade civil como parte da política pública educacional brasileira.

CAPÍTULO 2

A BNCC COMO PARTE DA POLÍTICA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUA INDUÇÃO NA REELABORAÇÃO DO CURRÍCULO EM MOVIMENTO DO DISTRITO FEDERAL

Os currículos são expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que por meio deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado (SACRISTÁN, 2008, p. 17).

Este capítulo analisa a BNCC como parte da política curricular educacional brasileira na indução de currículos subnacionais e no Distrito Federal na reelaboração do Currículo em Movimento. Nessa perspectiva, temos como objetivo identificar as disputas e negociações na elaboração da Base Nacional Comum Curricular dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e analisar como ocorreu a indução da BNCC no processo de reformulação do Currículo em Movimento dos Anos Iniciais do Distrito Federal à luz da BNCC.

Deste modo, considera a arquitetura de ações na reformulação do Currículo em Movimento (2018), bem como a descrição da versão final da BNCC dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental apresentada à sociedade civil. Amparou-se em referências bibliográficas, documentos, cartas e estudos educacionais para compreender a realidade em seu movimento numa relação dinâmica entre sujeito e o objeto, bem como as suas contradições (CURY, 2000).

Com o propósito de desvelar por meio da análise documental o posicionamento de entidades, grupos empresariais e gestores envolvidos no processo de negociações e disputas pelo conhecimento na BNCC, elegeu-se os principais documentos: *Todos Pela Educação – Conferência Internacional de Educação: Uma Agenda Urgente* (TPE, 2011); *Movimento todos pela Base*; *Exposição de Motivos sobre a BNCC* (ANPED, 2015); *Currículo em Movimento do Distrito Federal* (2104, 2018) e; *A Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2018).

E para essa análise, indaga-se: que elementos políticos e ideológicos atuaram no processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular dos Anos Iniciais do Ensino

Fundamental? Como se desenvolveu o processo em torno da reformulação do Currículo em Movimento dos Anos Iniciais do Distrito Federal à luz BNCC?

Essa reformulação do Currículo em Movimento dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Distrito Federal à luz da BNCC integra uma realidade complexa composta por múltiplas determinações: relações complexas e contraditórias envolvendo processos de produção e reprodução capitalistas, características contraditórias da política social, formas de controle da sociedade de classes. (KOSIK 1976; HUNGARO, 2014).

Sabe-se que a influência de fundações privadas sobre a política educacional busca induzir atos e ações para privatizar a educação pública brasileira e obter um lucro frenético, por meio da disputa pelo currículo escolar. Dessa maneira, há uma alegação de que o sistema educacional brasileiro necessita de mais coerência e organização, por meio da implementação de uma Base para sistematizar, de forma alinhada, os currículos das escolas públicas.

2.1 A Educação Básica pública como um espaço de disputa na elaboração da BNCC

O interesse do empresariado na reforma curricular brasileira e, notadamente, na elaboração da BNCC, situa a entrada da ação dos novos reformadores³² e de sua magnitude no campo educacional. Nesse contexto, o Estado encontra-se cada vez mais permeável às concepções gerencialistas e às práticas de mercado, adota o uso de políticas de avaliação e de prestação de contas implementadas por reformadores empresariais para induzirem seus conceitos de mercado para a política (micro e macro) em escolas, municípios, estados e governo federal (FREITAS, 2018).

Esse movimento complexo, plural e heterogêneo emerge e resulta das disputas entre forças, por uma concepção de educação, subordinada à formação da mão de obra para o mercado contemporâneo e tecnológico, mediante a prática do voluntariado, da filantropia, do altruísmo, do direito e da responsabilidade com a educação. Para o pesquisador Freitas (2014), os reformadores buscam “uma forma de interferir na formação do novo trabalhador e na quantidade de trabalhadores disponíveis, aumentando o controle sobre a escola e ocultando as raízes sociais das desigualdades acadêmicas” (FREITAS, 2014, p. 1090).

A adesão e o relevo de mecanismos da política do *accountability* em educação tem sido consolidada no Brasil. Ainda segundo Freitas (2018) o interesse desse dispositivo, converte-se

³² Segundo Freitas (2018), o mercado vai moldando cada proposta feita pelas empresas educacionais e cuida das condições de qualificação e oferta. Nesse caso, as provedoras de educação privada já são as empresas, denominadas de “novos reformadores”, que operam com procedimentos específicos da organização empresarial.

em criar condições para atrair a privatização da Educação Básica, determinando metas que são complexas de serem atingidas na conjuntura de funcionamento da educação pública. Nesse sentido, Stephen Ball (2006) afirma que

a imposição e o cultivo da performatividade na educação e no setor público, somados à importação e disseminação do gerencialismo, também requerem e encorajam um maior conjunto de formas de organização e culturas institucionais e trazem essas formas e culturas mais próximas dos modos de regulação e controle que predominam no setor privado (BALL, 2006, p. 13).

Esta concepção qualifica o elo entre a classe política, os empresários, os financistas, os setores da comunicação e mídias, como também empresas educacionais, fundações e institutos de pesquisa ajustados à concepção de que o mercado e as formas de estruturar a iniciativa privada são melhores para solucionar questões para a Educação Básica apresentada pelos reformadores empresariais.

Segundo Bresser Pereira (2017), os neoliberais estão permanentemente exigindo dos governos nacionais novas reformas. Os reformadores chegam com potência no Brasil, atuam com mecanismos de coerção e operam na direção da internacionalização da política educacional (FREITAS, 2014, p. 1106). Nesse bojo, destaca-se a OCDE e as instituições dirigidas e financiadas por empresários, como o Movimento Todos pela Educação no Brasil, que atende às expectativas do campo empresarial e enxerga a educação como um espaço de disputa e negociações de natureza mercantil.

Esta é uma questão premente, visto que o movimento da responsabilidade de todos pela educação, majoritariamente pública, acaba se tornando um campo de disputa aberto a atores que apresentam discursos e ações baseados na responsabilidade social na perspectiva do voluntariado e da filantropia. Desse modo, o engajamento social pode tornar-se enfraquecido pela penetração de instituições, fundações, organizações sociais e empresas, que deram origem a diferentes formas de abertura do Estado a parcerias público-privadas no marco da globalização e do neoliberalismo (FREITAS, 2012).

Ainda que a influência dos reformadores seja eminente na educação e no desenvolvimento da política governamental, percebe-se que há uma diferença nesse movimento, pois existem redes políticas filantrópicas (BALL, 2014), que operam por meio de

um contrato social³³, com a intencionalidade de reformar a educação brasileira, aglomerando a ação dos grupos empresariais que antes eram isolados.

Nesse cenário, em agosto de 1999, originou-se o programa Amigos da Escola³⁴ instituído pela empresa Rede Globo de televisão, ligada a órgãos governamentais e Unesco, em que a responsabilidade pela melhoria da educação está voltada para os voluntários, que adentram o ambiente escolar visando auxiliar o Estado. A emissora vinculou o projeto à publicidade de suas ações para obter alcance e repercussão, com o intuito de convencer a população de que o ensino público por meio do trabalho voluntário e da mobilização social seria mais vantajoso. No discurso empresarial, essas ações eram guiadas pela concepção da filantropia educacional e dispunha de parceiros como a Undime, o CONSED, a Petrobras, entre outros que adotaram a atribuição de promover a cultura do voluntariado, a fim de incentivar a participação dos jovens e de construir um país socialmente justo.

Ao integrar o setor empresarial na Educação Básica pública com base no fortalecimento contínuo do processo de privatização da educação aberto pelo Todos Pela Educação (TPE), o Brasil segue a lógica empresarial e evidencia as articulações políticas e educacionais em favor de um esquema baseado em projetos e programas de investimentos privados (MARTINS, 2013).

Em 1999, movimento decorrente das ações, idealizadas por Maria do Pilar Lacerda³⁵, originou-se a campanha Compromisso Educação para Todos, batizada posteriormente para Todos Pela Educação, que contou com o aporte de órgãos governamentais engajados no MEC, no CONSED e na Undime. De acordo com a idealizadora, as metas três e quatro do Todos Pela Educação dizem respeito ao currículo escolar: reformular o ensino fundamental e o ensino médio, ampliando a educação em tempo integral e aprimorando a grade curricular, bem como implementar a Base Nacional Comum Curricular.

Nesse raciocínio, Tonet (2006) entende a expressão integral da sociedade capitalista como a “transformação do ser humano em mercadoria, para estar apto a atender as demandas

³³ De acordo com a Unesco (2022), a educação pode ser vista em termos de um contrato social: um acordo implícito entre os membros de uma sociedade para cooperar para alcançar um benefício comum. Um contrato social é mais do que uma negociação, pois reflete normas, compromissos e princípios que apresentam um caráter legislativo formal e que estão culturalmente incorporados. Este contrato consiste nos princípios fundamentais e organizacionais que estruturam os sistemas educacionais, bem como no trabalho distribuído que se realiza para construir, manter e refinar esses princípios. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>

³⁴ O programa foi um projeto da Rede Globo, que segundo sua concepção, caminhava para o fortalecimento da educação básica e da escola pública por meio do envolvimento de todos os profissionais da educação, alunos, familiares e comunidade escolar.

³⁵ Idealizadora do Todos Pela Educação, presidente da Undime, nas circunstâncias da assinatura da parceria entre o Instituto Faça Parte, o programa Amigos da Escola da Rede Globo, o CONSED e a Undime http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pde_esc/todospelaedu.pdf

do mercado de trabalho” (p. 4). E enfatiza que esta formação integral é uma “impossibilidade absoluta numa sociedade regida pelo capital” (TONET, 2006, p. 5).

Na gestão do ministro da Educação, Fernando Haddad (2005-2012), criou-se o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), Lei nº 6.094, de 24 de abril de 2007, conhecido como Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, como propósito de aproximar o diálogo existente entre os setores governamentais e a classe empresarial. Como apontado pela meta XXVIII:

Organizar um comitê local do Compromisso, com representantes das associações de empresários, trabalhadores, sociedade civil, Ministério Público, Conselho Tutelar e dirigentes do sistema educacional público, encarregado da mobilização da sociedade e do acompanhamento das metas de evolução do IDEB. (BRASIL, 2007, p.2-3).

Ainda em 1999, foi lançada, no Rio de Janeiro, a Campanha pelo Direito à Educação com o objetivo de somar esforços de diferentes forças políticas pela concretização dos direitos educacionais garantidos por lei para que todos tenham acesso a uma educação de qualidade socialmente referenciada. Em entrevista a Federação das Entidades Assistenciais de Campinas (FEAC), Daniel Caras, coordenador geral da campanha (2006 - 2020) caracterizou o movimento social como

uma rede que tem atuação no Brasil, mas coligada com organizações em todo o mundo, existem campanhas equivalentes em mais de 100 países atualmente. No Brasil, ela se notabilizou pela incidência no Congresso Nacional e nossa última grande pauta foi o Plano Nacional pela Educação (PNE). Nossa missão é garantir que todo cidadão brasileiro tenha uma educação pública de qualidade e essa qualidade precisa ser expressada no direito pela educação, pautada numa educação laica, gratuita, que respeite o processo de ensino e qualidade e uma educação que seja significativa para a vida dos estudantes e colabore com o desenvolvimento do país, não só em termos econômicos, mas também em justiça social (FUNDAÇÃO FEAC – ENTREVISTA DANIEL CARA, 2016).

As mediações empreendidas pela Campanha pelo Direito à Educação expressam contrapontos, dissensos de segmentos heterogêneos e articulação social e política em favor da educação, pois: (i) conduziu a intervenção da sociedade civil na tramitação da Medida Provisória³⁶ (MP) 339/2006; (ii) atuou em defesa do Plano Nacional de Educação (2001 - 2010 e 2014 - 2024); (iii) defendeu a permanência do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); coordenou o

³⁶ Instituiu no âmbito do Distrito Federal e de cada Estado, o Fundeb destinado à manutenção e ao desenvolvimento da Educação Básica e à remuneração dos trabalhadores.

movimento Fundeb pra valer!³⁷; (iv) participou e permanece atuando em audiências junto aos Organismos Internacionais com posicionamentos contrários aos cortes na educação.

Desde os anos 2000, o grupo de empresários que instituiu o TPE já conduzia as organizações ligadas à responsabilidade social empresarial e buscavam suporte de entidades educacionais representativas ligadas ao Estado, como o CONSED e a Undime. (MARTINS, 2013). Segundo Priscila Cruz³⁸, a gênese do movimento, em 2005, está na ideia de uma abordagem pragmática da educação, por isso as metas buscam não somente incluir questões relacionadas aos debates, mas especificamente, aquelas relacionadas à prática escolar e aos problemas que cotidianamente impedem que a educação apresente melhores resultados.

Conforme Simielli (2013), o TPE conta com um Conselho de Governança representado por empresas e institutos empresariais mantenedores e apoiadores estratégicos como: Itaú, Unibanco, Santander, Gerdau, Natura, além das fundações Victor Civita, Roberto Marinho e Lemann, bem como o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), todos envolvidos na “expulsão das antigas formas de gestão da educação como bem público” (MACEDO, 2014, p. 1538).

Em 2010, o Movimento Todos pela Educação listou cinco princípios básicos para o aumento da qualidade da educação, referindo-se: (i) à melhoria da formação e carreira docente; (ii) à definição dos direitos de aprendizagem; (iii) ao uso pedagógico da avaliação; (iv) à extensão da proposta de educação integral e; (v) o aprimoramento da gestão. Neste mesmo ano, grupos empresariais, Organismos Internacionais e o TPE implementaram a cultura das metas, de caráter empresarial, “logo passou a contar com a adesão de gestores públicos dos três níveis de governo, em sintonia com o momento histórico vivido pela Educação no Brasil” (BRASIL, 2010, p. 7). São cinco as metas a serem adotadas e vencidas até setembro de 2022:

1. Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola (Até o ano de 2022, 98% das crianças e jovens entre 4 e 17 anos devem estar matriculados e frequentando a escola, ou ter concluído o Ensino Médio)
2. Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos (Até 2010, 80% ou mais, e até 2022, 100% das crianças deverão apresentar as habilidades básicas de leitura, escrita e matemática até os 8 anos ou até o final do 2º ano do Ensino Fundamental)
3. Todo aluno com aprendizado adequado ao seu ano (Até 2022, 70% ou mais dos alunos terão aprendido o que é adequado para seu ano.)
4. Todo jovem de 19 anos com Ensino Médio concluído (Até 2022, 95% ou mais dos jovens brasileiros de 16 anos deverão ter completado o Ensino Fundamental, e 90% ou mais dos jovens brasileiros de 19 anos deverão ter completado o Ensino Médio.)
5. Investimento em Educação ampliado e bem

³⁷ Movimento idealizado pela Campanha Nacional do Direito à Educação, com articulação social e política. Começou a ser concebido em 2005, quando foi apresentada a proposta de criação do Fundo.

³⁸ Presidente Executiva e cofundadora do Todos Pela Educação. Formada em Administração de empresas pela Fundação Getúlio Vargas e Mestre em administração pública em *Harvard Kennedy School of Government*.

gerido (Até 2010, mantendo-se até 2022, o investimento público em Educação Básica obrigatória deverá ser de 5% ou mais do Produto Interno Bruto (PIB) (BRASIL, 2010, p. 9).

Na proporção em que o TPE se fortaleceu, também ganhou espaço enquanto grupo dos reformadores empresariais da educação no Brasil (FREITAS, 2012). Em setembro de 2011, na *Conferência Internacional de Educação: Uma Agenda Urgente*, o TPE impulsionou mais 12 grupos empresariais³⁹ de países latino-americanos que detinham os mesmos intuítos sobre o sistema educacional de seus países, fixando um acordo de troca de experiências e apoio, denominado Declaração de Brasília, que viabilizou a Rede Latino-Americana de Organizações da Sociedade Civil para a Educação (REDUCA)⁴⁰.

As contribuições de Freitas (2012) e Ball (2006; 2014) asseveram que existe uma rede de influência edificada e exercida pelos reformadores empresariais e seus vínculos com os agentes governamentais, bem como a presença e atuação nas disputas e interesses privados sobre os setores públicos. Os discursos, as ações e os atos ultrapassam o pensamento dos reformadores, em especial, na elaboração de uma Base Nacional Comum, consoante com a lógica gerencialista de educação. Aqui, Antônio Gramsci nos adverte que “a supremacia de um grupo social não se determina apenas pelo domínio, mas também como direção intelectual e moral” (2015, p. 62). Na elaboração da BNCC, o grupo social hegemônico empregou seus meios ideológicos para empreender seu domínio, consenso e correção.

No que se refere à disputa do currículo, em 2013, o TPE incorpora alguns parceiros do movimento formado por pessoas e instituições que atuam na área de educação, dando início a um grupo denominado Movimento pela Base Nacional Comum Curricular, com o objetivo de favorecer a elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular, que, segundo seus proponentes, visa a melhoria e equidade do sistema educacional brasileiro, e serve de sustentação para os direitos de aprendizagem, para a formação dos professores, para os recursos didáticos pedagógicos e para as avaliações externas (MARTINS, 2016).

No decorrer do Governo de Michel Temer (31 de agosto de 2016 a 31 de dezembro de 2018), acentuaram-se as atuações da Fundação Lemann, a articulação do Movimento pela Base

³⁹ Proyecto Educar 2050 (Argentina), Fundación Empresarios por la Educación (Colômbia), Fundación Educación 2020 (Chile), Fundación Empresarial para el Desarrollo Educativo (El Salvador), Grupo Faro (Equador), Empresarios por la Educación (Guatemala), Fundação para la Educación Ricardo Ernesto Maduro Andreu (Honduras), Unidos por la Educación (Panamá), Juntos por la Educación (Paraguai), Asociación Empresarios por la Educación (Peru), Educa (República Dominicana) e Mexicanos Primero (México). Disponível em: <https://reduca-al.net/index.php?q=pt/nosotros>

⁴⁰ É uma rede idealizada pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e pelo movimento Todos Pela Educação, que congrega organizações de 14 países da América Latina e que atuam pela garantia do direito a uma Educação inclusiva, equitativa e de qualidade (ANPAE, 2016).

Nacional Comum, do TPE, do CONSED e da Undime, que procuraram cooperar e induzir as decisões em relação à elaboração da Base, dispondo de suporte para grupos e de especialistas em currículo nacionais e internacionais como o Chile e a Austrália (AGUIAR, 2019; TARLAU; MOELLER, 2020).

Segundo Barreto (2016) o comprometimento de empresas e instituições financeiras no decurso de elaboração da BNCC, destaca-se pela performance do Movimento Todos pela Base Nacional Comum Curricular, que contou com o apoio de grupos e pessoas provenientes de instituições privadas. Para os estudiosos da política curricular Corrêa e Morgado (2018), o Movimento exerceu uma expressiva intervenção no processo de elaboração do documento.

Ademais, os movimentos defensores da BNCC reforçam os argumentos do MEC quanto ao fundamento histórico e a suposta condição democrática de elaboração do documento. Dessa maneira, há a alegação de que o sistema educacional brasileiro necessitava de mais coerência e organização, por meio da implementação de uma Base para sistematizar “de forma alinhada e clara, os currículos das escolas, a formação inicial e continuada dos professores, os sistemas de avaliação e os materiais didáticos” (CARVALHO; SILVA; DELBONI, 2017, p. 497).

As pessoas ligadas à rede, como integrantes do Movimento pela Base, estão vinculadas às instituições apoiadoras, como políticos eleitos para exercerem cargos públicos, secretários de educação, consultores, professores, membros do CNE, do MEC e do Inep, economistas, gestores, superintendentes, conselhos administrativos, todos no campo de disputa pela educação. Tais presenças apoiam-se no suporte técnico e orientador para o cumprimento dos processos e para a obtenção dos resultados esperados, que corroboram com a crença

de que, se os professores e os currículos fossem controlados mais de perto, estando mais intimamente relacionados às necessidades do mundo empresarial e industrial, mais tecnicamente orientados, com mais ênfase aos valores tradicionais e às normas e disposições do mercado de trabalho, então os problemas de alcance de resultados, de desemprego, de competitividade econômica internacional, de desintegração das áreas centrais das grandes cidades etc., desapareceriam em grande parte [...] (APPLE, 2006, p.21).

Nessa lógica, o envolvimento de instituições financiadas e fundações privadas associa-se ao movimento de reforma empresarial da educação, instituem normativas, legislação, currículo, plataformas, materiais pedagógicos e projetos em que a Educação Básica sujeita-se a conteúdos restritos e subordinados aos interesses do Movimento Todos Pela Educação

formado por pessoas e instituições que atuam na área de educação. São organizações da sociedade civil, acadêmicos, pesquisadores, professores de sala de aula, gestores

fundadora do TPE e membro da comissão técnica. Em 2016, assumiu a Secretaria Executiva do MEC, sendo responsável pelas reformas desejadas pelas instituições que representa, entre elas a presidência do Comitê Gestor da BNCC na condução e elaboração da versão final do documento. A outra, Teresa Cozetti Pontual⁴², que apresenta uma ligação com o conselho coletivo da Fundação Lemann, da qual também é membro.

Desde esse momento político, após o golpe jurídico-empresarial, em 2016, contra a presidenta Dilma Rousseff, os apoiadores do Movimento pela Base tem desempenhado um papel de destaque na elaboração e implementação da BNCC, passando a gerenciar e divulgar materiais disponíveis em seu site e em instituições parceiras, como o Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular, produzido em conjunto pelo CONSED e Undime (UNDIME, 2017). Desse modo, a rede do Movimento influenciou o texto final do documento da BNCC, asseverando que o currículo sempre foi um campo de disputa que ora acomoda os defensores das ideias mercadológicas, ora exclui os indesejáveis.

De braços dados e mentes unidas com o MEC, juntos, com o *slogan: Agora o Brasil tem uma Base*, veiculado no portal do MEC, em 20 de dezembro de 2017, no dia da homologação da BNCC pelo Ministro da Educação, Mendonça Filho, o Movimento Pela Base declarou que,

pela primeira vez, o Brasil tem uma BNCC que explicita os **direitos de aprendizagem** de todos os alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Ela servirá de referência para a construção dos currículos de todas as redes públicas do país. Sua homologação representa um avanço importante para a equidade e qualidade da Educação brasileira (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2018, s.p., grifo nosso).

Por outro lado, instituições de ensino como ANPED e a Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE, compuseram posicionamentos contrários acerca da formulação e implementação da BNCC para a Educação Básica pública brasileira, manifestando suas apreensões e preocupações com o documento. Uma das inquietações diz respeito a forma como a BNCC foi configurada, afastando das discussões e da sua elaboração

do Ministério de Educação, Presidente do INEP, Secretária Nacional de Ensino Superior, membro da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação. Foi membro do Comitê Diretivo da Unesco da Agenda 2030 e do *Governing Board* do Pisa/OECD. No Governo do Estado de São Paulo, foi Secretária de Estado de Educação, Secretária de Estado de Desenvolvimento Social, Secretária de Estado de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico, Diretora Executiva da Fundação SEADE e membro do Conselho Estadual de Educação.

⁴² Professora e Subsecretária de Gestão da Rede de Ensino do Estado do Rio de Janeiro.

os docentes e instituições públicas, o que abriu espaço para entidades e grupos de especialistas de instituições privadas.

Ao se posicionarem contrariamente à elaboração da BNCC, as associações científicas, demonstram, sobretudo, um olhar voltado para a influência internacional hegemonicamente direcionada ao capital. Desde 2015, em sua 37ª reunião bienal⁴³, realizada em Florianópolis, a ANPED manifestou sua insatisfação e preocupação com a elaboração e implementação de uma BNCC, por arquitetar um projeto de educação utilitária, pragmática e com subtração do direito por meio da supressão de conteúdos. Abaixo a manifestação da ANPED, demonstra

atuar em diferentes espaços e de diversas formas em relação às discussões nacionais, regionais e locais que envolvem as três versões da BNCC, sempre no sentido de reafirmar sua posição crítica em relação ao processo, tanto do ponto de vista metodológico quanto em termos das visões de currículo defendidas nos textos dos referidos documentos (ANPED, 2015a, p. 1).

Essa preocupação demonstra a compreensão da Associação de que a Educação Básica é um compromisso público, com o bem social e comum, com o respeito à diversidade e aos processos educativos que estão em cursos nas redes de ensino público de todo o país e que foram aspectos pouco considerados pelo documento entregue pelo MEC ao CNE.

No documento intitulado *Exposição de Motivos sobre a BNCC* (2015), elaborado por uma equipe de pesquisadores vinculados à ANPED, por meio do GT 12: Currículo, e à Associação Brasileira de Currículo (ABdC), os especialistas apresentaram seu posicionamento a respeito da BNCC asseverando que,

em tempos de ruptura e questionamento dos campos disciplinares em todo o mundo, a construção de uma Base Nacional Comum Curricular a partir, e somente orientada por conteúdos definidos por especialistas em diferentes áreas do conhecimento é uma proposta natimorta. Tal proposta desconsidera relações inter e entre as áreas e os conhecimentos que lhes seriam próprios e constitutivos, além de não ser capaz de contemplar algumas das metas especificadas nos protocolos propostos, a de “atribuir conteúdo social” aos conteúdos escolares, visto serem essas respostas a relações e sentidos que transcendem os próprios conteúdos (ANPED/ABdC, 2015b, p. 3).

Desse posicionamento da ANPED de discernir que a BNCC simboliza um retrocesso à Educação Básica brasileira, destaca-se a necessidade da autonomia docente, no sentido de redimensionar cotidianamente a práxis educativa numa posição de resistência ativa diante da

⁴³ Desde 2013, as reuniões da ANPED passaram a ser realizadas a cada dois anos.

imposição de um currículo, que se propõe absoluto. Na nota redigida em 2017, a ANPED afirma que

a metodologia de elaboração que privilegia especialistas e subalterniza o diálogo com as comunidades escolares quanto suas evidentes implicações nos processos de avaliação, de ensino e aprendizagem, na homogeneização das matrizes curriculares, na formação de professores e autonomia das escolas que se fragilizam com a lógica de centralização que a BNCC instaura na educação escolar (ANPED, 2017, s.p.).

Embora tenha havido movimentos de especialistas e estudiosos do campo do currículo contrários a esta parte da política, no momento de elaboração da versão final da BNCC, a influência e o poder proeminente com a mudança do governo Temer, consolidou uma coalizão de forças com o setor empresarial, que priorizou o pensamento neoliberal em detrimento do social.

Nota-se que com a hegemonia do setor empresarial inserido no percurso de elaboração da BNCC, o processo em que o documento vinha sendo construído, com toda complexidade desde a LDB 9.394/1996, dos PCNs e das DCNs na Educação Básica, toma um itinerário dirigido pelos reformadores empresariais que se organizaram sustentados por empresas, fundações e redes. Desta forma, percebe-se que parte da política curricular recomendada pelos empresários, governos, OCDE e BM contida na BNCC segue o rumo da privatização do setor público para a geração de um vasto mercado privado de ensino.

Diante do exposto, constata-se que essa política curricular restrita, estreita, instrumental, utilitária e pragmática, já apontada por Libâneo e Freitas (2018); Silva e Paula (2019), serve aos fundamentos neoliberais do individualismo. Os dissensos decorrem da natureza ideológica mercantil, que almeja enquadrar uma concepção de educação e currículo consoante com os interesses dos grupos e forças conservadoras, politicamente envolvidas e empenhadas em defender economicamente a Educação Básica pública como um espaço similar às empresas e regido por leis de mercado de disputa.

2.2 Processos de elaboração da BNCC do Ensino Fundamental (2014-2018)

As discussões sobre a BNCC do Ensino Fundamental ocorreram, inicialmente, em 2013 e se concentraram em um discurso de Guiomar Namó de Mello⁴⁴, então presidente da Comissão

⁴⁴ Diretora Executiva da Fundação Victor Civita, formada em Pedagogia pela USP, em 1966. Atuou por mais de 10 anos como pesquisadora da Fundação Carlos Chagas. Em 1982 foi nomeada Secretária da Educação da cidade de São Paulo, cargo que ocupou até o final do mandato do prefeito Mário Covas, em 1985. Liderou a

Estadual de Educação de São Paulo (CEE-SP), ex-consultora do Banco Mundial, que desenvolveu e aplicou o conceito de desempenho e um estudo ligado aos sistemas de remuneração e avaliação. A divergência discutida nesse período era que a Base teria que ser obrigatória nas instituições escolares. A presidente declarava que a Base não seria um currículo, visto que esta era uma atribuição de responsabilidade dos estados e municípios. Segundo Freitas (2014), esta é uma questão nacional, ou seja, serve de guia para avaliação nacional e formação de professores.

A BNCC tem sua elaboração fundamentada pelo documento *Os marcos legais que embasam a BNCC* (BRASIL, 2018a), que menciona os referenciais legais do processo de sua elaboração à implementação e, conforme o MEC, são instrumentos orientadores à produção de uma Base Nacional. Segundo detalhado, na versão final do documento estão os marcos legais da Constituição Federal de 1988, que prenuncia conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1988); a LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que previa que os currículos da Educação Básica contassem com uma Base Nacional Comum, e também, contemplada com uma parte diversificada; as DCNs (1990; 2000 e 2010), que incluíram a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural (BRASIL, 2018a); e o PNE, pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, em sua Meta 7, reiterando a demanda por uma Base Nacional (BRASIL, 2014).

Este processo de determinar o que deve ser ensinado aos estudantes vem se delineando na educação brasileira mediante a anuência de leis educacionais, políticas, projetos, programas e ações, os quais estão entremeados em um percurso de articulação dos Organismos Internacionais e aos acordos assumidos pelo governo brasileiro, que influenciam dialeticamente na elaboração e implementação das políticas educacionais no país. Desse modo, no contexto histórico político e educacional de reformas é que se desencadeou o processo de elaboração da BNCC.

No Brasil, as discussões acerca da BNCC no Congresso Nacional se fortaleceram em 2014, por meio de um vigoroso debate sobre a elaboração, com prioridade ao fortalecimento de uma Base Comum do Currículo Nacional para a Educação Básica brasileira. Os movimentos

implementação da "Inovação em Gestão e Ensino", na qual destacam-se a reestruturação da carreira docente municipal e o mecanismo de incentivo para que os professores continuem lecionando. Em 1986, foi eleita Deputada Estadual de São Paulo e em 1988, contribuiu com seu mandato para estabelecer o PSDB. Em 1990 e 1991 trabalhou como consultora na preparação de projetos de investimento Banco Mundial. No período de 1998 a 2000 foi consultora da SEMTEC/MEC para implementação da reforma curricular do Ensino Médio. Disponível em: http://www.ceesp.sp.gov.br/portal.php/composicao_guiomar Acesso em 22 abril 2022.

em prol da elaboração dessa parte da política seguiram ações, atos, eventos e documentos, como apresentado abaixo:

Quadro 4 - Ações no processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular

Período	Ações
2014	✓ Aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE).
19 a 23 de novembro de 2014	✓ Segunda Conferência Nacional pela Educação ⁴⁵ (CONAE).
17 a 19 de junho de 2015	✓ I Seminário Interinstitucional ⁴⁶ para elaboração da BNC.
Junho de 2015	✓ A portaria nº 592 de 17 de junho de 2015, instituiu a Comissão de Especialistas para a elaboração de proposta da BNCC.
30 de junho de 2015	✓ Divulgado no Portal do MEC a versão preliminar da BNCC para consulta pública.
16 de setembro de 2015 a 13 de março de 2016	✓ Recepção das contribuições pelo Portal MEC. Após 12 milhões de contribuições, a primeira versão do documento é finalizada.
03 de maio de 2016	✓ Apresentação da 2ª versão da BNCC.
16 de junho de 2016	✓ Encerramento do prazo para a aprovação da BNCC.
23 de junho a 10 de agosto de 2016	✓ Seminários Estaduais com professores, gestores e especialistas abertos à participação pública são realizados por todo o Brasil para debater a segunda versão da BNCC.
26 de janeiro de 2017	✓ Apresentação dos trabalhos de revisão da 3ª versão da BNCC pelo MEC.
Fevereiro de 2017	✓ Lançamento da 3ª versão da BNCC.
06 de abril de 2017	✓ Apresentação da 3ª versão da BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e entrega do documento ao CNE.
07 de julho de 2017 (Manaus/AM) 28 de julho de 2017 (Recife/PE) 11 de agosto de 2017 (Florianópolis/SC) 25 de agosto de 2017 (São Paulo/SP) 11 de setembro de 2017 (Brasília/DF)	✓ Audiências Públicas Regionais
Novembro de 2017	✓ Previsão para a aprovação da versão final da BNCC.
Segundo semestre de 2017	✓ Previsão de entrega da BNCC do Ensino Médio.
15 de dezembro de 2017	✓ Votação e aprovação do documento da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação /Conselho Pleno, com 20 votos, sendo 3 (três) votos contrários.

⁴⁵ Conferência organizada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE) que teve como resultado o documento sobre as recomendações para a Educação Básica brasileira e a mobilização para a BNCC.

⁴⁶ Reuniu assessores e especialistas envolvidos na elaboração da BNCC, por meio da Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015.

22 de dezembro de 2017	✓ Publicação da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orientou a implantação da BNCC
05 de abril de 2018	✓ Foi promulgada a Portaria nº 331, de 05 de abril de 2018, que institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC) e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações do site: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 20 de abril de 2022.

Esse trajeto de ações, tensões, dissensos e divergências provocaram, no decurso de cinco anos, movimentos em defesa de elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular. Nesse período, ocorreram as audiências públicas que se desenrolariam nas conversas sobre a construção da BNCC, dentre os requisitados para as reuniões estavam: Alice Casimiro Lopes, professora titular da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Denis Mizne, advogado e diretor executivo da Fundação Lemann e membro do conselho da Fundação Roberto Marinho; Eduardo Deschamps, presidente do CONSED; Maria Beatriz Luce, Secretária de Educação Básica do MEC; Paula Louzano, Professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) (SILVA, 2018).

A Base Nacional Comum Curricular vem sendo objeto de debate como política de governo, uma vez que direciona a organização curricular no Brasil⁴⁷. O contexto da produção do texto da BNCC fruiu em três versões que, na convicção do MEC, resultaram de um processo de construção colaborativa e democrática. Infere-se que esse contexto relaciona-se ao interesse público, visto que sua redação está concernente aos interesses e acordos expressos nos grupos que atuaram na influência política da construção da Base. Nesse pensamento, Avelar e Ball (2017) afirmam que grupos influenciadores empreendem com o intuito de ofertar padrões nacionais e internacionais de aprendizagem para a agenda pública no Brasil e compartilham uma perspectiva reformista da educação.

Com a reeleição da Presidenta Dilma Rousseff em 2014, Cid Ferreira Gomes assumiu o Ministério da Educação, em janeiro de 2015. O então Ministro, renovou as equipes do sistema educacional em termos da Educação Básica, tornando-se “um defensor da criação de uma Base Nacional Comum, sendo assim escolheu gestores que convergissem para a criação de uma BNCC” (SILVA; ALVES NETO; VICENTE, 2015, p. 336). Em concepção contrária, Laval (2019) refere-se às influências externas na BNCC como não sendo mais modelos a se inspirar,

⁴⁷ Como já mencionado, estava prevista na Constituição Federal de 1988 para o Ensino Fundamental e foi ampliada para o Ensino Médio pelo Plano Nacional de Educação – PNE – Lei nº 13.005/2014, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, Lei nº 9396/1996.

mas de acolher as percepções e princípios do modo de produção capitalista e seu fundamento neoliberal.

Em março de 2015, após discutir com deputados no plenário da Câmara presidida pelo ex-deputado Eduardo Cunha, Cid Gomes abandonou o recinto e entregou o cargo à Presidenta Dilma Rousseff, que o substituiu pelo professor Renato Janine Ribeiro, em abril de 2015. O ministro conservou a mesma equipe estruturada por seu antecessor e deu continuidade do processo de elaboração da BNCC dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Como política de Governo, a BNCC mobilizou a equipe do MEC, que estabeleceu um grupo de trabalho de 14 assessores e 116 especialistas de Universidades e das redes estaduais de todo o país, com a missão de elaborar uma primeira versão do referencial curricular nacional. A portaria nº 592 de 17 de junho de 2015, institui uma comissão de especialistas formada por

116 membros, indicados entre professores pesquisadores de universidades com reconhecida contribuição para a educação básica e formação de professores, professores em exercício nas redes estaduais, do Distrito Federal e redes municipais, bem como especialistas que tenham vínculo com as secretarias estaduais das unidades da Federação (BRASIL, 2015, p. 16).

Segundo a portaria nº 592/2015, a escolha de quem seriam os especialistas ficou a cargo da Secretaria de Educação Básica, juntamente com o CONSED, a Undime e diferentes atores, desde professores de Universidades Federais e Estaduais, até órgãos e entidades da sociedade civil. Como sustenta Ball (2013), “novas vozes e interesses são representados no processo político, e novos nós de poder e influência são construídos e fortalecidos” (p. 177). Nessa batalha das ideias, a consolidação de um ciclo de políticas foi se implementando e adquirindo novas vozes, quer por meio das entidades privadas que encadearam e financiaram a elaboração da BNCC, quer por meio de conferências e consultorias com os Organismos Internacionais.

Nessa trajetória, quatro ministros distintos passam pela pasta da educação brasileira durante o processo de elaboração da BNCC: Cid Gomes (01 de janeiro de 2015 a 18 de março de 2015); Renato Janine Ribeiro (06 de abril de 2015 a 01 de outubro de 2015); Aloízio Mercadante (02 de outubro de 2015 a 12 de maio de 2016) e Mendonça Filho (12 de maio de 2016 a 06 de abril de 2018). Mesmo com a mudança de ministros, os trabalhos prosseguiram e o documento normativo da Base foi sendo delineado, inclusive, com discordâncias e inúmeras críticas decorrentes de movimentos ligados a educação. Essa “dança das cadeiras” gerou instabilidades no MEC e resultou em cortes orçamentários no Ministério da Educação. Segundo a Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior (ANDES), em razão do ajuste fiscal

para o pagamento de juros e amortizações da dívida pública, os desfalques chegaram a mais de R\$11 bilhões⁴⁸. Além de momentos de instabilidade no governo federal, também houve um número considerável de manifestações, por meio de notas, cartas e pareceres enviados por associações nacionais do campo educacional, bem como pelos sindicatos, universidades, grupos de pesquisa e demais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem no país, em que posicionamentos foram contrários à BNCC.

Com a continuidade desse processo de elaboração do documento normativo, o MEC reestabeleceu as instruções e discussões para a BNCC do Ensino Fundamental, concluiu a versão preliminar em 2015, no mandato da Presidenta Dilma Rousseff, tendo José Henrique Paim como Ministro da Educação e Maria Beatriz Luce como Secretária de Educação Básica. Diante de divergências, resistências e críticas contrárias ao documento orientador de políticas para a Educação Básica, o MEC e a SEB abriram uma consulta pública online lançada em setembro de 2015 no portal do MEC, no sentido de receber contribuições, visões e apreciações da sociedade civil e acadêmica.

