



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

**BNCC E CURRÍCULO EM MOVIMENTO NA SEEDF: CONCEPÇÕES
PEDAGÓGICAS DO NEOPRODUTIVISMO, LIGADAS AO "APRENDER A
APRENDER" (2022-2024)**

KISY GONÇALVES DE OLIVEIRA

**BRASÍLIA/DF
2024**

KISY GONÇALVES DE OLIVEIRA

**BNCC E CURRÍCULO EM MOVIMENTO NA SEEDF: CONCEPÇÕES
PEDAGÓGICAS DO NEOPRODUTIVISMO, LIGADAS AO "APRENDER A
APRENDER" (2022-2024)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Modalidade Acadêmico, da Faculdade de Educação (FE), da Universidade de Brasília, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Profissão Docente, Currículo e Avaliação – PDCA.

Grupo de Pesquisa: Currículo e Processo Formativo: inovação e interdisciplinaridade.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Thiago Silva.

**BRASÍLIA/DF
2024**

Ob Oliveira, Kisy Gonçalves de
BNCC E CURRÍCULO EM MOVIMENTO NA SEEDF: CONCEPÇÕES
PEDAGÓGICAS DO NEOPRODUTIVISMO LIGADAS AO "APRENDER A
APRENDER" (2022-2024) / Kisy Gonçalves de Oliveira;
orientador Francisco Thiago Silva. -- Brasília, 2024.
200 p.

Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade de
Brasília, 2024.

1. Educação. 2. BNCC. 3. Currículo da SEEDF. 4.
Neoprodutivismo. 5. Aprender a Aprender. I. Silva, Francisco
Thiago, orient. II. Título.

KISY GONÇALVES DE OLIVEIRA

**BNCC E CURRÍCULO EM MOVIMENTO NA SEEDF: CONCEPÇÕES
PEDAGÓGICAS DO NEOPRODUTIVISMO LIGADAS AO "APRENDER A
APRENDER" (2022-2024)**

COMISSÃO JULGADORA

Prof. Dr. Francisco Thiago Silva
Universidade de Brasília-FE/PPGE-MA
(Presidente)

Profa. Dra. Edileuza Fernandes Silva
Universidade de Brasília-FE/PPGE
(Membro interno)

Profa. Dra. Elisângela Teixeira Gomes Dias
Secretaria de Estado de Educação do DF
(Membro externo)

Profa. Dra. Claudia Pinheiro Nascimento Silva
UNIPROJEÇÃO
(Suplente)

Defesa em: 5 de setembro de 2024.

Local: Sala Atos (FE) – Universidade de Brasília (UnB)

OS QUE LUTAM

*Há aqueles que lutam um dia; e por isso são muito bons;
Há aqueles que lutam muitos dias; e por isso são muito bons;
Há aqueles que lutam anos; e são melhores ainda;
Porém há aqueles que lutam toda a vida; esses são os imprescindíveis.*

Bertolt Brecht

*Dedico esta pesquisa a todos os meus alunos,
pela delicadeza e doçura que trouxeram aos
meus dias.*

AGRADECIMENTOS

A Deus que, apesar dos meus muitos questionamentos, tem sido um pai generoso, abençoando-me e lembrando-me de que nunca estou só.

Aos meus pais que sempre incentivaram minha dedicação aos estudos.

Aos professores que fizeram dos meus dias de estudantes momentos bons, e aos colegas de trabalho pela Secretaria de Estado de Goiás, da Prefeitura Municipal de Águas Lindas de Goiás e da Secretaria de Educação do Distrito Federal com os quais muito aprendi.

À minha irmã Lívia por acreditar em mim e incentivar-me a prosseguir com os estudos. Espero, verdadeiramente, honrar seu apoio.

À minha filha Laura que, apesar de seus dezesseis anos, ouviu pacientemente minhas explicações entusiasmadas, e à minha filha Clara pela torcida.

Às colegas Alessandra de Paula, Mara Rúbia e Alessandra Molin pelo apoio e incentivo dado. Em especial às amigas e colegas Marta, Suhelen, Suzana e Aline pela caminhada compartilhada durante o curso de mestrado, pelas conversas, pelos cafés, pela escuta paciente e, sobretudo, pela amizade construída para toda a vida.

Ao meu orientador Dr. Francisco Thiago Silva pela oportunidade de ingressar no mestrado ao acreditar em meu projeto de pesquisa, pela manifestação de incondicional apoio e disponibilidade, pelo aconselhamento assertivo e pelo estímulo permanente, que muito contribuíram para o melhorar aprofundamento e clareza das investigações realizadas.

Ao grupo de pesquisa Currículo e Processo Formativo por todos os estudos e discussões realizadas durante os encontros do grupo.

Às professoras Dra. Shirleide Pereira da Silva Cruz, Dra. Elisângela Teixeira Gomes Dias e Dra. Liliane Campos Machado que dedicaram seu tempo à leitura e ofereceram contribuições valiosas ao participarem da banca de qualificação deste estudo.

À professora Dra. Edileuza Fernandes da Silva por aceitar o convite de estar presente em minha defesa final.

À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) pela concessão do afastamento remunerado para estudos, oportunidade valiosa.