Em carta encaminhada à comissão da BNCC, intitulada *Exposição de motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular* (2015), a ANPED avaliou a consulta pública como imprópria para as finalidades a que se destina e justifica que

a consulta se dá em termos de concordância e discordância com as propostas apresentadas, a partir desses critérios elencados, o que não põe em debate o sentido do que é proposto. No mais, é possível indicar único objetivo ou alteração nos objetivos listados - ou seja, a consulta se dá em termos de adequação do já definido, e novamente, num reforço da centralidade da lógica conteudista, em acrescentar ou modificar a seção desse ou daquele conteúdo. Tal modelo de consulta provoca uma distorção em que as discordâncias são minimizadas, criando um sentido em obra coletiva que em verdade não se efetiva (ANPED, 2015, p. 7).

Diante da participação da sociedade civil por meio da consulta pública para a elaboração da BNCC, o MEC contabilizou, segundo dados obtidos via portal, um total de mais de 12 milhões de contribuições⁴⁹, tendo sido cadastrados mais de 300 mil participantes, dentre eles 207 mil professores, após seis meses de consulta aberta até 15 de março de 2016. O Secretário de Educação Básica, Manuel Palácios, professor associado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora e coordenador do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), demonstrou uma posição contrária à da ANPED (2015) afirmando que a

⁴⁸ Disponível em: <https://www.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=8062>

⁴⁹ Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/noticias/473-consulta-publica-sobre-base-nacional-comum-recebeu-mais-de-12-milhoes-de-contribuicoes>

consulta contou com uma participação expressiva da sociedade brasileira e de uma mobilização abrangente em todo o país. Em entrevista à Revista da Universidade Federal de Juiz de Fora, Palácios justifica que

mais de 12 milhões de contribuições foram recebidas durante a consulta pública ao documento preliminar da BNCC, em busca de um entendimento nacional em torno do que é importante no processo de desenvolvimento dos estudantes brasileiros da educação básica (REVISTA UFJF, 2018).

Nesse sentido, apreende-se que a confirmação de um volume de 12 milhões de contribuições satisfaz o Governo Federal no sentido de validar a ação democrática ao processo. No entanto, o registro das contribuições não significa que foram aceitos, incluídos, debatidos ou incorporados. Permanece a aparência quantitativa da ferramenta utilizada e caracteriza como mais um elemento vertical de atuação do MEC. Em outras palavras, o rito formal prevaleceu, a qualidade desses acessos não importa. De acordo com o pesquisador Macedo (2014), a participação abarcou apenas 10% da sociedade brasileira, enquadrando indivíduos do sexo masculino, brancos e da classe social A e residentes da Região Sudeste do país, o que ratifica o perfil de classe e raça que a consulta promoveu, desconsiderando o compromisso histórico com o desenvolvimento da Ciência, da Educação e da Cultura, dentro dos princípios da participação democrática (ANAPED, 2015).

Por outro lado, e neste contexto, o resultado das contribuições empreendidas em todo país, por meio de assembleias, seminários e discussões, as entidades e associações produziram um parecer que foi entregue ao MEC para revisão e elaboração de uma nova versão do documento. As divergências e dissensos continuam, porque:

[...] o CONSED e a Undime elaboraram um relatório com as contribuições advindas dos seminários e o encaminharam para o Comitê Gestor do MEC. Importante observar que o Comitê Gestor foi o responsável pelas definições e diretrizes que orientaram a revisão da “segunda versão” e que deu origem à “terceira versão”, encaminhada ao CNE, em abril de 2017, focalizando a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, sem a devida argumentação sobre o não atendimento legal ao excluir, dessa versão, o Ensino Médio (ANPAE, 2018, p. 11).

Em 03 de maio de 2016, foi apresentada a segunda versão da BNCC pelo Ministro da Educação Aloízio Mercadante, finalizada por 132 agentes do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Essa versão do documento continha 302 páginas, redigidas pelas coordenadoras Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello, professora da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e Isabel Cristina

Alves da Silva Frade, professora da UFMG, que contaram com a assessoria de 15 professores de Universidades públicas e privadas, com a participação de especialistas para cada área do conhecimento e seus respectivos componentes curriculares para as etapas da Educação Básica.

No período de 2015 e 2016, enquanto o MEC atuou na redação da versão preliminar e da segunda versão da BNCC, o Brasil enfrentava um encadeamento de crises políticas: recessão econômica e um suposto escândalo de corrupção que oportunizaram as facções conservadoras a movimentação de protestos contra o governo da Presidenta Dilma Rousseff⁵⁰.

Nessa conjuntura, milhares de pessoas foram às ruas e praças pleitear o fim da corrupção e a redução da taxa do ônibus. O *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff, ocorrido em 2016, impediu que a garantia da execução das metas de financiamento fossem cumpridas, a interrupção do governo veio acompanhada de incertezas para a política educacional, o orçamento da educação foi cortado de 8 bilhões para 4 bilhões, o que ocasionou a proposta da Emenda Constitucional 241, apresentada no contexto da crise de 2014, que mais tarde se tornaria a Emenda Constitucional 95/2016, para garantir o congelamento de investimentos dos gastos públicos por vinte anos.

Desde 2014, o início do segundo mandato da Presidenta, uma crise política e econômica se agravava no país, promovida pelo partido derrotado na eleição – o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e pelo partido Movimento Democrático Brasileiro (MDB).

A instabilidade da política brasileira estava no seu ápice quando o ministro da Educação, Aloizio Mercadante, apresentou a segunda versão da BNCC em maio de 2016. Ainda em abril de 2016, o Congresso Nacional acatou a abertura do processo de *impeachment* contra a Presidenta Dilma e seu afastamento em 30 agosto de 2016. O Vice-Presidente Michel Temer assume a presidência.

Neste momento, o CONSED e a Undime seguiram com seminários em todo território nacional para debater as estratégias de implementação da terceira versão da BNCC, que contou com a participação de especialistas, educadores, gestores municipais e estaduais. Esses seminários são argumentos do governo de que a BNCC foi elaborada respeitando a democracia, visto que contou com esferas da sociedade civil, federal, estadual e municipal, além das Universidades, professores e especialistas em educação no processo de sua construção.

⁵⁰ Segundo o especialista em educação Freitas (2016), as reais razões do *impeachment* da Presidenta Dilma, foi a retomada do bloco hegemônico neoliberal, que foi reconfigurado pelos governos do PT. Michel Temer e Henrique Meirelles cumpriram o papel de conduzir o golpe inicial e promover a transição. Disponível em: <https://sintese.org.br/blogs-e-colunistas/luiz-carlos-freitas/>

Com o afastamento da presidenta Dilma, o Ministro Mendonça Filho assume a gestão do MEC em maio de 2016. Em junho de 2016, em Brasília, a Undime e o CONSED realizaram um seminário de formação, no qual representantes da UnB, do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) da UFMG, do Movimento pela Base Nacional Comum e coordenadores estaduais se reuniram para definirem a orientação metodológica a ser administrada nos seminários estaduais.

De acordo com o CONSED e a Undime, nove mil pessoas, aproximadamente, participaram dos 27 seminários estaduais⁵¹ ocorridos entre os dias 23 de junho, com início no Rio Grande do Sul e término em 10 de agosto de 2016, em Tocantins. Estes seminários objetivavam ouvir docentes, estudantes, especialistas, gestores, coordenadores e instituições escolares, no intuito de obter contribuições para o aprimoramento do documento, caracterizando supostamente, um movimento de construção coletiva.

Ao assumir o governo, em 31 de agosto de 2016, Michel Temer convocou o ex-governador de Pernambuco José Mendonça Filho, filiado ao partido Democratas (DEM), para assumir o cargo de ministro da Educação. O relatório de 22 páginas sobre os seminários ocorridos em todo território nacional foi entregue ao MEC, contribuindo para a etapa de elaboração da terceira versão da BNCC. A transição no cenário político brasileiro abalou o andamento de elaboração da Base, que previa a terceira versão para junho de 2016, mas foi apresentada somente em abril de 2017 pelo MEC. Vale notar, nesse ínterim, que mesmo com a delonga na trajetória de elaboração do documento da Base, tanto a mudança do governo quanto a substituição de entidades em seus cargos de poder, não mudaram o foco de transformar a BNCC num documento inovação ao vincular avaliações censitárias à política de desempenho.

Segundo Maria Helena Guimarães de Castro, secretária executiva do MEC e conhecida por apoiar uma concepção de educação fundamentada no mercado, inclusive com avaliações padronizadas e o monitoramento dos docentes (TARLAU; MOELLER, 2020), a terceira versão da BNCC trata apenas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. O documento foi entregue pelo MEC ao CNE em 06 de abril de 2017, pelo Ministro Mendonça Filho que enfatizou o processo de construção coletiva e democrática, como também a sua relevância na padronização dos currículos nacionais.

A BNCC é uma política pública de Estado e, portanto, reúne um conjunto de atores individuais e coletivos. É uma ação pública que se configura nas interações entre

⁵¹ Lista dos Estados, disponível em: <https://undime.org.br/noticia/19-01-2018-10-15-seminario-debate-estrategias-de-implementacao-da-bncc>

atores locais e nacionais, centrais e periféricos, públicos e privados [...]. É isso que a qualifica como mais uma peça nos embates para a constituição de uma democracia no Brasil, para a configuração de um Estado democrático a partir da sociedade diversificada, desigual, fragmentada, cindida e dividida. O grande desafio é, realmente, criar a democracia e “algo comum” dentro dessa diversidade. (SILVA; ALVES NETO; VICENTE, 2015, p. 331).

O início de 2017 foi marcado pela reestruturação do governo de Michel Temer e suas relações com as concepções econômicas neoliberais, o que possibilitou, em 26 de janeiro, a realização do seminário para a apresentação dos trabalhos de revisão da terceira versão da BNCC do Ensino Fundamental. Nesse momento, membros da Undime, do CONSED e do CNE se reuniram para a realização do evento coordenado pelo MEC, em que debateram e especificaram as transformações do documento. Tal seminário foi restrito aos elaboradores da proposta, porém estavam presentes representantes com interesses econômicos, empresários, partidos políticos e fundações privadas que ambicionavam, por meio da política curricular decorrente da BNCC, uma concepção de educação, de caráter regulador, padronizador, controlador e de responsabilização do trabalho docente.

Após isso, a secretária executiva do MEC, Maria Helena Guimarães de Castro, limitou intencionalmente o número de envolvidos para compor a equipe redatora da terceira versão da BNCC do Ensino Fundamental, avançando no processo de redação “de forma a escrever um documento mais claro, mais coerente” (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 590).

Embora a participação direta da Fundação Lemann e do Movimento Pela Base no processo de redação do documento tenha sido menor do que na segunda versão, as duas instituições permaneceram sinalizando o monitoramento do processo e mantendo o compromisso com os funcionários do MEC. Evidencia-se um duelo de interesses, em que o representantes destas entidades têm influências sobre as finalidades da educação (LIBÂNEO, 2019), na relação com o Banco Mundial e na aplicação de políticas de desempenho indexadas a mecanismos avaliativos censitários, que favorecem a gestão gerencialista calcada na eficiência e na eficácia (EVANGELISTA, 2013; SILVA, 2019).

A influência dessas empresas e fundações privadas, confirma sua grandeza na presença e no poder dentro do Estado brasileiro, além da correlação de forças na reorganização da crise política e econômica do país, possibilitaram transformações no documento apresentado em sua terceira versão, em 06 de abril de 2017, quase um ano após a realização dos seminários estaduais. Segundo os estudos de Tarlau; Moeller (2020) e Borges (2020), esta é uma versão

muito mais conexa com as diretrizes curriculares dos anos 1990, no governo do PSDB, do que as versões anteriores produzidas sob o governo do PT.

Nas versões anteriores da BNCC do Ensino Fundamental encontrava-se a apresentação das entidades, dos nomes dos pesquisadores, especialistas, membros do CONSED e Undime que coadunaram na elaboração do documento. Na terceira versão, não há mais esse detalhamento. O fato da terceira versão ter sido analisada como uma ininterrupção de dois anos de um processo participativo que teve sua gênese no governo da Presidenta Dilma, proporcionou sua anuência entre os diferentes atores da sociedade civil e desaguou, no governo Temer, ministro Mendonça Filho.

Ainda em abril de 2017, o MEC encaminhou para aprovação a terceira versão da BNCC do Ensino Fundamental ao CNE. No período de julho e setembro de 2017, o CNE realizou audiências públicas em todas as regiões do país, a fim de extrair opiniões, sugestões e críticas sobre a versão, procurando estreitar momentos de envolvimento da sociedade civil, e entregou o texto ao MEC em meados de dezembro de 2017. Nessa redação, foram excluídos os logotipos do MEC, do CONSED e da Undime da capa do documento, ocultando o que está por detrás da cortina dessa concepção de currículo único.

Evidencia-se aqui a mediação como forma do MEC realizar a relação das instituições CONSED, Undime e CNE. O MEC e fundações privadas encaminharam as discussões, concepções e elaborações teóricas subsidiadas pelas associações, mas com o teor e significados consoantes com lógica empresarial. Nesse momento apreende-se relações de aproximação com os empresários brasileiros que procuram operar na Educação Básica pública ao ofertarem respostas capazes de solucionar os problemas educacionais; e relações de distanciamento com uma educação de caráter emancipatório como instrumento de autonomia e com práticas humanizantes.

A terceira versão final da BNCC, referente ao Ensino Fundamental, está organizada e definida por competências e habilidades sob a forma de direitos comuns de aprendizagem e o falso discurso de equidade e qualidade na oferta de educação. Assim, na alteração da LDB 9394/96 em seus artigos 35 e 36, houve uma mudança aprovada pela Lei nº 13.415 de 2017, que passa a determinar no Art. 36 § 1º que “A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino” (BRASIL, 2017). Assim, prescreve competências que devem ser trabalhadas e desenvolvidas nos estudantes nas disciplinas ministradas no Ensino Fundamental.

No período de elaboração da terceira versão da Base, Maria Helena Guimarães reiterou que as competências são demandadas pela sociedade, que impetra cidadãos críticos capazes de tomar decisões, proposições que estão em anuência com os quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (DELORS, 1996). Nessa perspectiva, ressalta-se que os fundamentos e pressupostos teóricos da BNCC derivam e estão em concordância com as ideias prescritas do neoliberalismo, fundamentados na Pedagogia das competências. Segundo Duarte (2001), essa passa de uma lógica de ensino para uma lógica de treinamento e aprendizagem.

A proposta difundida, subjacente à BNCC, nos faz interpelar o modelo associado à noção de um processo de ensino-aprendizagem desenvolvido por meio competências e habilidades. A dimensão do ensino, mais do que o saber, procura avaliar o saber como fazer, em que o sentido econômico abraça a aprendizagem na forma de oferecer os conhecimentos mínimos que, inclusive, poderão ser medidos por avaliações que determinam o destino dos docentes, dos estudantes e das escolas.

Foi nesse prumo que grupos empresariais enfatizaram o ideário empresarial neoliberal, que nada mais é do que “o encolhimento do espaço público e o alargamento do espaço privado” (CHAUÍ, 2014, p. 88). Uma visão mercadológica canalizada na produtividade, na flexibilidade, na competição e na eficiência do sistema de ensino. Percebe-se que a BNCC tem o ensino em torno do desempenho de competências e habilidades funcionais e utilitárias, em que sua concepção “se aproxima do conceito de saber tácito, síntese de conhecimentos esparsos e práticas laborais” (KUENZER, 2002, p. 1).

Ao situar a BNCC dentro da lógica do capital, percebe-se que a ela traz uma “determinação curricular tecnicista, individualista e meritocrática que responsabiliza os sujeitos da escola pública pela qualidade da educação” (CURY, 2018, p. 118). A proposta encaminha a discussão referente à universalização da educação organizada por grupos empresariais, por se tratar de um documento que desloca a aprendizagem para o desenvolvimento de competências, que “ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2018a, p 8).

Importa afirmar que a forma como todo o processo de elaboração da BNCC do Ensino Fundamental decorreu, torna evidente a predominância de um currículo prescrito, centrado em conteúdos e monitorado por meio de avaliações em larga escala, o que corrobora para

enfraquecer a autonomia docente e da própria escola. Sendo esta, uma política curricular que ocasiona um reducionismo na função educativa e social da escola, que não mais visa formar integralmente seus estudantes, mas se torna um espaço de adaptabilidade e correspondência às exigências que o mercado produtivo requer. Destarte, a BNCC, rejeitada por alguns e aclamada por outros, integra e é parte da política educacional contemporânea e estratégica na reorganização da escola e manutenção do sistema capitalista.

2.3 O Currículo em Movimento do Distrito Federal (2010-2018)

As discussões sobre a política curricular estão situadas num campo teórico diverso e plural, por ser um espaço constituído por perspectivas divergentes, que, inserido numa determinada realidade, e em um contexto histórico, indicam uma concepção de ser humano e de sociedade que se deseja alcançar.

O currículo escolar é histórico, porque traz consigo um processo historicamente construído, não apenas algo a ser reproduzido, mas que pode ser modificado e ressignificado no cotidiano escolar. É político, por ser um elemento de disputa, negociação e poder, já que traz consigo concepções e arcabouços ideológicos de grupos que detêm o controle. É social, porque parte da práxis, enquanto função socializadora da educação, o que possibilita construções entre a intenção e a prática. É cultural, pois proporciona uma visão da cultura que a escola apresenta tanto em sua perspectiva oculta quanto na manifesta (VEIGA; SILVA, 2018).

Ao definir que tipo de sociedade, de conhecimento e de homem deve ser legitimado, mediante o tipo de formação que lhe é concedida por intermédio do currículo, prescreve uma relação de poder (SILVA, 2005). Veiga (2002) e Silva (2016) complementam

currículo é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito. (VEIGA, 2002, p.7)

o currículo escolar não pode desconsiderar o contexto social, econômico e cultural dos estudantes e a democratização do acesso à escola para as classes populares requer que esta seja reinventada, tendo suas concepções e práticas refletidas e revisadas com vistas ao atendimento às necessidades formativas dos estudantes, grupo cada vez mais heterogêneo que adentra a escola pública do DF. (SILVA, 2016, p. 242)

Ainda segundo as pesquisadoras Veiga e Silva (2018) “o currículo não é um conceito abstrato à margem da experiência humana, mas uma construção social e cultural, expressão de

formas de organização de práticas educativas, sociais” (p. 53). Na contramão dessa perspectiva curricular, a BNCC do Ensino Fundamental, foi elaborada por uma lógica mercadológica e empresarial, sustentada numa concepção inspirada numa formação de competências e habilidades, consoantes com o Banco Mundial (2011) e a OCDE (2013).

Nos estudos de Libâneo (2003, p.362) o currículo escolar, é aludido como “um modo de seleção da cultura produzida pela sociedade para a formação dos alunos, é tudo o que se espera que seja aprendido e ensinado na escola”. Com base nessa concepção, entende-se que o currículo objetiva orientar as práticas pedagógicas para o desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes e considera que a cultura de cada um tem papel importante na sua formação.

É nessa compreensão dialética da política curricular que a implementação da BNCC, conferiu conhecimentos, valores, atitudes, competências e habilidades como categorias fundantes sob a ótica da OCDE (2018). Concordo com entendimento de Macedo (2015, p. 899) que a Base apresenta uma “concepção de currículo com vistas apenas a projetar a performance do aluno”, pois a política curricular, em voga, tem relevância na organização escolar, “neste nível de determinações, se tomam decisões e se operam mecanismos que têm consequências em outros níveis de desenvolvimento do currículo” (SACRISTÁN, 2000, p. 108).

No Distrito Federal tenho acompanhado as políticas e programas implementados pela SEEDF, sobretudo, propostas curriculares oriundas de ideologias político-partidárias dos que dirigem o poder Executivo. Estas propostas se diferenciam de acordo com tempos e espaços destinados ao fazer pedagógico, a escolha e organização dos conteúdos, a metodologia de ensino e a concepção de educação (DISTRITO FEDERAL, 2014).

Caso não se valorize um determinado modo de reprodução da sociedade como o necessário quadro de intercâmbio social, serão admitidos em nome da reforma, apenas alguns ajustes menores em todos os âmbitos, incluindo o da educação. As mudanças sob tais limitações, apriorísticas e prejudicadas, são admitidas apenas com o único e legítimo objetivo de corrigir algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da lógica global de um determinado sistema de reprodução. Podem-se ajustar as formas pelas quais uma multiplicidade de interesses particulares conflitantes se deve conformar com a regra geral preestabelecida da reprodução da sociedade, mas de forma nenhuma pode-se alterar a própria regra geral. (MÉSZÁROS, 2005, p. 26).

Em 2010, o MEC divulgou um relatório de análise das recomendações curriculares para o Ensino Fundamental e Médio, que converteu nas propostas curriculares elaboradas pelas Secretarias de Educação, com o intuito de destacar as opções curriculares nos estados e municípios do país. Em outros termos, sua finalidade resultava em determinar o que estava

sendo conduzido no sistema educacional brasileiro em relação às diretrizes curriculares enviadas às instituições de ensino (BRASIL, 2010).

Ainda que o Distrito Federal não estivesse dentre as recomendações das capitais eleitas para compor as propostas do Ensino Fundamental que compuseram a amostragem analisada para essa etapa de ensino, infere-se, por meio do plano difundido, que o currículo distrital apresentava as particularidades observadas pelo MEC. Estas particularidades tinham como menção os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), que foram elaborados com base no contexto das reformas da década de 1990, “referiam-se tanto a instrumentos para a aprendizagem, como leitura, escrita, expressão oral, cálculo e solução de problemas, quanto a conteúdos básicos de aprendizagem, como conhecimentos, habilidades de raciocínio, valores e atitudes” (BRASIL, 2010, p. 07). Nota-se aqui a mediação quando o MEC sinalizava avançar para além dos PCNs e instituía estratégias e ações, indicando as competências e habilidades na elaboração e implementação das propostas curriculares, visto que

as orientações oficiais centrais, especialmente os PCNs, sistematizaram, legitimaram e fizeram crescer a discussão. De modo peculiar, recontextualizando todos os discursos, foi se criando uma nova síntese, combinando distintas tradições e discursos pedagógicos e criando um caminho novo, híbrido, **de entender e propor o currículo e formas de sua composição e integração** (BRASIL, 2010, p. 10, grifo nosso).

Esse alinhamento aos movimentos nacionais de normatização de discussão curricular é mencionado no caderno de *Pressupostos Teóricos*, sobre os motivos de sua elaboração “especialmente para que se alinhe com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e com as demais Diretrizes Curriculares Nacionais que orientam etapas e modalidades desse nível de ensino” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 17).

Pelas lutas da sociedade civil e do governo de Agnelo dos Santos Queiroz Filho (1º de janeiro de 2011 a 31 de dezembro de 2014), alvoreceram os encaminhamentos primordiais voltados para à elaboração do Plano Distrital de Educação (PDE). Nesse processo, duas ações foram primordiais, uma, a Lei de Gestão Democrática⁵² nº 4.751/2012, que em seu Artigo 11 estabelece

Art. 11. A Conferência Distrital de Educação debaterá o projeto do Plano Decenal de Educação do Distrito Federal, a ser encaminhado para apreciação pelo Poder Legislativo, nos termos do Plano Nacional de Educação, com a finalidade de definir objetivos, diretrizes e metas para a educação no Distrito Federal.

⁵² A gestão democrática é um princípio previsto e definido no Art. 206, inciso I, da Constituição Brasileira de 1988, que abrange as dimensões pedagógica, administrativa e financeira (VEIGA; SILVA, 2018, p. 47).

E a outra, o Fórum Distrital de Educação (FDE), colegiado da gestão democrática, instituído pela Portaria nº 115, de 31 de julho de 2012 expressa o movimento dos segmentos sociais e educacionais no DF com finalidade de acompanhar e avaliar a criação e elaboração das políticas de educação no âmbito do Distrito Federal (SANTOS, 2018).

Na esfera do Distrito Federal tem-se o SINPRO, juntamente com seus delegados e representantes, e o Fórum Distrital de Educação (FDE), composto por instituições e entidades da sociedade civil envolvidas com a educação pública e com a SEEDF que exerceu a incumbência da elaboração do PDE (2015 - 2024), após produtivo percurso de construção coletiva, executado em reuniões, no período de 03/11/2013 a 15/04/2014.

No decurso dos anos, reformas curriculares têm sido feitas na rede pública de ensino do Distrito Federal, alternando mudanças conceituais, de conteúdos, objetivos, finalidades e procedimentos, tempos e espaços pedagógicos e históricos. A trajetória curricular no Distrito Federal resulta de discussões, divergências, confrontos, diálogos e ações propositivas que culminaram no *Currículo em Movimento da Secretaria de Educação (2014)*.

O Currículo em Movimento do Distrito Federal teve sua primeira edição em 2014 e em 2018 foi reeditado após a adequação à Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). De acordo com o caderno sobre os Pressupostos Teóricos,

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

Em seu texto, na primeira edição, o Currículo em Movimento do Distrito Federal traz o registro de sua elaboração coletiva no caderno dos Pressupostos Teóricos que conduzia os outros sete cadernos, um para cada etapa e modalidade de ensino (Pressupostos Teóricos, Educação Infantil, Ensino Fundamental – Anos Iniciais, Ensino Fundamental – Anos Finais, Ensino Médio, Educação Profissional e à Distância, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial).

a Secretaria de Estado de Educação iniciou, em 2011, um movimento coletivo que envolveu professores(as), estudantes, coordenadores(as) pedagógicos, gestores dos níveis local, intermediário e central para discutir o Currículo, apresentado no ano de 2010, de caráter experimental, e propôs uma nova estruturação teórica e metodológica desse importante instrumento entendido como campo político-pedagógico construído

nas relações entre os sujeitos, conhecimentos e realidades (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 17).

No primeiro semestre de 2011, os profissionais da educação do Distrito Federal trabalharam continuamente, em um esforço colaborativo, democrático, plural, heterogêneo e conflituoso que envolveu gestores pedagógicos, professores, estudantes, coordenadores, entre outros, para avaliarem a proposta curricular apresentada em 2010 pelo governo de transição de Rogério Rosso (PMDB). Essa proposta tinha um caráter experimental que norteava o ensino da rede pública, de modo a ressignificar os conceitos e as necessidades educacionais dos estudantes e discutir a real função social da educação atendendo à realidade da comunidade escolar do DF.

Em relação às ações coletivas da rede pública de ensino para avaliação e construção do currículo, houve um movimento proativo, conflituoso e dialético que se dinamizou ao longo do anos. Em setembro de 2010, houve o Congresso de Educação, organizado pela Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB), a fim de apresentar a proposta de revisão curricular.

No ano de 2011, houve a realização de plenárias sobre Currículo. Cada plenária regional reuniu profissionais da educação de duas Coordenações Regionais de Ensino (CREs), nas quais se posicionaram a respeito de suas visões acerca do currículo e a articulação com as concepções historicamente constituídas no espaço escolar. Estendeu-se para 2012 o prosseguimento com as plenárias e as discussões com os Grupos de Trabalho, que tiveram a função de analisar, revisar e compilar as contribuições dos profissionais da educação no decorrer das plenárias e a elaboração de uma minuta, denominada Currículo em Movimento, enviada às escolas para validação no ano letivo de 2013.

Em 2013, ocorreu o processo de validação do Currículo em Movimento nas quatorze Coordenações Regionais de Ensino (CREs) e nas unidades escolares da rede pública de ensino, por meio da formação da EAPE nas próprias escolas. Nesse momento, os grupos de trabalhos realizavam a redação e produção dos materiais direcionados à SUBEB para sistematização. Ainda no mesmo ano, houve a reelaboração do texto pela SUBEB, a partir das contribuições provenientes das unidades escolares e das CREs, concretizada no Currículo da Educação Básica.

Esse processo de construção coletiva, plural e heterogêneo com as forças e segmentos ocorreu, portanto, no decurso de três anos, e envolveu os distintos níveis, do local que corresponde as escolas, ao central – SEEDF. A amplitude e experiência imersas nessa produção coletiva permanece na lembrança e no imaginário dos professores da rede pública de ensino do Distrito Federal, por entenderem o projeto político pedagógico e o currículo como elementos

fundantes para pensar no trabalho escolar e “numa visão dinâmica, admitindo o currículo como um instrumento que se realiza em diferentes âmbitos de decisões e realizações, ganha vida no processo de implantação e se materializa no processo de concepção, desenvolvimento e expressão de práticas pedagógicas e em sua avaliação” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 19).

Em 14 de fevereiro de 2014, no governo de Agnelo dos Santos Queiroz Filho e de seu vice-governador Nelson Tadeu Filippelli (1º janeiro de 2011 até 31 de dezembro de 2014), com a colaboração do secretário de Estado de Educação Marcelo Aguiar, do Secretário Adjunto de Estado de Educação Jacy Braga Rodrigues, da subsecretária de Educação Básica Edileuza Fernandes da Silva e do diretor da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação Francisco José da Silva, o Currículo em Movimento da Educação Básica foi apresentado à comunidade escolar, na perspectiva de fortalecer a escola pública e a construção de uma educação de qualidade social para todos.

Envolvida com a edificação de uma escola pública de qualidade, a SEEDF apresentou o Currículo em Movimento da Educação Básica, para implementação a partir de 2014 em toda a rede, “recuperando as especificidades do campo do currículo para além do que pode ser restrito ao ensino” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 15). Desta forma, a Secretaria de Educação do Distrito Federal iniciou a implementação de um currículo próprio, materializado, elaborado de forma participativa, colaborativa e democrática, após discussões com sujeitos em toda rede de ensino e que estabeleceu um novo paradigma, pois originou-se de um amplo debate em toda rede de ensino (BANDEIRA; DANTAS, 2020).

Os fundamentos teóricos e filosóficos que sustentam o Currículo em Movimento estão na teoria do filósofo e pedagogo Demerval Saviani, denominada Pedagogia Histórico-Crítica que explica a relevância dos sujeitos na construção da história, formados nas relações sociais e na interação com a natureza para a produção e reprodução de sua vida e de sua realidade; e também nos estudos de Lev Semionovitch Vigotski da Psicologia Histórico-Cultural, que situa o sujeito na história e nos processos de interação social (DISTRITO FEDERAL, 2014). Para a Pedagogia Histórico-Crítica, o currículo

é compreendido como expressão da concepção do que é o mundo natural e social; do que é conhecimento desse mundo; do que é ensinar e aprender esse conhecimento, bem como do que são as relações entre a escola e a sociedade. Como resultado, ocorre a seleção intencional e o sequenciamento dos conhecimentos que devem ser socializados para a população, uma vez que são requisitos fundamentais para o processo de humanização de cada indivíduo (MALANCHEN, 2016, p. 176).

No Distrito Federal, a adesão às teorias crítica e pós-crítica de currículo encontra-se expressa no Currículo em Movimento como escolhas teóricas precursoras, que explicitam os perfis de cidadão que se deseja formar e que apresentam a necessidade da construção de um currículo que não seja meramente um mecanismo de reprodução das desigualdades sociais e culturais (DISTRITO FEDERAL, 2014). Assim,

a elaboração deste Currículo envolveu escolhas diversas, sendo a opção teórica fundante para a identificação do projeto de educação que se propõe, do cidadão que se pretende formar, da sociedade que se almeja construir. Por que optar por teorias de currículo? Porque definem a intencionalidade política e formativa, expressam concepções pedagógicas, assumem uma proposta de intervenção refletida e fundamentada, orientada para a organização das práticas da e na escola (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 21).

Nesse sentido, o compromisso da Educação Básica pública, em particular a política curricular, é oportunizar que os estudantes da classe trabalhadora depreendam as circunstâncias e as contradições em que a sociedade capitalista se constitui e, assim, oferecer condições de transformação e de emancipação por meio de um currículo que considere concepções de classe social, relações sociais e de produção, libertação, resistência, ideologia, dentre outros conceitos (MIRANDA, 2021).

A partir da homologação da BNCC do Ensino Fundamental, em dezembro de 2017, no governo de Rodrigo Sobral Rollemberg (1º de janeiro de 2015 a 31 de dezembro de 2018), a SEEDF elaborou um cronograma de revisitação dos cadernos existentes e a reformulação do currículo. Novamente, ao currículo retorna às discussões. Desta vez, com a colaboração do Secretário de Educação Júlio Gregório Filho, do Secretário Adjunto de Estado de Educação Clóvis Lúcio da Fonseca Sabino e da subsecretária de Educação Básica Luciana da Silva Oliveira. Daí a questão: por que realizar uma reformulação curricular em 2018, se o Distrito Federal havia acabado de construir de forma coletiva e colaborativa o Currículo em Movimento em 2014?

Desta forma, após municiar das determinações e circunstâncias históricas, prossegue e busca-se analisar como ocorreu o processo de reformulação do Currículo em Movimento dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Distrito Federal à luz da BNCC. A reformulação do Currículo em Movimento (2014) teve por propósito de alinhar as matrizes curriculares às diretrizes normativas da BNCC aprovada em 2017. Contudo, registra-se aqui a compreensão do ato educativo no Currículo em Movimento (2014):

[...] o ato educativo como profundamente revolucionário, no sentido de provocar nas pessoas mudanças de vida a partir da apropriação do patrimônio cultural da humanidade. Nas interações, por meio do uso de instrumentos e signos, as pessoas se humanizam, são modificadas pela cultura e a modificam, numa relação dialética. [...] Portanto, as crianças atribuem sentido e atuam sobre o mundo, fazem história e cultura, em meio às relações humanas. Elas são seres de memória, que vivenciam seu presente e projetam seu futuro. São seres que possuem um corpo que expressa múltiplas linguagens. São seres que se constituem nas e pelas relações sociais e culturais existentes no mundo. Desse modo, as crianças, para além da filiação a um grupo etário próprio, são sujeitos ativos que pertencem a uma classe social, a um gênero, a uma etnia, a uma origem geográfica. (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 20 e 23).

A SEEDF ratificou o seu comprometimento com uma educação de qualidade socialmente referenciada para a rede de ensino do DF, e com o desejo de garantir que o Currículo em Movimento continuasse à serviço da aprendizagem dos estudantes, apresentou a segunda versão reformulada para o Ensino Fundamental (Distrito Federal, 2018a).

Segundo as exposições de motivos para à revisitação do currículo, a primeira versão necessitava de atualizações após: (i) a universalização escolar em ciclos para as aprendizagens na rede pública em 2018; (ii) a homologação da BNCC, em dezembro de 2017; (iii) a adesão da SEEDF ao ProBNCC, pela Portaria nº 331/2018; (iv) e para possibilitar aos estudantes do DF os mesmos direitos de aprendizagem garantidos a outros estudantes brasileiros (Distrito Federal, 2018a). Assim,

assegura a identidade dinâmica do documento quando, ao se propor *em movimento*, prevê a necessidade de ser permanentemente avaliado e significado a partir de concepções e práticas empreendidas por cada um e cada uma no contexto concreto das escolas e das salas de aula desta rede pública de ensino (Distrito Federal, 2018a, 7).

Desta forma, em meio a dissensos visíveis e velados, a SEEDF permaneceu com sua proposta curricular amparada nas concepções teóricas fixadas desde a primeira edição do Currículo em Movimento (2014), prescritas no caderno *Pressupostos Teóricos*, que se distancia da teoria tradicional e assume as teorias críticas e pós-críticas do currículo, que explicitam os perfis de sociedade e de cidadão que se pretende construir e formar.

A contradição emergiu quando a SEEDF exhibe o Currículo em Movimento como sendo firmado em “alguns pressupostos da Teoria Crítica ao questionar o que pode ser natural na sociedade” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 21), e ao mesmo tempo, continua afirmando a necessidade de se constituir um outro currículo vinculado às argolas da BNCC, mas que não seja apenas um mecanismo de reprodução das desigualdades sociais e culturais.

Em 2018, foi publicada a segunda edição do Currículo em Movimento da Educação Básica (2018), agora, incorporado às diretrizes normativas propostas na BNCC do Ensino Fundamental como referência para que cada escola concretize e organize o currículo, por meio da elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP). Nesta segunda edição, houve uma opção política, pedagógica e epistemológica em manter sem alteração os pressupostos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani e da Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski, já renunciadas na primeira edição de 2014, além dos outros princípios: formação para 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); Eixos Integradores – Alfabetização, Letramentos e Ludicidade (Anos Iniciais) e, Ludicidade e Letramentos (Anos Finais).

Entretanto, no Distrito Federal, em termos de currículo escolar, no governo do Agnelo Queiroz foi elaborado o Currículo em Movimento da Educação Básica (2011-2014), resultado de um processo histórico de debates, reuniões e conferências que se iniciaram em 2010 entre os profissionais da educação de diferentes instâncias, inclusos os professores, que culminou na primeira versão em 2014. E, no governo do Rodrigo Rollemberg, o Currículo em Movimento da Educação Básica (2015 - 2018) foi reformulado à luz das diretrizes normativas da BNCC em 2018, que trouxe tentativas de adaptação do currículo escolar a um rol de exigências do mercado de trabalho.

Eis aqui uma contradição, pois considera-se que o conhecimento objetivo escolarizado é estruturado respondendo aos interesses dos grupos que estão no poder, e a ferramenta que contempla tais inclinações é o currículo. Este, por sua vez, torna-se um mecanismo político e ideológico que, por um lado, fortalece as desigualdades sociais ou, por outro lado, pode ser uma ferramenta para que os estudantes tenham acesso ao conhecimento historicamente produzido com vista à libertação da hegemonia das classes dirigentes.

2.4 A rede pública de ensino do Distrito Federal

O Distrito Federal constitui uma unidade federativa que possui relevância política por abrigar a sede do governo brasileiro desde 1960. De acordo com a Constituição Federal de 1988, não é um Estado e nem possui municípios (CF, 1988, Art. 32). É um território autônomo, segmentado em regiões administrativas (RAs)⁵³, encontra-se localizado na região Centro-Oeste

⁵³ Nome dado às antigas cidades satélites.

do Brasil, dispõe de uma área territorial de 5.760,784km² e uma população contabilizada de 3.010.881 moradores e 963.812 domicílios (DISTRITO FEDERAL, 2021).

Ao todo, no Distrito Federal, são 33 Regiões Administrativas que, mesmo portando autonomia administrativa, dependem de Brasília para o desenvolvimento de suas atividades sociais e econômicas. No plano educacional, o DF é mantido pela União, por meio do Fundo Constitucional do Distrito Federal (FCDF) (CF, 1988. Art. 20) e recebe repasse de recursos financeiros para setor da educação, da saúde e da segurança, ainda insuficientes, que demandam complementação do governador distrital.

A rede pública de ensino do Distrito Federal é coordenada pela Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal, que tem como secretária desde junho de 2021, Hέλvia Miridan Paranaгуá Fraga, sendo essa, a quinta a assumir a pasta durante a gestão do Governador Ibaneis Rocha⁵⁴ (MDB).

A seguir, apresenta-se o quadro do representantes do Governo do Distrito Federal e da Secretaria de Educação, entre 1991 a 2022, com destaque ao governo de Ibaneis Rocha.

Quadro 5 - Representantes do Governo do Distrito Federal e da Secretaria de Educação, entre 1991 e 2022

Gestão	Governador(a)	Secretário(a) de Educação	Formação
1991 – 1995	Joaquim Roriz (eleito)	✓ Stella dos Cherubins	Formada em Geografia Mestra em Educação e Doutora em Administração
1995 – 1999	Cristovam Buarque (eleito)	✓ Antônio Ibañez Ruiz	Mestre e Doutor em Engenharia Mecânica
1999 – 2006	Joaquim Roriz (eleito)	✓ Eurides Brito	Doutora em Educação e Pós doutora em Administração
2006 – 2007	Maria de Lourdes Abadia (eleita)	✓ Eunice Santos	Professora
2007 – 2010	José Roberto Arruda (eleito)	✓ José Luiz Valente	Formado em Engenharia Mecânica
		✓ Maria Helena Guimarães	Especialista em Educação e Mestre em Ciência Política
2010 – 2010	Paulo Octávio (eleito)	✓ Eunice Santos	Professora
2010 – 2010	Wilson Lima (interino)	✓ Marcelo Aguiar	Formado em Arquitetura
2010 – 2011	Rogério Rosso (eleito pela CLDF)	✓ Marcelo Aguiar	Formado em Arquitetura

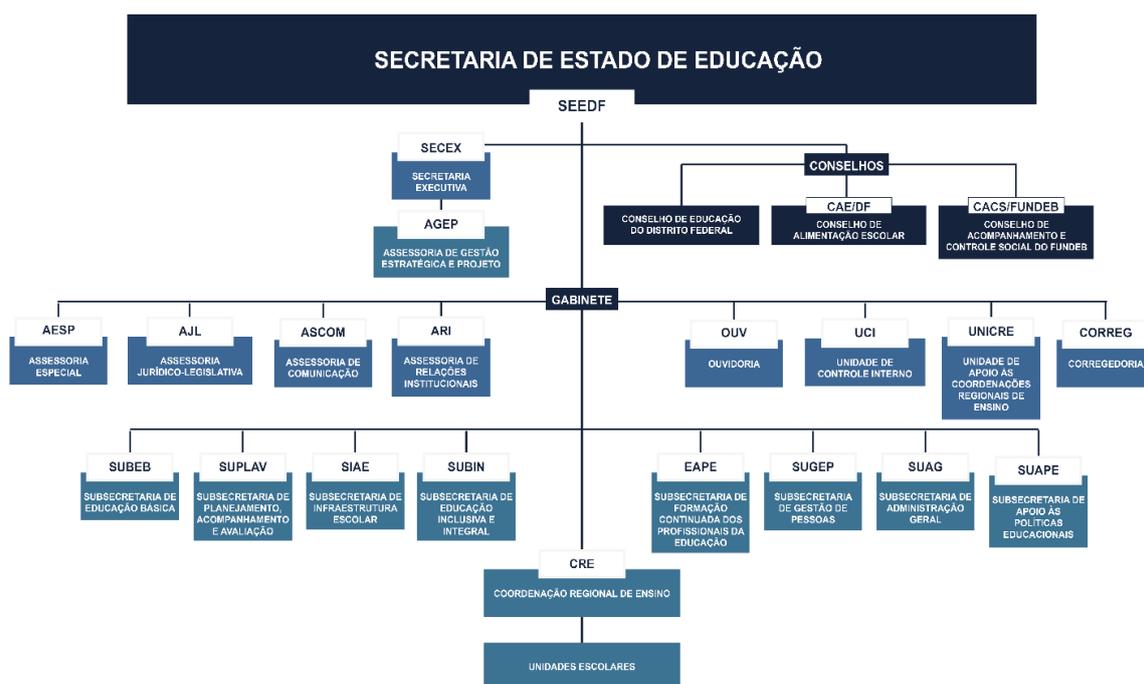
⁵⁴ O cargo de secretário da SEEDF já foi ocupado por Rafael Parente, que deixou o cargo em agosto de 2019, por divergências envolvendo a gestão compartilhada de escolas militarizadas. Sendo substituído por João Pedro Ferraz dos Passos. Antes de Leandro Cruz, a advogada Carolina Louzada Petrarca foi nomeada por Ibaneis, mas rejeitou o cargo. Fonte: <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2020/06/19/em-menos-de-24h-ibaneis-troca-duas-vezes-secretario-de-educacao-do-df-leandro-cruz-assume-cargo.ghtml>. Acesso em: 02 mai. 2022.

2011 – 2015	Agnelo Queiroz (eleito)	✓ Regina Vinhaes Grancindo	Professora e doutora em Políticas de Educação pela Universidade de Brasília – UnB
		✓ Denilson Bento da Costa	Professor de História da rede pública do DF
		✓ Marcelo Aguiar	Formado em Arquitetura
2015 – 2019	Rodrigo Rollemberg (eleito)	✓ Júlio Gregório Filho	Professor de Química aposentado pela SEEDF
2019 - em exercício	Ibaneis Rocha (eleito)	✓ Rafael Parente	Professor de inglês em diversas instituições
		✓ João Pedro Ferraz	Bacharel em Direito
		✓ Carolina Petrarca	Professora e Advogada
		✓ Leandro Cruz	Bacharel em Direito
		✓ Hέλvia Miridan Paranaguá Fraga (atual)	Formada em Gestão Pública, Administração do Turismo em Núcleos, Ensino da Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna.

Fonte: Elaborado pela autora, por meio das informações dos sites: <https://www.df.gov.br/galeria-dos-governadores/> e <https://www.educacao.df.gov.br/> (2022).

A reformulação do Currículo em Movimento do Distrito Federal à luz da BNCC, ocorreu na gestão do ex-governador Rodrigo Rollemberg, que tinha como Secretário de Educação o professor Júlio Gregório Filho. Em termos administrativos e de organização da gestão do sistema educacional, a SEEDF conta com 14 Coordenações Regionais de Ensino (CRE) dispostas nas cidades do DF e que atuam diretamente no dia a dia das escolas em articulação com o nível central, planejando as ações que concretizam as políticas para a educação.

Figura 2 - Organograma da estrutura organizacional da SEEDF



Fonte: https://www.educacao.df.gov.br/wpconteudo/uploads/2018/02/Organograma_SEEDF_26-4-2022.png (SEEDF, 2022, s.d.).

Neste organograma encontra-se a Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB), unidade orgânica de coordenação e supervisão, subordinada à SEEDF que, dentre suas atribuições, estão: definir, formular, implantar, acompanhar e implementar políticas, diretrizes específicas e orientações concernentes ao trabalho pedagógico desenvolvido nas etapas e nas modalidades da Educação Básica, no âmbito da rede pública de ensino do Distrito Federal (SEEDF, 2022). Na SUBEB, ficou designada a Equipe de Currículo encarregada pela reformulação do currículo da rede, assim como as demais Secretarias e a hierarquias que constitui a instituição.

A SEEDF (2022), conta com um quadro de servidores na carreira do Magistério composto por 29.922 professores efetivos, a maior parte desses docentes atua nos anos Iniciais do Ensino fundamental; 11.250 professores em regime de contrato temporário e 1.074 orientadores educacionais. Na carreira de Assistência à educação há 7.325 servidores e em cargos comissionados há um total de 422 servidores efetivos e 89 cargos ocupados de fora da rede.

Por meio dos microdados da Prova Brasil/ Inep de 2017⁵⁵ pode-se tecer o perfil de diretores, professores e estudantes que compõem a rede pública de ensino do Distrito Federal. Acerca dos diretores, 67% das vagas são ocupadas por mulheres, a maioria, 57%, entre 40 e 49

⁵⁵ Microdados da Prova Brasil/INEP 2017 refinados e organizados por meio da plataforma QEdU (2017).

anos de idade. A metade se declara preta (51%), seguida de brancos (32%), pardos (12%), amarelos (3%) e indígenas (1%). Sobre a formação, além do curso de Pedagogia ou licenciatura, 82% fizeram especialização; 5% têm mestrado e apenas 1% o doutorado (TAKEUTI, 2021).

Na carreira do Magistério, as professoras são a maioria, cerca de 80%. Entre os docentes 40% tem entre 30 e 39 anos de idade. A maioria se considera branca (33%), seguida de parda (11%) e preta (9%). Na formação inicial, 58% fizeram o curso de Pedagogia e os demais, licenciaturas. Sobre o nível da pós-graduação, 67% cursaram especialização; 3% o mestrado e apenas 1% o doutorado (TAKEUTI, 2021).

De acordo com os dados do site da SEEDF (2022), na rede pública de ensino do Distrito Federal a etapa com maior número de escolas é a do Ensino fundamental, com 512 escolas. A etapa do Ensino Médio é ofertada por 93 escolas. Essas escolas têm o total de 509.427 matrículas. Foram registrados 274.270 estudantes matriculados no Ensino Fundamental. Nos Anos Iniciais, a rede pública apresentou a maior participação, com 73,3 % das matrículas.

Os estudantes da rede pública de ensino do DF encontram-se distribuídos entre as etapas e modalidades de ensino da seguinte forma:

Figura 3- Matrículas por modalidade de ensino na Educação Básica da rede pública de ensino do DF

Educação Básica			
Etapa/modalidade de ensino	Escolas	Estudantes	
Educação Infantil	272	47.654	→ Crianças 0 a 5 anos
		439	→ Creche – Crianças de 0 a 3 anos
		47.215	→ Pré-escola
Ensino Fundamental	512	274.270	
Ensino Médio	93	81.302	
Educação de Jovens e Adultos (EJA)	105	40.218	
Educação Profissional	11	10.400	
Educação Especial	239	4.958	Atendimento Exclusivo
Educação Precoce	19	2.971	

Fonte: Dados retirados do site da SEEDF, disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/escolas-e-estudantes/> (2022).

Conforme aponta o Projeto Político-Pedagógico da SEEDF – Professor Carlos Mota (2011 - 2014)⁵⁶, o sistema de ensino do Distrito Federal surgiu com a construção da nova capital do Brasil, diante da necessidade de estruturação do sistema em decorrência da vinda dos trabalhadores e famílias para sua edificação

Coube ao educador Anísio Teixeira elaborar o Plano de Construções Escolares, para o qual foi pensado um formato que deveria tornar-se uma referência em educação para o país. Uma proposta de educação que previa a formação dos sujeitos em suas múltiplas dimensões pela oferta de uma diversidade de experiências, visando à formação integral. O Plano de Construções Escolares de Brasília assim foi delineado: um jardim de infância e uma escola classe em cada quadra da cidade, destinados à educação intelectual sistemática. E, para cada conjunto de quatro quadras, uma escola parque, destinada à contemplação da formação do estudante, mediante oferecimento de atividades artísticas e físicas, bem como sua iniciação ao trabalho, perfazendo uma jornada escolar de oito horas (DISTRITO FEDERAL, 2012, p. 9).

Ainda que o plano original tecido por Anísio Teixeira tenha sido uma referência para a rede pública de ensino do DF, as conjunturas exigiram modificá-lo, em razão do crescimento acelerado das RAs e das circunstâncias econômicas e sociais.

Em 2022, a rede pública de ensino do DF, contempla 200 unidades escolares com a jornada de Educação em Tempo Integral (ETI), sendo 177 do Ensino Fundamental, com a duração igual ou superior a sete horas diárias, durante o período letivo, atendendo mais de 33 mil estudantes matriculados em todas as 14 RAs. Segundo a SEEDF, a perspectiva da educação integral tem como objetivos oferecer a ampliação da oferta dos espaços, bem como melhorar os rendimentos dos estudantes nas áreas do conhecimento de Matemática e Linguagens, bem como diminuir a evasão e o abandono escolar (SEEDF, 2022). O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica do Distrito Federal no Anos Iniciais do Ensino Fundamental na rede pública de ensino foi de 5,9 (BRASIL, 2021).

⁵⁶ Elaborado pela SEEDF e lançado em 20 de junho de 2012, no governo de Agnelo Queiroz. Homenageia o professor Carlos Mota, assassinado em 2008 por combater o tráfico de drogas na escola em que era diretor.

Figura 4 - Quantidade de escolas públicas da rede de ensino do Distrito Federal - 2022

Escolas		Unidades	Atendimento
Sigla	Tipo		
Jl	Jardim de Infância	28	
CEI	Centro de Ensino Infantil	42	
CAIC	Centro de Atenção Integral à Criança	14	Ensino infantil e anos iniciais do fundamental
EP	Escola Parque	7	Contraturno
EC	Escola Classe	299	Ensino fundamental anos iniciais
CEF	Centro de Ensino Fundamental	153	
CED	Centro Educacional	63	Ensino fundamental e médio
CEM	Centro de Ensino Médio	37	
CEE	Centro de Ensino Especial	13	

Fonte: Dados retirados do site da SEEDF, disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/educacao-integral-2/> (2022).

Sobre a infraestrutura, 98% dessas escolas oferecem alimentação; 100% possuem água filtrada, energia elétrica pública e coleta de lixo periódica. Para o desenvolvimento dos conhecimentos científicos, apenas 17% das escolas possuem laboratórios de Ciências e a biblioteca ou salas de leitura estão presentes em apenas 26% das escolas.

Em conformidade com a concepção de educação integral, veio no início, o Plano de construções escolares de Anísio Teixeira⁵⁷, e depois, a experiência da Escola Candanga⁵⁸, que imprimiam a ampliação de tempos e espaços educacionais. Desde o Currículo em Movimento (2014) a SEEDF defende a “base teórico-metodológica calcada na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural” (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 70), nas quais reconhecem o diálogo entre os saberes formais, os saberes históricos e socialmente construídos, para que coadunados e apropriados pelos estudantes possam contribuir para a sua formação e transformação da sociedade.

⁵⁷ O plano de construções escolares para Brasília obedeceu ao propósito de abrir oportunidade para a Capital Federal oferecer à Nação um conjunto de escolas que pudessem constituir exemplo e demonstração para o sistema educacional do país (TEIXEIRA, 1961, p. 195).

⁵⁸ A Escola Candanga: uma lição de cidadania (1996 - 2000), foi uma proposta político-pedagógica implementada no governo de Cristovam Buarque. Instituiu a jornada ampliada, defendeu um ensino vinculado aos valores éticos e humanistas, ressignificou os espaços escolares com princípios de democracia, cidadania, cultura e trabalho (MARTINS, 2017).

Considerações parciais

A partir das análises realizadas neste capítulo, identificou-se que as querelas, disputas e negociações na elaboração da BNCC do Ensino Fundamental ocorreram e evidenciaram relações com elementos ideológicos e políticos como o Governo Federal e entidades como o Instituto Natura, Instituto Itaú, Fundação Lemann, empresas nacionais e internacionais, que se disfarçaram na categoria de sociedade civil, conhecida como Movimento Todos pela Educação. Essa camuflagem pode ser interpretada a partir da convergência de pessoas que ocupam cargos em fundações tanto nos aparelhos do Estado, quanto no MEC, no CNE e nas associações civis.

Nesse campo de disputa pelo acesso aos bens culturais e educacionais, o Movimento pela Base capitaneou alguns pontos, destacando que na elaboração da BNCC a educação de qualidade se insere e se subordina ao projeto econômico conservador neoliberal apoiado por agentes públicos e privados, e, empresários que acreditam poder padronizar e ceder um pouco mais de acesso ao conhecimento sem perder o controle político e ideológico da escola.

Apreendeu-se o movimento de como ocorreu a indução da BNCC na reformulação do Currículo em Movimento do Distrito Federal (2018) e evidenciou-se que a trajetória curricular no Distrito Federal resulta de discussões, confrontos e ações propositivas que culminaram no *Currículo em Movimento da Secretaria de Educação (2014)* e que, na forma de construção social, este não está inserido somente nos discursos e textos, mas em um contexto amplificado, definido no tempo e no espaço das instituições escolares com participação ativa dos trabalhadores da educação. Compreendeu-se que as políticas educacionais e as diretrizes relativas à organização e currículo escolar caracterizam-se de intencionalidades, valores, ideias, atitudes, finalidades e práticas do contexto escolar e de fora os muros das escolas.

O discurso retórico e os atos, ações e expedientes da democratização do conhecimento conduzido pela BNCC do Ensino Fundamental encobre ações e práticas de meritocracia, o individualismo, os projetos de vida e as estratégias que implicam na reorganização do currículo escolar. Portanto, o debate em torno da BNCC na Educação Básica pública brasileira passa por decisões e dissensos que afetam não somente o currículo escolar, mas em um projeto de sociedade que se deseja construir e uma concepção de educação que se acredita, visto que as decisões se fazem no contexto sócio-histórico e em um duelo de disputas, de discussões e de conflitos entre as diferentes concepções propostas pelos grupos e as redes políticas, governos, segmentos sociais e associações científicas.

Com esse raciocínio, depreendeu-se que o currículo escolar é um campo constante de disputas políticas e ideológicas de controle sobre por que ensinar, o que ensinar, como ensinar,

quem ensina e para que ensinar. E que compete à escola sistematizar-se coletivamente para encadear conhecimentos científicos, saberes, experiências e superar os limites impostos pela política. Essa é uma luta pela garantia do direito à Educação Básica pública, laica, de qualidade socialmente referenciada, humanizadora e sustentada na busca da emancipação humana. Para compreender como se deu o processo de reformulação do Currículo em Movimento do Distrito Federal à luz da BNCC, na perspectiva dos interlocutores da pesquisa, no próximo capítulo apresentar-se-á a análise das entrevistas semiestruturadas com os sujeitos escolhidos.

CAPÍTULO 3

O PROCESSO DE REFORMULAÇÃO DO CURRÍCULO EM MOVIMENTO À LUZ DA BNCC NA PERSPECTIVA DOS INTERLOCUTORES

De nada valem as ideias sem homens que possam pô-las em prática (Karl Marx).

O objetivo deste capítulo consiste em compreender como se deu o processo de reformulação do Currículo em Movimento do Distrito Federal à luz da BNCC, na perspectiva dos interlocutores da pesquisa nos níveis central – SUBEB/SEEDF, regional – CREC e escolar, bem como dos representantes do ProBNCC/MEC e do SINPRO/DF. Para tanto, problematizam-se as seguintes questões: como ocorreu a adesão e a participação dos sujeitos responsáveis pela reformulação da política curricular no Distrito Federal à luz da BNCC? Como se constituiu a dinâmica das lutas dos contrários, das convergências, divergências e dificuldades na execução do trabalho de reformulação do Currículo em Movimento à luz da BNCC no Distrito Federal?

Nesse sentido, este capítulo inicia-se com o percurso metodológico, a caracterização das instituições e o perfil dos interlocutores. Discute-se o processo de reformulação do Currículo em Movimento dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental à luz da BNCC no Distrito Federal a partir das subcategorias que emergiram do campo empírico, por meio do estudo das contradições presentes no concreto analisado (CURY, 2000; CHAPTULIN, 2004), amparadas pelos relatos dos interlocutores, pelas referências bibliográficas, fontes documentais, legislações, portarias e decretos concernentes ao processo de reformulação curricular no Distrito Federal.

Isto posto, prossegue-se para as formas de adesão, de participação e de gestão nos espaços em torno do processo de reformulação curricular. Depreende-se, entretanto, em que medida se deu os conflitos, a resistência, as convergências e divergências na execução do trabalho de reformulação do Currículo em Movimento à luz da BNCC no Distrito Federal.

3.1 Campo empírico: percurso metodológico, caracterização das intuições e perfil dos interlocutores

A busca pelas múltiplas determinações que constituem o movimento de entender o objeto real valoriza a ideia de qualificá-lo. E a abordagem qualitativa da pesquisa levou à sistematização dos dados e análise crítico-interpretativa (GAMBOA, 2012).

Assim, chegamos ao campo empírico e seus fatos. Neste trabalho de investigação, a coleta dos dados foi realizada nos meses de abril e maio de 2022, por meio da entrevista semiestruturada, as quais foram gravadas mediante a concordância dos participantes, que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Alguns interlocutores realizaram a entrevista de forma presencial no ambiente de trabalho e outros optaram pelo meio remoto, com a utilização da plataforma eletrônica *Google Meet*, em razão do contexto da pandemia da Covid 19⁵⁹. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais da UnB, via Plataforma Brasil sob o processo de número 5.551.328.

No esforço de interpretar as expressões fenomênicas, a pesquisa procurou aproximar-se das categorias da contradição e da mediação (CURY, 2000), sustentadas em dados empíricos e em análises teórico-conceituais. Neste trabalho, as análises ocorreram em três fases (BARDIN, 2016; TRIVIÑOS, 2019):

- Pré-análise: objetivou sistematizar as ideias e organizar os materiais e documentos, com a inclusão da degravação e posterior leitura flutuante das entrevistas realizadas com os interlocutores. A gravação das entrevistas possibilitou o registro literal e integral das informações que, em seguida, foram transcritas para o registro impresso, totalizando um volume de 70 páginas e 9 horas e 86 minutos de degravação. Assim, foi possível organizar e sistematizar os dados para a análise dos resultados.

- Analítica: constituiu a exploração do material e uma nova leitura, destacando as expressões referentes à reformulação curricular, que possibilitou a compreensão e o refinamento dos dados e das informações que conceberam os corpus da pesquisa e, assim, realizar a codificação, classificação e categorização (TRIVIÑOS, 2019). Foram definidos quatro eixos temáticos que nortearam a entrevista semiestruturada: formas de adesão, formas de participação, gestão e implementação da política curricular. A partir desses eixos se

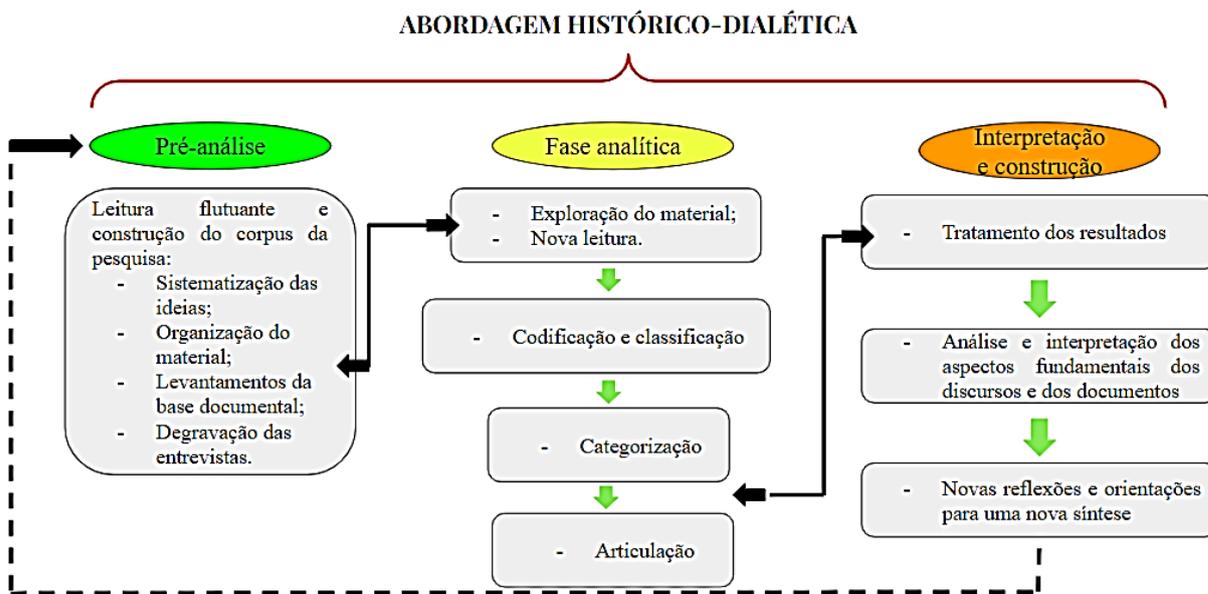
⁵⁹ Pandemia causada pelo coronavírus, síndrome respiratória aguda grave (SARS-Cov-2). O vírus foi identificado pela primeira vez em Wuhan, na China, em dezembro de 2019.

estabeleceram um conjunto de 14 (quatorze) perguntas. Cabe ressaltar que no entendimento do percurso metodológico de caracterização e análise dos dados coletados a partir das unidades temáticas, foi possível a seleção de sentenças, frases, tópicos, fragmentos ou parágrafos nas entrevistas realizadas (PÁDUA, 2016). As informações obtidas foram classificadas por temas, instituindo, dessa maneira, grupos de temas comuns.

- **Interpretação referencial:** concerne ao tratamento dos resultados obtidos pela categorização. Desta forma, analisamos os aspectos fundamentais dos discursos, das ações e dos documentos para apresentar suas contradições e mediações, por meio de um movimento dialético. Nessa perspectiva, procuramos circundar a reformulação curricular e nos aproximarmos do movimento real para apresentarmos de forma concreta essa dinâmica que inicialmente se revelava caótica e aleatória (MARX, 2008).

Como súpula do percurso metodológico, a figura abaixo simboliza o processo de desenvolvimento da sistematização dos dados da pesquisa, com base em Trivinõs (2019), numa abordagem histórico-dialética.

Figura 5 - Fases da análise de conteúdo



Fonte: Elaborado pela autora com base em Bardin (2016) e Trivinõs (2019).

Para tanto, elegeu-se 10 sujeitos políticos e sociais envolvidos direta e indiretamente com o debate que circunscreveu o processo de reformulação do Currículo em Movimento dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Distrito Federal à luz da BNCC em seus diferentes espaços, momentos e formas, até a conformação do texto-base à sua aprovação.

Selecionou-se duas escolas públicas pelos seguintes critérios: a) ser escola da zona urbana; b) ser Escola Classe⁶⁰; c) que possui o projeto de educação integral⁶¹; d) que recebe alunos oriundos de cidades do entorno do DF; e) que estão situados na linha da pobreza⁶².

Quadro 6 - Escolas Classes públicas selecionadas para a pesquisa

Nome da Escola Classe	Número total estudantes 2022	Número total de professores regentes	Equipe Gestora eleita pela comunidade escolar
CAIC – Professor Anísio Teixeira (AT)	735	42	Sim, com base na Lei 4.751/2012.
CAIC – Bernardo Sayão (BS)	1.035	52	Sim, com base na Lei 4.751/2012.

Fonte: Dados retirados das Projeto Político-Pedagógico das escolas (2022).

E os critérios de escolha dos interlocutores são: a) que a Coordenadora dos Anos Iniciais da SUBEB tenha participado das mediações em plenárias, conferências e grupos de trabalho sobre a reformulação do currículo; b) que as articuladoras da UNIEB da Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia (CREC) tenham mediado as ações nas escolas; c) que as equipes gestoras das escolas tenham participado da implementação da segunda versão do Currículo em Movimento da Educação Básica; d) que o Coordenador Geral e a Coordenadora Pedagógica do ProBNCC tenham realizado diretamente a articulação entre o MEC e a SUBEB; e) que o Sindicato dos Professores do Distrito Federal (SINPRO), como representante do segmento social, tenha atuado e participado nos espaços de debates com assento nos fóruns, plenárias, comissões e discussões coordenadas pela entidade ou em momentos que o torne conhecedor da dinâmica presente no transcurso de reformulação do Currículo em Movimento.

O quadro a seguir apresenta as instituições e os interlocutores nominados por meio de um código de anonimato.

⁶⁰ Foram idealizadas por Anísio Teixeira para atender às unidades vizinhança, ou seja, distribuídas de forma a permitir que seus alunos pudessem chegar a pé, sem se expor aos riscos do trânsito.

⁶¹ Segundo a SEEDF, a educação integral em sua essência e qualidade é aquela que forma o ser humano em sua integralidade e para sua emancipação.

⁶² Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) correspondente a 0,784 (DISTRITO FEDERAL, 2021).

Quadro 7 - Instituições e interlocutores selecionadas para a pesquisa

Instituições	Interlocutores/Função	Perfil	Código de Anonimato	Quantidade
ProBNCC/MEC	Coordenador Geral	Graduado em Engenharia; Mestre em Ciência da Computação; Mestre em Políticas de Educação e Doutorando em Cooperação Internacional	ProBNCC1	02
	Coordenadora Pedagógica	Graduada em História, Especialista em Gestão Educacional; MBA em Gestão de Projetos e Mestranda em Formação de Professores	ProBNCC2	
SUBEB/SEEDF	Coordenadora dos Anos Iniciais	Graduada em Letras; Mestra e Doutora em Educação	Coordenador a SUBEB	01
UNIEB/CREC	Articuladora	Graduada em Pedagogia; Especialista em Administração da Educação e Mestre em Educação	Articuladora CREC1	02
	Articuladora	Graduada em Pedagogia e Administração Escolar Especialista em Docência do Ensino Superior	Articuladora CREC2	
CAIC A.T/SEEDF	Diretora	Graduada em Letras; Graduada em Pedagogia e Especialista em Orientação Educacional	D1	02
	Supervisora Pedagógica	Graduada em Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional e Administração Escolar	S1	
CAIC B.S/SEEDF	Diretora	Graduada em Letras; Graduada em Pedagogia e Especialista em Gestão, Orientação Educacional e Psicopedagogia	D2	02
	Supervisor Pedagógico	Graduado em Pedagogia	S2	
SINPRO/DF	Diretora e Representante do SINPRO na Ceilândia	Graduada em Letras	SINPRO	01
Total	-	-	-	10

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

A partir das análises das entrevistas semiestruturadas com os coordenadores do ProBNCC/MEC, com a coordenadora da SUBEB e com as articuladoras da UNIEB/CREC, verificou-se como ocorreu a adesão, a participação, as articulações, as discussões e os planejamentos, para captar as contradições e as mediações no processo de reformulação do Currículo em Movimento dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental alinhado às diretrizes da

BNCC. Nas Escolas Classes CAIC A.T e CAIC B.S, buscou-se identificar as ações desenvolvidas, compreender a participação das escolas e a percepção dos sujeitos em relação ao processo de reformulação do Currículo em Movimento do Distrito Federal.

O maior quantitativo dos estudantes da rede encontra-se nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, etapa correspondente ao recorte desta pesquisa, em que o campo empírico escolhido são escolas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia (CREC) da rede pública do Distrito Federal. Os critérios de escolha são: por ser a maior Região Administrativa (RA)⁶³; pelo critério socioeconômico; e por abrigar dois Centros Integrais à Criança e ao Adolescente (CAIC), nas quais são escolas dos Anos Iniciais em setores distintos da cidade.

Ceilândia é uma cidade que surgiu em decorrência de um processo de realocação da população que morava em áreas irregulares por meio da Campanha de Erradicação de Invasões (CEI), tornando o primeiro projeto de erradicação de invasões realizado no Distrito Federal pelo governo de Hélio Prates da Silveira (1969 - 1974). Assim, em 27 de março de 1971, aproximadamente 82.000 moradores das ocupações foram transferidos da Vila do IAPI, Vila Tenório, Vila Esperança, Vila Bernardo Sayão Colombo e Morro do Querosene, para os setores QNM e QNN, que hoje encontram-se no centro da cidade (DISTRITO FEDERAL, 2021). Posteriormente, outros setores foram sendo construídos como parte do Programa Habitacional da Sociedade de Habitações de Interesse Social (SHIS).

A Região Administrativa de Ceilândia completou 51 anos no dia 27 de março de 2022 e localiza-se a 26 quilômetros de Brasília. De acordo com a Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD), a população urbana de Ceilândia era de 350.347 pessoas (DISTRITO FEDERAL, 2021). A cidade também conta com um hospital público, o Hospital Regional de Ceilândia (HRC) e duas Unidades de Pronto Atendimento (UPAs).

A caixa d'água é o símbolo e o ponto de referência da cidade, inaugurada em 27 de março de 1974, dia em que Ceilândia completava seu terceiro aniversário. Também é reconhecida como símbolo da luta das primeiras famílias que conseguiram a fixação definitiva na cidade, por meio do Decreto de Tombamento nº 34.845, de 18 de novembro de 2013⁶⁴. Perto

⁶³ Regiões Administrativas são subdivisões territoriais do Distrito Federal, cujos limites físicos definem a jurisdição da ação governamental para fins de desconcentração administrativa. Fonte: <http://www.ceilandia.df.gov.br/>

⁶⁴ Secretaria de Estado de Cultura e Economia Criativa - Caixa D'Água de Ceilândia é tombada patrimônio do DF. Disponível em: <https://www.cultura.df.gov.br/caixa-daagua-de-ceilandia-e-tombada-patrimonio-do-df/>. Acesso em: 28 jul. 2022

do símbolo da cidade, encontra-se a feira permanente de Ceilândia, ponto de encontro na comunidade local e de reencontro da população nordestina.

A RA IX possui uma área de 19.265,69 hectares e originalmente foi distribuída nas áreas de Ceilândia Norte, Ceilândia Sul, Ceilândia Centro e Guariroba. No decorrer dos anos, com a chegada constante de migrantes ao Distrito Federal, ocorreu um acelerado crescimento demográfico e, em 2021, está dividida em outros setores, como Setor O, Expansão do Setor O, Condomínio Privê, parte do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), que é a área rural da cidade, Setor P Norte, Setor P Sul, Setores QNQ e QNR, Setor Habitacional Sol Nascente e Pôr do Sol que, em sua maioria, são intensamente povoados.

A Região Administrativa conta com um Instituto Federal de Brasília (IFB), campus Ceilândia, que oferece cursos que vão do Ensino Médio à pós-graduação, além de cursos de formação inicial e qualificação profissional e, também, conta com um campus da Universidade de Brasília – UnB, que oferta cursos de graduação na área da saúde. Essas duas instituições de ensino ampliaram o diálogo educacional com a população da cidade por meio da formação e da integração social.

Em 2022, Ceilândia possui 103 escolas públicas no total, dentre elas 54 escolas são dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, denominadas de Escola Classe, no Distrito Federal, as Escolas Classes são aquelas que atendem os estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º anos). Sendo que destas, o estudo elegeu 2 (duas) escolas de Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Observe o quadro da quantidade de escolas públicas de Ceilândia por modalidade de ensino:

Quadro 8 - Ceilândia - modalidade e número de escolas públicas em 2022

Centro de Educação Infantil	Centro de Educação da Primeira Infância	Escola Classe	Escola Parque
01	08	54	01
Centro de Ensino Fundamental	Centro Educacional	Centro de Ensino Médio	Centro de Ensino Especial
24	07	06	02

Fonte: Elaborada pela autora por meio dos dados retirados do site: educacao.df.gov.br (2022).

De acordo com o Sindicato dos Estabelecimentos Particulares (SINEP), há também na cidade de Ceilândia 19 escolas particulares filiadas e 01 (uma) instituição filantrópica de direito privado e sem fins lucrativos.

Em Ceilândia encontra-se o Setor de Indústrias que é um dos principais do Distrito Federal, nele estão situadas fábricas de pré-moldados, alimentos e móveis. Possui uma grande

quantidade de feiras na região, que corroboram no setor econômico da cidade, baseado principalmente no comércio e na indústria. A cidade é considerada também um polo cultural e esportivo, em decorrência de sua diversidade artística e pelos atletas da cidade.

A Região Administrativa de Ceilândia responde por 10% do Produto Interno Bruto (PIB) do Distrito Federal, tendo uma economia anual em torno de R\$ 17,5 bilhões, com uma renda per capita de R\$ 915,81⁶⁵. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) da cidade, somando indicadores de educação, saúde e renda, corresponde ao valor de 0,784 (DISTRITO FEDERAL, 2021).

Em relação às questões educacionais, em 2022, Ceilândia possui o maior quantitativo de estudantes em quase todas as etapas e modalidades de ensino oferecidas pelas escolas públicas no Distrito Federal. Dispõe de escolas de Educação Integral, um total de 16 escolas, que além de atender os estudantes em seus estudos, adota práticas de atividades extracurriculares, tais como a arte e o desporto, oferecendo também a alimentação e propiciando aos responsáveis a oportunidade de trabalhar com tranquilidade. A CREC também recebe em suas Unidades Escolares estudantes oriundos de cidades do entorno do DF.

Em 14 de maio de 1991, no governo de Fernando Collor de Mello, foi criado o Projeto Minha Gente⁶⁶, com o objetivo de desenvolver ações integradas de educação, saúde, assistência e promoção social e dinamizar as políticas sociais básicas de atendimento à criança e ao adolescente. Com estas ações, o governo se propôs a reduzir os efeitos negativos da pobreza sobre as crianças e adolescentes que residem nas periferias dos maiores aglomerados urbanos do país. Dentro deste projeto foram criados os Centros Integrados de Atenção à Criança e ao Adolescente (CIACs), que eram administrados pela Legião Brasileira de Assistência (LBA), com a coordenação do Ministério da Criança. Na Ceilândia foram construídas duas unidades e, antes da criação legal das escolas, houve a substituição do Projeto Minha Gente, do Governo Federal, pelo Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente (PRONAICA)⁶⁷. Desta forma, foram extintos os CIACs, criando em seu lugar os Centros de Atenção Integral à

⁶⁵ Perfil socioeconômico dos moradores da Ceilândia por meio do levantamento da renda bruta mensal do trabalho e dos demais rendimentos. Disponível em: https://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2022/05/PDAD-DF_2021.pdf.

⁶⁶ Projeto criado pelo Decreto de 14 de maio de 1991, que tinha a finalidade de desenvolver ações integradas de educação, saúde, assistência e promoção social, relativas à criança e ao adolescente. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/125519/decreto-91>. Acesso em: 20 ago. 2022.

⁶⁷ Foi criado em 1993, em substituição ao Projeto Minha Gente. Passou a adotar os mesmos objetivos para a sua operacionalização nas unidades físicas dos CIACs – agora chamados CAICs – com a adequação de espaços físicos pré-existentes e a articulação e integração de serviços setoriais voltados para a criança. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/pronaica-programa-nacional-de-atencao-a-crianca-e-ao-adolescente/> Acesso em: 20 ago. 2022.

Criança e ao Adolescente (CAICs). Com o fim do PRONAICA, em 1998, os CAICs passaram a ser administrados e mantidos integralmente pelo Governo do Distrito Federal, descontinuando os serviços integrados que eram realizados no mesmo espaço físico e funcionando apenas como Escolas Classes.