RESUMO

Esta pesquisa tem como questão-problema a ser respondida: Como as concepções pedagógicas ligadas ao neoprodutivismo/aprender a aprender, manifestam-se no Currículo em Movimento da SEEDF, anos iniciais, em seus níveis prescritos e modelados, após sua revisitação em 2018, na busca de alinhá-lo à BNCC? Diante disso, delineou-se como objetivo geral deste estudo: compreender como as concepções pedagógicas ligadas ao neoprodutivismo/aprender a aprender se manifestam no Currículo em Movimento da SEEDF, anos iniciais, em seus níveis prescritos e modelados, após sua revisitação em 2018 e como objetivos específicos: identificar concepções pedagógicas ligadas ao “Aprender a Aprender” na BNCC; investigar esta concepção pedagógica no currículo prescrito, dos anos iniciais, da SEEDF (2ª versão) e analisar as ideias pedagógicas presentes na modelagem do currículo na escola. Para a construção do percurso metodológico optou-se pela abordagem qualitativa, tendo como método o Materialismo Histórico-Dialético (Marx, 1999). Adotou-se como procedimentos metodológicos para o levantamento de informações o estudo de caso (Yin, 2001), a análise documental, a observação, a aplicação de questionário e a realização de entrevista semiestruturada. Para a análise das informações levantadas, optou-se pela análise documental (Lüdke, André, 1986) e pela análise de conteúdo (Bardin, 2004), buscando realizar a triangulação de informações dos diferentes instrumentos metodológicos utilizados (Triviños, 1987). Ressalta-se como parte da metodologia desta pesquisa a realização do estado do conhecimento com o intento de encontrar lacunas e, assim, avançar nos estudos relativos à temática. Teoricamente, este estudo sustentou-se em Apple (2000), Duarte (2000, 2003), Freitas (2014, 2016, 2018), Lima e Silva (2020), Sacristán (2000, 2011, 2017), Saviani (2019), Silva E. F. (2007, 2017) e Veiga (1991, 1995, 2001). Todos os eixos teóricos são permeados pela Pedagogia Histórico-Crítica e pela Teoria Crítica de Currículo, visto o posicionamento assumido acerca da função social da escola e da natureza dos objetos desta pesquisa. O campo investigativo nos revelou que o caminho empreendido para a assimilação de ideias pedagógicas da Pedagogia do Aprender a Aprender moveu-se a partir da desapropriação da função docente, da adoção do ensino utilitarista/pragmatista e da elaboração de estruturas curriculares de forma *top-down* (de cima para baixo), como ocorreu com a BNCC. Já o Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal, ao utilizar-se de formas democráticas em seu processo de elaboração, em sua primeira versão, e ao adotar a perspectiva de ensino voltada à educação integral de seus estudantes, configurou-se como um instrumento de resistência. Notou-se ainda que o Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar pesquisada e as concepções pedagógicas de seus professores defendem a construção coletiva do documento e fundamentam a prática do ensino a partir de diferentes bases didáticas, configurando, assim, a identidade da escola. Por fim, avulta-se que o incentivo à coletividade, a construção da identidade das escolas e o fortalecimento da função docente são movimentos que devem ser estimulados para que ideias neoprodutivistas de educação, como as relacionadas ao “Aprender a Aprender” não invadam as escolas. Não obstante, há que se considerar que a adoção de determinada perspectiva pedagógica deve ocorrer a partir da clareza de seus ideais e de seus caminhos, e que para tal, as atividades formativas voltadas aos professores, devem buscar revelar as relações econômico-pedagógica e didático-pedagógicas, que permeiam o campo educacional, sejam elas alinhadas a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica ou sob a perspectiva da Pedagogia do Aprender a Aprender.

Palavras-chave: Educação. BNCC. Currículo da SEEDF. Neoprodutivismo. Aprender a Aprender.

ABSTRACT

This research has the problem question to be answered: How do pedagogical conceptions linked to neoproductivism/learning to learn manifest themselves in the SEEDF Curriculum in Movement, initial years, in its prescribed and modeled levels, after its revisit in 2018, in Are you looking to align it with the BNCC? In view of this, the general objective of this study was outlined: to understand how the pedagogical conceptions linked to neoproductivism/learning to learn are manifested in the SEEDF Curriculum in Movement, initial years, in its prescribed and modeled levels, after its revisitation in 2018 and how specific objectives: identify pedagogical concepts linked to “Learning to Learn” at BNCC; investigate this pedagogical conception in the prescribed curriculum, for the initial years, of the SEEDF (2nd version) and analyze the pedagogical ideas present in the modeling of the curriculum at school. To construct the methodological path, a qualitative approach was chosen, using Historical-Dialectic Materialism as a method (Marx, 1999). The methodological procedures for collecting information were the case study (Yin, 2001), document analysis, observation, questionnaire application and semi-structured interviews. To analyze the information collected, we opted for documentary analysis (Lüdke, André, 1986) and content analysis (Bardin, 2004), seeking to triangulate information from the different methodological instruments used (Triviños, 1987). It is highlighted as part of the methodology of this research the realization of the state of knowledge with the aim of finding gaps and, thus, advancing studies related to the topic. Theoretically, this study was supported by Apple (2000), Duarte (2000, 2003), Freitas (2014, 2016, 2018), Lima e Silva (2020), Sacristán (2000, 2011, 2017), Saviani (2019), Silva E. F. (2007, 2017) and Veiga (1991, 1995, 2001). All theoretical axes are permeated by Historical-Critical Pedagogy and Critical Curriculum Theory, given the position taken regarding the social function of the school and the nature of the objects of this research. The investigative field revealed to us that the path taken towards the assimilation of pedagogical ideas from the Pedagogy of Learning to Learn moved from the expropriation of the teaching function, the adoption of utilitarian/pragmatist teaching and the elaboration of curricular structures in a top-down manner. (from top to bottom), as happened with BNCC. The Basic Education Curriculum in Movement of the Federal District, by using democratic forms in its elaboration process, in its first version, and by adopting the teaching perspective aimed at the integral education of its students, was configured as a resistance instrument. It was also noted that the Political-Pedagogical Project of the researched school unit and the pedagogical conceptions of its teachers defend the collective construction of the document and support the teaching practice from different didactic bases, thus configuring the school's identity. Finally, it appears that encouraging the collective, building the identity of schools and strengthening the teaching role are movements that must be encouraged so that neo-productivist ideas of education, such as those related to “Learning to Learn” do not invade schools. However, it must be considered that the adoption of a certain pedagogical perspective must occur based on the clarity of its ideals and paths, and that to this end, training activities aimed at teachers must seek to reveal the economic-pedagogical and didactic relationships -pedagogical, which permeate the educational field, whether aligned with the perspective of Historical-Critical Pedagogy or under the perspective of Learning to Learn Pedagogy.