Os CAICs foram criados em homenagem a Anísio Teixeira, retomando as ideias das escolas parque, alguns interlocutores desse estudo estão nos CAICs. A proposta dessas unidades escolares pautava-se em atender o Ensino Fundamental, acolher estudantes de 0 a 6 anos de idade, promover a participação comunitária na área social e de saúde, viabilizar a assistência às crianças com necessidades educacionais especiais e oferecer atividades culturais, esportivas e de lazer.

A comunidade atendida na Unidade Escolar **Centro Integral à Criança e ao Adolescente Professor Anísio Teixeira – CAIC AT**, inaugurado em 28 de fevereiro de 1992, pertence à Expansão do Setor O, QNQ, QNR, Setor Habitacional Sol Nascente, Setor O e cidades do entorno do Distrito Federal, como Águas Lindas de Goiás. Como o prédio do CAIC AT localiza-se em uma área especial, os alunos chegam à escola por meio do transporte escolar público e, em algumas situações, o transporte é financiado pelos pais.

Figura 6 - Unidade Escolar CAIC Professor Anísio Teixeira



Fonte: Registros fotográficos feitos pela autora na ida ao campo empírico (2021).

O corpo docente é composto por 40 professores em sala de aula e duas professoras readaptadas – uma atua na biblioteca e outra, na direção como apoio pedagógico; possui quatro coordenadores pedagógicos e uma orientadora educacional. A equipe de auxiliares de educação é composta por oito agentes de conservação e limpeza que auxiliam nas atividades

administrativas, tais como: mecanografia, sala de leitura, merenda escolar e portaria. Além desses, há também um agente de portaria que oferece suporte à sala de informática e à cozinha experimental e seis vigilantes, sendo um trabalhando na portaria no diurno e cinco no noturno e finais de semana. A secretaria da escola, possui duas profissionais que atendem aos dois turnos, sendo uma chefe de secretaria e uma auxiliar agente de conservação e limpeza. Na equipe de gestão pedagógica, há a diretora, a vice-diretora e a supervisora, eleitas democraticamente, com base na Lei nº 4.751/2012.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, documento que sistematiza o trabalho abrangendo a dinâmica da sala de aula ao direcionar a práxis de professores, gestores e da escola como um todo (VEIGA, 2006), registra um frequente rodízio no quadro docente, tendo que recorrer a professores em regime de contratação temporária, que permanecem na escola por um período de um ano, o que acarreta a descontinuidade do trabalho pedagógico.

A cada ano, a escola tem analisado seus índices nas avaliações externas e adotado estratégias para a melhoria das aprendizagens. Em 2021, otimizaram o tempo do Conselho de Classe mapeando em registro escrito entregue pelos docentes, os aspectos gerais relacionados às turmas e discutiram as estratégias interventivas, valorizando as trocas de experiências de mediação e tipos de estratégias que fizeram diferença aos estudantes.

Tabela 3 - Resultados e Metas do IDEB – CAIC Professor Anísio Teixeira

Escola	Ideb Observado									Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
CAIC AT	4.7	4.6	4.5	4.9	5.6	4.9	5.9	6.3	6.6	4.7	5.1	5.5	5.7	6.0	6.2	6.5	6.7

Fonte: Brasil (2021).

Ainda que a escola não tenha atingido as metas projetadas, há indícios de que o trabalho pedagógico tem sido efetivo. Portanto, o índice não pode ser empregado de forma isolada e determinista a respeito do desenvolvimento da escola, já que as avaliações externas dirigem-se a padronizar os estudantes com uma avaliação homogênea e metas externas à comunidade escolar.

Segundo consta do PPP, o CAIC A.T “busca promover uma educação que leve o educando à reflexão dos eixos de aprendizagem” (2022, p. 17). Esta ação pedagógica ocorre quando os professores promovem uma educação para a autonomia política, social e administrativa, a partir do momento em que os eixos do Currículo em Movimento da Educação

Básica são trabalhados de forma a promover uma educação de qualidade socialmente referenciada a todos que estão inseridos neste processo pedagógico.

O **Centro Integral à Criança e ao Adolescente Bernardo Sayão – CAIC BS**, criado em 04 de agosto de 1993, é uma unidade escolar que atende, em sua maioria, moradores do Sol Nascente, da Ceilândia Sul e do Setor P Sul. O corpo docente constitui-se por 52 professores em sala de aula, tanto efetivos quanto em regime de contratação temporária, uma professora readaptada atua na biblioteca. Possui cinco coordenadores pedagógicos e uma coordenadora intermediária. Há duas pedagogas e uma psicóloga, que compõem a Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA). A equipe de auxiliares de educação é composta por oito agentes de conservação e limpeza que auxiliam nas atividades administrativas. Além desses, há também agentes de portaria e seis vigilantes, sendo um trabalhando na portaria no diurno e cinco no noturno e finais de semana. A secretaria da escola, possui dois profissionais que atendem aos dois turnos, sendo uma chefe de secretaria e um supervisor administrativo. A comunidade escolar elegeu democraticamente a equipe gestora composta pela diretora, a vice-diretora e a supervisora.

Figura 7 - Unidade Escolar CAIC Bernardo Sayão



Fonte: Registros fotográficos feitos pela autora na ida ao campo empírico (2021).

O PPP enfatiza que os estudantes são originários de lares que enfrentam diferentes realidades, como: a falta de qualificação profissional, desemprego, baixa instrução, recursos básicos insuficientes para atender as necessidades das famílias, privação de lazer e cultura. Devido à distância da escola e as residências dos estudantes, muitos chegam à instituição por meio do transporte escolar público e do transporte particular, financiado pelos pais ou acompanhados de algum familiar.

Conforme o PPP (2022, p. 31), “a escola realiza formação continuada dos professores, realizando o estudo da BNCC e do Currículo em Movimento”, destacando que os professores são os principais responsáveis por transportar as definições desses documentos para a realidade de sua turma. A escola replanejou o PPP com o intuito de contemplar as aprendizagens previstas no Currículo em Movimento, observando também as necessidades apresentadas pelos estudantes, devido as dificuldades de acesso ao ensino durante o período remoto.

Ainda conforme o PPP, a escola realiza intervenções com o intuito de contribuir para a superação dos baixos índices de desenvolvimento dos estudantes e ofertar intervenções pontuais que minimizem as suas dificuldades. A cor verde na tabela indica que as metas foram atingidas naquele ano, mas com ligeira oscilação.

Tabela 4 - Resultados e Metas do IDEB – CAIC Bernardo Sayão

Escola	Ideb Observado									Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
CAIC BS	4.2	4.2	5.6	5.5	5.4	5.0	5.4	5.4	5.5	4.3	4.6	5.0	5.3	5.6	5.9	6.1	6.7

Fonte: Brasil (2021).

No PPP da escola percebe-se a ênfase ao incentivo à formação continuada dos professores, os quais efetivam o estudo da BNCC, do Currículo em Movimento e de outros temas e, ainda, realizam cursos oferecidos pela EAPE, já que os professores são os principais responsáveis por trabalhar com os estudantes o que é previsto nesses documentos referentes a cada segmento. A seguir, busca-se apresentar e compreender como se deu o processo de reformulação do Currículo em Movimento do Distrito Federal à luz da BNCC, na perspectiva dos interlocutores nos níveis central – SUBEB/SEEDF, regional – CREC e escolar, bem como dos representantes do ProBNCC/MEC e do SINPRO/DF.

3.2 A adequação curricular: adesão à BNCC do Ensino Fundamental

A obrigatoriedade da BNCC encontra-se na Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica (BRASIL, 2017) e declara:

Art. 1º A presente Resolução e seu Anexo instituem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como **documento de caráter normativo** que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica escolar, e orientam sua implementação pelos sistemas de ensino das diferentes instâncias federativas, bem como pelas instituições ou redes escolares. Parágrafo Único. No exercício de sua autonomia, prevista nos artigos 12, 13 e 23 da LDB, no processo de construção de suas propostas pedagógicas, atendidos todos os direitos e objetivos de aprendizagem instituídos na BNCC, **as instituições escolares, redes de escolas e seus respectivos sistemas de ensino poderão adotar formas de organização e propostas de progressão que julgarem necessários** (BRASIL, 2017, p. 04, grifos nossos).

O planejamento e a organização da BNCC são tratados no Capítulo II da Resolução CNE/CP nº 2/2017, que abrange a necessidade de todos os sistemas de ensino, instituições ou redes escolares públicas e privadas da Educação Básica, dos sistemas federal, estadual, distrital e municipal construírem, revisarem ou reformularem os seus currículos da seguinte forma:

§1º A BNCC deve fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e **revisão dos currículos**, e conseqüentemente das propostas pedagógicas das instituições escolares, contribuindo, desse modo, para a articulação e coordenação de políticas e ações educacionais desenvolvidas em âmbito federal, estadual, distrital e municipal, especialmente em relação à formação de professores, à avaliação da aprendizagem, à definição de recursos didáticos e aos critérios definidores de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da oferta de educação de qualidade (BRASIL, 2017, p. 05, grifo nosso).

Desse modo, o documento normativo define as competências, habilidades e aprendizagens essenciais, de forma agrupada e progressiva, que todos os estudantes brasileiros devem desenvolver ao longo da Educação Básica. Assim, a BNCC é definida como

referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BRASIL, 2018a, p. 08, grifo nosso).

Os estudos de Hypólito; Vieira e Pizzi (2009) evidenciam que, as políticas curriculares brasileiras abrangem quatro vertentes: 1) um sistema de avaliação, baseado em provas nacionais; 2) reformas que visam afinar a educação a parâmetros de desenvolvimento estabelecidos por acordos internacionais, em torno de um currículo nacional; 3) criação de programas aligeirados de formação docente; e 4) desresponsabilização do Estado brasileiro com

a Educação Básica pública por meio de uma gestão financeira descentralizada. Alega-se que a BNCC foi criada como um instrumento para orientar os currículos, quando, na essência, tem como alvo padronizá-los, como uma ferramenta de comparação dos sistemas educacionais, ao instituir uma visão unilateral de educação que se assenta e se adequa aos modelos e valores econômicos do mercado, além da falsa impressão de promover a justiça social e o fortalecimento da escola pública.

Diante disso, a adesão foi sinalizada pelos interlocutores a partir das falas quanto aos motivos que levaram o governo do Distrito Federal a aderir à BNCC.

Primeiro, porque já era algo definido na Constituição de 1988, que os estados e municípios tinham que construir uma diretriz curricular. Nós já tínhamos as Diretrizes Curriculares Nacionais que tratavam em linhas gerais da questão didática e pedagógica a ser trabalhada nos currículos, tanto é que o nosso currículo da primeira versão estava totalmente de acordo com as Diretrizes Curriculares de 2013, então primeiro por esse fato né, eu acho que foi um dos motivos. Segundo, todas as avaliações, o próprio sistema SAEB estava passando por reorganização e as avaliações externas já seriam todas adequadas de acordo com a BNCC (COORDENADORA SUBEB).

A coordenadora da SUBEB explicita o conflito em torno da disputa pelo conhecimento no currículo escolar atrelado às avaliações externas em um contexto em que a qualidade da educação se afere por meio de índices e que, supostamente, a BNCC surge para cumprir o papel de melhorar a qualidade da educação, mediante à determinação de um padrão de aprendizagem para todos os estudantes. O que se encoberta é que a concepção de qualidade da educação proposta pela BNCC e pelos intelectuais orgânicos da OCDE e do Banco Mundial, preconizam resultados definidos a priori, que servem para comparar países, estados, municípios e escolas, sobretudo com ênfase no desempenho.

Convém destacar que a elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular tem sido implantada sutilmente há mais de trinta anos, especificamente, no Artigo 210 da Constituição de 1988 em que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1998). Nessa perspectiva, Sacristán (2000, p. 20) considera que o currículo escolar “reflete o conflito entre interesses dentro de uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos”.

As articuladoras da Regional de Ensino de Ceilândia consideram que “era a força da lei, a normativa, os currículos de todos os estados e municípios deveriam ser elaborados e ou reformulados de acordo com a BNCC (ARTICULADORA CREC1). E segue, “acredito que o

governo aderiu por ser um documento federal obrigatório e para garantir o mínimo em uma Base Curricular Nacional (ARTICULADORA CREC2). As equipes gestoras das escolas convergem nas opiniões.

Acredito que, dentro desse contexto educacional que nós estávamos, foi para garantir aos estudantes o direito de aprender independentemente da localidade do estudante, até mesmo se o estudante era da rede pública ou na rede privada. E então, acho que foi mais para garantir mesmo os direitos fundamentais e também mesmo porque ela já era um direito previsto na Constituição de 1988, que já previa essa Base Nacional Comum Curricular e, querendo ou não, não tinha outro jeito, todos os estados federativos e o Distrito Federal tinham que aderir. (D1).

Porque era uma política curricular nacional, ela veio e o Distrito Federal teve que se adequar de acordo com sua realidade. Então por vir de uma lei, de uma diretriz de caráter normativo, não há o que fazer, o DF aderiu por causa da obrigatoriedade mesmo (D2).

O governo aderiu por causa da portaria nº 331 de 5 de abril de 2018, que já fala que quem aderisse, tanto os estados quanto o Distrito Federal, teriam uma assistência financeira, uma verba para os cursos de formações, não especifica o valor, mas diz que é de acordo com a proporção e tamanho do estado, da quantidade de escolas e de turmas. Eu acredito muito que, pelo contexto político da época, não estava fácil, porque nós tínhamos sofrido um golpe de estado, o impeachment em 2016. Já sabíamos como estava o nosso chefe de governo do DF, como é que estava sendo as políticas que estavam desvalorizando muito a nossa classe e tudo isso juntou com essa questão e lançaram para gente todos os estudos né, e o que é mais interessante é que esses estudos foram feitos depois que ela foi promulgada. Não foram feitos anteriormente (S1).

Por ser uma norma constitucional, porque é uma normativa nacional, já estava inserido na lei. Então não tem nem o que falar, não tem como vetar aquilo que está acima. Acredito que o governo do Distrito Federal não tinha nem como fazer diferente. (S2).

Eu consigo imaginar que são dois motivos principais: um por motivo normativo, a lei, então tem uma normativa do Conselho Nacional de Educação, que a rede, o sistema, precisa seguir. O outro ponto é o recurso, então tem um recurso disponível pra apoiar e seguir a normativa, então vou acessar esse recurso. Então eu imagino esses dois motivos. Agora uma coisa interessante é que, assim, eu tenho o ponto de vista nacional, então a gente atuava muito isso na rede, na lista de estados federados. Dificilmente a gente aprofundava em uma unidade, a gente sempre tinha a visão Brasil e apoiava a equipe, era nesse sentido que a gente atuava (ProBNCC1).

De forma geral, a citada resolução normativa deixava claro a obrigatoriedade dos referenciais curriculares estarem alinhados à BNCC, respeitando a parte diversificada, então acredito que por ser uma normativa em que todos deveriam aderir. E, também, pelo recebimento do Distrito Federal aos recursos disponíveis para a adequação curricular (ProBNCC2).

Oculto-se, nos relatos, o jogo político e ideológico manifesto na obrigatoriedade da adesão à BNCC, que se constituiu de vozes e interesses de grupos privados que se articularam por meio de seminários, debates e experiências internacionais a fim forjar a necessidade, depois, mobilizar os agentes públicos de forma a construir parcerias público-privadas e difundir a falsa

ideia de confiabilidade, de eficiência e eficácia na formulação de modelos de currículos em diferentes países.

De acordo com Saviani (2016), a ideia da BNCC foi explicitada mais pela negação do que pela afirmação. A adesão de uma Base gerou debates e dissensos no meio acadêmico e científico, tanto em relação à sua organização quanto aos conteúdos propostos, já que a centralização curricular compromete os encaminhamentos pedagógicos e democráticos.

Para os coordenadores do ProBNCC, a adesão do governo do Distrito Federal se deu em razão dos recursos recebidos para as ações de reformulação do currículo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Nesse sentido, validou-se o poder de indução do Governo Federal tanto por parte do suporte recebido por meio de seus profissionais quanto pela quantia de R\$ 1,57 milhão designada ao Distrito Federal, mediante o cumprimento dos prazos estabelecidos (TAKEUTI, 2021).

No Currículo em Movimento do Distrito Federal (2018) há a previsão da necessidade de “ser permanentemente avaliado e significado a partir de concepções e práticas empreendidas por cada um e cada uma no contexto concreto das escolas e das salas de aula desta rede pública de ensino” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 07). Considerou a organização escolar em Ciclos para as aprendizagens da rede pública de ensino em 2018, bem como a homologação da BNCC (BRASIL, 2018a). Nesse sentido,

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. (DISTRITO FEDERAL, 2018a, p.08).

Os estados, municípios e o Distrito Federal encarregaram-se por meio dos seus sistemas de ensino de adequar seus currículos aos 60% dos conteúdos propedêuticos da BNCC e complementarem os 40% da parte diversificada com suas especificidades regionais e locais, com a anuência dos seus respectivos Conselhos de Educação. Para essa finalidade, o MEC ofereceu assistência técnica e financeira às Unidades da Federação por intermédio do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC). Com interesse em obter suporte para efetivar a obrigatoriedade da reformulação curricular na rede pública de ensino do Distrito Federal à luz da BNCC, a SEEDF aderiu ao ProBNCC.

O Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC foi instituído pela Portaria MEC nº 331, de 5 de abril de 2018, com o objetivo de apoiar as Secretarias Estaduais e Distrital de Educação – Seduc e as Secretarias Municipais de Educação – SME no processo de revisão ou elaboração e

implementação de seus currículos alinhados à BNCC, em regime de colaboração entre estados, Distrito Federal e municípios (PROBNCC, 2019, p. 3).

De acordo com os relatos do Coordenador Geral e da Coordenadora Pedagógica do ProBNCC, o programa

foi negociado com os presidentes, presidentes regionais da Undime e do CONSED que é o Conselho dos Secretários Estaduais de Educação que o Distrito Federal faz parte, então os representantes dos secretários estaduais e distrital e os representantes dos secretários municipais de educação conversaram com o MEC para bolar um programa, pra desenvolver um programa de uma forma que apoiasse as redes a implementar a BNCC e esse processo foi ao longo ali no final de 2017 quando a BNCC estava prestes a ser aprovada e o começo de 2018, então quando eu assumi a programa, os termos de adesão já tinham sido protocolados (ProBNCC1, 2022).

foi iniciado a partir da demanda das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação para apoio na reelaboração dos referenciais curriculares. Então foi cumprindo a determinação da Resolução n.02/2017 do Ministério da Educação referente à implementação da BNCC em todas as escolas do país (ProBNCC2, 2022).

O ProBNCC originou-se agregado às entidades: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed); União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime); Conselho Nacional de Educação (CNE); Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCE) e União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) (PROBNCC, 2019). As unidades federativas que aderiram ao programa, contaram com os seguintes suportes:

1. Assistência financeira, via Plano de Ações Articuladas – PAR às Seduc, com vistas a assegurar: (i) a qualidade técnica na construção do documento curricular em regime de colaboração entre estados, Distrito Federal e municípios para toda a Educação Básica, e (ii) a implementação dos currículos elaborados à luz da BNCC;
2. Formação oferecida pelo MEC para equipes de currículo e gestão do Programa nos estados;
3. Assistência técnica que contempla: (i) pagamento de bolsas de formação para os professores da equipe ProBNCC, via FNDE (ii) contratação de analistas de gestão, (iii) equipe alocada no MEC para o apoio na gestão nacional do Programa, (iv) material de apoio, e (v) plataforma digital para apoiar a (re)elaboração do currículo e as consultas públicas (PROBNCC, 2019, p. 4).

O processo de reformulação curricular no Distrito Federal foi coordenado pela SUBEB, que juntamente com seus especialistas iniciaram a revisitação da primeira versão do Currículo em Movimento (2014) para as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. A adesão à BNCC por meio da atualização do Currículo em Movimento assumida pela SEEDF é

reconhecida pela Coordenadora dos Anos Iniciais da equipe de currículo da SUBEB no processo de reformulação, da seguinte forma:

Nós recebemos uma portaria para a Secretaria e para os municípios, que é exatamente esse momento de adesão dos estados e municípios à implementação da BNCC, então eles lançaram um programa que é chamado de ProBNCC (COORDENADORA SUBEB, 2022).

Ainda conforme a Coordenadora dos Anos Iniciais, “o processo de adesão da Secretaria, não tinha por onde fugir, todo mundo ia ter que implementar e reorganizar os seus currículos, é um documento orientador” (COORDENADORA SUBEB, 2022). Por outra perspectiva, a representante do sindicato dos professores considera que “o governo aderiu à BNCC, porque ela favorece uma estrutura de formação para o mercado de trabalho” (SINPRO, 2022).

A proposta difundida, subjacente à BNCC, revela uma educação voltada para os interesses subjetivos, recomendados nos documentos e absorvidos pela política curricular brasileira. Realça, ainda, que a dimensão do ensino, mais do que o saber, procura avaliar o saber como fazer (DELORS, 1996), em que os sentidos econômicos circundam a aprendizagem na forma de oferecer os conhecimentos mínimos que poderão ser medidos por avaliações que determinam o destino dos docentes, dos estudantes e das escolas.

Em fevereiro de 2018, a SEEDF assinou um termo de compromisso com o MEC para estabelecer a participação no ProBNCC (SUBEB, 2019). Ressalta-se que essa adesão ao programa foi realizada anteriormente a aprovação da portaria que o institui, ocorrendo dois meses após, em 5 de abril de 2018, mediante a Portaria nº 331 (BRASIL, 2018b). De acordo com o Capítulo I:

Art. 1º Fica instituído o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC, com vistas a apoiar a Unidade da Federação - UF, por intermédio das Secretarias Estaduais e Distrital de Educação - SEDEs e das Secretarias Municipais de Educação - SMEs, no processo de revisão ou elaboração e implementação de seus currículos alinhados à BNCC, em regime de colaboração entre estados, Distrito Federal e municípios (BRASIL, 2018b, p. 1).

Mesmo antes da publicação da Portaria nº 331/2018, o MEC induziu a participação dos estados e disponibilizou os recursos.

Essa portaria estabelece os procedimentos para adesão e diz que prevê a distribuição de recursos para as redes que aderirem ao programa, só que às redes não podiam aderir sozinhas. A rede estadual tinha que negociar com os representantes das redes municipais para fazer essa adesão conjunta (ProBNCC1, 2022).

No Distrito Federal, no âmbito do ProBNCC, a Portaria nº 331/2018 denota o interesse em apoiar o processo de implementação do currículo, tendo, entre outras, as seguintes atribuições: (i) proporcionar a participação dos Conselhos Estaduais e do Distrito Federal no processo de reformulação dos currículos; (ii) conduzir as discussões sobre implementação da BNCC; (iii) acompanhar os GTs e estudo com conselheiros; e (iv) esquematizar normas e regulamentações em união com os Conselhos de Educação e o Fórum Nacional dos Conselhos de Educação – FNCEE (DISTRITO FEDERAL, 2018b).

Os recursos financeiros destinados ao Distrito Federal, bem como às outras unidades da federação, constam um total de 9 milhões⁶⁸ de reais em bolsas, que eram atribuídas à viabilização da contratação de especialistas em currículo, da disposição para organização de eventos, formações, impressão de documentos para os debates, discussões e elaboração dos currículos. Segundo o Coordenador Geral e a Coordenadora Pedagógica do ProBNCC, que tinham a atribuição de coordenar os processos de elaboração ou reformulação curricular e de implementar os novos currículos nas unidades federativas.

Foram formadas, inicialmente, as equipes técnicas para que tivessem condições de formar o restante das equipes da Secretaria e das escolas e orientado sobre como organizar as formações. Outro ponto importante é que o ProBNCC disponibilizava recursos financeiros para as redes estaduais realizarem as formações em regime de colaboração com os municípios e com o Distrito Federal (ProBNCC2, 2022).

Então, essa equipe era responsável e recebia uma bolsa de formação do Governo Federal e essa equipe participava dos eventos, dos encontros formativos que o programa organizava. Então, quando eu comecei a trabalhar no Ministério, já tinha ocorrido um desses encontros. Então esses encontros eram assim: a gente tinha uma equipe e a gente entrava em contato o tempo todo com esses bolsistas dessas equipes de currículo de cada estado e do Distrito Federal e a gente tentava perceber as necessidades deles. Então a gente perguntava: “ah, o que você está enfrentando? Quais os desafios? Você está conseguindo articular os municípios das regionais? Está conseguindo articular com as regionais? Esse tipo de coisa. (ProBNCC1, 2022).

De acordo com o ProBNCC (2019) a assistência financeira destinada ao Distrito Federal, bem como às outras unidades federativas, foi designada para a contratação de assessoria de especialistas em currículo, realização e mobilização de eventos, a formações e impressão de documentos para o debate e elaboração dos currículos.

O critério para a escolha dos bolsistas foi determinado pelo Artigo 1º da Resolução nº 10, de 14 de maio de 2018, que diz: “as bolsas de que trata o caput só poderão ser concedidas

⁶⁸ De acordo com o planejamento do programa no Ciclo 1 relativo ao Ensino Fundamental: Revisão ou Elaboração dos Currículos Estaduais em Regime de Colaboração. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2019-pdf/110411-probncc-2019-lancamento/file>

a professores da Educação Básica dos sistemas públicos de ensino” (BRASIL, 2018c). Percebe-se que o ProBNCC/MEC, assumiu a posição de fiscalizador, já que as equipes formadas para desenvolverem o trabalho de reformulação curricular recebiam a bolsa com recurso financeiro e precisavam prestar contas ao MEC sobre o andamento das ações.

Conforme os coordenadores do programa, o MEC possibilitou formações presenciais e a distância em nível nacional, focadas para a elaboração e ou reformulação dos currículos. A estrutura do ProBNCC estava organizada em Ciclos de desenvolvimento. O Ciclo 1, ocorrido em 2018, constituiu a revisão ou elaboração dos currículos estaduais em regime de colaboração e o Ciclo 2, em 2019, sucedeu a formação dos profissionais da educação e revisão dos Projetos Pedagógicos, neste foram gastos 17 milhões em bolsas. O total de recursos para a Educação Básica foi de 105 milhões de reais (PROBNCC, 2019).

O Art. 6º da Portaria 331/2018 que institui o ProBNCC, determina que “a assistência financeira será proporcional à quantidade de estabelecimentos estaduais e municipais públicos de Educação Infantil e escolas estaduais e municipais públicas de Ensino Fundamental em cada UF” (BRASIL, 2018b, p. 02).

O governo do Distrito Federal manifestou o interesse em participar do ProBNCC, mediante a assinatura do Termo de Adesão previsto na Portaria nº 331/2018 (anexo) pelo Secretário de Educação Júlio Gregório Filho.

No Distrito Federal, o aceite ao processo de implementação da BNCC da Educação Infantil e Ensino Fundamental se deu através da assinatura do Secretário de Estado de Educação do Distrito Federal ao Termo de Adesão previsto na Portaria nº 331. Ainda assim, vale ressaltar que, desde o mês de fevereiro de 2018, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF já havia congregado um grupo de profissionais da rede que se responsabilizara em iniciar as discussões sobre os rumos do trabalho a ser desenvolvido e em indicar uma equipe preliminar de redatores de currículo (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 02).

Durante o processo de reformulação do Currículo em Movimento do Distrito Federal, a SUBEB teve como principal objetivo estabelecer e articular a atuação da comunidade escolar nos debates e discussões no que se refere a elaboração da BNCC. Neste sentido,

as ações relativas à implementação da BNCC no Distrito Federal ganharam concretude em março de 2018 com o estabelecimento do Movimento Currículo da Educação Básica do Distrito Federal e BNCC – Educação Infantil e Ensino Fundamental no âmbito da Subsecretaria de Educação Básica - SUBEB. (DISTRITO FEDERAL, 2018c, p. 2).

Em fevereiro de 2018, após a adesão ao ProBNCC, a SUBEB constituiu uma equipe de profissionais da rede para iniciar os trabalhos a serem desenvolvidos na revisitação e reformulação do currículo com a indicação da equipe de redatores. No momento da adesão ao programa, essa equipe estava diretamente envolvida com as formações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa⁶⁹ (PNAIC) e com a implementação do terceiro Ciclo⁷⁰ para as aprendizagens na rede pública de ensino do DF.

E aí chega essa demanda vinda da SUBEB, do gabinete mesmo, que era para organizar uma equipe de currículo e aí começou um processo de seleção. Foi feito o processo de seleção, entrevista, análise de currículo das pessoas que foram indicadas para serem os redatores e eram todos professores da rede que atuavam em diferentes regionais e em diferentes espaços. Então a gente tinha que organizar momentos de reunião, nos momentos das coordenações, tinham várias reuniões, até encontros nos finais de semana, no sábado, presenciais na sede ou até mesmo em espaços de escolas, de Regional de Ensino, enfim. Foi quando a gente começou esse movimento bem rápido, porque em seguida já chegou o cronograma de trabalho, logo depois da portaria de adesão e, em menos de um mês, já tivemos o primeiro encontro de três dias, que foi no Centro de Convenções com todos os setores de todos os estados e municípios (COORDENADORA SUBEB).

Ainda segundo o relato da Coordenadora dos Anos Iniciais da equipe de currículo da SUBEB,

a Secretaria deveria organizar uma equipe de trabalho com três coordenadores – era o coordenador que atuaria na Educação Infantil, um nos Anos Iniciais e um nos Anos Finais, porque a BNCC, que tinha sido homologada em dezembro de 2017, só foi a da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Então chegou esse documento, a época o Secretário de Educação aderiu a esse programa e a Subsecretaria de Educação Básica ficou na responsabilidade de dar o encaminhamento desse processo. Como nós tínhamos um Currículo em Movimento que tinha sido entregue à rede em 2014, nós tínhamos um documento relativamente recente, estava indo pro quinto ano de implementação na rede (COORDENADORA SUBEB).

Apreende-se, desse modo, que a constituição da equipe responsável pela coordenação da reformulação curricular no Distrito Federal procurou realizar um trabalho consistente e equiparado ao histórico curricular da SEEDF, o que corrobora com o relato, “é que o DF é muito fora da curva, a equipe era muito organizada e coerente, é um lugar rico” (ProBNCC1).

⁶⁹ O PNAIC foi um programa que tinha como objetivo apoiar os professores alfabetizadores a planejarem suas aulas e desenvolverem suas ações de modo articulado aos materiais e referenciais pedagógicos oferecidos pelo MEC às redes de ensino que aderiram ao pacto. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/pnld/pnld-pnaic>

⁷⁰ O 3º Ciclo para as aprendizagens é compreendido em dois Blocos bienais, 6º e 7º anos e 8º e 9º anos.

Em relação à percepção sobre a adesão à BNCC no currículo no âmbito escolar, diferentes respostas foram identificadas.

Então a adesão teve que ser feita, nós tínhamos as reuniões com o CRA/UNIEB em vários horários. E, a toque de caixa, o governo queria entregar o currículo em dezembro e a gente começou a estudar a BNCC e continuar com as formações no MEC, comparando o que o nosso currículo tinha e o que que a BNCC contemplava (ARTICULADORA CREC1).

A adesão foi obrigatória e entendo que não tivemos muita resistência ou dificuldades por já termos vivenciado a implementação do Currículo em Movimento de 2014, o que de fato facilitou a aceitação. Na época tivemos a participação coletiva nas mudanças necessárias no currículo, para adequar à BNCC (ARTICULADORA CREC2)

A escola, no primeiro momento, teve a resposta de preocupação daquele documento, a dúvida se seria agora a BNCC ou o Currículo, foi uma estranheza mesmo, era um documento, algo novo, como que isso iria mudar, do que se trata, como que isso vai alterar o nosso currículo, os conteúdos que eram divididos, enfim, tudo aquilo que já era praticado, que já era de certa forma uma zona de conforto, os professores já lidavam no dia a dia com o Currículo em Movimento e chega algo que de alguma forma iria mudar (D1).

A princípio a gente recebeu como um novo documento, até a gente se apropriar, mas depois que a gente começou a conhecer o documento, viu que ele trazia coisas significativas principalmente para estudantes da alfabetização. Nos assustamos no início pensando se a partir daí seria a BNCC ou o currículo. Mas, por meio das formações nesse caminho, percebemos que a BNCC serviria de apoio para reformular nosso currículo (D2).

Acredito que foi uma decisão muito de cima para baixo, por mais que a gente tivesse feito audiências públicas, envolvia uma elite bem diferente – eram os políticos ideológicos e epistemologias muito específicas, foi elaborada muito distante da realidade escolar, tinham avaliações e bases feitas apenas para dizer que os educadores tiveram como opinar, então acredito assim que ficou muito além da nossa realidade, mas foi uma adesão com grande receio devido contexto político em que a BNCC foi exposta para gente (S1).

Quando a BNCC veio, em 2018, a gente teve essa preocupação de pensar que todo aquele trabalho de unidade desde 2014 ia por água abaixo, todo aquele movimento colaborativo seria em vão. Então essa adesão, inicialmente, gerou um certo desconforto, uma certa aversão, por já termos um currículo bem consolidado e ter que ajustá-lo (S2).

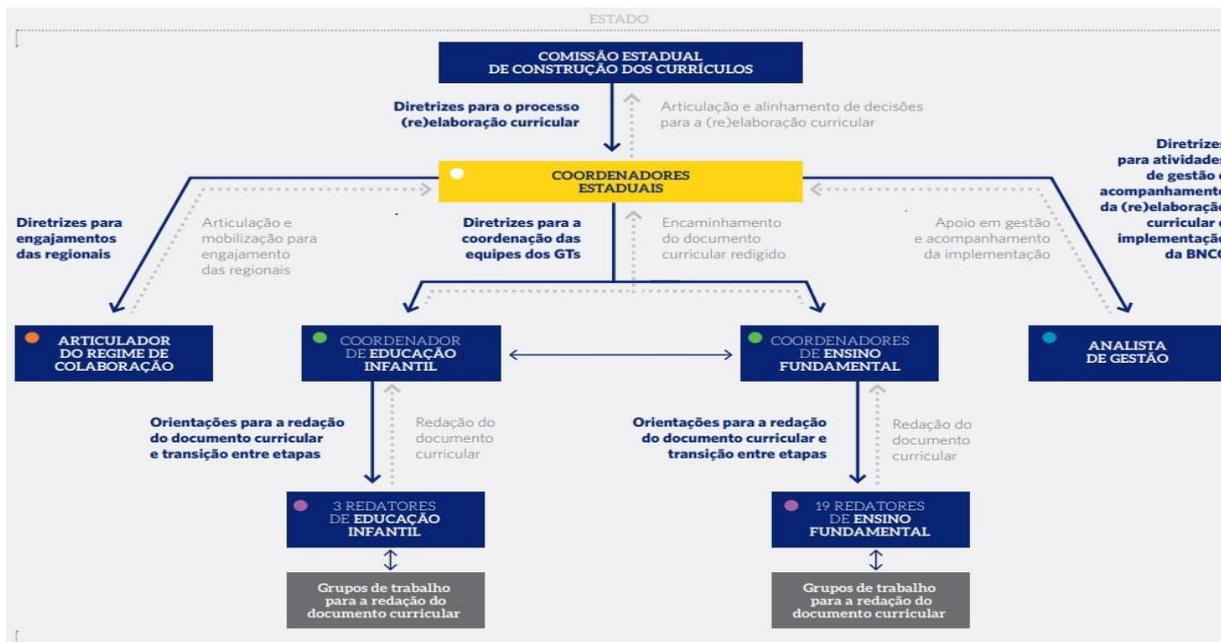
Os discursos, ações, atos e pressões revelam que a adesão do Currículo em Movimento à BNCC foi realizada de forma aligeirada, o que gerou anseios, receio, desconforto, preocupação, aversão, decisão de cima para baixo e estranheza no interior das escolas, visto que a primeira versão curricular no Distrito Federal estava consolidada na rede. Desse modo, assevera-se que as decisões de adesão nesse processo foram tomadas sob o modelo de gestão *top-down*, em que as deliberações ocorreram no âmbito do MEC/ProBNCC, CONSED e Undime, e foram difundidas ao nível central (SEEDF/SUBEB), para em seguida descenderem ao

nível intermediário – (Regional) e para o nível local (escolas), o que corrobora com o caráter centralizador, vertical e prescritivo que os reformadores impõem para que o currículo esteja cada vez mais consoante com os interesses de forças politicamente envolvidas em defender a competição econômica entre os sistemas educativos (FREITAS, 2018; LAVAL, 2019).

3.3 Formas de participação e gestão no processo de reformulação da política curricular no Distrito Federal

A SUBEB, ao validar sua participação no cumprimento do plano de trabalho, assim como o Termo de Adesão pactuado junto ao MEC, instituiu uma equipe de profissionais para atuar no processo de reformulação do Currículo em Movimento dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Distrito Federal, consoante aos preceitos definidos pelo ProBNCC. No documento *Guia de implementação da BNCC* (MEC, 2018), consta o fluxograma de participantes no processo de reformulação curricular.

Figura 8 - Proposta de fluxograma de participantes no processo de reformulação curricular



Fonte: Guia de implementação da BNCC (MEC, 2018).

Nesta pesquisa, foram assegurados os relatos de pelo menos um participante de cada nível, no que diz respeito aos Anos Iniciais, conforme a sistematização da SEEDF. Além dos interlocutores na SEEDF, participaram dois sujeitos que trabalharam no ProBNCC/MEC e uma

representante do SINPRO, que não aparece no fluxograma do MEC. Mediante as entrevistas semiestruturadas identificou-se quais as funções desempenhadas por esses interlocutores:

- Coordenadora dos Anos Iniciais da Equipe de Currículo da SUBEB: conduzir a revisitação e comparação do currículo; realizar a mediação entre os coordenadores de cada etapa; elaborar e reescrever os textos introdutórios; auxiliar os redatores dos Anos Iniciais e Finais, em razão da progressão curricular para os Anos Finais; articular as experiências de forma prática de acordo com as diretrizes normativas da BNCC; realizar a redação do componente curricular de Língua Portuguesa.
- Articuladoras da CREC/UNIEB: comparar o Currículo em Movimento com a BNCC em um componente curricular específico; garantir que as competências e habilidades exigidas na BNCC fossem adequadas por meio dos objetivos de aprendizagem; dialogar e atender as escolas; convocar as escolas para as discussões; realizar formações e instrumentalizar as equipes gestoras e os professores.
- Equipes gestoras das escolas: garantir aos estudantes os direitos de aprendizagem; visitar o Currículo em Movimento para fomentar debates e sugestões; reavaliar a construção do Projeto Político-Pedagógico consoante ao currículo; oportunizar por meio da coordenação pedagógica momentos de formação continuada; desenvolver projetos; escutar ativamente os professores em suas demandas; receber, compartilhar e encaminhar informações e documentos recebidos pela CREC; exercitar a gestão democrática; contribuir com sugestões ou críticas; participar dos encontros, das plenárias, dos fóruns e das discussões envolvendo a reformulação do currículo.
- Coordenador Geral do ProBNCC/MEC: acompanhar e dar suporte a execução do cronograma de (re)formulação dos currículos nas Unidades Federativas; monitorar as formações com estados, municípios e o Distrito Federal no MEC; mediar a resolução de conflitos entre estados e seus municípios; conduzir as ações da equipe técnica responsável pelo ProBNCC no MEC.
- Coordenadora Pedagógica do ProBNCC/MEC: coordenar as reuniões de formação propostas pelo MEC com os coordenadores das Unidades Federativas; dialogar e tirar as dúvidas; apoiar as equipes estaduais na (re)formulação dos currículos; desenvolver a agenda; orientar os coordenadores de cada etapa quanto a escrita, as funções a serem executadas e os fundamentos pedagógicos da BNCC.
- Representante do SINPRO: coordenar reuniões em prol do fortalecimento do Currículo em Movimento do Distrito Federal; defender uma educação socialmente referenciada;

dialogar com os pares; construir resistências; fomentar debates sobre o que propõe a política curricular; realizar formação política com olhar crítico sobre a BNCC; orientar e convidar a comunidade escolar para discussões sobre currículo e educação; defender os direitos de aprendizagem de cada estudante.