Keywords: Education. BNCC. Curriculum of the Federal District Education Department. Neoproductivism. Learn to learn.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantitativo de pesquisas selecionados na BDTD, RIUnB e CAPES – (2017 a 2023).....	34
Tabela 2 – Regionais de Ensino e número de escolas/salas de aula e matrículas no Ensino Fundamental	56
Tabela 3 – Escolas e os números de salas de aulas que atendem aos anos iniciais	58

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação das Unidades/Subunidades temáticas identificadas com as pesquisas inventariadas a partir do termo indutor “BNCC”.....	39
Quadro 2 – Pesquisas e contribuições mapeadas	43
Quadro 3 – Quadro de coerência	62
Quadro 4 – Categorização, Unidades de Registro e Unidades de Significação/Contexto	68
Quadro 5 – Bases Psicológicas aplicadas à Pedagogia.....	115
Quadro 6 – O “Aprender a Aprender” e a Organização do Trabalho Pedagógico.....	117

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição das Matrículas na Educação Básica no Brasil por dependência administrativa.....	54
Gráfico 1 – Porcentagem de atendimento Ensino Fundamental por Regional de Ensino.....	57

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Dinâmica geral da pesquisa	71
Figura 2 – Detalhamento de conteúdos no texto da BNCC.....	91
Figura 3 – Categorias de análise das concepções pedagógicas.....	94
Figura 4 – Quantitativo de habilidades para cada área de conhecimento do Ensino Fundamental I - BNCC.....	103
Figura 5 – A objetivação do currículo em seu processo de desenvolvimento.....	144

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
BIRD - Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BM - Banco Mundial
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEF - Centro de Ensino Fundamental
CF - Constituição Federal
CNE - Conselho Nacional de Educação
CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação
CRE - Coordenação Regional de Ensino
DCN - Diretriz Curricular Nacional
DF - Distrito Federal
EAPE - Subsecretaria de Formação Continuada do Profissionais da Educação
EC - Escola Classe
EEAA - Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem
EJA - Educação de Jovens e Adultos
FMI - Fundo Monetário Internacional
FUPF - Fundação Universidade de Passo Fundo
IFES - Instituto Federal do Espírito Santo
LDB - Lei de Diretrizes Básicas
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PPP - Projeto Político Pedagógico
PUC-SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUCCAMP - Pontifícia Universidade Católica de Campinas
RIUNB - Repositório Institucional da UnB
SEEDF - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
UnB - Universidade de Brasília
UCS - Universidade de Caxias do Sul
UECE - Universidade Estadual do Ceará
UEG - Universidade Estadual de Goiás
UEL - Universidade Estadual de Londrina
UEPB - Universidade Estadual da Paraíba

UEL-PR - Universidade Estadual de Londrina
UFMG - Universidade Federal de Campina Grande
UFES - Universidade Federal do Espírito Santo
UFG - Universidade Federal de Goiás
UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados
UFPA - Universidade Federal do Pará
UFPEL - Universidade Federal de Pelotas
UFMS - Universidade Federal Do Mato Grosso do Sul
UFRS - Universidade Federal Do Rio Grande do Sul
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina
UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNEP - Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente
UNESPAR - Universidade Estadual do Paraná
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNICENTRO - Universidade Estadual do Centro Oeste
UNIEB - Unidade Regional de Educação Básica
UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNISINOS-RS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Campus São Leopoldo
UNOCHAPECÓ - Universidade Comunitária da Região de Chapecó
UTFPRI - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

MEMORIAL	19
1 INTRODUÇÃO	22
2 ESTADO DO CONHECIMENTO	33
2.1 Pesquisas relacionadas ao termo “Aprender a Aprender”	35
2.2 Pesquisas relacionadas ao termo “BNCC”	36
2.3 Pesquisas relacionadas ao termo “Currículo em Movimento, anos iniciais, da SEEDF” ..	40
2.4 Pesquisas relacionadas ao termo “currículo modelado”	41
2.5 Contribuições do Estado do conhecimento e para onde pretende-se avançar	42
3 TRILHA METODOLÓGICA DA PESQUISA	46
3.1 O <i>status</i> científico da Pesquisa em Educação	48
3.2 A relação do objeto com a abordagem qualitativa	49
3.3 O objeto e o campo epistemológico: Materialismo Histórico-Dialético e o Estudo de Caso	50
3.4 O contexto pesquisado (espaço e os interlocutores)	53
3.4.1 Espaço da pesquisa	55
3.4.2 Interlocutores da pesquisa	60
3.5 O objeto e as técnica/instrumentos metodológicos para o levantamento de informações..	61
3.5.1 Análise Documental	63
3.5.2 Observação	63
3.5.3 Questionário	64
3.5.4 Entrevista Semiestruturada	65
3.6 O Processo de análise de informações e a elaboração do relatório de pesquisa	66
4 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, UM CANTO DE SEREIA	72
4.1 BNCC, Currículo Prescrito Nacional	76
4.1.1 BNCC, uma normativa de âmbito nacional	77
4.1.2 BNCC é um currículo	86

4.2 Concepção Pedagógica da BNCC	92
4.2.1 Função Social da Escola para a BNCC	95
4.2.2 A relação Teoria-prática e a BNCC.....	99
4.2.3 Relação Econômica-Pedagógica: Neoprodutivismo, na BNCC.....	104
4.2.4 Relação Didático-Pedagógica: “Aprender a Aprender” na BNCC	109
5 CURRÍCULO EM MOVIMENTO DA SEEDF, A AJUDA DE CIRCE	119
5.1 Currículo em Movimento, uma prescrição Local.....	122
5.2 Concepção pedagógica do Currículo em Movimento da SEEDF	129
5.2.1 Função Social da Escola e o CM da SEEDF	129
5.2.2 Relação Teoria-Prática e o CM da SEEDF	131
5.2.3 Relação Econômico-Pedagógica: O neoprodutivismo e o CM da SEEDF	133
5.2.4 Relação Didático-Pedagógica: o “Aprender a Aprender” e o CM da SEEDF	135
6. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, A AÇÃO DE TELÉMACO	139
6.1 Projeto Político Pedagógico, o currículo prescrito e modelado da Escola	142
6.2 O Projeto Político Pedagógico, em uma perspectiva crítica de educação	144
6.3 Concepções Pedagógicas na modelagem curricular, de uma escola da SEEDF	148
6.3.1 Função Social da Escola na modelagem curricular de uma escola da SEEDF	149
6.3.2 Relação Teoria-Prática na modelagem curricular, de uma escola da SEEDF.....	151
6.3.3 Relação Econômico-Pedagógica na modelagem curricular, de uma escola da SEEDF	153
6.3.4 Relação Didático-Pedagógica na modelagem curricular, de uma escola da SEEDF	156
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	159
REFERÊNCIAS.....	168
APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ANÁLISE DOCUMENTAL	186
APÊNDICE B – ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO.....	187
APÊNDICE C – ROTEIRO GERAL DO QUESTIONÁRIO.....	188
APÊNDICE D – ROTEIRO GERAL PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA .	193
APÊNDICE E – CRONOGRAMA DE ATIVIDADES REALIZADAS NA ESCOLA..	194

APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	196
ANEXO A – SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA – ENVIADO À EAPE.....	197
ANEXO B – MEMORANDO DE AUTORIZAÇÃO À PESQUISA – EMITIDO PELA SEE/EAPE/DITED/GITEAD	198
ANEXO C – CARTA DE ENCAMINHAMENTO À ESCOLA – EMITIDA PELA UNIDADE REGIONAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE CEILÂNDIA.....	200

MEMORIAL

*O sonho encheu a noite
Extravasou pro meu dia
Encheu minha vida
E é dele que eu vou viver
Porque sonho não morre.*

Adélia Prado

Teço um breve relato autobiográfico da professora e estudante que não se dissocia da autora deste trabalho.

Considero os estudos já iniciados na infância, valiosos à minha trajetória acadêmica e profissional, pois estes primeiros anos foram marcados pelo encantamento pelos livros com lindas ilustrações, pelos cadernos encapados por plásticos quadriculados, pelas atividades mimeografadas e pelos pedacinhos de giz branco e coloridos recolhidos ao final das aulas, que seriam a atração das brincadeiras de escolinha, em casa.

Os primeiros anos escolares realizados na Escola Municipal Rural Santa Amélia e na Escola Municipal Sena Figueiredo, ambas localizadas no município de Mercês, região da Serra da Mantiqueira em Minas Gerais, foram marcados pelas boas lembranças e pelas dificuldades da realidade educacional ofertada para muitas famílias residentes em zonas rurais e em pequenos municípios brasileiros. A distância e a ausência de transporte para a realização do percurso até a escola, as turmas organizadas de forma multisseriadas, a falta de professores, assim como diversas outras situações tornavam o ambiente escolar precário, entretanto, não diminuíram o valor dado por mim e por minha família aos estudos.

A conclusão do Ensino Fundamental, assim como a realização do Ensino Médio e do Curso de Magistério, ocorreram no ensino público do Distrito Federal, momento marcado por sonhos diversos: ser advogada, dentista e talvez arquiteta. Os sonhos encontraram-se com uma realidade marcada por obstáculos grandes a serem vencidos, como a necessidade de inserção no mercado de trabalho.

A realização do Curso Magistério ocorreu no turno noturno, concomitantemente ao Ensino Médio Acadêmico realizado diurnamente, em uma tentativa de conciliar sonhos e necessidades. As necessidades imediatas ganharam força à medida que também se intensificavam os incentivos de familiares pela escolha da carreira docente, com a justificativa de que eu possuía aptidões, consideradas por eles como sinais de vocação à docência, acrescidas pelas maiores possibilidades de inserção no mercado de trabalho.