Nessa configuração, apreendeu-se que os interlocutores validam sua participação no processo de reformulação do Currículo em Movimento do Distrito Federal à luz da BNCC, por meio de suas ações e representatividade. Arguidos sobre como foi a participação, seguem as respostas dos entrevistados:

Foi uma participação bem ativa, a princípio conduzindo duas frentes de trabalho – uma como redatora de Língua Portuguesa, por causa da minha formação em Letras. Então eu conduzi a parte de revisitação e comparação, todo esse movimento da BNCC com o currículo no componente de Língua Portuguesa dos anos iniciais, na elaboração e reescrita do texto introdutório também e auxiliei as duas redadoras dos anos finais nessa questão, por causa da progressão curricular dos anos iniciais pros anos finais. (COORDENADORA SUBEB).

A princípio, a gente abriu o Currículo em Movimento de 2014 e, olha, foi tão difícil... às vezes uma competência da BNCC eram 3 ou 4 objetivos de aprendizagem do nosso currículo ou vice-versa. Participamos ativamente, era um trabalho gigantesco e minucioso, a gente tinha que olhar se aquela competência BNCC podia ser desmembrada em tantos objetivos do currículo, se contemplava ou não (ARTICULADORA CREC1).

Lá na regional nós participamos, estudamos a BNCC e revisitamos o Currículo em Movimento de 2014 para comparar e ver o que seria alterado ou acrescentado. Daí, compartilhávamos as nossas sugestões com as coordenadoras da SUBEB que trabalhavam mais efetivamente na reformulação (ARTICULADORA CREC2).

Nós participamos, na época a própria regional de ensino juntamente com a UNIEB pediu para que a escola pudesse encaminhar um representante da época foi a supervisora da nossa escola que foi responsável por essa formação, foi uma formação com certificação que foi dada primeiramente aos coordenadores locais de cada unidade e eles tinham essa incumbência de fazer o repasse e o estudo com professores dentro da escola nos momentos de coordenação coletiva (D1).

Participamos, teve as formações, aí a gente discutia em grupos, por pares setorizados e aí a gente discutiu o currículo tanto da parte de conteúdos quanto da parte de objetivos, porque fizemos também essa reformulação e algumas formações para colocar isso em prática em sala de aula, montar e planejar a aula baseado no documento. (D2).

Nós participamos a partir do momento que começamos a criticar a nova grade curricular que teria sido proposta pra dizer se seria valido ou não e depois de feito isso eu passava todas as informações para coordenadora intermediária e ela levava para uma equipe que eles montaram para reformulação do currículo em movimento. Participamos também das plenárias do currículo em que todas as orientações eram passadas para nós repassarmos na escola. (S1).

A regional de ensino que subsidiava todo o processo fazendo um apontamento de como seria, sobre os principais pontos que estavam em renovação, digamos assim, aquilo que pode ser ajustado e aquilo que pode ser mantido. Então, nós participávamos

fazendo o estudo e contribuíamos com sugestões. Foi uma participação indireta, por mediação da regional, mas participamos (S2).

Evidenciou-se diversas formas e níveis de participação na gestão do sistema durante a reformulação: debates, encontros formativos, reuniões e plenárias, sinalizam distintas formas de entrelaçamento dos sujeitos engajados nas diferentes etapas do processo de reformulação do currículo situadas na direção da democracia escolar participativa⁷¹. No entanto, os sujeitos dos níveis regional e escolar acreditam que participaram do processo, mas as decisões eram tomadas pelo nível central.

Entende-se participação vinculada a viabilidade de intervir, de influenciar e de atuar de forma direta numa determinada tomada de decisão em situações ou contextos. Pateman (1992), traça o argumento de que a participação dos sujeitos no âmbito das decisões públicas, seja na esfera institucional ou nos espaços privados, tem como fundamento o desenvolvimento dos indivíduos para a emancipação humana. Segundo Licínio Lima (2005), “é decidindo por meio da prática da participação que se aprende a participar e que se adquirem os saberes indispensáveis, a confiança necessária à expressão e à luta política” (LIMA, 2005, p. 76). Um dos pilares da gestão democrática é a participação, para os autores, o avanço da participação social é o caminho para a democratização do ensino e do direito à educação.

Também foi perguntado aos entrevistados do ProBNCC e do segmento político e social do SINPRO sobre a participação. Alguns aspectos:

Não diretamente, o que a gente fazia era isso, então lá no Ministério a gente falava: “pessoal, essas são as fases, esse é mais ou menos um cronograma que vocês têm que seguir. Quando vocês fizerem tal coisa, vocês têm que ouvir a escola, vocês têm que conversar com professores, vocês têm que conversar com os diretores”. Então, a gente trazia essas orientações, esse foi o meu envolvimento na reformulação do Currículo em Movimento. (PROBNCC1).

Particpei como coordenadora pedagógica apoiando as equipes estaduais responsáveis pela reelaboração dos Referenciais Curriculares, então na minha participação era bem geral, dávamos somente as orientações e as equipes de currículo colocavam em prática o trabalho (PROBNCC2).

Participamos ativamente, direta e indiretamente, nós temos no SINPRO uma Secretaria que é a de Políticas Educacionais e temos outra Secretaria que é a de Políticas Sociais. Essas secretarias têm essa função de pegar o que se tem de lei, de proposta para a área de educação no que se refere a políticas educacionais, estudar e

⁷¹ “A democracia escolar participativa não é a ditadura da maioria, portanto, temos de respeitar as minorias. Vejo a política entrando na escola mediada pelos educadores e pela agenda educativa e pedagógica, não como projeto de doutrinação política. Mas ela entra, queiramos ou não. Não há educação que não seja política. Quando alguém fala de uma escola neutra, eu desconfio, porque, ao ser neutra, ela já está fazendo uma declaração política. Prefiro uma escola que assume o pluralismo de ideias.” (Entrevista de Licínio Lima ao Jornal do Comércio, 2017). Disponível em: https://www.jornaldocomercio.com/_conteudo/2017/04/geral/556931-nao-ha-educacao-que-nao-seja-politica--diz-licinio-lima.html Acesso em: 25 jul. 2022.

levar para as escolas materiais por meio da sua diretoria colegiada e fazer um debate sobre o que se propõe essa política educacional, qual o impacto dela para nós, para educação que a gente defende (SINPRO).

Percebe-se que uma parte dos interlocutores relacionou sua participação à representatividade do segmento representado. Freire (2020), nos adverte que a participação é essencialmente efetiva quando os sujeitos envolvidos se engajam na ação coletiva, realizam a mediação e se reconhecem nela. Segundo Young (2014), a participação no processo de formulação ou reformulação do currículo escolar requer que todos os envolvidos estejam juntos de alguma forma como integrantes democráticos.

No aspecto histórico de participação na gestão da educação no Distrito Federal, dispomos dos estudos de Lima (1998) quanto ao aspecto da mobilização, pois, enquanto a participação de representantes apresenta uma vantagem no processo de regulamentação decorrente da lei do sistema de ensino e da gestão democrática da rede pública de ensino do DF, por sua vez, a participação efetiva, resguarda os interesses e preferências de cada segmento ou grupo.

A participação desenvolvida no processo de (re)formulação de uma política pública não aponta imperiosamente que todos os sujeitos ou grupos deliberem sobre as temáticas, porém implica em alguns elementos de atuação sobre o poder em determinadas etapas do processo de reformulação curricular. As particularidades de diferentes segmentos sociais, oportunizou os debates, as discussões, os estudos em múltiplas frentes, as distintas opiniões, vozes, percepções e concepções, até então, ainda moderado, no processo de participação e gestão da educação no Distrito Federal. Percebe-se que cada segmento atingiu a escuta no processo, já que participar e atuar permitiu a deliberação em temas e demandas entre os segmentos, desse modo, o campo de debate foi demarcado.

A Coordenadora dos Anos Iniciais da equipe da SUBEB evidencia que havia uma hierarquia entre os coordenadores de cada etapa, que tinham a incumbência de articular os redatores e compartilhar as orientações para a Coordenadora Geral da equipe. Devido às demandas e a gestão do tempo com os prazos de trabalho, quando era determinada a frequência de um participante em outra tarefa, era necessário a permuta entre eles, com a anuência da Subsecretária.

Ao organizar e sistematizar os dados empíricos, emergiu a articulação como uma categoria por parte dos interlocutores e está associada com a forma de comunicação, dialogicidade e as orientações que se tem sobre o currículo. Os relatos das equipes gestoras das

escolas sinalizam em relação à subcategoria articulação, tanto da CREC/UNIEB com as escolas, quanto da CREC/UNIEB com a SUBEB, que

A partir do momento que foi feita essa adesão, começou toda a orientação, como eu disse antes, nós tínhamos formações, datas específicas, geralmente eram encontros de dois ou três dias, com formadores, com professores, nomes até famosos aqui no Brasil, que vinham dar a formação para os redatores e para os coordenadores. (COORDENADORA SUBEB).

Foi por meio das plenárias, dos fóruns, das reuniões setorizadas com o estudo desses documentos referentes ao currículo, bem como também por meio das circulares e documentos oficiais. E dessa forma a gente podia participar e ir se apropriando dessas documentações para que, com segurança, também irmos tranquilizando os profissionais que nesse momento estavam ouvindo muitas coisas pelos meios de comunicação e ainda estavam à luz de entender tudo que estava acontecendo socialmente na educação naquele momento, sobre todas as mudanças que estavam por vir e todos os acréscimos para o currículo. Tinha também as articuladoras que vinham à escola, mas, na verdade, era mais nesses momentos em que um representante da escola ia ao local indicado para a discussão, porque a quantidade de pessoas para esse trabalho físico na escola não era suficiente, então o que acontecia na época era que nós éramos formadoras também. Então nós íamos para esses momentos de encontro e nós tínhamos que trazer essas discussões, fazendo o repasse dentro do ambiente escolar. Era meio que uma rede de ajuda e de apoio, a gente participava dessas discussões, desses momentos, trazia para a escola e depois levava também essas contribuições de volta (D1).

Toda a intermediação foi feita por meio de reuniões, as articuladoras avisavam das reuniões, dos encontros formativos com o pessoal da coordenação ou supervisão da escola que iam participar. E depois disso eles repassavam as discussões para os professores. (D2).

A equipe participava de reuniões com a SUBEB e posteriormente realizava as reuniões na regional de ensino para em seguida articular com as escolas. Era um trabalho sincronizado, pois todas as orientações chegavam à escola, de como organizar o PPP, de como organizar o plano de ensino a partir do Currículo em Movimento. (S1).

A regional oferecia a formação dos supervisores e dos coordenadores, eles eram os agentes responsáveis pelo debate e planejamento das ações pedagógicas. Então a cada 15 dias a gente tinha o encontro com as articuladoras e depois na escola realizávamos os encontros com os professores nas coordenações coletivas. As articuladoras nos davam total apoio, tiravam nossas dúvidas daquilo que não ficava totalmente claro pra gente (S2).

Destaca-se um movimento de articulação entre as escolas com a CREC e a CREC com o nível central, SUBEB, que contribui para o sentido da participação desses segmentos no processo da reformulação curricular no Distrito Federal. Os entrevistados mencionaram a valorização dessas experiências e desses espaços formativos como forma de fortalecimento e ampliação dos preceitos democráticos com vistas às relações sociais. Ao revisitar as considerações de Nogueira (2004), depreende-se que a presença de diferentes segmentos, como elementos de articulação e participação na gestão pública, constitui-se uma espécie de

participação política. No entanto, participar nos procedimentos operacionais está distante da participação na tomada de decisões em que os sujeitos fazem escolhas e decidem projetos.

A CREC retomou as discussões sobre o processo, que iniciaram com reuniões envolvendo as articuladoras e a coordenação da equipe de currículo da SUBEB para o planejamento e as orientações pertinentes à reformulação do Currículo em Movimento do Distrito Federal. A articuladora da CREC enfatizou: “nós fizemos uma aula inaugural na EAPE e a partir daí os supervisores ou coordenadores das escolas iam para depois instrumentalizar as equipes gestoras e os professores” (ARTICULADORA CREC1).

Concluída esta fase, as articuladoras da Regional de Ensino, sob a direção e recomendação da CREC, desenvolveram estratégias e diretrizes para se reunirem com as equipes gestoras das escolas a fim de repassarem as orientações nos espaços das coordenações pedagógicas e, por fim, estruturavam sínteses para direcionarem os debates, que aconteciam nas plenárias, envolvendo as participações das escolas, das regionais e da equipe da SUBEB.

Nesse sentido, a hierarquia era assumida na tomada de decisões, especialmente quanto a finalização dos debates e discussões sobre o aprimoramento dos textos curriculares, com o argumento da administração do tempo e desempenho em cumprir o estava prescrito na BNCC. Assim, o trabalho era realizado de maneira assertiva entre os segmentos e hierarquias.

A articulação entre o ProBNCC/MEC e a SUBEB, tinham marcas burocráticas, mas ocultas no relato do Coordenador Geral do programa:

Eu falava: “pessoal, vocês precisam conversar com as subsecretarias, vocês precisam conversar com as escolas. Vai ter consulta pública, as pessoas precisam saber o que elas vão fazer na consulta pública, porque não adianta fazer consulta pública sendo que ninguém sabe que existe a consulta pública e, quem sabe, não sabe como contribuir”. Então o nosso papel era via escritório central, orientar como envolver os escritórios regionais, subsecretarias, escolas e comunidade (ProBNCC1).

Conforme o discurso e ações, a influência do ProBNCC era indireta, pois a equipe de currículo participava dos encontros e tomava a decisão de manter, nos mesmos termos, o que foi determinado pela BNCC ou se selecionava o que era adequado para a realidade do Distrito Federal. Constata-se aqui duas concepções de currículo distintas. Uma, do Currículo em Movimento, e outra, diretrizes da BNCC do Ensino Fundamental. Observa-se que persistiam os pares dialéticos: consenso e coerção; persuasão e colaboração que incidiam na forma como coordenadora, diretoras e supervisoras oscilaram entre rejeitar ou aceitar as alterações nos conceitos e nos sentidos. Segue a expressão da Coordenadora dos Anos Iniciais da equipe de currículo da SUBEB.

Tivemos um trabalho muito coletivo, isso aí foi até um aprendizado, porque coordenei um grupo que só tinha gente muito experiente, pessoas maravilhosas e com muita competência. Então a gente tinha na equipe um trabalho coletivo muito grande, foi algo assim de decidir as coisas sempre lá, levávamos para nossa coordenadora geral e ela sempre com o contato direto com o gabinete do MEC, ela era uma das assessoras da Subsecretária na época, ela levava tudo isso. Nem me recordo, eu posso até tentar lembrar de algum ponto que a gente não conseguiu levar e não ter sido atendido, mas foi tudo mesmo assim muito de acordo com que a gente trazia e com muita conversa, diferentes pontos de vista, discussões e interesses. (COORDENADORA SUBEB).

Entretanto, percebe-se que a direção dada pela influência do ProBNCC não ocorria apenas indiretamente, mas também diretamente, já que cabia ao programa fomentar as articulações para entender as necessidades das equipes de currículo, organizar os encontros formativos, cobrar ações e relatórios de trabalho e definir os cronogramas, com o intuito de intervir nas definições e nas finalidades do processo de reformulação curricular à luz da BNCC.

Em relação à atuação do SINPRO como aparelho privado de hegemonia⁷² e como segmento político e social diante da política curricular, o relato diverge.

O governo Rollemberg era um governo que não reconhecia o Sindicato, então era um governo que não dialogou conosco em nenhuma situação nesse processo, mas eu acredito que na Secretaria de Educação, à época, nós tínhamos os nossos pares. Quando nós tínhamos um governo progressista, por exemplo, o governo Agnelo, todas as regionais chamavam a diretoria do SINPRO para poder fazer o debate político-pedagógico. Então a intermediação e articulação foi mais difícil, mas aconteceu em alguns momentos (SINPRO).

Destaca-se nos relatos que cada sujeito apresenta lugares de discussão e grupos de interesses distintos permeados em diferentes disputas e embates, que perpassam relações de poder explicitadas pela busca de influência nas finalidades sociais da política curricular no Distrito Federal.

O currículo pode ser utilizado como uma ferramenta estratégica de controle social (APPLE, 2006), no sentido de aparentar uma sensação de participação dos sujeitos envolvidos; de homogeneizar os conhecimentos; de apagar as vozes contrárias; de conservar os poderes e a luta pela alternância entre grupos dominantes e subalternos. Ou seja, ideias predominantes concebidas por alguns intelectuais orgânicos e tradicionais, que são tratadas e assumidas como ideias e interesses de todos (PEREIRA, 2016).

⁷² De acordo com o pensamento político de Gramsci, os aparelhos privados de hegemonia são organismos coletivos voluntários e relativamente autônomos em face da sociedade política, que atuam em diversos tipos de entidades, associações e instituições (BIANCHI, 2008).

Nesse sentido, o padrão participativo não pode estar sustentado somente sob o aspecto representativo, a totalidade do processo demanda que as formas de participação edificadas sejam semeadas no campo da coletividade em defesa do público frente aos duelos pela batalha de classe e dos intuitos do Estado capitalista (SOUSA, 2018).

Ainda sobre os aspectos de participação e articulação no processo de reformulação do Currículo em Movimento como espaço de debates, discussões e escuta no ProBNCC/MEC, foi perguntado sobre quem tomava as decisões e evidenciou-se que:

Eu acho que dá pra definir em camadas de decisão, então a camada mais alta de decisão é presidente do CONSED, presidente da Undime e Ministro ou Secretário de Educação do MEC. Então acho que essa é a camada mais alta e eu entendo que o ProBNCC foi um programa super dialogado, super construído com os representantes das redes. Então esse é o nível mais estratégico, então é definir meta, definir o desenho do programa, esse tipo de coisa é nível Ministro, Secretário de Educação, Presidente CONSED e Undime (ProBNCC1).

Então, todas as decisões eram tomadas de forma coletiva, em que representantes do CONSED e da UNDIME validavam as versões iniciais dos Referencias Curriculares que na sequência, com todo apoio e orientação do MEC, iam para consulta pública (ProBNCC2).

Evidencia-se que as ações na reformulação curricular no Distrito Federal foram permeadas de relações de poder com elementos ideológicos e hierárquicos do Governo Federal, MEC, CONSED e a Undime, que procuraram induzir e simular que as decisões em relação ao processo vinham das entidades nacionais, associações e grupos de especialistas das universidades sobre o currículo.

Na elaboração da BNCC, a educação de qualidade se insere e se subordina ao projeto econômico conservador neoliberal apoiado por agentes públicos e privados e empresários que acreditam poder padronizar e ceder um pouco mais de acesso ao conhecimento sem perder o controle político e ideológico da escola.

No decurso do governo de Michel Temer, acentuaram-se as articulações e as disputas ideológicas dos grupos empresariais na educação, a performance do Movimento pela Base, do Todos pela Educação, do CONSED e da Undime, que incidiram nas decisões no que se refere a BNCC e a elaboração ou reformulação dos currículos nacionais (FREITAS, 2014). Ao adentrarem no campo da educação esses grupos manifestam o intuito de transformar a escola em uma empresa educacional, uma organização, com preceitos, processos, objetivos, tempos e espaços de controle definidos por empresários consoantes com a agenda neoliberal (CHAUÍ, 2018).

Ainda segundo o relato,

não é o presidente da Undime nem o presidente do CONSED que participavam, mas são representantes deles. Às vezes é outro secretário de educação, às vezes é um técnico da confiança do presidente ou é um técnico da confiança de algum vice-presidente, então tem técnicos das redes e participavam dessas decisões de desenho do programa, aí tinham as decisões da realização do programa. Então a gente perguntava: que data vai ser o encontro formativo? Aí, dependendo, a gente ligava para o telefone. Então a gente tinha esse diálogo para algumas decisões, outras decisões era a gente que tomava no Ministério da Educação, só que isso eram decisões do programa, então as decisões do programa eram: Qual vai ser a pauta do encontro formativo? Qual vai ser a pauta daquela formação? Qual vai ser a pauta daquela *live*? Qual vai ser o conteúdo? Quem vai ser o convidado? Esse tipo de coisa era decisão nossa (ProBNCC1).

Contudo, destaca-se duas observações: (i) “Então a gente tinha esse diálogo para algumas decisões, outras decisões era a gente que tomava no Ministério da Educação”, revela níveis em que as decisões são tomadas. E o que era objeto de decisão do ProBNCC? O cronograma? (ii) “Tem técnicos das redes que participavam dessas decisões de desenho do programa, aí tinham as decisões da realização do programa”, indica a atuação das redes políticas nas decisões sobre o desenho do programa. Portanto, retorna uma prática antiga na educação, uns decidem, outros executam as tarefas. Essa postura está na essência dos gestores de excluir ou negar a capacidade do outro de atuar e de tomar decisões.

No âmbito do Distrito Federal, segundo o Coordenador Geral do ProBNCC,

O Ministério da Educação não falava nada. Então toda decisão com relação ao currículo, ao cronograma, era decisão da equipe de currículo, como a do Distrito Federal, por exemplo. Então não tinha a coordenadora estadual, e aí o que que o Ministério da Educação fazia: falava “gente olha as etapas, as fases de revisão do currículo são essas, então você tem que, mais ou menos, gastar tanto de tempo com cada fase, cada fase precisava tomar certos cuidados, então tome cuidado com isso aqui”. A gente tinha meio que o panorama, um cronograma geral, mas cada estado, cada Unidade Federativa elaborou seu cronograma específico com base no cronograma federal que a gente compartilhou (ProBNCC1).

Sobre “O ministério da Educação não falava nada”, revela a cegueira do respondente, pois o Ministério da Educação, apesar da constante mudança de ministros, sempre atua por ações, por omissões ou por parceiros, visto que a liderança de condução da BNCC foi capitaneada pelo Todos pela Educação e por Maria Helena Guimarães, presidente do Conselho Nacional de Educação, que agiram como agentes de governo e do setor privado lucrativo empresarial.

Constata-se convergências de ações, pois, segundo o Coordenador Geral do ProBNCC, concernia ao MEC prestar assessoria por meio da gestão, direção, acompanhamento da

reformulação do currículo e treinamentos regulares de forma online e presenciais. Nas entrelinhas, a tarefa do MEC era a de traçar seu objetivo quanto à reformulação curricular, centralizando e coordenando parte da política curricular para a Educação Básica brasileira, na qual a BNCC desempenha um papel estratégico de limitar, padronizar e restringir o trabalho pedagógico; controlar e regular o trabalho docente por meio das avaliações em larga escala e aproximar a educação pública à empresa para atender aos preceitos do capital (FREITAS, 2018).

Essa postura apresenta convergências com o Banco Mundial, no documento *Estratégia para o setor da Educação 2020* (2011), que prescreve aos Estados e aos sistemas de ensino a efetivação de reformas curriculares em concordância com os princípios de sua agenda global, a fim de estabelecer o alcance da aprendizagem para todos, garantir que todas as crianças e jovens adquiram os conhecimentos e as habilidades necessárias para terem vidas saudáveis, produtivas e obterem um emprego significativo.

A OCDE também se articula nesse movimento político e ideológico junto ao MEC, ao direcionar a implementação de um currículo internacional, mensurado por verificação em exames e testes, com resultados que têm sido usados para premiar e punir, monitorar e excluir os estudantes e docentes (PEREIRA, 2016).

Em relação à SEEDF, competia à equipe de currículo da SUBEB a tarefa de conduzir a reformulação curricular, a administração e implementação do plano de trabalho, do cronograma específico, dos relatórios das atividades desenvolvidas pelos bolsistas que compõem a equipe, assim como toda a documentação procedente do trabalho desempenhado. O depoimento da Coordenadora dos Anos Iniciais da equipe de currículo da SUBEB, revela persuasão e colaboração na execução do trabalho e intensa cobrança de ações na gestão do tempo.

Era previsto que até o final de 2018 as Secretarias dos estados e municípios entregassem o currículo já adequado de acordo com a BNCC, então nós tínhamos já todo um cronograma ao longo do ano, com datas de formação junto ao MEC, relatórios mensais, então cada redator tinha que elaborar os seus relatórios de atividades mensais, encaminhar para os coordenadores e estes encaminhavam o relatório mensal de trabalho para o MEC (COORDENADORA SUBEB).

As mediações envolveram um misto de consenso e coerção (GRAMSCI, 2015) de diferentes níveis de participação e articulação dos sujeitos na política curricular. Além de não apagarem as distinções, trouxe a ilusão de fortalecer a cooperação entre diferentes grupos e segmentos, de forma direta ou indireta para uma deliberação política de relevância pública. A concepção do ato de educar do Currículo em Movimento foi atacada e afrontada pela concepção

trazida pelas diretrizes da BNCC. Houve resistências, divergências e dissensos. Essa experiência de diferenciar as possibilidades existentes e optar por prioridades capazes de promover transformações, reflexões e opiniões na cultura política da sociedade pode favorecer a autonomia do sistema de ensino no Distrito Federal e, quiçá, recompor os princípios da gestão democrática (PARO, 2012).

No Distrito Federal, a Lei 4.751 de 07 de fevereiro de 2012, dispõe sobre a gestão democrática do sistema de ensino público do Distrito Federal. Destaca-se:

Art. 2º A gestão democrática da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, cuja finalidade é garantir a centralidade da escola no sistema e seu caráter público quanto ao financiamento, à gestão e à destinação, observará os seguintes princípios: I – participação da comunidade escolar na definição e na implementação de decisões pedagógicas, administrativas e financeiras, por meio de órgãos colegiados, e na eleição de diretor e vice-diretor da unidade escolar; II – respeito à pluralidade, à diversidade, ao caráter laico da escola pública e aos direitos humanos em todas as instâncias da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal; III – autonomia das unidades escolares, nos termos da legislação, nos aspectos pedagógicos, administrativos e de gestão financeira; IV – transparência da gestão da Rede Pública de Ensino, em todos os seus níveis, nos aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros; V – garantia de qualidade social, traduzida pela busca constante do pleno desenvolvimento da pessoa, do preparo para o exercício da cidadania e da qualificação para o trabalho; VI – democratização das relações pedagógicas e de trabalho e criação de ambiente seguro e propício ao aprendizado e à construção do conhecimento; VII – valorização do profissional da educação (DISTRITO FEDERAL, 2012, p. 38).

Conforme Araújo (2012, p. 28), “a gestão democrática da educação deve ser sustentada em princípios que valorizem um modo de vida democrático, pautado na colaboração, na cooperação, na ação coletiva, no respeito à diversidade de pensar e na construção de um direcionamento público para a educação”. Para o autor, a gestão democrática torna-se imprescindível na condução de um processo que viabilize e concretize as vivências democráticas como a participação, a articulação, a autonomia, a transparência e o pluralismo de ideias.

A escola é um espaço permanente de conflitos, debates e contradições, para que ela cumpra sua missão educacional e transformadora, a participação e a articulação entre todos os segmentos da comunidade escolar são primordiais. Desse modo, um dos caminhos para consolidar a função social da escola é a gestão democrática, que permite construir de modo coletivo valores, representações e conceitos assegurados para a sociedade. O currículo é a mediação desse processo e auxilia, sobretudo, na ampliação das possibilidades do conhecimento historicamente construído.

Nesta interpretação de dados, sob a perspectiva das equipes gestoras das escolas e das articuladoras da CREC, constatou-se como ocorreu a adesão e uma pseudoparticipação diante de um movimento persuasivo-colaborativo, em que os gestores envolvidos no sistema de ensino contribuíram de alguma forma na construção de parte da política curricular do Distrito Federal.

3.4 Resistência à BNCC e reconhecimento da história do Currículo em Movimento do Distrito Federal

Enquanto as orientações para a reformulação do Currículo em Movimento eram delineadas, um movimento de resistência às diretrizes normativas da BNCC ocorria na Secretaria de Educação do Distrito Federal. No contexto de elaboração da BNCC, transcorreram embates, tensões e dissensos que resultaram em projetos e princípios de grupos que passaram a realçar o ideário empresarial na educação, sob um olhar econômico focado na eficiência do sistema de ensino.

Esse movimento integra a conjuntura neoliberal em que a BNCC foi configurada, com a subtração da forma democrática, especificamente após o *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff, em 2016. A concepção de currículo na BNCC encontra-se envolta a uma visão tecnicista, pragmática e de controle sobre o sistema educacional ao determinar o que as escolas ensinam e o que os estudantes aprendem, “trazendo os conhecimentos fragmentados sob a aparência de uma suposta neutralidade” (BORTOLANZA; GOULART; CABRAL, 2018, p. 962), exigindo das redes de ensino a revisitação dos seus currículos e ajustamentos com a BNCC.

Para aprofundar a análise, buscou-se demonstrar as divergências e dissensos por meio dos descritores do seguinte quadro:

Quadro 9 - Concepções divergentes na reformulação do Currículo em Movimento

	Currículo em Movimento (2014)	BNCC	Currículo em Movimento (2018)
Pressupostos Teóricos	Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural, que anunciam a escola como lugar do saber historicamente sistematizado e espaço privilegiado para a socialização desse saber.	Desenvolvimento de Competências e Habilidades, que reduzem a formação do conhecimento tácito e à prática, ao seu caráter meramente instrumental.	Manutenção da base epistemológica de pensamento da rede pública de ensino do Distrito Federal: Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural.

Teorias do Currículo	Teoria Crítica e Pós-Crítica, que versam da ideia de identidade, respeito à diversidade e transformação social	Teoria do Capital Humano	Manutenção da Teoria Crítica e Pós-Crítica
Objetivos de aprendizagem	Dialogam com os professores em seus planejamentos, com a escola e seus processos educativos.	Competências e habilidades: Incentiva a criação de trabalhadores flexíveis, ajustados à dinâmica de produção e reprodução do capital.	Conservação da terminologia objetivos de aprendizagem e conteúdos, preservando o que se espera que os estudantes aprendam.
Finalidades	Desenvolvimento do pensamento crítico e a formação de uma consciência científica, cultural e cidadã.	Preparação de força de trabalho e para o empreendedorismo.	Desenvolvimento do pensamento crítico e a formação de uma consciência científica, cultural e cidadã.
Organização escolar	Ciclo de alfabetização do 1º ao 3º ano, com o foco na apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) na perspectiva do letramento.	Alfabetização até o 2º ano do Ensino Fundamental	Focado no desenvolvimento dos estudantes, o que implica na busca da progressão continuada de suas aprendizagens. A apropriação do SEA nos dois primeiros anos (1º e 2º) e a consolidação da alfabetização na perspectiva do letramento até o 3º ano. A BNCC não traz essa consideração.
Avaliação	Avaliação formativa: busca detectar dificuldades suscetíveis, a fim de melhorar o processo de ensino-aprendizagem mediante o uso de informações levantadas por meio da ação avaliativa	Foco em avaliações em larga escala, que se garante pelo controle dos resultados.	Avaliação formativa: busca detectar dificuldades suscetíveis, a fim de melhorar o processo de ensino-aprendizagem mediante o uso de informações levantadas por meio da ação avaliativa
Educação Integral	Fundamentada no desenvolvimento completo do indivíduo, em todas as suas potencialidades cognitivas, sociais, psicomotoras e afetivas. Conta ainda com o princípio do diálogo entre a escola e a comunidade, colocando a educação em um patamar de corresponsabilidade entre a sociedade, o Estado e a escola.	Separa a teoria e prática, conteúdo e estratégia, fomenta um regresso no processo democrático da educação brasileira e define saberes úteis para a empregabilidade.	Permanece fundamentada no desenvolvimento completo do indivíduo, em todas as suas potencialidades cognitivas, sociais, psicomotoras e afetivas. Conta ainda com o princípio do diálogo entre a escola e a comunidade, colocando a educação em um patamar de corresponsabilidade entre a sociedade, o Estado e a escola.
PPP	Político, pedagógico, flexível, transformador, crítico, reflexivo, diverso.	Proposta Pedagógica: reduzida ao conteudismo, à disciplinarização, à centralidade do professor e pouco protagonismo do estudante.	Político, pedagógico, flexível, transformador, crítico, reflexivo, diverso.

Currículo	Na Pedagogia Histórico-Crítica, o currículo está apregoado a um projeto de educação, sociedade e ser humano afinado com os objetivos da transformação social, resultado de uma luta coletiva, da disputa entre as classes, imbricado de identidade, de saberes, de cultura, de construção colaborativa e coletiva.	Linear, instrumental, tecnicista, com foco na empregabilidade, pragmático, subsidiado em modelos hegemônicos, com conceitos de ensino, aprendizagem, eficácia e eficiência	Currículo integrado, resistente, analisado, discutido e reformulado sob os entrelhares dos sujeitos envolvidos no processo educacional.
------------------	--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora a partir da informações (DISTRITO FEDERAL, 2014; 2018a) e (BRASIL, 2018a).

Ao analisar os dados empíricos, ao examinar as entrelinhas, o escrito e o oculto nos documentos e na legislação apurou-se como subcategoria: a resistência. Essa subcategoria emergiu entre os sujeitos entrevistados e foi quase unânime, pois anuncia a força e o conjunto de iniciativas em defesa e reconhecimento da construção histórica do Currículo em Movimento do Distrito Federal.

Não foi fácil. Foi um duelo de titãs, um movimento de resistência, principalmente junto ao MEC, porque eles queriam um documento mais próximo da concepção deles, uma concepção pragmática; mas conseguimos. E eu vejo que foi o principal ganho que a gente teve – manter essa mesma estrutura, manter a mesma forma de se pensar o trabalho pedagógico a partir dos objetivos de aprendizagem e a partir dos conteúdos. Então isso foi difícil, mas –conseguimos. De tanto eu comparar os dois documentos, eu vejo elementos que tinham na BNCC que precisavam ser trazidos para o currículo, mas que também tivemos uma grande resistência para ele continuar sendo o Currículo em Movimento construído anteriormente (COORDENADORA SUBEB).

Foi de muita briga, de luta e de resistência, porque a gente sabia que, se não fizéssemos, vinha uma equipe de fora menos pedagógica e mais técnica e fazia. Então nós não podíamos deixar isso acontecer. Arregaçamos as mangas e fomos pra luta. Porque o poder público governamental pensa o seguinte: nós temos que vencer. E a escola pensa: nós temos que convencer o estudante. O governo não quer que os estudantes sejam convencidos que eles têm conhecimento, porque somente o conhecimento derruba essa persuasão e a coerção, então quanto menos conhecimento melhor para eles. Pra mim isso é o desenho da BNCC. Ainda bem que o DF conseguiu construir um currículo resistente ao formato mercadológico da BNCC (ARTICULADORA CREC1).

O Distrito Federal já vinha pensado num currículo desde 2010, então a forma como a primeira edição foi construída caracteriza uma cultura de resistência para uma educação para a classe trabalhadora, pensando nos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, então eu vejo que essa disputa o DF conseguiu ganhar, porque foi um currículo pensado e construído de forma democrática dentro das escolas com os profissionais que atuam diretamente com a comunidade (D1).

Houve uma resistência sim com relação a BNCC, pois, ideologicamente e politicamente, a gente acredita numa educação para a transformação, até mesmo pelo pressuposto da Pedagogia Histórico Crítica, essa já é uma cultura do nosso currículo (S2).

No processo de reformulação curricular no Distrito Federal, o que se constatou foi uma disputa de concepção de currículo, pois uns entendem o currículo construído a partir da vivência do chão das salas de aulas, imbricado de identidade, de saberes, de cultura e de experiências que fortalecem os estudantes a serem sujeitos transformadores de suas realidades e da sociedade em que atuam. Outros, intercedem em favor de um currículo pragmático, subsidiado em modelos hegemônicos, com conceitos de ensino, aprendizagem, eficácia e eficiência, em que não há uma preocupação com os processos, mas, sim, com os resultados alcançados, dirigidos para a formação de trabalhadores flexíveis e empregáveis. E outros, ainda, que concebem o currículo como meio para transmitir aos estudantes aquilo que historicamente a humanidade já produziu na ciência, tecnologia, ética, artes e cultura.

As concepções hegemônicas do Banco Mundial, da OCDE, da Unesco e de entidades representativas educacionais como o Todos pela Educação, aliados ao MEC, se expressam na defesa de um currículo linear, instrumental, tecnicista e com foco na empregabilidade. Na aparência, induzem estudantes, professores e gestores a concordarem que adquirir competências assegura um lugar no mercado de trabalho, quando, na essência, responsabiliza-os pelo ato educativo, pelo fracasso e evasão escolar, pela fragilidade docente, pelo baixo desempenho dos estudantes nas avaliações externas em larga escola e pelo desemprego que se origina nas crises do capital.

Desta forma, as finalidades da educação no sistema de ensino brasileiro se manifestam em propostas curriculares conservadoras e encontram-se vinculadas, escritas e encampadas nas proposições e orientações da OCDE e do Banco Mundial, em que a principal finalidade educativa é a preparação de força de trabalho, incluindo preparação para iniciativa e empreendedorismo (LIBÂNEO, 2019). Pode-se extrair desses Organismos quatro finalidades educativas escolares: (i) educação para atender de necessidades básicas de aprendizagem; (ii) interesse ao desenvolvimento humano, numa visão individualista; (iii) educação para satisfazer o mercado de trabalho; e (iv) educação para a sociabilidade e convivência, ou seja, ofertar aos mais pobres uma escola de conhecimentos úteis e habilidades práticas (LIBÂNEO, 2012).