Considero que a educação básica vivenciada por mim enquanto estudante foi marcada

por encantamentos e dificuldades, sonhos e exigências imediatas da realidade. E, hoje, ao vivenciar a educação básica enquanto docente, observo essas mesmas marcas na vida acadêmica de muitos estudantes. Tenho esperanças reais de que minha ação enquanto professora possa, por meio da escola pública, contribuir com a realização dos sonhos dos estudantes, que, muitas vezes, são adiados, dificultados e até impedidos pelos obstáculos e realidades individuais.

À medida que tomo consciência sobre a importância do meu papel como professora, aumenta meu interesse por leituras e estudos que possam tornar minha prática geradora de possibilidades melhores aos estudantes. Esse movimento levou-me à vida acadêmica, nível superior, momento em que estive, novamente, condicionada às possibilidades de conciliar tal formação à prática laboral. Assim, cursei as graduações em Letras e em Pedagogia no turno noturno em instituição particular, concomitantemente, à minha prática docente.

A realização de cursos de pós-graduação *Latu Sensu* em Psicopedagogia, em 2009, e em Atendimento Educacional Especializado (AEE), em 2014, assim como outros cursos de formação profissional, ocorrem a partir de uma exigência pessoal por aperfeiçoamento e gosto pelos estudos.

O curso de Mestrado Acadêmico, do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), momento de estudo que vivo atualmente, representa meu retorno ao ensino público e à realização de um sonho.

A realização do sonho de cursar o mestrado inicia-se com a busca por cursar a disciplina História e Historiografia da Educação Brasileira, ministrada pelo professor Dr. Francisco Thiago, meu atual orientador. Meu aceite como aluna especial da disciplina em 2021 encorajou-me a participar do processo seletivo de ingresso ao curso de mestrado. Com a aprovação nesse processo, o ensino público mostrou-se parte essencial à realização dos meus objetivos.

A escolha pela realização de pesquisa relacionada aos documentos curriculares se deu pela compreensão de que esses documentos representam parte importante da materialização de projetos educacionais, projetos que se desdobram no que acontece no chão das escolas, das salas de aula e, conseqüentemente, nas práticas docentes. Acredito que a compreensão do que esses documentos representam pode gerar práticas profissionais que favoreçam aos estudantes o encantamento pelo ambiente escolar. Além disso, que, por meio desse encantamento, os estudantes possam desejar estar no ambiente escolar e ter acesso ao conhecimento, acesso este que compreendo como condição, não única, mas indispensável às possibilidades de realizar sonhos.

Durante o curso de mestrado, dediquei-me à pesquisa e à escrita, com a elaboração do

projeto de qualificação, com a participação em disciplinas do programa e com a participação no grupo de pesquisa “Currículo e Processo Formativo: Inovação e Interdisciplinaridade”, cuidadosamente organizado pelo professor e meu orientador Dr. Francisco Thiago.

A dedicação à escrita e esta pesquisa materializam-se na participação de capítulos dos livros: *História e Historiografia da Educação Brasileira*, *Pedagogia Histórico-Crítica*, *Encontros e Desafios*, *Pesquisa Aplicada a Educação*, *perspectivas em mapas conceituais*, na submissão de artigos e, sobretudo, na elaboração desta dissertação.

Assim, a profissional e estudante que sou construíu-se pela vida acadêmica marcada por encantamentos, sonhos, realidades relacionadas à necessidade de inserção no mercado de trabalho e de aperfeiçoamento profissional e pelo percurso profissional docente, iniciado com o curso de magistério, aos 17 anos, seguido do ingresso no serviço público, na Secretaria de Estado e Educação de Goiás, como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental e professora de Língua Portuguesa e Literatura no Ensino Médio, e, posteriormente, do ingresso no serviço público na Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal, onde atuo, até a presente data, como docente dos anos iniciais.

Acredito que a elaboração de uma dissertação e as demais atividades realizadas no curso de mestrado contribuem com o desenvolvimento o meu profissional voltado à práxis, atividade criativa que pode transformar a mim mesma e o contexto em que me situo. Agradeço à oportunidade da realização desta etapa formativa.

1 INTRODUÇÃO

O papel da escola não é o de mostrar a face visível da luta, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata (Saviani, 2011, p. 201).

Em a *Odisseia*, um dos principais poemas da Grécia antiga, atribuído a Homero, são relatadas as aventuras de Odisseu, o rei da ilha Ítaca, que fora obrigado a deixar sua família e a lutar juntamente com os gregos, na guerra de Tróia. Terminada a batalha, o herói e sua tripulação buscam incansavelmente retornar à Ítaca. Sua viagem pelos mares da Grécia torna-se repleta de obstáculos, pois ao desembarcar em uma das muitas ilhas daquela região, Odisseu depara-se e fere um ciclope, ser gigante e violento. O gigante era filho de Poseidon, deus dos mares, que, a partir de então, empreende um plano para impedir que Odisseu e sua tripulação consigam retornar à Ítaca. Poseidon, sendo um deus, mobiliza seres dos mares e até outros deuses para ajudá-lo. O herói lutou bravamente contra cada um dos seres que o atacaram ou tentaram confundir-lo. O próprio deus Poseidon atormentou a consciência e o descanso de Odisseu, com o intuito de confundir-lo; as sereias¹ entoaram cantos para conduzi-lo ao fundo do oceano; a deusa Calipso prometeu-lhe juventude e vida eterna; e a deusa e feiticeira Circe tentou persuadi-lo a desistir de seu plano. Entretanto, o herói não estava sozinho nas batalhas, ele possui uma tripulação e conta com a ajuda da deusa Atena, deusa da sabedoria, da justiça e da estratégia, que, ao longo da narrativa, age na consciência e nos sonhos de seres que, convencidos por ela, passam a ajudar Odisseu.