Aparentemente, tais finalidades estampam propósitos numa visão humanista, porém resultam de uma política compensatória para fortalecer as capacidades produtivas dos sujeitos, e, assim, contribuem para o desenvolvimento econômico, ideológico e social do país, refletindo nas possibilidades acerca dos objetivos formativos que se materializam na estrutura do

currículo, nos projetos pedagógicos, nas práticas de avaliação, na gestão escolar, na formação docente e no processo de ensino e aprendizagem.

No Distrito Federal, há um movimento de resistência e a participação ativa dos sujeitos envolvidos no processo de reformulação curricular contra finalidades neoliberais da e na educação imbricadas nas diretrizes da BNCC. Base que expressa um modelo de currículo instrumental, de métodos de ensino para transmissão de conteúdos e de resultados imediatos e quantificáveis, no sentido de requerer dos estudantes o desenvolvimento de competências para o mercado de trabalho em detrimento de um currículo que desenvolva o pensamento crítico e a formação de uma consciência científica, cultural e cidadã.

Em contraposição à BNCC, diretores e supervisores pedagógicos expressaram-se com preocupação, medo, aversão, estranheza e pânico sobre as ações e medidas para modificar o Currículo em Movimento de 2014, fruto de uma conexão de distintos segmentos na rede pública de ensino do Distrito Federal.

Um currículo muito bem elaborado, muito bem construído, nós ficamos de 2010 a 2013 para construir. Desde 2010 a gente começou com a primeira versão experimental, com as primeiras conferências do currículo até chegar na versão final que foi homologada e começou a ser implementada em 2014. (COORDENADORA SUBEB).

O nosso currículo de 2014 foi muito bem pensado e elaborado antes da BNCC. E o que a equipe de currículo não gostaria era que retrocedesse, o intuito foi construir o currículo como documento de identidade naquela época, de construção coletiva (S1).

Nas primeiras reuniões e diálogo da CREC com as equipes gestoras das escolas, percebeu-se a princípio uma desconfiança quanto à exigência da reformulação do Currículo em Movimento da rede pública de ensino do Distrito Federal, já que o currículo construído em 2014 atendia aos anseios dos sujeitos no dia a dia da escola.

Bom, inicialmente como tudo que é novo causou uma certa **estranheza**, muitas dúvidas quanto ao objetivo, sobre que mudaria no fazer pedagógico de cada um dos profissionais que estavam na época, mas à medida que foram sendo realizados estudos, com todos nós e os professores fomos nos apropriando dos objetivos da Base, do documento e compreendendo mais do que ela mudaria realmente no currículo e no fazer pedagógico (D1).

Nos **assustamos** no início pensando se a partir daí seria a BNCC ou o currículo. Mas, por meio das formações nesse caminho, percebemos que a BNCC serviria de apoio para reformular nosso currículo e fomos percebendo que teríamos o apoio da regional para tirar nossas dúvidas (D2).

Chega para gente a BNCC e a gente já tinha um Currículo em Movimento – esse sim foi trabalhado juntamente com os professores, foi discutido. Nós tivemos em 2014 também uma formação sobre o Currículo em Movimento. Então, os professores

estavam **ansiosos** para trabalhar esse currículo e com a proposta do currículo, aí vem a BNCC contradizendo algumas coisas e exigindo uma reformulação curricular (S1).

No primeiro momento, tudo que é novo causa um **pânico**, não pelo que é a diretriz, mas pela interferência daquilo que já se faz. Então aqui na escola não foi diferente, apesar da gente ter tido o apoio das articuladoras do CRA. A gente já fazia, não estávamos muito distantes, porque tínhamos um currículo em que a escola se adequou dentro do PPP, mas mesmo assim causou um pânico, porque veio a BNCC que é um documento novo, uma forma nova de visualizar e a gente tinha uma ansiedade de estarmos muito distantes do nosso currículo, naquele momento (S2).

Em relação aos efeitos da BNCC sobre o currículo, há no documento uma característica ambígua, enfatizada em um dos relatos: “nos assustamos no início pensando se a partir daí seria a BNCC ou o Currículo” (D2). Ao mesmo tempo em que a BNCC afirma não ser um currículo, mas, sim, uma diretriz normativa para a elaboração deste, entra em especificidades, no que diz respeito às finalidades da educação intrínsecas no documento.

As expressões grifadas, refletem preocupações dos gestores diante da possibilidade de alterar o currículo, entre elas: (i) limitar, restringir e precarizar as condições materiais da organização do trabalho pedagógico; (ii) regular e controlar o trabalho docente por meio de avaliações externas e de larga escala; (iii) padronizar a cultura escolar e as práticas pedagógicas; (iv) adaptar a escola às demandas mercadológicas; (v) fragilizar a formação e autonomia dos sujeitos; e (vi) assemelhar a escola pública à empresa para atender às demandas produtivas do capital.

As decisões arbitrárias e verticais envoltas por acordos velados, no percurso de formulação da BNCC, pensadas e gestadas, sobretudo, nos desejos e vontades de grupos privados de interesses políticos e econômicos, incidem e definem a agenda de sistematização das propostas curriculares (LAVAL, 2019; TRICHES, 2018; TARLAU; MOELLER, 2020). A contradição está na crença de que um modelo curricular voltado para o mercado – prescritivo, persuasor, centrado em conteúdos e esvaziado de princípios democráticos – contribui para solucionar os problemas educacionais brasileiros, para melhorar a gestão e a avaliação da educação, para promover a justiça social e para o fortalecimento da Educação Básica pública.

Ao admitir o movimento de resistência à BNCC e ao assumir a primeira versão do Currículo em Movimento do Distrito Federal (2014) como o resultado de um processo histórico de elaboração curricular, que explicitou o Projeto Político-Pedagógico almejado para o Distrito Federal, a equipe de currículo da SUBEB definiu orientações a serem executadas no processo de reformulação que concerniam em construir uma estrutura de proposta correspondente aos Ciclos, respeitar a progressão curricular (SEEDF, 2019), atualizar as matrizes dos cadernos do

Ensino Fundamental (SUBEB, 2018) e manter a versão do caderno dos Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento de 2014.

Sobre a política dos Ciclos para as aprendizagens a Coordenadora dos Anos Iniciais da equipe de currículo da SUBEB menciona

Só em 2018, a gente tem a universalização dos Ciclos. Então, manter a organização estrutural do nosso currículo em objetivos de aprendizagem e conteúdos, organizando dentro do Ciclo, porque nós temos estados que não eram em Ciclos e o DF a gente manteve essa política dos Ciclos, então a gente mantém a organização dos objetivos de aprendizagem e conteúdo dentro dos blocos e dentro do segundo e terceiro Ciclos (COORDENADORA SUBEB).

Sobre a progressão continuada ser concernente tanto para a rede pública com a organização escolar em Ciclos de aprendizagens, quanto para a rede privada com organização escolar em série:

Espera-se que, tanto as escolas organizadas em série, quanto às unidades escolares organizadas em ciclo, tenham seus trabalhos focados no desenvolvimento dos estudantes, o que implica na busca da progressão continuada de suas aprendizagens. A progressão das aprendizagens, que se explicita na comparação entre os quadros relativos a cada ano (ou bloco de anos), pode tanto estar relacionada aos processos cognitivos em jogo, sendo expressa por verbos que indicam processos cada vez mais ativos ou exigentes quanto aos objetos de conhecimento que podem apresentar crescente sofisticação ou complexidade, ou, ainda, aos modificadores que, por exemplo, podem fazer referência a contextos mais familiares aos alunos e, aos poucos, expandir-se para contextos mais amplos (DISTRITO FEDERAL, 2018c, p. 8).

Assim, os Ciclos para as aprendizagens se constituem por meio da gestão democrática, ao oferecer novas estratégias pedagógicas para a aprendizagem e um conteúdo significativo para os estudantes da rede pública. Isso requer formação continuada dos profissionais da educação, da consolidação dos espaços das coordenações pedagógicas, da recomposição dos espaços-tempos para o direito de todos os estudantes de aprender e da articulação entre os níveis de avaliação: da aprendizagem, institucional e de larga escala.

Ao visar um processo contínuo de aprendizagem, a compreensão de educação fomentada no Currículo em Movimento assume o princípio da progressão continuada, que é primordial no modo de organização escolar em Ciclos e pressupõe avanço nas aprendizagens dos estudantes, que difere da promoção automática, caracterizada pela aprovação dos estudantes nos anos escolares independente da conquista das aprendizagens.

No embate entre duas concepções curriculares, em termos processuais e operacionais, para a atualização das matrizes dos cadernos do Ensino Fundamental, a SEEDF

decidiu tomar como referência o Currículo em Movimento da Educação Básica, publicado em 2014, observados os elementos obrigatórios exigidos na Base Nacional Comum Curricular, sem, no entanto, desconsiderar os elementos centrais consolidados no Currículo em Movimento, visando a uma edição revisitada dos cadernos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do referido Currículo para dezembro de 2018 (DISTRITO FEDERAL, 2018c, p. 4).

As ações relativas à revisitação do currículo compreendeu um estudo comparativo entre as matrizes do Currículo em Movimento do Distrito Federal e as competências e habilidades recomendadas pela BNCC.

A gente tem as competências gerais, as competências daquele componente curricular, as habilidades e os objetos de conhecimento, então a gente tinha que ver se as habilidades que estavam na BNCC, estavam de acordo com os nossos objetivos de aprendizagem e se o que estava proposto como objeto de conhecimento da BNCC estava de acordo com os conteúdos do nosso currículo. Esse trabalho comparativo foi enorme, por outro lado, nós aprendemos muito (COORDENADORA SUBEB).

Conforme o relato, o trabalho de atualização das matrizes foi ordenado nas duas etapas da Educação Básica e de forma específica em cada um dos componentes curriculares do Ensino Fundamental. Priorizou-se o estudo comparativo para a definição dos aspectos que seriam modificados ou mantidos no Currículo em Movimento do Distrito Federal (2018). No trabalho paralelo com redatores emergiam os dissensos e, mesmo assim, recompunha-se as matrizes do Currículo em Movimento do Distrito Federal.

Então, eu vejo que meu trabalho foi de conduzir esses redatores, auxiliar em todo o processo de atualização das matrizes dos cadernos do Ensino Fundamental, na elaboração de todos os relatórios da coordenação dos anos iniciais, e nós trabalhamos muito juntos com a coordenadora geral. O tempo todo nós estávamos ali muito juntas, então a gente fazia uma frente de trabalho paralela a que os redatores também estavam fazendo (COORDENADORA SUBEB).

A SEEDF buscou priorizar a manutenção da versão do caderno dos Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento de 2014, conservando a base epistemológica de pensamento da rede pública de ensino do Distrito Federal. (DISTRITO FEDERAL, 2018c). Sobre isso, “em toda reunião a discussão era essa: garantir o que já tinha sido feito e acrescentar o que a BNCC trazia. Vinha o diferente e permanecia o que já estava lá, num movimento de resistência pela construção anterior” (ARTICULADORA CREC1).

A SEEDF, ao fundamentar seu currículo na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural como opção teórico-metodológica, democratiza o acesso à escola para os

filhos da classe trabalhadora, proporcionando ao estudante a percepção da sua realidade de forma crítica para que se comprometa a transformá-la diante de seus sonhos e necessidades, almejando não apenas explicações para as contradições sociais, mas a sua superação ao assegurar a aprendizagem para todos. “Os Eixos Transversais do Currículo também fazem parte desse bojo, e nascem de temáticas retiradas da atualidade, emergindo da sociedade” (DISTRITO FEDERAL, 2018c, p. 10).

Eu percebo que a maior prioridade da equipe que reformulou o nosso Currículo em Movimento, era não lançar mão disso tudo, de uma conquista de muitos anos, de uma construção de uma base para manter a Psicologia Histórico-Crítica e a Pedagogia Histórico-Cultural como pressupostos do currículo (S1).

Houve uma resistência, sim, com relação a BNCC, pois, ideologicamente e politicamente, a gente acredita numa educação para a transformação, até mesmo pelo pressuposto da Pedagogia Histórico Crítica, essa já é uma cultura do nosso currículo (S2).

Outro entrevistado, o representante do SINPRO relata que a prioridade era fortalecer o movimento de resistência à BNCC, como uma força oposta, no sentido de manter e fortalecer os pressupostos do Currículo em Movimento.

Os princípios do Currículo em Movimento permaneceram. Foi até um movimento de resistência mesmo e era o que nós do SINPRO esperávamos. A gente esperava que a nossa categoria batalhasse para que a BNCC não engolisse o nosso currículo e que ele resistisse (SINPRO).

Para os coordenadores do ProBNCC, o Distrito Federal já havia consolidado o seu currículo e estava à frente das outras Unidades Federativas. Pensava o Coordenador Geral, que a prioridade do programa no Distrito Federal era garantir o alinhamento do currículo à BNCC e o cumprimento do cronograma. Observe que esses agentes não reconhecem as distinções entre concepções de currículo e acreditam que houve uma adaptação à BNCC.

Do ponto de vista do ProBNCC, a influência ou impacto do programa na rede do DF foi muito menor do que num estado que nunca teve currículo. Os comentários que eu recebi sobre o currículo do DF que foi um dos que menos mudou, porque era um currículo já organizado, bem consolidado. E eu acho super legítimo, então, assim, não era pra mudar muito mesmo. Eu fiquei sabendo que o processo de 2014 envolveu muita escuta e debates, mas, assim, não é mesmo para mudar tanto um currículo de um ano para o outro, então a rede tomou a decisão de adaptar o currículo à BNCC de acordo com os pressupostos teóricos que a rede já tinha (PROBNCC1).

Percebi que os conceitos e princípios foram mantidos no Currículo em Movimento de 2018. O Distrito Federal teve uma equipe muito bem estruturada e que conseguiu reformular seu currículo de forma colaborativa, pois sempre esteve muito à frente dos

outros estados e municípios, então a questão do currículo já estava muito bem consolidada na rede (PROBNCC2).

Posteriormente a decisão em manter os pressupostos teóricos, outro entendimento que provocou discussões e tensões entre os segmentos e o MEC, foram os objetivos de aprendizagem e conteúdos. A equipe de currículo da SUBEB optou em conservar a terminologia *objetivos de aprendizagem e conteúdos*, diversamente a *competências e habilidades*, empregadas na BNCC, por estarem alinhados aos pressupostos teóricos do Currículo em Movimento do Distrito Federal, visto que os objetivos de aprendizagem e os conteúdos dialogavam melhor com os professores em seus planejamentos, com a escola e seus processos educativos.

A gente trabalhou muito e todos os estados e municípios estavam lá fazendo os seus currículos igualzinho à BNCC. Tinha municípios que era cópia – pegavam as principais habilidades e montavam seus currículos. E aí foi esse último movimento, que a gente começou nas plenárias a conversar com os professores, fizemos esse levantamento nas plenárias do currículo com todas as regionais, conversando com os professores sobre a estrutura do currículo com objetivos de aprendizagem e conteúdos e foi unânime, todos falaram que gostariam de permanecer com essa estrutura (COORDENADORA SUBEB).

Nós do ProBNCC e o MEC, ao apoiar as unidades federadas, priorizamos o alinhamento do currículo de acordo com a BNCC, com os termos competências e habilidades. Muitos estados e municípios acataram, mas, no Distrito Federal, houve a discussão para deixar como estava na construção do currículo anterior, com objetivos de aprendizagem (PROBNCC1).

Nos encontros formativos que promovíamos e nas reuniões técnicas, sempre orientávamos sobre a preservação dos termos competências e habilidades trazidos pela BNCC, já que, na nossa compreensão, eram garantias dos direitos de aprendizagem dos estudantes. Para nós, era indiscutível. (PROBNCC2).

Santomé (2011, p. 171) menciona que a perspectiva do desenvolvimento de competências é complexa, uma vez que “não existe uma definição de consenso em relação ao termo competências; há diversos e opostos significados o que já aponta para o fato de que é um conceito ambíguo”. Porém, nas reuniões formativas junto ao MEC, as instruções eram para que a equipe de currículo da SUBEB considerasse na reformulação curricular os termos competências e habilidades.

Percebe-se um impasse entre os relatos, visto que a opção em manter as terminologias objetivos de aprendizagem e conteúdos, já adotadas desde a primeira versão do Currículo em Movimento (2014), provocou discordâncias entre a SUBEB/SEEDF e o MEC.

A gente teve o apoio da Subsecretaria, do Secretário de Educação para fazer toda a justificativa junto ao MEC, porque, a princípio, o MEC queria algo que viesse do jeitinho que estava a BNCC – habilidades e objetos do conhecimento. Então fizemos todo um documento justificando isso, justificando a construção coletiva. Depois a gente levou esse debate para o Conselho Distrital explicando tudo, o porquê que a gente via a importância de permanecer objetivos de aprendizagem e conteúdos, porque nós acreditávamos na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural que nos dá uma visão mais ampla dos sujeitos, já que a habilidade restringe mais esse sujeito a parte prática e que objetivo de aprendizagem que estava previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2013 e nas primeiras versões da BNCC dialogavam mais com o nosso currículo que já estava implementado na rede. E aí foi quando a gente consegue o aval para permanecermos com aquela estrutura (COORDENADORA SUBEB).

Nessa dinâmica de luta dos contrários, de um lado, o ProBNCC/MEC desejava defender e conservar os direitos de aprendizagem dos estudantes por meio das competências e habilidades adotadas pela BNCC e, de outro, a SUBEB/SEEDF na prerrogativa de resistir em não adotar em seu currículo as concepções de uma educação restritiva, estreita, instrumental, utilitária e pragmática, que manifesta e recompõe seu intuito em padronizar, controlar o trabalho docente, os materiais didáticos, o planejamento e as avaliações às diretrizes normativas da BNCC. No Currículo em Movimento, os objetivos de aprendizagem do Ensino Fundamental, visam:

1. Possibilitar as aprendizagens, a partir da democratização de saberes, em uma perspectiva de inclusão considerando os Eixos Transversais: Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos, Educação para a Sustentabilidade;
2. Promover as aprendizagens mediadas pelo pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo e a formação de atitudes e valores, permitindo vivências de diversos letramentos;
3. Oportunizar a compreensão do ambiente natural e social, dos processos histórico-geográficos, da diversidade étnico-cultural, do sistema político, da economia, da tecnologia, das artes e da cultura, dos direitos humanos e de princípios em que se fundamenta a sociedade brasileira, latino-americana e mundial;
4. Fortalecer vínculos da escola com a família, no sentido de proporcionar diálogos éticos e a responsabilização de papéis distintos, com vistas à garantia de acesso, permanência e formação integral dos estudantes;
5. Compreender o estudante como sujeito central do processo de ensino, capaz de atitudes éticas, críticas e reflexivas, comprometido com suas aprendizagens, na perspectiva do protagonismo estudantil (DISTRITO FEDERAL, 2018a).

Nesse embate, os objetivos de aprendizagem e conteúdos deveriam assegurar que as competências e habilidades da BNCC estivessem no Currículo em Movimento do Distrito Federal, viabilizando, desta forma, a sequência e a conclusão do processo.

Vimos que poucas coisas foram alteradas, porque o nosso currículo era muito bom, muito bem construído, que foi feito com a categoria em plenárias, em fóruns, enfim. A gente fez toda essa comparação e não podia esquecer nada. Eu vejo que foi um processo muito trabalhoso, mas que a equipe se dedicou a esse trabalho para manter a identidade do Currículo em Movimento traçado lá em 2014, com bastante resistência, mas também com total apoio do governo (ARTICULADORA CREC1).

Conseguimos realizar uma reformulação curricular de uma forma que mantivéssemos muito do currículo anterior, acrescentando o que a BNCC tinha como proposta, mas sem perder a essência e a identidade que a rede de ensino do Distrito Federal construiu ao longo dos anos. Tendo o estudante como protagonista. (ARTICULADORA CREC2).

Eu percebo que muita coisa permaneceu, porque o movimento de resistência foi grande, eu estava na equipe gestora da escola; mas pude acompanhar por meio dos encontros, das plenárias, das discussões, o quanto a equipe envolvida na reformulação do currículo batalhou para manter os objetivos de aprendizagem e os conteúdos ao invés das habilidades e competências propostas na BNCC, além dos pressupostos teóricos que não foram mexidos (D1).

Uma conquista da rede foi a de não adotarem as competências e habilidades da BNCC no nosso currículo, porque a gente sabe das divergências que ocorreram. Estávamos acostumados a trabalhar com objetivos de aprendizagem e conteúdos. E isso, é primordial no planejamento das aulas, saber qual objetivo atingir (D2).

O currículo é o instrumento norteador para desenvolver os objetivos de aprendizagem. É um documento a ser permanentemente avaliado e ressignificado a partir das concepções e práticas empreendidas para cada contexto concreto das escolas e das salas de aula da rede pública. Já a BNCC, ao buscar desenvolver as competências e habilidades, torna o professor um mero transmissor de conteúdos. (S1).

Talvez o mais marcante pra mim seja a questão de construir uma identidade, porque o DF consolidou uma identidade curricular com o Currículo em Movimento de 2014 e que com o movimento de resistência na reformulação do Currículo de 2018 pode se manter (S2).

As respostas indicam divergências de concepções de currículo entre o MEC, a SUBEB e escolas. Essa reformulação pôs em questão os conteúdos, objetivos e as finalidades educativas da educação e da escola. Nesse movimento de definição e redefinição de concepções, revelam-se os interesses e intenções da BNCC, como parte da política curricular brasileira, com a busca do desenvolvimento de competências e habilidades individualizadas que, supostamente, permite ao indivíduo ter condições de empregabilidade para servir o crescimento dos mercados (PARO, 1999; LAVAL, 2019). Assim, nesse campo de disputa, o currículo escolar é difundido como um instrumento de acesso ao emprego e ascensão social. Uma falsa promessa! Ao contrário, o desenvolvimento de competências e habilidades no currículo incentivam a criação de trabalhadores flexíveis, ajustados à dinâmica de produção do capital e reduzem a formação do conhecimento tácito e à prática, ao seu caráter meramente instrumental (KUENZER, 1997).

Sobressaem-se dos relatos contradições em que, de uma perspectiva, uns criticam um modelo único de currículo, reduzido ao conteudismo, à disciplinarização, à centralidade do professor e pouco protagonismo do estudante. Por outra, destacam a resistência às diretrizes da BNCC e o reconhecimento da história do Currículo em Movimento do Distrito Federal (2014), analisado, discutido e construído sob os entreolhares dos sujeitos envolvidos no processo

educacional, desde o interior da escola, perpassando todos os setores responsáveis pelo processo de elaboração. E, de outra, a visão de que a BNCC enquadrou o Currículo em Movimento ao afirmar: “não deixamos de contemplar nada” (COORDENADORA SUBEB).

Em aparência, a BNCC parece ter sido contemplada no Currículo em Movimento do Distrito Federal, mas, por intervenção de diferentes formas de pressão e resistência, foram rechaçadas ideias mergulhadas na lógica capitalista, mantendo ontologicamente sua essência do pensar, do dialogar, do transformar, do criar e do refletir, resultante de debates e diálogos incessantes na busca da melhoria da qualidade social da educação para que o currículo continuasse a serviço da aprendizagem dos estudantes.

É oportuno destacar que, em relação às Competências Gerais da BNCC, estas estão contempladas por meio dos objetivos de aprendizagem e conteúdos no Currículo em Movimento (2018), mesmo que de forma implícita. Além do mais, percebe-se que “muitos dos elementos que constituem as Competências Gerais da BNCC já constituíam pilares fundamentais da primeira edição do Currículo em Movimento (2014), sendo mantidos em sua versão revisitada” (DISTRITO FEDERAL, 2018c, p. 9).

Assim, a SEEDF, em consideração à abrangente discussão coletiva dos profissionais da educação da rede pública de ensino, efetivada em documento encaminhado para consulta pública⁷³, aberto para contribuições de toda sociedade civil, decidiu em permanecer os termos “objetivos de aprendizagem e conteúdos”, no desejo de defender a identidade do Currículo em Movimento em sua segunda versão, conduta embasada pelas DCNs e outras diretrizes normativas que fundamentam a BNCC.

O reconhecimento do processo histórico de construção do Currículo em Movimento do Distrito Federal pode ser testemunhado durante o processo de reformulação, que objetivou a participação democrática de forma organizada e transparente da equipe da SEEDF/SUBEB que, ao assumir a gestão dessa política, oportunizou a todos o direito da voz e da escuta nos desdobramentos, mediações e ações no campo educacional e curricular.

Apreende-se que o campo de disputas pelo currículo escolar é demarcado por tensões e duelos, em que está em xeque a educação para conceber a formação dos sujeitos em uma determinada sociedade. A honestidade da disputa é colocada em jogo quando as políticas

⁷³ O assunto do documento era: Orientações sobre a consulta pública da versão preliminar do Currículo em Movimento da Educação Básica – Educação Infantil e Ensino Fundamental. Tinha o objetivo de ampliar o debate democrático na revisitação do Currículo em Movimento da Educação Básica – Educação Infantil e Ensino Fundamental. A consulta esteve disponível entre os dias 22 de agosto e 27 de setembro de 2018. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/08/Circular-Consulta-P%C3%BAblica-curric-em-mov-21ago18.pdf>

curriculares não propiciam a superação das desigualdades e se distanciam dos direitos historicamente alcançados.

O currículo escolar como campo de disputa e poder, articulado às políticas de avaliações externas, cria o cenário perfeito para o controle do conhecimento definido como necessário à formação dos estudantes e para regulação do trabalho do professor. Tudo isso ocorre na contramão das discussões e das propostas feitas pelas instituições representativas dos educadores e pelos professores, como é o caso do DF, com o Currículo em Movimento da Educação Básica da Secretaria de Educação do Distrito Federal (2014). Currículo este elaborado com a participação da comunidade escolar (SILVA, 2018b).

Ao desencadear essa discussão sobre o currículo como um campo de disputa, reflete-se sobre uma dualidade contraditória, referente a que tipo de conhecimento deve ser privilegiado nas escolas e que tipo de estudante se deseja formar. “Eu penso logo em algumas ações do Estado para poder inserir a iniciativa privada dentro da educação pública” (SINPRO).

O currículo sempre será um campo de disputa política e ideológica, no sentido de não fazer um currículo que favoreça a classe trabalhadora, que esses conteúdos tornem o estudante um cidadão crítico, emancipado e autônomo. E quem está no poder quer manter isso e pensou numa BNCC, por exemplo (ARTICULADORA CREC1).

De acordo com as divisões de classe, esse é o retrato do “dualismo perverso da escola pública brasileira: a escola do conhecimento para os ricos e a escola do acolhimento social para os pobres” (LIBÂNEO, 2012, p. 1). Para o autor, esse dualismo é perverso por gerar e preservar as desigualdades sociais, em que a escola serve de aparato ideológico para a organização da sociedade. Essa posição explícita que num extremo estaria a escola que forma os filhos da classe menos favorecida economicamente, para que sejam adultos proletários e, de outro, a escola dos filhos da clientela com maior poder aquisitivo, para manterem o *status quo*, facilitando a sobreposição do poder dominante.

Portanto, a defesa de um currículo escolar resistente às reestruturações das políticas curriculares, que propicie a todos os estudantes condições iguais de acesso aos conhecimentos, “uma escolarização igual para sujeitos diferentes” (LIBÂNEO, 2012, p. 26), com vistas à transformação da realidade, tem sido a luta e o compromisso dos profissionais da educação da SEEDF, na correlação de forças para a preservação do reconhecimento histórico de construção coletiva do Currículo em Movimento do Distrito Federal.

3.5 Aprovação da reformulação e implementação do Currículo em Movimento no Distrito Federal (2018)

O encaminhamento do documento curricular para análise e anuência do Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF), ocorreu em 22 de outubro de 2018, aprovado por meio do Parecer nº 206/2018 – CEEDF, que trata da apreciação do Currículo da Educação Básica do Distrito Federal – Educação Infantil e Ensino Fundamental, revisado e reformulado de acordo com a Base Nacional Comum Curricular. (DISTRITO FEDERAL, 2018c).

Quadro 10 - Processo de reformulação do Currículo em Movimento no Distrito Federal

Período	Ações
05 de abril de 2018	✓ Portaria nº 331/2018 – adesão do MEC ao ProBNCC – organização da equipe de currículo do DF
22 de agosto a 27 de setembro de 2018	✓ Consulta pública da versão preliminar do Currículo em Movimento da Educação Básica – Educação Infantil e Ensino Fundamental.
27 de agosto a 06 de setembro de 2018	✓ Ciclo de Plenárias – ação concomitante à consulta pública
Agosto de 2018	✓ Composição da equipe de Leitores Críticos
05 de outubro de 2018	✓ Parecer nº 206/2018 – CEEDF
4 de dezembro de 2018	✓ Portaria nº 389 - aprovação do Currículo em Movimento da Educação Básica – Educação Infantil e Ensino Fundamental pelo CEDF
12 de dezembro de 2018	✓ Conferência do Currículo e entrega da versão reformulada aos representantes das instituições públicas de ensino

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações contidas nos documentos oficiais do ProBNCC/MEC, da SEEDF e da CEDF.

Destaca-se que durante o processo houve intervenção do Conselho Distrital, por meio do Parecer nº 206/2018 – CEEDF, ao solicitar algumas modificações no que concerne ao texto encaminhado:

1. Houve a substituição do termo Projeto Político Pedagógico por Proposta Pedagógica no trecho solicitado, conforme orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais e a BNCC.
2. Ampliou-se o contexto para todos os profissionais da educação bem como para as unidades escolares da rede pública e privada de ensino, independentemente da rede de ensino.
3. Quanto à autonomia da rede privada de ensino na decisão de optar ou não pela Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórica-Crítica, nos textos introdutórios, foi pontuada a possibilidade da rede privada adotá-los ou não.
4. Sobre as informações referentes à dimensão religiosa na Educação Infantil, a fim de contemplar possibilidade das instituições privadas serem proselitistas.
5. Sobre a gestão democrática ser obrigatória apenas para as instituições públicas, destaca-se que essa parte do texto foi retirada por compreender-se que não há sua necessidade no Currículo.
6. Sobre Língua Estrangeira (como está no

Currículo) contemplar o previsto na BNCC, Língua Inglesa, conforme Lei nº 13.415/2017 e Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, foi destacada a seguinte proposta, inserida no texto introdutório do componente curricular, sendo observado, ainda, na identificação da matriz do componente Língua Estrangeira, como nota de rodapé, a obrigatoriedade de se contemplar Língua Inglesa no trabalho pedagógico a se desenvolver. 7. Quanto ao processo de alfabetização e a progressão curricular no 2º Ciclo (1º ao 3º ano), bem como quanto à educação inclusiva, as orientações apresentadas foram alteradas adequadamente (DISTRITO FEDERAL, 2018c, p. 5-6).

Essas modificações solicitadas foram atendidas no Currículo em Movimento da Educação Básica – Educação Infantil e Ensino Fundamental, no Distrito Federal, destacando a alteração do termo *Projeto Político-Pedagógico* para *Proposta Pedagógica*, justificada para reforçar o entendimento de que este documento escolar deve estar alinhado às nomenclaturas e orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais e da BNCC.

Em relação à manutenção de texto, sobre o documento ser intitulado *Currículo* e não *Referencial Curricular*, a própria BNCC entende que o texto a ser elaborado pelos estados, municípios e o Distrito Federal deverá ser um currículo para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental.

[...] BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação [...]. Com a homologação da BNCC, as redes de ensino e escolas particulares terão diante de si a tarefa de construir currículos, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC (BRASIL, 2018a, p. 16-20).

Contudo, identificou-se no relato da Coordenadora Pedagógica do ProBNCC a alusão do currículo como um referencial:

O Ministério da Educação, por meio do CONSED e da UNDIME convidava os representantes para dialogarem e discutirem sobre as metodologias para a reelaboração dos referenciais curriculares por meio de encontros formativos com especialistas em cada componente curricular (PROBNCC2).

Nas modificações específicas aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, propõe-se pela BNCC uma nova estrutura dos Ciclos do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), “sendo o primeiro Ciclo do 1º e 2º ano e o segundo Ciclo do 3º ao 5º ano, e ainda que a alfabetização ocorra nos dois primeiros anos iniciais” (DISTRITO FEDERAL, 2018c, p. 12). No Distrito Federal os Ciclos se dividem em:

Primeiro Ciclo (Educação Infantil) - 0 a 3 anos (creche) - 4 e 5 anos (primeiro e segundo período). Segundo Ciclo (Ensino Fundamental) - Bloco I (BIA - 6, 7 e 8 anos) - Bloco II (4º e 5º anos). Terceiro Ciclo (Ensino Fundamental) - do 6º ao 9º ano. Quarto Ciclo (Ensino Médio) – Semestralidade (SOARES, 2020, p. 42).

No decorrer das falas, alguns interlocutores levantaram algumas modificações significativas na reformulação do Currículo em Movimento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Distrito Federal.

Quadro 11 - Modificações na reformulação do Currículo em Movimento dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Distrito Federal

Modificações relatadas	Interlocutores
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Atualização dos textos introdutórios de cada Componente Curricular, a fim de explicar ao professor como trabalhar os objetivos de aprendizagem e os conteúdos; ➤ A transferência de alguns objetivos de aprendizagem do 5º ano para o 6º ano, nos Componentes de Ciências e História; ➤ A reavaliação de alguns objetivos de aprendizagem. 	CoordenadoraSUBEB
<ul style="list-style-type: none"> ➤ A associação, nos Anos Iniciais, dos eixos integradores e conteúdos de Física, Biologia, Química e Geociência no Componente Curricular de Ciências da Natureza; ➤ A introdução da dança como linguagem artística no Componente Curricular de Arte, tendo o eixo integrador Alfabetização, Letramentos, Ludicidade e Linguagens. 	ArticuladoraCREC1
<ul style="list-style-type: none"> ➤ A introdução dos gêneros midiáticos e outros gêneros textuais em Língua Portuguesa. 	D2
<ul style="list-style-type: none"> ➤ As alterações no Componente Curricular de Educação Física, nos Anos Iniciais, abrangendo brincadeiras e jogos; esportes, ginásticas e lutas; danças e atividades rítmico-expressivas; e conhecimentos sobre o corpo. 	S1

Fonte: Entrevistas semiestruturadas realizadas entre os meses de abril e maio de 2022.

Após a finalização e ajustes requeridos pelo Parecer nº 206/2018 – CEEDF e o design gráfico realizado para a publicação pela equipe de currículo da SUBEB, a segunda versão do Currículo em Movimento foi aprovada pela Portaria nº 389, de 4 de dezembro de 2018 e publicada DODF nº 233, de 10 de dezembro de 2018 (DISTRITO FEDERAL, 2018c). De acordo com a Coordenadora dos Anos Iniciais da equipe de currículo, “a dificuldade maior foi o processo de implementação⁷⁴ e os anos da formação continuada – isso são as fragilidades das políticas públicas” (COORDENADORA SUBEB).

Neste cenário, a Coordenadora dos Anos Iniciais da equipe de currículo da SUBEB expressa que no mês de fevereiro de 2019 iniciaria o trabalho com a formação diretamente com os professores. Assim, emergiu a subcategoria formação apontada pelos interlocutores em suas falas, “2019 era voltado para a formação dos professores sobre o currículo” (PROBNCC1).

⁷⁴ Expressa a continuidade, o prosseguimento, ou seja, executar o currículo, desenvolver a práxis.

Nós dividimos os formadores da equipe do currículo, fomos para as 14 regionais de ensino, então a gente realmente precisava trabalhar a formação do currículo. Nós fizemos isso na semana pedagógica de 2019 e estruturamos um curso todinho, todo pronto para ser trabalhado ao longo de 2019 e 2020 com os supervisores e coordenadores. E aí foi exatamente uma época de ruptura no MEC e no ProBNCC, porque a gente ficou aguardando a portaria de formação, a gente começou a estrutura de formação que estava sinalizada pela outra portaria, montamos o curso, montamos os módulos do curso, fizemos os dois primeiros encontros com os coordenadores e supervisores que iriam replicar nas coordenações. E aí é quando a gente tem uma mudança de governo, o MEC paralisa tudo, houve um silenciamento. A única coisa que o MEC sinalizava em 2019 era a BNCC do Ensino Médio. E a gente meio que ficou de sobreaviso cada um nos seus espaços trabalho, se o MEC retomasse a gente também retomaria o trabalho de formação, mas aí o MEC paralisou tudo (COORDENADORA SUBEB).

A entrevistada faz referência ao silêncio do MEC, mas, de fato, o governo está atuando em outra frente, no Ensino Médio. E novamente o excerto selecionado trouxe ações processuais, esquivou-se das divergências de concepção e conteúdos. No Distrito Federal, em 2019, observa-se a mudança do governo de Rodrigo Rollemberg para o governo de Ibaneis Rocha, inibindo a implementação do Currículo em Movimento. E, em seguida, veio a pandemia da Covid-19 surpreendendo o mundo, as instituições de ensino como parte dessa totalidade em 2020 e 2021.

Então eu vejo que 2019 ficou bem parado esse processo, foi mesmo a mudança por questão política mesmo, era uma outra frente de trabalho. O secretário à época tinha uma outra visão e os últimos dois anos justifica-se pela questão da pandemia, apesar de nós trabalharmos de forma virtual no ensino remoto que foi trabalhado pautado no currículo (COORDENADORA SUBEB).

Talvez também essa seja uma das maiores dificuldades nessa política curricular, esse entendimento, já que perpassa pela formação dos profissionais que atuaram diretamente na implementação do currículo e atualmente os desafios são ainda maiores, porque a gente tem todo esse processo de construção e de implementação e aí veio a pandemia da COVID-19, além das dificuldades que já eram próprias da implementação curricular desse entendimento de colocar na prática tudo aquilo que teoricamente foi construído, não tivemos tempo para uma formação adequada. Depois que concluíram o currículo, tudo parou; ninguém fala mais nada (D1).

Confesso que desde que o Currículo em Movimento de 2018 foi implementado, poucas vezes eu vi o debate acontecer sobre a formação nas escolas, avaliamos nosso PPP, reformulamos, como fazemos permanentemente; mas nesse governo não tem tido formação, houve uma interrupção (D2).

As maiores dificuldades não foram no ano de 2018, mas em 2019, com a troca das equipes. O trabalho ficou estagnado, não se falava mais em currículo, o MEC não sinalizava mais nada, porque o currículo já tinha sido reformulado. Então a implementação estava ocorrendo e de repente entramos num contexto pandêmico (PROBNCC1).

Por meio dos relatos, percebe-se que ainda há a necessidade do processo de formação continuada, já que “quem está entrando na SEEDF não consegue entender o que é o Currículo

em Movimento, ainda tem uma visão seriada, então as formações deveriam continuar mesmo após a implementação, mesmo porque a pandemia afetou” (D2). O representante do SINPRO corrobora com esse pensamento ao afirmar que

em 2018, nós ainda tínhamos a nossa formação política, que é uma formação para classe trabalhadora e como a nossa classe é o Magistério. Nós incluímos na nossa formação política as políticas educacionais que regem o nosso sistema. Só que em 2019 para 2020 veio a pandemia e nós não conseguimos dar continuidade na formação política fora do espaço da escola, porque fora do espaço da escola a gente continuou no trabalho remoto, nós discutimos tanto a BNCC quanto o Currículo em Movimento (SINPRO).