Tem-se na obra dois planos ocorrendo, um deles empreendido pelo deus Poseidon e outro pelo próprio herói. Cada um dos planos conta com a ajuda de um deus; o primeiro tem como deus o próprio Poseidon, e o segundo tem a deusa Atena que orienta e sustenta o herói.

Recorre-se à narrativa épica, contada há quase três mil anos, para ilustrar alegoricamente o cenário educacional brasileiro contemporâneo, mais especificamente as batalhas firmadas sobre as finalidades da atividade educativa, sejam elas de manutenção ou de transformação da realidade social. As finalidades educativas revelam duas perspectivas educacionais distintas: uma defende um projeto de educação fundamentado em ideias pedagógicas críticas, outra advoga por um projeto de educação pensado a partir das necessidades políticas e econômicas.

¹ Durante minha qualificação, a professora Elisângela Teixeira Gomes Dias associou a BNCC a um canto de sereia, o que me suscitou recordações sobre a obra *Odisseia*, leitura realizada em minha adolescência. A partir de tal recordação, foram feitas as analogias entre a obra épica e o cenário educacional brasileiro contemporâneo. Tais ilustrações alegóricas são utilizadas nos textos introdutórios desta dissertação.

Uma fundamenta -se em teorias críticas, como a Pedagogia Histórico-Crítica, e outra na Pedagogia do “Aprender a Aprender”.

A Pedagogia Histórico-Crítica compromete-se com a transformação social, ancorada na prática educativa questionadora, e busca dar à classe trabalhadora acesso ao patrimônio cultural humano historicamente desenvolvido. Essa pedagogia fundamenta-se na ação reflexiva como condição para a superação das desigualdades inerentes ao modo de produção capitalista.

A chamada Pedagogia do “Aprender a Aprender”, apontada pelo professor Newton Duarte (2000) como um conjunto de ideias pertencentes a uma ampla corrente educacional contemporânea, engloba a pedagogia das competências, o construtivismo, a Escola Nova e os estudos alinhados ao “professor reflexivo”. Para o teórico, esta pedagogia sustenta-se em uma ilusão gerada sobre o conhecimento e o papel dos indivíduos na superação dos problemas da humanidade, pois o reconhecimento de uma nova fase da sociedade, no final do século XXI, denominada como sociedade do conhecimento, é uma ideologia ilusória produzida pelo próprio capitalismo.

Reconhecidos os dois projetos educacionais, fundamentados em teorias distintas, observa-se que a educação enquanto proposta educativa, tem servido à diferentes propósitos de formação de homens e sociedade. A educação estando intrinsecamente ligada a trajetória humana em sociedade, acaba comprometendo-se em responder à diferentes necessidades sociais, necessidades, muitas vezes, advindas de relações econômicas, políticas e culturais (Saviani, 2019).

Entretanto, a educação, enquanto proposta educativa, tem servido a diferentes visões quanto à função social da escola e à compreensão da formação humana que por ela se consubstancia. Neste contexto, compreende-se que a educação adotada pelo referencial teórico despendido nesta pesquisa está intrinsecamente ligada à formação do ser humano, especialmente no que concerne ao trabalho. O trabalho não se limita apenas à satisfação das necessidades materiais de existência e subsistência, mas também abrange a dimensão do conhecimento (saber), essencial para o enriquecimento humano.

As concepções de educação adotadas pela sociedade vigente refletem os interesses propagados por ela. Segundo Duarte (2021), o gênero humano é permeado por duas esferas: a da vida cotidiana – trabalho, pensamento e linguagem – e a não cotidiana – arte, ciência, ética, política, entre outras. Essas esferas se constituem a partir das relações sociais que emergem do processo de satisfação objetiva na vida cotidiana. Assim, as relações sociais que surgem na vida cotidiana são fundamentais para o desenvolvimento da esfera não cotidiana, na qual se insere o complexo da educação, moldando e configurando a forma de sociedade vigente.

Transformar a sociedade atual requer, portanto, a transformação das relações sociais que a constituem, sendo a educação um dos pilares desse processo. Conforme Duarte (2021, p. 32), a escola desempenha um papel crucial na luta pela transformação social, sendo a educação vista como meio para a revolução. Para isso, é essencial discutir e planejar a nova sociedade que se almeja alcançar.

No entanto, não se pode cair no pessimismo ao imaginar que as relações sociais não podem ser alteradas, dada a estrutura já estabelecida da sociedade. Segundo Duarte (2021), as ações no campo da educação escolar contemporânea devem somar esforços à luta pela transformação social, promovendo a discussão sobre a sociedade futura desejada. É neste contexto que se desenvolvem as reflexões a seguir.

Sem a pretensão de estabelecer um marco definitivo para o surgimento de dois projetos educacionais com finalidades e fundamentações teóricas antagônicas na contemporaneidade brasileira, busca-se apresentar de maneira sucinta, marcos importantes no campo educacional. Esses marcos são reflexos das variadas concepções de educação que fundamentam a estruturação da sociedade contemporânea. A partir dessa análise, busca-se compreender de forma mais profunda a função social atribuída à educação pública brasileira atual.

A Constituição Federal de 1988 (CF/88), ao reconhecer a educação como um direito, torna-se um marco em relação às constituições anteriores que não estabeleciam essa obrigação formal do Estado. Anteriormente, o ensino público era visto como uma assistência, um suporte oferecido àqueles que não tinham recursos para pagar pela educação privada. A Carta Magna de 1988 se distingue das oito constituições anteriores do país ao incluir um capítulo específico sobre os Direitos Sociais, dentre os quais se destaca o direito à educação.