Nota-se que o representante do SINPRO fomentava a formação política ao convocar a comunidade escolar para discutir a escola, a educação, o currículo, a realidade, a dar vozes aos sujeitos e favorecer a democratização dentro de um processo global e interativo nos princípios do Currículo em Movimento.

Sob os entreolhares dos sujeitos no processo de reformulação do Currículo em Movimento, constatam-se convergências: (i) a perspectiva e o compromisso do trabalho em equipe; (ii) manter e respeitar a identidade curricular do Distrito Federal; (iii) a identificação com a primeira versão; (iv) discutir o conhecimento e as áreas do saber; e (v) a resistência à BNCC ao não se distanciar da primeira edição construída pela rede de ensino em 2014. Por outro lado, constatam-se que as divergências no processo recaem: (i) na ausência de formação continuada e na implementação curricular; (ii) na proposta da BNCC de formação do estudante para o mercado de trabalho e; (iii) na gestão do tempo para a reformulação do currículo.

Eu vejo que esse processo como um momento histórico para a rede quando você traz isso para o coletivo. Quando você faz todo um movimento desse com todos os professores, com todas as regionais, tentando buscar momentos em que esse coletivo aparecesse. E, principalmente, reformular um documento à luz de um documento maior, mas manter os seus princípios que é a sua base epistemológica (COORDENADORA SUBEB).

As divergências muitas vezes se dão com as opiniões, entendimentos e percepções que cada um tem sobre o tema, muitos consideram a BNCC uma inovação; outros, uma diretriz que prepara o aluno para o mercado de trabalho. E aí, eu vejo que, como nosso trabalho, nosso currículo resistiu a isso. (D1).

Não tem como negar que a gente teve que sentar e discutir os conhecimentos, as áreas do saber, assim, inevitavelmente, existe a relação que o próprio estudante tem com cada área do conhecimento. Então, o Currículo em Movimento traz esse debate sobre as áreas do conhecimento (ARTICULADORA CREC2).

A partir do contexto histórico descrito no espaço democrático, mas de distintas concepções do Currículo, apreende-se que, no Distrito Federal, emergiram embates,

divergências e convergências entre o ProBNCC/MEC e a SUBEB, na execução do plano de trabalho.

Desta forma, apreendeu-se os embates entre o ProBNCC/MEC e SUBEB diante da inalteração das nomenclaturas objetivos de aprendizagem e conteúdos, especificamente, quando a equipe de currículo da SUBEB se comprometeu a assegurar que as competências e habilidades da BNCC seriam garantidas na reformulação do Currículo em Movimento do Distrito Federal por meio dos objetivos de aprendizagem e conteúdos, preservando o que se espera que os estudantes aprendam, conforme o Parecer nº 206/2018-CEDF.

Assim, parte da política curricular no Distrito Federal se concretizou na vivência, na construção persuasão-colaborativa, na pseudoparticipação, no consenso e coerção entre os pares no sistema de ensino.

Considerações parciais

Ao analisar como se deu o processo de reformulação do Currículo em Movimento do Distrito Federal à luz da BNCC, na perspectiva dos interlocutores dos níveis central – SUBEB/SEEDF, regional – CREC e escolar, bem como dos representantes do ProBNCC/MEC e do SINPRO/DF, compreendeu-se que o planejamento e a organização da BNCC incluiu a obrigatoriedade de todos os sistemas de ensino, instituições ou redes escolares públicas e privadas da Educação Básica, dos sistemas federal, estadual, distrital e municipal construir, revisar ou reformularem os seus currículos.

A adesão da SEEDF, nesse processo, se deu pelo interesse em obter suporte técnico e financeiro, por intermédio do ProBNCC/MEC, para efetivar a obrigatoriedade da reformulação curricular na rede pública de ensino do Distrito Federal à luz da BNCC. Evidenciou-se diferentes formas de participação ocorridas por meio de sugestões, críticas, consensos e dissensos, em encontros formativos, debates, reuniões e plenárias, o que demonstrou o entrelaçamento dos sujeitos nas múltiplas etapas do processo de reformulação curricular. Captou-se, no entanto, que os interlocutores dos níveis regional e escolar participaram do processo, mas não das decisões que eram tomadas pelo nível central.

Evidenciou-se, no Distrito Federal, um movimento de resistência à BNCC, ao considerar a primeira versão do Currículo em Movimento (2014), resultante de um processo histórico de elaboração curricular. Assim, a reformulação do currículo em Movimento dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (2018) à luz da BNCC, conseguiu: (i) manter a proposta de

Ciclos para as aprendizagens; (ii) atualizar as matrizes dos cadernos do Ensino Fundamental, nos textos introdutórios de cada Componente Curricular; (iii) comparar as matrizes do Currículo em Movimento do Distrito Federal e as competências e habilidades recomendadas pela BNCC; (iv) manter a versão do caderno dos Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento de 2014; (v) conservar a terminologia “objetivos de aprendizagem e conteúdos”, ao invés de “competências e habilidades”, empregadas na BNCC; (vi) reavaliar alguns objetivos de aprendizagem; (vii) associar os eixos integradores e conteúdos de Física, Biologia, Química e Geociência no Componente Curricular de Ciências da Natureza; (viii) introduzir a dança como linguagem artística no Componente Curricular de Arte; (ix) introduzir os gêneros midiáticos e outros gêneros textuais em Língua Portuguesa; e (x) abranger no Componente Curricular de Educação Física, brincadeiras e jogos; esportes, ginásticas e lutas; danças e atividades rítmico-expressivas; e conhecimentos sobre o corpo.

Desse modo, aproveitou-se a situação para pequenos ajustes, mas preservou-se as concepções da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural. Há uma dinâmica da luta dos contrários em que, de um lado, o ProBNCC/MEC defendeu a preservação dos direitos de aprendizagem dos estudantes por meio das competências e habilidades adotadas pelas diretrizes da BNCC, e de outro, a SUBEB/SEEDF, a CREC, o SINPRO e as equipes gestoras das escolas resistiram a esta política curricular, em não assumir no currículo as concepções de uma educação restritiva, estreita, instrumental, utilitária e pragmática. No duelo entre grupos nos níveis central, intermediário e local, sob coerção e falso consenso prevaleceram os princípios do Currículo em Movimento de 2014, que refletem também na formação de uma sociedade mais justa e desenvolvida nos aspectos sociais, culturais e econômicos, assumidos na versão do Currículo em Movimento de 2018.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de analisar como ocorreu o processo de reformulação do Currículo em Movimento dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Distrito Federal à luz da Base Nacional Comum Curricular, esta pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UnB, no mestrado acadêmico, elegeu como objeto de investigação o processo de reformulação do Currículo em Movimento dos Anos Iniciais do Distrito Federal à luz da Base Nacional Comum Curricular, entre 2010 e 2018.

Neste contexto, além de estudos teóricos, com o objetivo de compreender conceitos que envolvem o histórico da política da BNCC e do Currículo em Movimento do Distrito Federal, procedeu-se uma análise documental, incluindo documentos oficiais do governo federal, do MEC, da SEEDF, PPPs das escolas públicas pesquisadas, de entidades de representação social, do ProBNCC, da OCDE, da UNESCO e do Banco Mundial.

Por meio da pesquisa no campo empírico, discorreu-se sob a perspectiva da coordenação da Equipe de Currículo da SUBEB, das articuladoras da Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia, das Equipes Gestoras das escolas públicas escolhidas, dos coordenadores do ProBNCC e da representante do SINPRO, reconhecidos como essenciais no processo de adequação do Currículo em Movimento (2018), e de forma dialética, apreendeu-se as mediações e contradições no processo de reformulação curricular no Distrito Federal alinhado às diretrizes normativas da BNCC.

Assumiu-se o entendimento de que as políticas públicas de educação no Distrito Federal, dentre elas a política curricular, são resultantes de confrontos históricos e culturais entre as forças hegemônicas existentes no campo educacional e as lutas, pressões e mobilizações sociais em favor de uma educação pública, laica, de qualidade socialmente referenciada e fundamentada na busca da emancipação humana. Asseverou-se, ainda, que a política curricular no contexto do Distrito Federal é constituída a partir da colisão política e ideológica da ação do governo e dos grupos de interesses empresariais, mas que o SINPRO tem se posicionado em confronto aberto, e a SEEDF, algumas vezes, tem resistido às reestruturações das políticas curriculares, mesmo diante dos embates e oscilações.

A Educação Básica pública brasileira passou a integrar a agenda política e econômica da OCDE, do Banco Mundial e da Unesco em suas relações globais e vem, dialeticamente, sendo regulada por interesses e proposições com interferência em suas finalidades e objetivos. Dentre os estudos realizados, discorreu-se sobre algumas proposições da OCDE, do Banco Mundial e da Unesco que se aproximaram da Educação Básica pública brasileira com o intuito de subordiná-la aos interesses do mercado capitalista como estratégia de desenvolvimento socioeconômico. A partir de 2013, um dos objetivos da OCDE para a área da educação direcionou-se em implantar um currículo nacional, avaliações padronizadas e indicadores de qualidade vinculados ao interesse econômico. Uma das formas de atuação da OCDE concentra-se em impor aos governos a subscreverem suas proposições e políticas como se fossem necessidades locais. Assim, o organismo tem reforçado seus interesses econômicos para o desenvolvimento dos saberes acadêmicos voltados à lógica das competências.

Apreendeu-se que a OCDE preconiza uma forma de atuar com base em uma política econômica que tem a finalidade de mediar e elevar a Educação Básica como uma de suas principais estratégias de ação política, porque acredita, defende e dissemina a teoria do capital humano que compreende a educação como um instrumento para gerar força de trabalho suficiente para o processo de recapitalização. Nessa direção, a OCDE recomenda e articula um currículo internacional fixado em competências e distribuído em conhecimentos, habilidades, atitudes e valores compreendidos como essenciais para submeter os países membros e convidados aos meios de exploração e reprodução do capital.

Sobre essas formas de atuação desses organismos internacionais, pode-se asseverar que a disputa pelo ensino público tornou-se uma prioridade para a expansão do mercado. Sistemáticamente, as escolas e as redes públicas de ensino, por meio do comércio de materiais, assessorias especializadas, plataformas, consórcios e parcerias com os programas das Secretarias de Educação, transformando a educação em objeto de mercado e nicho de negócios rentáveis para o capital. Ainda que sob conflitos e disputas, as orientações do Banco Mundial e da OCDE e, sobretudo, com a anuência dos governos, empresários e entidades, a ideologia neoliberal tem moldado o rumo, os propósitos e as finalidades da Educação Básica pública brasileira.

Nesse raciocínio, percebeu-se que a OCDE, o Banco Mundial e a Unesco, atuam e agem na construção de princípios e finalidades a serem implementados em decorrência do projeto hegemônico-conservador que representam, além de direcionarem a construção de um currículo supranacional linear e destinado a promover uma educação do futuro voltada às demandas do mercado de trabalho. Ademais, propagam a falsa promessa de que as competências individuais, também inscritas ao documento BNCC do Ensino Fundamental, impulsionam o desenvolvimento e a diminuição das desigualdades socioeconômicas.

Constatou-se que o discurso promovido em torno da BNCC como instrumento que garante os direitos de aprendizagens, de equidade de oportunidades e de qualidade da educação está vinculado aos *experts* da OCDE. Nesse sentido, o estudo considerou que a implementação de uma Base Nacional Comum Curricular não garante direitos de aprendizagem nem a qualidade da educação, pois as reais necessidades como o investimento em formação de professores, formação continuada, infraestrutura das escolas, materiais didáticos, alimentação escolar, acesso à internet, banda larga, transporte escolar são elementos que, efetivamente, corroboram para que a educação tenha qualidade social, estão diluídos ou desconsiderados na execução da Base.

Depreendeu-se que os organismos internacionais, também, atuam na configuração de projetos educativos baseados em uma concepção de educação instrumental, utilitária e benéfica às regras econômicas, que buscam inserir os sistemas educacionais aos propósitos de um modelo de desenvolvimento que se ajustam aos interesses do capitalismo financeiro internacional e nacional.

A pesquisa apontou que, de um lado, a OCDE ambiciona resultados definidos a priori para comparar países, estados, municípios e escolas, sobretudo com ênfase no desempenho dos estudantes, dos professores, dos diretores e das instituições escolares; de outro, o Banco Mundial prescreve uma educação subordinada à oferta de serviços para suprir a economia e sua produção. E, de outro ainda, a Unesco, com face humanitária, convive com pobreza, miséria, milhões de crianças fora da escola, falta de saneamento básico e de alimentação adequada, mas serve aos mercados e aos interesses das multinacionais.

Nota-se que não faltaram consultores e diretores do Banco Mundial, da OCDE e da Unesco, bem como a aproximação de empresários e entidades como o Todos pela Educação, preconizando aos governos Federal e estaduais a abertura da educação para a exploração do mercado lucrativo, por meio da implementação de uma política curricular brasileira como a BNCC, cujas finalidades e princípios são o da competitividade, da lucratividade, da padronização, da meritocracia e da avaliação, tornando o currículo um potencial meio de um mercado educacional.

Nesse entremeio, floresce o interesse do empresariado na reforma curricular brasileira e, especificamente, na elaboração da BNCC, denota a introdução da ação dos reformadores e de sua grandeza no campo educacional. Desse modo, o Estado brasileiro, reveste-se das concepções gerencialistas – burocráticas e das práticas mercantis. Esse movimento complexo, diverso e heterogêneo resultou das disputas entre forças políticas e empresariais por uma concepção de educação e de currículo subordinados à formação de força do mercado tecnológico, indústria, comércio e serviço.

Por meio desta pesquisa, afirma-se que existe uma rede política de influência construída e exercida pelos reformadores empresariais e seus vínculos com organizações, agentes governamentais, empresários, fundações e institutos, bem como a presença e atuação nas disputas e interesses privados sobre os setores públicos. Nesse bojo, destaca-se o Movimento Todos pela Educação no Brasil, que atende às expectativas do campo empresarial e enxerga a Educação Básica pública como um espaço de disputa e negociações de natureza mercantil lucrativa.

No que se refere à disputa pelo currículo, verificou-se que o TPE incorporou alguns parceiros do movimento formado por pessoas e organizações que atuavam na área de educação e originaram o Movimento pela Base Nacional Comum Curricular com o intuito de favorecer a elaboração da BNCC e que, segundo seus proponentes, objetiva a melhoria e equidade do sistema educacional brasileiro. Na essência, serve de controle do processo de trabalho na escola e a padronização das avaliações externas, por meio dos exames em larga escala e que direcionam o currículo e a gestão escolar para expedientes burocráticos.

Por outro lado, o estudo realçou que associações científicas, como ANPED e a ANPAE, apresentaram posicionamentos contrários acerca da formulação e implementação da BNCC para a Educação Básica pública brasileira ao manifestarem suas apreensões, suas insatisfações, seus dilemas e suas preocupações com o documento normativo como referência para os currículos nacionais. Uma das inquietações referiu-se à forma como a BNCC foi constituída, retirando das discussões e da sua elaboração os docentes e instituições públicas e fomentando espaço para entidades e grupos de especialistas de instituições privadas.

Evidenciou-se, também, que a indução da BNCC na reformulação do Currículo em Movimento do Distrito Federal (2018), demonstrou que a trajetória curricular no Distrito Federal resultou de discussões, confrontos, ações propositivas e construção coletiva que culminaram no *Currículo em Movimento da Secretaria de Educação* (2014). A forma de construção social encontra-se inserida nos discursos e textos e, também, em um contexto ampliado, respeitando o tempo e o espaço das instituições escolares com lócus da participação ativa dos trabalhadores da educação. Defende-se que as políticas educacionais e as diretrizes relativas à organização e currículo caracterizam-se de intencionalidades, valores, ideias, atitudes, finalidades e práticas no contexto escolar e de fora dos muros das escolas.

Foi neste contexto de divergências que se constituiu a reformulação do Currículo em Movimento dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental à luz da Base Nacional Comum Curricular no Distrito Federal, como um espaço de distintos níveis de participação, de mediações, de contradições, de forças e de resistência quanto aos aspectos tecnicistas, meritocráticos e mercadológicos da BNCC, que tencionam abraçar a aprendizagem na forma de ofertar conhecimentos mínimos e que, inclusive, poderão ser medidos por avaliações em larga escala que definem o destino dos docentes, dos estudantes e das escolas públicas.

A partir das categorias da mediação e da contradição apresentam-se os seguintes resultados: **Adesão:** (i) supostamente, a BNCC viria para cumprir o seu papel de melhorar a qualidade da educação mediante a determinação de um padrão de aprendizagem para todos os

estudantes; (ii) o reconhecimento unânime dos entrevistados sobre a adesão à BNCC como um documento normativo curricular obrigatório, por meio da assinatura do Termo de Adesão, Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, bem como a pertinência da necessidade de adequação dos currículos, seja pelo cumprimento da lei, ou pela necessidade de ser permanentemente avaliado; (iii) a exigência de atualização do currículo após a universalização da organização escolar em Ciclos para as aprendizagens da rede pública de ensino em 2018; (iv) suporte de instituições privadas no processo de reformulação curricular, com o apoio do Movimento pela Base Nacional Comum, o Todos pela Educação, a Fundação Lemann e outros grupos que capitanearam como colaboradores; (v) em razão do recebimento dos recursos para as ações de reformulação do currículo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e a assistência financeira destinada ao Distrito Federal, designada à contratação de assessoria de especialistas em currículo, a disposição para mobilização de eventos, a formações e impressão de documentos para o debate e elaboração dos currículos; (vi) a adesão do Currículo em Movimento à BNCC foi realizada de forma aligeirada, o que gerou anseios e estranheza no interior das escolas, visto que a primeira versão curricular no Distrito Federal (2014) estava consolidada na rede. **Participação e gestão:** (i) A SEEDF instituiu uma equipe de profissionais especialistas para atuarem no processo de reformulação consoante aos preceitos definidos pelo ProBNCC; (ii) os interlocutores validaram a participação por meio de suas ações e representatividade; (iii) foram evidenciadas diversas formas de participação, em encontros formativos, reuniões e plenárias, o que sinaliza o entrelaçamento dos sujeitos engajados nas diferentes etapas do processo; (iv) os entrevistados mencionaram a valorização das experiências e dos espaços formativos como forma de fortalecimento e ampliação dos preceitos democráticos, em que a participação oportunizou debates, discussões e estudos em múltiplas frentes; (v) destaca-se um movimento de articulação entre as escolas com a CREC e a CREC com o nível central, SUBEB, que contribuiu para o sentido da participação desses segmentos no processo da reformulação curricular no Distrito Federal; (vi) concernia ao MEC prestar assessoria por meio da gestão, direção, acompanhamento da reformulação do currículo e treinamentos regulares de forma online e presenciais. E mais, as decisões já haviam sido tomadas. E, à SEEDF, competia a equipe de currículo da SUBEB a gestão da tarefa de execução do plano de trabalho, do cronograma específico, dos relatórios das atividades desenvolvidas pelos bolsistas que compõem a equipe, assim como toda a documentação procedente do trabalho desempenhado. Apreendeu-se que os sujeitos do ProBNCC procuraram influenciar no processo de elaboração dos textos tendo como foco a BNCC, e a coordenadora da

SUBEB/SEEDF procurou cumprir a obrigatoriedade da reformulação, mas era a equipe de currículo que participava dos encontros e insistiu em manter nos mesmos termos o que foi determinado pela BNCC ou se selecionava o que era adequado para a realidade do Distrito Federal; (vii) a participação e gestão derivaram de um movimento de estranheza, pânico, desconforto e receio, em que os envolvidos na rotina escolar contribuíram com sugestões e críticas sobre a política curricular, e, também, um movimento persuasivo-colaborativo de articulação com os segmentos do nível central envolvidos que realizaram as intervenções de coerção norteadoras no processo de reformulação do Currículo em Movimento do Distrito Federal à luz da BNCC. **Implementação:** (i) mesmo considerando as mudanças atribuídas como necessárias, a equipe de currículo da SUBEB conseguiu dialogar e manter os mesmos princípios teóricos e epistemológicos da primeira versão do currículo; (ii) com a mudança do governo distrital de Rodrigo Rollemberg para o governo de Ibaneis Rocha, em 2019, inibiu-se a implementação do Currículo em Movimento e, em seguida, veio a pandemia da Covid 19. No intervalo de três anos, a implementação ficou fragilizada e, com falta de formação continuada de professores, a SEEDF não avançou na implementação, e novamente as interrupções indicam que algumas ações são improvisadas e eleitoreiras.

Cabe destacar a primazia do Distrito Federal como referência na elaboração da primeira versão do Currículo em Movimento (2014) e, agora, no processo de reformulação do Currículo em Movimento (2018), em que se privilegiou a formação de uma equipe coerente para a realização do trabalho na SEEDF/SUBEB.

Evidenciou-se que as ações, medidas e critérios envoltos na reformulação curricular foram reconhecidos em um campo de forças, resistências e embates, visto que a equipe de currículo da SUBEB conseguiu realizar as mediações e oscilar entre estabelecer e defender as diretrizes do trabalho e destoar da BNCC ao priorizar a manutenção da versão do caderno dos Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento de 2014, conservando a base epistemológica de pensamento da rede pública de ensino do Distrito Federal e permanecer os termos objetivos de aprendizagem e conteúdo, no desejo de defender a identidade do Currículo em Movimento em sua segunda versão.

Desta forma, apreendeu-se os embates entre o ProBNCC/MEC e a SUBEB diante da inalteração das nomenclaturas objetivos de aprendizagem e conteúdos, especificamente, quando a equipe de currículo da SUBEB se comprometeu a assegurar que as competências e habilidades da BNCC seriam garantidas na reformulação do Currículo em Movimento do

Distrito Federal por meio dos objetivos de aprendizagem e conteúdos, preservando aquilo que se espera que os estudantes aprendam, conforme o Parecer nº 206/2018-CEDF.

No contexto do Distrito Federal, ocorreram tentativas de reformulação do Currículo em Movimento a um rol de exigências do mercado de trabalho impostas pela BNCC, que escondem a meritocracia, o individualismo, os projetos de vida e as estratégias que acarretam a reorganização da estrutura escolar e do trabalho dos professores. Constatou-se, por meio da sistematização e do confronto dos dados empíricos, que os embates entre os representantes do ProBNCC/MEC, da SEEDF/SUBEB e do SINPRO constituíram movimentos políticos e ideológicos que permearam e atravessaram todo o processo. Evidenciou-se que a SUBEB, a CREC, o SINPRO, as equipes gestoras das escolas e demais envolvidos compuseram um movimento de resistência e reconhecimento da identidade, do histórico, do pertencimento e da cultura do Currículo em Movimento do Distrito Federal, reinterpretando internamente as orientações recebidas e buscando concretizar a reformulação curricular nos patamares da participação coletiva, da democracia, das resistências, num percurso permeado de mediações, contradições, oscilações, articulações, tropeços e conquistas.

Cabe, agora, pensar como e se o currículo está sendo implementado e executado dentro das escolas como pretendido. Em vista disso, consideramos a necessidade de pesquisas que acompanhem a implementação do Currículo em Movimento do Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Distrito Federal e as políticas de formação continuada docente com vistas ao fortalecimento do currículo e da escola pública de qualidade socialmente referenciada.

Por fim, convém registrar que, em 2022, o momento é de celebração, mas também da certeza de que há muito trabalho pela frente. O Brasil elegeu a defesa pela democracia. Luiz Inácio Lula da Silva foi eleito Presidente da República com 50,9% dos votos válidos, contra 49,1% votos conquistados pelo adversário, Jair Messias Bolsonaro. O que se almeja é um projeto de recuperação do Brasil, da ampliação de políticas públicas que permitam a garantia do direito à educação, à ciência e à cultura, que foram impactadas pelo negacionismo e por um pensamento fascista que desumanizou segmentos da população brasileira.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. Para uma conceitualização alternativa de accountability em educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/VPqPJDyyZ5qBRKWVfZfDQ3m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 mar. 2022.

AGUIAR, M. A. DA S. **Reformas Conservadoras e a “Nova Educação”: orientações hegemônicas no MEC e no CNE.** Campinas: Educação & Sociedade. v. 40, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v40/1678-4626-es-40-e0225329.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2022.

ALFERES, Marcia Aparecida; MAINARDES, Jefferson. Um Currículo Nacional para os Anos Iniciais? Análise preliminar do documento “Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental”. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 14, n. 1, p. 243-259, jan./abr. 2014.

ANPED. **A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**, 2015a.

_____. Associação Nacional de Política e Administração da Educação. **Comentários iniciais para a discussão do Documento preliminar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**, 2015b.

_____. **Nota da ANPED sobre a entrega da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE)**, 2017.

ANPAE. V Congresso Íbero-Americano de Política e Administração da Educação. Biblioteca ANPAE/Séries **Cadernos ANPAE**. Redes globais e educação: a rede latino americana da sociedade civil para a educação – REDUCA. VOL. 41, 2016.

_____. A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. Organização: Márcia Ângela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.

ANTUNES, Ricardo. **O Privilégio da servidão: o novo proletariado na era digital**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

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

_____. **Ideologia e currículo**. 3 ed. ed. Porto Alegre, RS: ArtMed, 2006.

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

ARROYO, Miguel, G. **Currículo, território em disputa**, 5 ed. Petrópolis, RJ, 2013.

BALL, Stephen J. Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação e Realidade**. p.37,55. maio/agosto. 2010.

_____. **Educação Global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

_____. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 10-32, jul./dez. 2006.

_____. Novos Estados, nova governança e nova política educacional. In M. W. Apple; S. J. Ball & L.A. Gandin (Org.), **Sociologia da Educação: análise internacional**. Porto Alegre: Penso, 2013.

BANCO MUNDIAL. **Brasil: Justo, Competitivo e Sustentável**. Contribuições para o debate – Visão Geral. Brasília, 2002.

_____. Aprendizagem para Todos Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento. **Aprendizagem para todos. Estratégia 2020 para a Educação**. 2011.

_____. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial 2018: aprendizagem para realizar a promessa da educação**, 2018. Disponível em: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/28340/211096mmPT.pdf> Acesso em: 10 ago. 2021.

_____. **O estado da pobreza de aprendizagem global, 2022**. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/099855106222221296/pdf/IDU0f2e86f060cf8b047d60a3be059f1a2e3db0b.pdf> Acesso em: 20 set. 2022.

BANDEIRA, Monique Vieira Amorim; DANTAS, Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto. Currículo em Movimento: trajetória e concepções. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.19, n.1, p. 390-404, 2020.

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. Edições 70. São Paulo, SP. 2016.

BARRETO, R. G. Entre a Base Nacional Comum Curricular e a avaliação: a substituição tecnológica no Ensino Fundamental. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 37, p. 775-791, 2016. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v37n136/1678-4626-es-37-136-00775.pdf> >. Acesso em: 08 abr. 2022.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751, Especial – out. 2005.

_____. (org.). **A regulação das Políticas Públicas de Educação: espaços, dinâmicas e actores**. VISEU, S. (colab.). Lisboa: Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação, 2006.

BIANCHI, Álvaro. **O laboratório de Gramsci. Filosofia, História e Política**. São Paulo: Alameda, 2008.

BONETI, L. W. **Políticas Públicas por Dentro**. 3 a ed. rev ed. Ijuí: Unijuí, 2011.

BORGES, Kamylla Pereira. Eu vejo o futuro repetir o passado: BNCC, neoliberalismo e o retorno aos anos 1990. **Revista Pedagógica**, v. 22, p. 1-24, 2020.

BRASIL. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília: MEC, 1993.

_____. **Plano Diretor da reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: MARE, Documentos da Presidência da República, 1995.

_____. Lei nº 10.172. **Plano Nacional de Educação** - e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de janeiro de 2001.

_____. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do **Plano de metas Compromisso Todos pela Educação**, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2007.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm 1996. Acesso em 10 de agosto de 2021.

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

_____. **Programa Escola Ativa**. Caderno do educador: alfabetização e letramento 1. Janine Ramos Lopes, Maria Celeste Matos de Abreu, Maria Célia Elias Mattos. – Brasília: MEC, 2010.

_____. **Lei nº 11.114**. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2005.

_____. **Lei nº 11.274**. Diário Oficial da União, Brasília, 06 de fevereiro de 2006.

_____. (2012). **Lei nº 4.751/2012**. Finalidades e princípios da gestão democrática. Brasília: Câmara Legislativa.

_____. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação** – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 2014.

_____. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Conversão da Medida Provisória nº 746**, de 2016. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 2017.

_____. **Medida provisória Nº 934, de 1º de abril de 2020**. Publicado em: 01/04/2020 | Edição: 63-A | Seção: 1 - Extra | Página: 1, 2020.

_____. **Projeto de Lei n. 8.035 de 2010**. Brasília: D.O.U., 2010. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=49011>. Acesso em: 20 mar. 2022.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020**: sumário executivo. Brasília, 2020.

_____. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base.** Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Ministério da Educação, 2018a. Acesso em: 10 abr. 2021.

_____. **Base Nacional Comum Curricular - Versão 1.** Brasília: [s.n.]. Disponível em: [BNCC BOOK.indb \(mec.gov.br\)](http://bncc.mec.gov.br/) Acesso em: 28 mar. 2021.

_____. **Base Nacional Comum Curricular - Versão 2.** Brasília: [s.n.]. Disponível em: [BNCC BOOK.indb \(mec.gov.br\)](http://bncc.mec.gov.br/) Acesso em: 28 mar. 2021.

_____. **Resolução CNE/CP No 2, de 22 de dezembro de 2017.** Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica Diário Oficial da União, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 mar. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 331 de 5 de abril de 2018.** Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 114, 06 abr. 2018b.

_____. **Panorama da Educação: destaques do *Education at a Glance 2021*** [recurso eletrônico]. / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília, DF : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.** Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2021.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: < < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introdução.pdf> Acesso em: 02 jun. 2021.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio.** Brasília, DF: MEC, 2000. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2021.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Pensar, fazer e aprender;** organização Vera Aparecida de Lucas Freitas. Brasília, 2018.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Diário Oficial da União: República Federativa do Brasil: seção 1, p. 1, 5 out. 1988.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa **Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 6377, 12 ago. 1971.

_____. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Parecer nº 11, de 7 de julho de 2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 28. Disponível em: portal.mec.gov. Acesso em: 02 jul. 2021.

_____. Ministério da Educação Gabinete do Ministro. **Portaria Nº 592**, de 17 de Junho de 2015. Disponível em:
<http://www.editoramagister.com/legis_26906831_PORTARIA_N_592_DE_17_DE.aspx> . Acesso em: 20 abr. 2022.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC; Consed; Undime, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/> Acesso em: 21 abr. 2022.

_____. Moder, Maximiliano. **Desenhos internacionais: cinco experiências para reflexões sobre o sistema Educacional Brasileiro**. 2015. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/base> Acesso em: 03 jun. 2021.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Caderno de Educação em Direitos Humanos**. Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013. Disponível em: portal.mec.gov.br. Acesso em: 02 jul. 2022.

_____. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb> Acesso em: 29 set. 2022.

BRESSER, Pereira, L. C. As duas formas de capitalismo: desenvolvimentista e liberal econômico. **Perspectiva**, Rio de Janeiro 51(1):147-156, jan. - fev. 2017.

BRINGEL, Breno; MUÑOZ, Enara Echart. Dez anos de Seattle, o movimento antiglobalização e a ação coletiva transnacional. **Ciências Sociais Unisinos**, vol. 46, núm. 1, enero-abril, 2010, pp. 28-36

CAMPOS, Roselane Fátima. **Fazer mais com menos – gestão educacional na perspectiva da CEPAL e da UNESCO**. GT: Estado e Política Educacional/n. 05. In: 28. Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, MG16 a 19 de outubro de 2005.

CARVALHO; SILVA, S. K. DA; DELBONI, T. M. Z. G. F. A Base Nacional Comum Curricular e a produção biopolítica da educação como formação de “capital humano”. **Revista e-Curriculum**, v. 15, n. 2, p. 481-503, 2017.

CEDES. Emendas do CEDES ao Projeto de Lei n. 8035/10 In: Seminário de Educação Brasileira: Plano Nacional de Educação – questões desafiadoras e embates emblemáticos, 3, 2011. **Anais...** CEDES: 2011. Disponível em: https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwji7pP_4JXjAhXQCrkGHS2XC68QFjAAegQIAxAC&url=https%3A%2F%2Fwww.cedes.unic

a mp.br%2Fd1%2F1ircwMg_MDA_ab8dc_&usg=AOvVaw0z2YHi87wvCCAeuGV3DjRX.
Acesso em: 20 out. 2021.

CHAUÍ, Marilena. **A ideologia da competência**. Organizador André Rocha – Belo Horizonte: Autêntica Editora; São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2014.

_____. **Seminário Internacional ameaças à democracia e à ordem multipolar**.
Fonte: Fundação Perseu Abramo. Disponível em: <https://youtu.be/QDDVZsU2AvU> Acesso em: 11 jul. 2022.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética**. São Paulo: Editora Alfa-Ômega, 2004.

CHIZZOTTI, Antônio. O currículo e os sistemas de ensino no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**. V. 12, n 3, p.25-36, set/dez, 2012.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A era das diretrizes: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, jan.-abr. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a01v17n49.pdf>>. Acesso em: 08 ago. 2021.

CORRÊA, A.; MORGADO, J. C. A construção da Base Nacional Comum Curricular no Brasil: tensões e desafios. **Anais do Colóquio Luso-Brasileiro de Educação**, v. 3, p. 1–12, 2018.

COSTA, V. DO S. S. DA. **Base Nacional Comum Curricular como Política de Regulação do Currículo, da dimensão global ao local: o que pensam os professores?** [s.l.] São Paulo: PUC-SP, 2018.

CUNHA, C. da; SOUSA, José Viera de; SILVA, Maria Abádia. **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas, SP: Autores Associados/ Brasília, DF: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, UNB, 2014.

CURADO SILVA, k. A. P. da; CRIZ, S. P da S. Projetos em disputa na definição das políticas da formação de professores para a educação básica. **Práxis Educacional**, v. 17, n. 46, p. 89-104, 2021.

CURY, Carlos Alberto Jamil, **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 7 ed. – São Paulo, Cortez, 2000.

CURY, Carlos Alberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

DE FREITAS, R. G.; COELHO, H. R. Futuro antecipado na Educação: OCDE e controle do Conhecimento Global. **Roteiro**, [S. l.], v. 44, n. 3, p. 1–24, 2019. DOI: 10.18593/r.v44i3.21401. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21401>. Acesso em: 19 set. 2022.

DEITOS, Roberto Antônio. Políticas públicas: aspectos teóricos-ideológicos e socioeconômicos. **Acta Sectarium**. Maringá, v. 32, n.2, p. 209-218, 2010.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 5 ed. São Paulo: Cortez: Brasília, DF: MEC:UNESCO, 1996.

DISTRITO FEDERAL. **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios - Ceilândia - PDAD 2021** Disponível em: <http://pdad2021.codeplan.df.gov.br/static/downloads/relatorios/ceil%C3%A2ndia.pdf> Acesso em: 5 jun. 2022.

_____. **Currículo em Movimento da Educação Básica**, cadernos: Pressupostos Teóricos e Caderno 1 – Anos Iniciais, SEEDF, 2014.

_____. **Currículo em Movimento da Educação Básica**. 2ª ed. – Anos Iniciais – Ensino Fundamental. SEEDF, 2018a.

_____. Secretaria de Estado de Educação do DF. **Parecer Nº 206/2018-CEDF**. Processo SEI-GDF nº 00080-000163182/2018-78, 2018b.

_____. **Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 33 de 26 de março de 2020**. Disponível em: <https://anec.org.br/wp-content/uploads/2020/03/033-2020-CEDF-Corona-Virus-Cons-Marco-Anto%CC%82nio.pdf> Acesso em: 22 jul. 2022.

_____. **Parecer Nº 206/2018-CEDF**. Processo SEI-GDF nº 00080-000163182/2018-78 Interessado: Secretaria de Estado de Educação do DF, 2018c. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CEE-DF_2062018CEDFCurriculoBNCC.pdf?query=BNCC Acesso em: 28 jun. 2022.

_____. **Relatório final: execução do programa de apoio à implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC no Distrito Federal em 2018**. 168 Brasília, DF: 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/doc_orientador_probnc_2019.pdf. Acesso em: 02 jun. 2022.

_____. Câmara Legislativa do Distrito Federal. **Lei nº 4.751, de 7 de fev. de 2012**. Dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal. Diário Oficial do Distrito Federal. Brasília, 8 fev. 2012, Seção 1, p. 1. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2019/02/lei-n%C2%BA-4.751-de-07-de-fevereiro-de-2012.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2022.

_____. Secretaria de Educação do Distrito Federal. **Projeto Político-Pedagógico do CAIC Bernardo Sayão**. Ceilândia, 2022.

_____. Secretaria de Educação do Distrito Federal. **Projeto Político-Pedagógico do CAIC Professor Anísio Teixeira**. Ceilândia, 2022.

DOURADO, Luiz Fernando; OLIVEIRA, João Ferreira de. **A qualidade da educação: perspectivas e desafios**. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio-ago., 2009.

DUARTE, Newton. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, p. 35-40, 2001. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/30074> Acesso em: 05 jun. 2021.

ESCUDE, Carlos; SCHENONI, Luís L. Realismo Periférico Revisitado. **Revista Brasileira de Política Internacional**. Argentina, 59 (1): e002, 1-18, 2016.

EVANGELISTA, Olinda. Qualidade da educação pública: Estado e organismos multilaterais. In.: J. C. Libâneo; M.V. R. Suanno e S. V. Limonta (Org.). **Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores**. Goiânia: Ceped publicações, 2013.

EVANGELISTA, Olinda.; SHIROMA, E. O caráter histórico da pesquisa em educação. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, [S. l.], v. 4, p. 1–14, 2019a. DOI: 10.5212/retepe.v.4.020. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/retepe/article/view/14567>. Acesso em: 4 jul. 2022.

_____. **Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo**. Trabalho e educação: interlocuções marxistas / Georgia Cêa, Sonia Maria Rummert, Leonardo Gonçalves (Orgs.). — Rio Grande: Ed. da FURG, 2019b. 186 p.

FERNANDES, Edison Flávio; SILVA, Maria Abádia da. O Projeto Educação 2030 da OCDE: uma bússola para a aprendizagem. **Revista Exitus**, Santarém/PA, vol. 9, nº 5, p. 271-300, Edição Especial 2019. <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1108/5> Acesso em: 5 ago. 2021.

FREIRE, Paulo. 1921-1997. **Pedagogia do Oprimido**. 71 ed. – Rio de Janeiro/São Paulo. Paz e Terra, 2019. 256p.

_____. Direitos humanos e educação libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo. Organização e notas de Ana Maria Araújo Freire e Erasto Fortes Mendonça. 2ª ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro, RJ/São Paulo, SP. 2020.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

_____. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1 ed. São Paulo: Expressão popular, 2018. 160 p.

_____. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, dez. 2014.

_____. **Uma Pós-Modernidade de Libertação: reconstruindo esperanças**. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. **A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa**. Campinas SP: Autores Associados, 2007.

_____. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 33, nº 119, p. 379-404, 2012.

FRIGOTTO, G. O. **Enfoque da Dialética Materialista Histórica na Pesquisa Educacional**. In: Fazenda, I. (Org.). Metodologia da Pesquisa Educacional. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. Educação e a construção democrática no Brasil – da ditadura civil-militar à ditadura do capital. In: FÁVERO, O.; SEMERARO, G. (Org.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, v.16, n.46, pp. 235- 274. Jan./Abr. 2011.

_____. Contexto e Sentido Ontológico, Epistemológico e Político da Inversão da Relação Educação e Trabalho para Trabalho e Educação. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 10, n. 20, julho/dezembro de 2015.

FRIGOTTO, G. **O enigma da teoria nas pesquisas e análises da relação trabalho educação: pontos para debate**. Rio de Janeiro, FGV, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: Subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, 2003.

FUNDAÇÃO FEAC. Federação das Entidades Assistenciais de Campinas (FEAC). **Daniel Cara fala sobre a Campanha Nacional pelo Direito à Educação e os desafios da área no país**, 2016 Disponível em: <https://feac.org.br/daniel-cara-fala-sobre-a-campanha-nacional-pelo-direito-a-educacao-e-os-desafios-da-area-no-pais/> Acesso em: 5 jul. 2022.

GAMBOA, Silvio Sanches. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. 2ª ed. Chapecó: Argos, 2012.

GIROTTTO, E. D. Pode a política pública mentir? A Base Nacional Comum curricular e a disputa da qualidade educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas: 2019. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v40/1678-4626-es-40-e0207906.pdf>>. Acesso em: 20 Set. 2022.

GOMES, Igor. **A racionalização e o trabalho docente na rede estadual de educação de São Paulo: a pedagogia das competências e habilidades** – Dissertação de Mestrado. São Paulo, 2020. 131 p.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 8º ed. 1991.

_____. **Cadernos do cárcere**. Vol. 5. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2015.

HYPÓLITO, A. M., VIEIRA, J. S., & PIZZI, L. C. V. Reestruturação curricular e autointensificação do trabalho docente. **Currículo sem Fronteiras**, 9(2), 100-112, 2009.

HUNGARO, Edson M. A questão do método na constituição da teoria social de Marx. In.: CUNHA, Célio da; SOUSA, José V. de; SILVA, Maria A. da. **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **História de Bretton Woods**. Ano 6. Ed 50, 2009.

KOSIK, K. **A dialética do concreto**. Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio, 2ª. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia Zeneida. Ensino de 2º grau: **O trabalho como princípio educativo**. 3edª. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, p. 54-87, maio/ ago., 2002.

_____. **Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho – educação e o papel social da escola**. In: FRGOTTO, Gaudêncio (org.) Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. 10ª Ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2011.

_____. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, p. 54-87, maio/ ago., 2002.

LAKATOS, E. Marconi, M de A. 1991. **Metodologia científica**. 2ª ed. São Paulo, Atlas, 224 p.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. O neoliberalismo em ataque ao ensino público. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEHER, Roberto. Um Novo Senhor da Educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Outubro**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 19-30, 1999.

_____. **Organização, Estratégia e o Plano Nacional de Educação**. [S I:sn], p.1- 23, 2014. Disponível em: <https://marxismo21.org/wp-content/uploads/2014/08/R-Leher-Estrat%c3%a9gia-Pol%c3%adtica-e-Plano-Nacional-Educa%c3%a7%c3%a3o.pdf> Acesso em: 8 set. 2021.

LIBÂNEO, J. C. et al. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, 38 (1), 13-28, 2012.

_____. **Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática**. VII ENDIPE, 2019.

LIBÂNEO, J. C; FREITAS, R. M. **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar**. Goiânia: Ed. Espaço Acadêmico, 2018.

LIMA, Licínio C. Cidadania e educação: Adaptação ao mercado competitivo ou participação na democratização da democracia? **Educação, Sociedade & Culturas**. n. 23, p. 71-90, 2005.

_____. **A escola como organização e a participação na organização escolar**. Braga: Universidade do Minho, 2ª ed.: 1998.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2 ed. Rio de Janeiro: E. P. U., 2017.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação. **E-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1.530-1.555, 2014.

_____. Elizabeth. Base Nacional Comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, nº. 133, p. 891-908, out.-dez., 2015.

MACEDO, Elizabeth; FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Apresentação – Políticas de Currículo ou Base Nacional Comum: debates e tensões. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 32, n. 2. p. 13-17, abr./jun., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TQFqjNzkrhMy89hkFYsRdRn/?format=pdf&lang=p>. Acesso em: 13 set. 2021.

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

MARTINS, Danyela Medeiros. **Coordenação pedagógica: elementos instituintes e instituídos na construção da profissionalidade docente no DF**. Dissertação de Mestrado em Educação – UnB, 169 p., 2017.

MARTINS. Erika Moreira. **Movimento Todos Pela Educação: um projeto de nação para a educação brasileira**. 2013. 193f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2013.

_____. **Todos pela Educação?** Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

_____. **Empresariamento da educação básica na América Latina: redes empresariais prol educação**. Orientador: Nora Rut Krawczyk. MarTese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2019.

MARX, Karl. **O método da economia política**. Trad. De Fausto Castilho. São Paulo, IFCH, UNICAMP, 1997.

_____. 1818-1883. **Contribuições à crítica da economia política**. Trad Florestan Fernandes. 2ª ed. Expressão Popular. São Paulo, SP, 2008.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Ed. Martins fontes, 2002

_____. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846).** São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **Manifesto do Partido Comunista.** 1 ed. São Paulo: Expressão popular, 2008.

MEC. **Guia de implementação da Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: 2018. Disponível em: [guia_de_implementacao_da_bncc_2018.pdf](#) (implementacaobncc.com.br) Acesso em: 11 jul. 2022.

MELLO, Hivy Damasio Araújo. **O Banco Mundial e a educação no Brasil: convergências em torno de uma agenda global.** 2012. 435 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2012.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MIRANDA, Edna Mara Corrêa. **Currículo das escolas militarizadas no Distrito Federal.** 176 p. Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) Universidade de Brasília, 2021.

MORICONI, Gabriela Miranda; BAUER, Adriana. Avaliações e pesquisas educacionais internacionais: entrevista com Andreas Schleicher. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 28, n. 68, p. 630-640, 2017.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. **Quem somos.** 2018. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 20 mar. 2022.

MOTTA, V.C. **Ideologia do Capital Social: atribuindo uma face mais humana ao capital.** Rio de Janeiro: EDUERJ/FAPERJ, 2012.

NOGUEIRA, Marco A. **Um Estado para a sociedade civil: temas éticos e políticos da gestão democrática.** São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: _____ (Org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes.** Belo Horizonte: **Autêntica**, 2003. p. 13-35.

_____. **Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza.** Petrópolis, RJ: vozes, 2000.

_____. **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos.** 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OCDE. **Melhores competências, melhores empregos, melhores condições de vida: Uma abordagem estratégica das políticas de competências,** publicação da OCDE, 2013. <http://dx.doi.org/10.1787/9788563489197-pt>.

_____. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **The future of education and skills education 2030.** Diretoria de Educação e Habilidades, OCDE, 2018. Disponível em <http://www.oecd.org/education/school/flyer-the-future-of-education-and-skills-education-2030.pdf> Acesso em: 08 ago. 2021.

_____. **Education at a Glance 2015: OECD Indicators**, OECD Publishing All rights reserved, 2015.

_____. **Universal Basic Skills: What Countries Stand to Gain**, OECD Publishing. Paris, 2015.

_____. **Trabalhando com o Brasil**. OCDE: Políticas melhores para uma vida melhor. 2018. Disponível em: <https://www.oecd.org/latin-america/Active-with-Brazil-Port.pdf> Acesso em: 08 ago. 2021.

_____. **Curriculum flexibility and autonomy in Portugal - An OECD Review**, 2018 Disponível em: <https://www.oecd.org/education/2030/Curriculum-Flexibility-and-Autonomy-in-Portugal-an-OECD-Review.pdf> Acesso em: 08 ago. 2021.

OSHIMA, Flávia Yuri. A Base Nacional Comum ajudará a mudar a educação no Brasil. **Revista Época**, 2015. Disponível em: <https://epoca.oglobo.globo.com/tempo/noticia/2015/11/base-nacional-comum-ajudara-mudar-educacao-no-brasil.html> Acesso em: 28 out. 2021.

PÁDUA, Elisabete M. M. **Metodologia da pesquisa**. Campinas. Editora Papirus. 2016

PALAVEZZINI, Juliana; ALVES, Moraes Jolinda. Indicadores da OCDE e suas implicações para a política de educação superior no Brasil. **Argumentum**. Vitória, v.12, nº 3. P. 256-269, set./dez., 2020.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. 9ª Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Gestão democrática da escola pública**. 3 ed. São Paulo. Ática, 2012.

PATEMAN, Carole. **Participação e Teoria Democrática**. Editora Paz e terra, São Paulo, 1992.

PAULA, Alessandra Valéria de. **BNCC E OS CURRÍCULOS SUBNACIONAIS: prescrições indutoras das políticas educacionais e curriculares / Alessandra Valéria de Paula; orientador Francisco Thiago Silva**. -- Brasília, 2020. 149 p.

PAULO NETTO, J. Introdução ao método da teoria social. In: CFESS. ABEPSS (Org.). **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília, DF, 2009.

PEREIRA, Rodrigo da Silva. **A política de competências e habilidades na educação básica pública: relações entre Brasil e OCDE**. 2016. il. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2016. 285 f.

_____. Proposições da OCDE e sua materialização na política educacional brasileira. **Roteiro**, vol. 44, núm. 3, e20900, 2019.

PROBNCC. **Programa de Apoio à Implementação da BNCC**. Ministério da Educação, MEC, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2019-pdf/110411-probncc-2019-lancamento/file> Acesso em: 06 jun. 2022.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar Americano:** como os testes padronizados e o modelo de Mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.

REVISTA UFJF (Universidade Federal de Juiz de Fora) **Coordenador geral do CAED recebe Ordem Nacional do Mérito Educativo,** 2018. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/noticias/2018/03/06/coordenador-geral-do-caed-recebe-ordem-nacional-do-merito-educativo/> Acesso em: 1 jul. 2022.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artes Medicas, 2000.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira (Org.). **Relatório de análise de propostas curriculares de ensino fundamental e ensino médio.** São Paulo; Brasília: MEC/SEB, 2010.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Evitando o debate sobre a cultura no sistema educacional: como ser competente sem conhecimento. In: SACRISTÁN, José Gimeno et. al. **Educar por competências:** o que há de novo? Porto Alegre, RS: Artmed, 2011.

_____. **Currículo escolar e Justiça social: o cavalo de troia da educação.** 2103; tradução: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Waldek Batista dos. **Entreolhares dos sujeitos envolvidos no processo de construção do Currículo em Movimento da SEDF 2011 a 2014.** Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Brasília: 2018.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política.** 32 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1999.

_____. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. **Educ. Soc.,** Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007.

_____. **Escola e democracia.** Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. **Sistema nacional de Educação e Plano Nacional de educação:** significado, controvérsias e perspectivas. Campinas, SP: Editores Associados, 2018.

_____. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil.** 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

_____. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação,** v. 15, n. 44, p. 380–393, ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KdGRyTzTrq88q5HyY3j9pbz/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 08 set. 2021.

_____. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações.** 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____. PNE. **Site Anped.** 2014. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/entrevistacom-dermeval-saviani-pne>. Acesso em 18 de setembro de 2021.

_____. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum curricular. **Revista de educação Movimento**, Rio de Janeiro. Ano.3, n4. 2016. Acesso em 10. Abr. 2021.

SCHLEICHER, A. **Valuing our teachers and raising their status:** how communities can help. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development Publishing, 2018. (International Summit on the Teaching Profession). Available in: https://www.oecd-ilibrary.org/education/valuing-our-teachers-and-raising-their-status_9789264292697-en Acesso em: 8 out. 2021.

_____. **Equity, Excellence and Inclusiveness in Education:** Policy Lessons from Around the World, International Summit on the Teaching Profession, Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development Publishing, 2014.

SEEDF. **Organograma.** Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Organograma_SEEDF_26-4-2022.png. Acesso em: 2 maio. 2022.

_____. **Servidores.** Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/servidores-3/>. Acesso em: 2 mai. 2022.

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

SILVA, Francisco Thiago; BORGES, Livia Freitas. Fonseca. **Currículo e ensino de História: um estado do conhecimento no Brasil.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 43, p. 1693-1723, out./dez. 2018.

SILVA, Vanessa Silva da. **Base Nacional Comum Curricular: uma análise crítica do texto da política.** Pelotas, 2018. 200 f. Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2018.

SILVA, Maria Abádia. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, maio-ago. 2009.

_____. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 283-301, dezembro 2003.

_____. Banco Mundial, Corporações Internacionais e Investidores: Políticas e formas de Atuação na Educação Básica. **Em defesa do direito à educação escolar.** Goiânia: Gráfica UFG, 262 p. 2019.

SILVA, Edileuza Fernandes; PAULA, Alessandra Valéria de. BNCC do ensino médio e trabalho pedagógico da escola: propostas da audiência pública de Brasília. **Currículo sem fronteiras**, v. 19, n. 3, p. 992- 1010, set./dez. 2019. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss3articles/silva-paula.pdf> Acesso em: 30 mar. 2022.

SILVA, Edileuza Fernandes da. O currículo da secretaria de educação do Distrito Federal: construção coletiva. In: MOREIRA, A. F. B.; AGUIAR, M. A. DA S.; VIANA, I. C. (Eds.). **Currículo, tecnologias, conhecimento escolar, gestão da escola e história social das disciplinas**. Série Anais ed. Recife: ANPAE, 2016. v. 2p. 239–247.

_____. **Defender o Currículo em Movimento - Resistir à BNCC**. SINPRO-DF, 2018b. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/defender-o-curriculo-em-movimento-resistir-a-bncc/> Acesso em: 15 jul. 2022.

SILVA, I. L. F.; ALVES NETO, H. F.; VICENTE, D. V. A proposta da Base Nacional Comum Curricular e o debate entre 1988 e 2015. **Revista Ciências Sociais Unisinos**, v. 51, p. 330-342, 2015.

SIMIELLI, L. E. R. Coalizões em educação no Brasil: relação com o governo e influência sobre o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). **Rev. Adm. Pública**, Rio de Janeiro, v. 47, n. 3, p. 567-586, Jun. 2013.

SOARES, Thays Ferreira. Análise do efeito da política de ciclos implantada em escolas públicas do Distrito Federal. 2020. 84 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

SOUSA, Flávio Bezerra. **Formas de participação política e social na elaboração do Plano de Educação: o Fórum do Distrito Federal**. Dissertação de Mestrado; orientadora Maria Abádia da Silva, Brasília, 2018. 181 p.

SOUZA; Jorge Luis Umbelino. Currículo e projetos de formação: base nacional comum curricular e seus desejos de performance. **Revista Espaço do Currículo**, v.8, n.3, p. 323-334, set./dez., 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>. Acesso em: 10 ago. 2021.

SOUZA, M. A. **(Con)formando professores eficazes: a relação política entre o Brasil e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)**. Dissertação de Mestrado, UFF, 2009.

SPRING, Joel. **Como as corporações globais querem usar as escolas para moldar o homem para o mercado**. 1ª Ed. Campinas, SP: Vide Editorial, 2018.

SUBEB. **Movimento Currículo da Educação Básica do Distrito Federal e BNCC. Educação Infantil. Ensino Fundamental**. Brasília, DF: 2018.

TAKEUTI, Adriana Mitiko do Nascimento. **Adequação do Currículo em Movimento do Distrito Federal para os Anos Iniciais do Ensino fundamental à Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2021. 192 p. Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, 2021.

TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn. O consenso por filantropia: Como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 553-603, maio/ago. 2020. Disponível em:

<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss2articles/tarlau-moeller.pdf>. Acesso em: 09 mai. 2022.

TEIXEIRA, Anísio. Plano de Construções Escolares de Brasília. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, 35 (81): 195:199, jan./mar., 1961.

TONET, Ivo. **Educação e Formação Humana**. Maceió, 2006. Disponível em: http://ivotonet.xp3.biz/arquivos/EDUCACAO_E_FORMACAO_HUMANA.pdf. Acesso em: 05 jul. 2022.

_____. **Método científico: uma abordagem ontológica** – São Paulo: Instituto Lukács, 2013. 136 p.

TRICHES, E. F., & ARANDA, M. A. de M. (2018). O percurso de formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Anais do seminário formação docente: intersecção entre universidade e escola**, 2(2), 2018. Disponível em: <https://anaisonline.uems.br/index.php/seminarioformacaodocente/article/view/4678> Acesso em: 21 set. 2022.

TRIVIÑOS, Augusto. N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo. Editora Atlas. 2019.

UNDIME. **Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular: Orientações para o processo de implementação da BNCC**. 2017. Disponível em: <<https://undime.org.br/noticia/21-08-2017-10-32-undime-econsed-lancam-guia-de-implementacao-da-base-nacional-comum-curricular>>. Acesso em: 22 mar. 2022.

UNESCO. **Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos**, Declaração de Incheon. Incheon, Coreia do Sul, 2015. Disponível em: <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/expertise/education-2030-brazil> Acesso em: 08 ago. 2021.

_____. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm Acesso em: 03 de jul. 2021.

_____. **Declaração de Incheon: Marco da educação 2030**. Incheon, Coreia do Sul, 2015. Disponível em: <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/expertise/education-2030-brazil> Acesso em: 08 de ago. 2021.

_____. **Reimaginar nosso futuros juntos: um novo contrato social para a educação**. – Brasília: Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, UNESCO; Boadilla del Monte: Fundación SM, 2022. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115> Acesso em: 20 set. 2022.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 14 a edição Papyrus, 2002.

_____. **Projeto político-pedagógico da escola:** novas trilhas para a escola. In: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro. (org.). As dimensões do projeto político-pedagógico. 4ª ed. Papyrus Editora. Campinas. 2006. p. 45-68

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da. **Ensino Fundamental: Da LDB à BNCC.** Campinas, SP: Papyrus, 2018.

YOUNG, Michael. F. D. Teoria do currículo: o que é e porque é importante. **Cadernos de Pesquisa.** v.44 n.151 p.190-202 jan./mar. 2014.

APÊNDICES

Apêndice A - Carta de apresentação à EAPE.



Programa de
Pós-Graduação
em Educação



Universidade de Brasília

Universidade de Brasília – UnB/FE
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Linha de pesquisa: Políticas Públicas e Gestão da Educação

Brasília, _____ de _____ de 2021.

Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE-SEEDF).

Prezada Senhora, Maria das Graças de Paula Machado,

Pela presente apresento a Vossa Senhoria a mestranda **Graziela Martins Evangelista da Costa**, matrícula **200098675**, do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, que sob minha orientação desenvolve a pesquisa intitulada: “*Currículo em Movimento dos Anos Iniciais: reformulação à luz da BNCC no Distrito Federal*”. A pesquisa tem como objetivo principal analisar como ocorreu o processo de reformulação do Currículo em Movimento dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Distrito Federal à luz da Base Nacional Comum Curricular.

Solicito a autorização para a pesquisa de campo nos meses de março e abril de 2022, com acesso a documentos escolares, observação nas escolas, coleta de dados e realização de entrevistas semiestruturadas com a comunidade escolar da Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia – CREC, nas seguintes escolas: CAIC – Professor Anísio Teixeira e CAIC – Bernardo Sayão. Informo que será garantido o anonimato dos participantes e os dados serão exclusivamente para os fins da pesquisa.

Renovo os votos de estima e coloco-me à sua disposição.

Cordialmente,

Profa. Dra. Maria Abádia da Silva
Professora titular PPGE/FE/UnB
Mat. nº 994871

Apêndice B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Universidade de Brasília
Programa de Pós-Graduação – Faculdade de Educação
Professora Orientadora: Dra. Maria Abádia da Silva
Mestranda: Graziela Martins Evangelista da Costa



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Convidamos o(a) senhor(a) a participar de forma voluntária do projeto de pesquisa “*Currículo em Movimento dos Anos Iniciais: reformulação à luz da BNCC no Distrito Federal*”.

O objetivo da pesquisa é analisar como ocorreu o processo de reformulação do Currículo em Movimento dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Distrito Federal à luz da Base Nacional Comum Curricular.

A sua participação se dará no ambiente escolar, por meio da entrevista semiestruturada que será gravada, com o objetivo de apreender suas informações, visões, concepções e opiniões sobre o tema abordado. O tempo estimado é de 40 minutos para sua realização. O(a) entrevistado(a) pode recusar a responder qualquer questão que lhe traga constrangimento, podendo desistir de participar da pesquisa em qualquer momento sem nenhum prejuízo para o entrevistado.

Os resultados da pesquisa serão divulgados no Repositório Institucional da UnB. Os dados materiais serão utilizados somente para esta pesquisa e será mantido o anonimato do entrevistado.

Contato: Graziela Martins Evangelista da Costa (61) 99246.0092 –
grazilamartins20@gmail.com

Muito obrigada!

Nome do entrevistado

Pesquisadora Responsável

Brasília, _____ de _____ de 2022.

Apêndice C - Entrevista semiestruturada

Universidade de Brasília
Programa de Pós-Graduação – Faculdade de Educação



ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

(Equipe de Currículo da SUBEB - Coordenadora dos Anos Iniciais)

Orientadora: Prof. Dr^a Maria Abádia da Silva

Mestranda: Graziela Martins Evangelista da Costa

Data: ___ / ___ / _____

EIXOS	QUESTÕES
Sensibilização	Você pode contar como foi sua formação e sua trajetória profissional?
Formas de Adesão	1. Como foi a adesão da SUBEB à BNCC? 2. Que motivos levaram o governo do Distrito Federal a aderir à BNCC- AI? 3. O que estava acontecendo na SUBEB no momento da adesão à BNCC? 4. Que ações a equipe curricular desenvolvia em 2018 momento da adesão à BNCC? 5. Quem oficialmente tomava as decisões?
Formas de Participação e gestão do sistema	6. Você participou do processo reelaboração do currículo em Movimento em 2018? Comente como foi sua participação. 7. Quais são os conceitos do Currículo em Movimento de 2014 que permaneceram em 2018? 8. Como a SUBEB realizou a intermediação com o MEC para a reformulação do Currículo em Movimento dos Anos Iniciais à luz da BNCC?
Gestão escolar	9. Como a Equipe de Currículo orientou a equipe gestora das escolas no processo de reformulação do Currículo em Movimento à luz da BNCC? 10. Como a Equipe de Currículo orientou os professores das escolas sobre as diretrizes da BNCC- AI? Como fizeram?
Implementação da política curricular	11. Como foi o trabalho político da Equipe de Currículo na reelaboração do Currículo em Movimento dos Anos Iniciais do Distrito Federal alinhado à BNCC? 12. O que a Equipe de Currículo da SUBEB buscou priorizar ao organizar a reformulação do Currículo em Movimento dos Anos Iniciais do Distrito Federal? 13. Quais foram os aspectos convergentes e divergentes na reformulação do Currículo em Movimento dos Anos Iniciais em relação as diretrizes normativas da BNCC? 14. Quais são as práticas/culturas enraizadas no Distrito Federal que caracterizam a disputa por uma política de currículo?
Palavras finais	O que você quer deixar registrado sobre o processo de reformulação do Currículo em Movimento dos Anos Iniciais à luz da BNCC? Quais foram/são as dificuldades encontradas nessa política curricular?

Apêndice D - Entrevista semiestruturada

Universidade de Brasília
Programa de Pós-Graduação – Faculdade de Educação



ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

(Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia – CREC - Articuladoras)

Orientadora: Prof. Dr^a Maria Abádia da Silva

Mestranda: Graziela Martins Evangelista da Costa

Data: ___ / ___ / _____

EIXOS	QUESTÕES
Sensibilização	Você pode contar como foi sua formação e sua trajetória profissional?
Formas de Adesão	1. Como foi a adesão da UNIEB à BNCC? 2. Que motivos levaram o governo do Distrito Federal a aderir à BNCC- AI? 3. O que estava acontecendo no CRAI no momento da adesão à BNCC? 4. Que ações a equipe curricular desenvolvia em 2018 momento da adesão à BNCC? 5. Quem oficialmente tomava as decisões?
Formas de Participação e gestão do sistema	6. Você participou do processo reelaboração do currículo em Movimento em 2018? Comente como foi sua participação. 7. Quais são os conceitos do Currículo em Movimento de 2014 que permaneceram em 2018? 8. Como a UNIEB realizou a intermediação com as escolas para a reformulação do Currículo em Movimento dos Anos Iniciais à luz da BNCC?
Gestão escolar	9. Como a UNIEB orientou a equipe gestora das escolas no processo de reformulação do Currículo em Movimento à luz da BNCC? 10. Como a UNIEB orientou os professores das escolas sobre as diretrizes da BNCC- AI? Como fizeram?
Implementação da política curricular	11. Como foi o trabalho político da UNIEB na reelaboração do Currículo em Movimento dos Anos Iniciais do Distrito Federal alinhado à BNCC? 12. O que a UNIEB buscou priorizar ao organizar a articulação sobre o Currículo em Movimento dos Anos Iniciais do Distrito Federal nas escolas? 13. Quais foram os aspectos convergentes e divergentes na reformulação do Currículo em Movimento dos Anos Iniciais em relação as diretrizes normativas da BNCC? 14. Quais são as práticas/culturas já enraizadas no Distrito Federal que caracterizam a disputa por uma política de currículo?
Palavras finais	O que você quer deixar registrado sobre o processo de reformulação do Currículo em Movimento dos Anos Iniciais à luz da BNCC? Quais foram/são as dificuldades encontradas nessa política curricular?



ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

(Equipe gestora do CAIC A. T e do CAIC B. S)

Orientadora: Prof. Dr^a Maria Abádia da Silva

Mestranda: Graziela Martins Evangelista da Costa

Data: ___ / ___ / _____

EIXOS	QUESTÕES
Sensibilização	Você pode contar como foi sua formação e sua trajetória profissional?
Formas de Adesão	1. Como foi a adesão da escola à BNCC? 2. Que motivos levaram o governo do Distrito Federal a aderir à BNCC- AI? 3. O que estava acontecendo na escola no momento da adesão à BNCC? 4. Que ações a equipe gestora desenvolvia em 2018 momento da adesão à BNCC? 5. Quem oficialmente tomava as decisões?
Formas de Participação e gestão do sistema	6. A equipe gestora e os professores participaram do processo reelaboração do currículo em Movimento em 2018? Comente como foi a participação. 7. Quais são os conceitos do Currículo em Movimento de 2014 que permaneceram em 2018? 8. Como a UNIEB realizou a intermediação com a escola para a reformulação do Currículo em Movimento dos Anos Iniciais à luz da BNCC?
Gestão escolar	9. Como a UNIEB orientou a equipe gestora das escolas no processo de reformulação do Currículo em Movimento à luz da BNCC? 10. Como a UNIEB orientou os professores das escolas sobre as diretrizes da BNCC- AI? Como fizeram?
Implementação da política curricular	11. Como foi o trabalho político da UNIEB na articulação sobre o Currículo em Movimento dos Anos Iniciais do Distrito Federal alinhado à BNCC na escola? 12. Quais foram os aspectos convergentes e divergentes na reformulação do Currículo em Movimento dos Anos Iniciais em relação as diretrizes normativas da BNCC? 13. Quais são as práticas/culturas já enraizadas no Distrito Federal que caracterizam a disputa por uma política de currículo?
Palavras finais	O que você quer deixar registrado sobre o processo de reformulação do Currículo em Movimento dos Anos Iniciais à luz da BNCC? Quais foram/são as dificuldades encontradas nessa política curricular?

Apêndice F - Entrevista semiestruturada

Universidade de Brasília
Programa de Pós-Graduação – Faculdade de Educação



ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

(ProBNCC – Coordenador Geral e Coordenadora Pedagógica)

Orientadora: Prof. Dr^a Maria Abádia da Silva

Mestranda: Graziela Martins Evangelista da Costa

Data: ___ / ___ / _____

EIXOS	QUESTÕES
Sensibilização	Você pode contar como foi sua formação e sua trajetória profissional?
Formas de Adesão	1. Como o programa foi iniciado? 2. Quais grupos operaram o processo de construção da BNCC dos Anos Iniciais? 3. Como eram conduzidas as reuniões? 4. Que motivos levaram o governo do Distrito Federal a aderir à BNCC- AI? 5. Quem oficialmente tomava as decisões?
Formas de Participação e gestão do sistema	6. Você participou do processo reelaboração do currículo em Movimento em 2018? Comente como foi sua participação. 7. Quais são os conceitos do Currículo em Movimento de 2014 que permaneceram em 2018? 8. Como o ProBNCC realizou a intermediação com a SUBEB para a reformulação do Currículo em Movimento dos Anos Iniciais à luz da BNCC?
Gestão escolar	9. Como o ProBNCC apoia a formação continuada da equipe gestora das escolas e dos professores alinhada ao Currículo em Movimento à luz da BNCC? 10. Como o ProBNCC orientou a equipe gestora das escolas sobre as diretrizes da BNCC- AI? Como fizeram?
Implementação da política curricular	11. Como foi o trabalho político do ProBNCC na reelaboração do Currículo em Movimento dos Anos Iniciais do Distrito Federal alinhado à BNCC? 12. O que o ProBNCC buscou priorizar ao organizar a reformulação do Currículo em Movimento dos Anos Iniciais do Distrito Federal? 13. Quais foram os aspectos convergentes e divergentes na reformulação do Currículo em Movimento dos Anos Iniciais em relação as diretrizes normativas da BNCC? 14. Quais são as práticas/cultura já enraizadas no Distrito Federal que caracterizam a disputa por uma política de currículo?
Palavras finais	O que você quer deixar registrado sobre o processo de reformulação do Currículo em Movimento dos Anos Iniciais à luz da BNCC? Quais foram/são as dificuldades encontradas nessa política curricular?

Apêndice G - Entrevista semiestruturada

Universidade de Brasília
Programa de Pós-Graduação – Faculdade de Educação



ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

(Representante do SINPRO na Ceilândia – Diretora)

Orientadora: Prof. Dr^a Maria Abádia da Silva

Mestranda: Graziela Martins Evangelista da Costa

Data: ___ / ___ / ____

EIXOS	QUESTÕES
Sensibilização	Você pode contar como foi sua formação e sua trajetória profissional?
Formas de Adesão	1. Como foi a aceitação do SINPRO à BNCC? 2. Que motivos levaram o governo do Distrito Federal a aderir à BNCC- AI? 3. Que ações O SINPRO desenvolvia em 2018 no momento da adesão à BNCC?
Formas de Participação e gestão do sistema	4. O SINPRO participou do processo reelaboração do currículo em Movimento em 2018? Comente como foi a participação. 5. Quais são os conceitos do Currículo em Movimento de 2014 que permaneceram em 2018? 6. Como o SINPRO realizou a intermediação com a SUBEB para a reformulação do Currículo em Movimento dos Anos Iniciais à luz da BNCC?
Gestão escolar	7. Como o SINPRO orientou a equipe gestora das escolas no processo de reformulação do Currículo em Movimento à luz da BNCC? 8. Como o SINPRO orientou os professores das escolas sobre as diretrizes da BNCC- AI? Como fizeram?
Implementação da política curricular	9. Como foi o trabalho político do SINPRO na reelaboração do Currículo em Movimento dos Anos Iniciais do Distrito Federal alinhado à BNCC? 10. O que o SINPRO buscou priorizar na reformulação do Currículo em Movimento dos Anos Iniciais do Distrito Federal? 11. Quais foram os aspectos convergentes e divergentes na reformulação do Currículo em Movimento dos Anos Iniciais em relação as diretrizes normativas da BNCC? 12. Quais são as práticas/culturas enraizadas no Distrito Federal que caracterizam a disputa por uma política de currículo?
Palavras finais	O que você quer deixar registrado sobre o processo de reformulação do Currículo em Movimento dos Anos Iniciais à luz da BNCC? Quais foram/são as dificuldades encontradas nessa política curricular?

Apêndice H - Levantamento de dissertações e teses sobre BNCC e Currículo

Autor(a) Instituição	Título	Ano Tipo
RODRIGUES, Vivian Aparecida Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)	Base Nacional Comum Curricular em questão	2016 Mestrado
BRANCO, Emerson Pereira Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)	A implantação da BNCC no contexto das políticas neoliberais	2017 Dissertação
HELENO, Carolina Ramos Universidade Federal de Feira de Santana (UEFS/BA)	Contribuição à crítica da Base Nacional Comum Curricular: a máscara do conformismo na educação do Banco Mundial	2017 Dissertação
NAKAD, Fabricio Abdo Fundação Getúlio Vargas (FGV/SP)	Desafios para a implementação da Base Nacional Comum Curricular	2017 Dissertação
COSTA, Vanessa do Socorro Silva da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)	A Base Nacional Comum Curricular como política de regulação do currículo, da dimensão global ao local: o que pensam os professores?	2018 Tese
FONSECA, Daniel José Rocha Universidade Federal de Goiás (UFG)	Análise discursiva sobre a Base Nacional Comum Curricular	2018 Dissertação
SILVA, Vanessa da Silva da Universidade Federal de Pelotas Faculdade de Educação	Base Nacional Comum Curricular: uma análise crítica do texto da política	2018 Dissertação
TRICHES, Elaine de Fátima Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)	A formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e concepções em disputa sobre o processo alfabetizador da criança (2015-2017)	2018 Mestrado
ALVES, Eliane Fernandes Gadelha Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)	Concepções de diversidade na Base Nacional Comum Curricular - anos iniciais do ensino fundamental	2019 Dissertação
FORTES, Olívia Bueno Silva Universidade de São Paulo (USP)	Neoliberalismo e a educação contemporânea: professores de inglês entre a criticidade, a neutralidade e a censura	2019 Dissertação
COELHO, Eliane Siqueira Costa Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)	A BNCC e o processo de ensino e aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental: uma proposta definida por ações	2019 Dissertação
ROCHA, Nathalia Fernandes Egitto Universidade Federal da Paraíba	Base Nacional Comum Curricular e docência: discursos e significações	2019 Tese
SILVA, Tiago Cortinaz da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	A construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental e sua relação com os conhecimentos escolares	2019 Tese
PAULA, Alessandra Valéria de Universidade de Brasília (UnB)	BNCC e os currículos subnacionais: prescrições indutoras das políticas educacionais e curriculares	2020 Dissertação
TAKEUTI, do Nascimento Mitiko, Adriana Universidade de Brasília (UnB)	Adequação do Currículo em Movimento do Distrito Federal para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental à Base Nacional Comum Curricular	2021 Dissertação

Fonte: Elaborado pela autora a partir das dissertações e teses (2021).

Apêndice I - Levantamento de artigos acadêmicos sobre BNCC e Currículo

Autor(a)	Título	Periódico Ano
FREITAS, Luiz Carlos de	Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola	Educação e Sociedade (Qualis A3) 2014
MACEDO, Elizabeth	Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem?	Educação e Sociedade (Qualis A3) 2015
SAVIANI, Demerval	Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da base nacional comum curricular	Movimento - Revista de Educação (Qualis B2) 2016
RIBEIRO, William de Góes CRAVEIRO, Clarissa Bastos	Precisamos de uma Base Nacional Comum Curricular?	Linhas Críticas (Qualis A3) 2017
COSTOLA, Andresa BORGHI, Raquel Fontes	Os reformadores empresariais e as políticas educacionais: análise do Movimento Todos pela Base Nacional Comum	RPGE - Revista online de Política e Gestão Educacional (Qualis A4) 2018
MOREIRA, Jani Alves da Silva	Reformas educacionais e políticas curriculares para a educação	Germinal: Marxismo e Educação em Debate (Qualis A4) 2018
ROSA, Luciane Oliveira da FERREIRA, Valéria Silva	A rede do movimento pela Base e sua influência na Base Nacional Comum Curricular Brasileira	Teoria e Prática da Educação (Qualis B1) 2018
PERONI, Vera Maria Vidal CAETANO, Maria Raquel ARELARO, Lisete Regina Gomes	BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação?	RBP AE – Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (Qualis A2) 2019
BORGES, Kamylla Pereira	“Eu vejo o futuro repetir o passado”: BNCC, neoliberalismo e o retorno aos anos 1990	Revista Pedagógica (Qualis B2) 2020
LOPES, Gustavo de Farias MARQUES, José Elias D. C. VIEIRA, Renato Gomes	Uma base curricular para tempos neoliberais	Diálogos Contemporâneos (Qualis A3) 2020
CAETANO, Maria Raquel	Agora o Brasil tem uma base! A BNCC e as influências do setor empresarial. Que base?	Educação em Revista (Qualis A1) 2020

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos artigos pesquisados, 2021.

ANEXOS

Anexo 1 - Termo de Adesão ProBNCC – Distrito Federal

DISTRITO FEDERAL

O Governo do Distrito Federal, por intermédio de sua Secretaria de Estado de Educação, doravante denominada SEE, inscrita no CNPJ/MF sob o nº _____, estabelecida na cidade de _____, estado de _____, Rua/Av. _____, nº _____, CEP _____, neste ato representada pelo(a) seu(sua) Secretário(a), Sr./Sra. _____, portador(a) do RG nº _____, inscrito(a) no CPF/MF sob o nº _____, tendo em vista a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, e a Portaria nº _____, de ____ de _____ de 2018, que institui o Programa de Apoio à Implementação da BNCC, pelo presente, manifesta seu interesse em participar do Programa e compromete-se a observar todas as regras e disposições constantes da Portaria supra e demais leis e atos relacionados.

A inobservância do disposto na Portaria e demais leis e atos relacionados e/ou o envio de informações deliberadamente incorretas ao Ministério da Educação poderá(ão) implicar no cancelamento da participação da SEE no Programa, sem prejuízo de outras penalidades previstas na Portaria e na legislação aplicável.

Local e data:

[Nome do(a) Secretário(a)]

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

Fonte: (BRASIL, 2018b, p. 06).