Apesar desse significativo avanço, as transformações econômicas e políticas, das décadas de 1980 e 1990, submeteram a educação da América Latina a um rigoroso controle fiscal. Reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias impõem cortes nos gastos públicos, na área educacional. Tem-se ainda, a internacionalização das políticas educacionais por meio da ação de Agências Internacionais que reforçaram a disseminação dos ideais neoliberais na educação.

A partir de então, intensifica-se o discurso do fracasso e da decadência da escola pública, sustentando a ideia de que o Estado não possui capacidade para administrá-la, o que dá ensejo a movimentos em defesa de um maior controle e até mesmo da privatização da educação escolar pública. Emerge-se um pensamento educacional hegemônico, sustentado pela força de uma política econômica de nível mundial (Saviani, 2008).

O projeto de educação alinhado ao pensamento educacional fundamentado nas políticas

neoliberais, ganha força, entretanto, surge também, no cenário brasileiro, um pensamento alternativo a tais ideias, pensamento fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica e nos estudos curriculares de teóricos críticos como Michael Young (1989), Michael Apple (2000), Paulo Freire (1980).

Apresentados os marcos importantes (o reconhecimento da educação como um direito com a CF/88 e a internacionalização das políticas educacionais por meio da ação de Agências Internacionais) no aparecimento de dois projetos de educação, com finalidades e fundamentações teóricas antagônicas no país, buscou-se elencar ações realizadas por tais projetos.

Para a concretização do projeto educacional fundamentado em ideias neoliberais, realizou-se: a propagação de discursos cada vez mais frequentes, questionando o papel e a eficiência da escola, principalmente, da escola pública; a abertura do campo educacional à iniciativa privada; a difusão de métodos tecnicistas, por meio do mercado de consultoria, materiais didáticos, avaliação, venda de tecnologia; a introdução de processos de gestão verticalizadas nas redes e escolas; a elevação do grau de controle sobre os profissionais da educação, a título de garantir a obtenção de metas e índices nas avaliações externas; e a definição dos objetivos, das avaliações, da forma e do conteúdo da escola (Freitas, 2012).

Foram empreendidas ações em uma perspectiva oposta como: valorização da escola pública, reconhecendo as peculiaridades de sua realidade; defesa de princípios democráticos, de estímulo à maior autonomia dos profissionais e de suas práticas, em prol de um projeto educacional, fundamentado em ideias críticas e transformadoras.

Em ambas as perspectivas, o campo curricular têm sido importante instrumento de ação pública para a materialização de seus projetos de educação na normatização de documentos curriculares voltados à Educação Básica ou à Formação inicial e continuada de professores.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para Educação Básica, homologada em 2017 (Resolução CNE/CP n. 2), e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, BNC - Formação Inicial² e BNC - Formação Continuada, emitidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), através das Resoluções CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019), e CNE/CP n. 1 de 27 de outubro de 2020 (BRASIL, 2020), são normatizações curriculares instrumentalizadas por um projeto de educação fundamentado em ideias neoliberais de educação.

² Durante ao fechamento desta Dissertação, o CNE/CP homologou a Resolução CNE/CP n. 4/2024: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica, atualizando a regulamentação de 2019.

No cenário da educação pública do Distrito Federal, tem-se o Currículo em Movimento da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF), instrumento normativo de política pública, fundamentado em uma perspectiva crítica e pós-crítica de educação. Esse currículo foi revisitado em 2018, devido à homologação da BNCC em 2017 e à adesão da SEEDF ao Programa de Apoio à Implementação da BNCC, previsto na Portaria n. 331, do Ministério da Educação. Os estados e municípios brasileiros deveriam, pois, (re)elaborar seus currículos alinhando-os à Base Nacional Comum Curricular.

Em um campo mais específico da educação, escolas elaboram o Projeto Político Pedagógico (PPP), documento prescritivo e de modelagem curricular. Durante o processo de modelagem do currículo, os professores pensam e registram as ações a serem realizadas pela escola. Esse documento é formulado a partir do Currículo em Movimento da SEEDF e das realidades locais de cada unidade escolar.

Assim, projetos de educação são planos, planejamentos, que, assim como na vida humana, se caracterizam pelo processo de estruturar e organizar uma atividade e, na área educacional, esse processo abarca diferentes instâncias e níveis de planejamento – nível macro (governo federal, estadual e municipal), nível meso (regionais de ensino, coordenações, delegacias de ensino) e nível micro (escola e sala de aula) – que estão inter-relacionados. A organização das atividades educativas é marcada por posicionamentos divergentes sobre a concepção de sociedade, de homem e, conseqüentemente, de função de educação, de escola e dos elementos e indivíduos que constituem a organização do trabalho pedagógico.

Observadas a presença de basicamente dois projetos educacionais distintos e coexistentes, fundamentados em teorias e instrumentalizados por documentos curriculares, apresentou-se agentes ou apoiadores vinculados a tais planos: educadores; pesquisadores; entidades científicas; especialistas em educação; sociedade civil; aglomerados financeiros e industriais, como Grupo Globo, Gerdau, Pão de Açúcar entre outros; e junções de economistas e empresários, como Fundação Lemann, site da Nova Escola, Fundação Roberto Marinho, Fundação Ayrton Senna, Itaú e Bradesco.

Nesse contexto, o projeto de educação fundamentado na ideologia da chamada sociedade do conhecimento e em teorias igualmente, ilusórias, como a Pedagogia do Aprender a Aprender, vem ganhado forças com a internacionalização das políticas educacionais, iniciadas nas décadas de 1980 e 1990 e com as frequentes ações empreendidas pelos chamados “reformadores empresariais da educação³”.

³ Termo cunhado por Diane Ravitch para designar o *corporate reformers* nos Estados Unidos e traduzido por Luiz

Outrossim, o projeto de educação crítico e transformador, amparado na Pedagogia Histórico-Crítica e nas teorias críticas de educação, recebem o apoio de parte dos educadores, pesquisadores, entidades científicas e especialistas em educação, que têm questionado as finalidades educativas; a organização do conhecimento a partir de modelos curriculares meramente técnicos e administrativos; a aparente objetividade para a resolução dos problemas educacionais; e a apresentação supostamente neutra do projeto desenhado pelos “reformadores empresariais da educação”.

Nesse sentido, esta pesquisa, ao buscar compreender como concepções pedagógicas fortemente disseminadas na sociedade se revelam em manifestações curriculares, ratificou o que Saviani, idealizador da Pedagogia Histórico-Crítica, inspirado em Marx, destaca. O teórico afirma que só seremos capazes de avançar quando conseguirmos identificar os gigantes da cultura humana, e, ao nos apoiar sobre seus ombros, poderemos ver melhor e chegar mais longe. Aponta ainda que somente a ação pedagógica fundamentada na articulação entre teoria e a prática (práxis) será capaz de promover ações críticas e propositivas que ultrapassem a visão imediata dos fenômenos educacionais e que a teoria é instrumento para a realização da transformação social.

Assim, o enfoque dado nesta pesquisa ao campo curricular justifica-se pela importância das manifestações curriculares para a materialização e operacionalização das ações governamentais, pois o currículo estrutura a escolarização e as práticas pedagógicas e transmite e impõe normas e uma ordem que são determinantes (Sacristán, 2013, p. 18).

A análise da BNCC, do Currículo em Movimento da SEEDF, do PPP e de informações levantadas a partir da observação, aplicação de questionário e realização de entrevistas com professores atuantes na unidade escolar, participantes deste estudo de caso, justificou-se pela busca desta pesquisa em compreender como ocorre a modelagem curricular em diferentes níveis do planejamento, orientados por documentos que se pressupõe possuir concepções pedagógicas distintas. O currículo não é neutro, ele é parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção da visão de um grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. O currículo é produto de conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas (Apple, 2009, p. 59).

Para auxiliar na apresentação desta pesquisa, recorreu-se, novamente, ao apólogo *Odisseia*, traçando alegoricamente relações entre o cenário, os planos, os deuses, os seres mitológicos e ações praticadas por eles na obra homérica, com o cenário educacional brasileiro,

Carlos de Freitas, que designa a aliança entre empresários, políticos, empresas educacionais, institutos e fundações privadas, mídia e pesquisadores que se alinham à lógica liberal, conservadora, centrista da reforma corporativa privatizante da educação pública (Freitas, 2018).

contemporâneo, com os projetos educacionais, com as teorias que os fundamenta, com os agentes e apoiadores e com o vasto conjunto de ações empreendidas na educação brasileira.

Tem-se em a *Odisseia*, dois planos, um de Odisseu, herói da narrativa que tem como objetivo retornar a Ítaca, sua terra natal; e outro o de Poseidon, deus dos mares, que tem como intuito impedir o retorno de Odisseu ao seu lar. No campo educacional brasileiro contemporâneo, têm-se também dois projetos educacionais, um defendido por parte da sociedade que compreende como fim da proposta educativa a transformação social; e outro abraçado por aglomerados financeiros e industriais, junções de economistas e empresários, parte de educadores, pesquisadores e sociedade civil comprometidos com a manutenção e a adequação dos indivíduos na sociedade.

Os planos presentes na narrativa são orientados por dois deuses, Atena e Poseidon. A deusa Atena orienta e ajuda Odisseu em seu plano e Poseidon, enquanto Deus orienta seu próprio plano de impedir que o herói retorne para casa. Metaforicamente, os deuses representam as teorias que fundamentam os projetos educacionais. Atena, deusa da sabedoria, da justiça e da estratégia, representa as teorias e ideias da Pedagogia Histórico-Crítica, e Poseidon, deus dos mares, que declara guerra a Odisseu, ilustra as teorias e ideias alinhadas à Pedagogia do Aprender a Aprender.

Ações são empreendidas para a concretização dos planos do poema grego e contam com a deusa *Circe*, que, após presenciar a firmeza de propósito de Odisseu de retornar a Ítaca, o orienta sobre as dificuldades que encontrará em sua jornada; *Telémaco*, filho do herói, que o ajuda em suas lutas finais; *os ciclopes*, gigantes violentos, que tentam matar Odisseu; *as Sereias*, seres que entoam cantos com intuito de conduzir o herói ao fundo do oceano; e, a deusa *Calipso*, que procura persuadi-lo a desistir de seu plano.

Esta pesquisa, emprestou-se dos personagens da obra grega para ilustrar os agentes/apoiadores, instrumentos e ações relacionados a cada um dos projetos educacionais. A deusa *Circe* simboliza os instrumentos curriculares que adotam teorias e ideias críticas de educação; e *Telémaco*, filho de Odisseu, traduz -se no Projeto Político Pedagógico, instrumento de ação em nível micro do planejamento, já que são dispositivos próprios de cada escola.

As *Sereias*, seres encantadores, traduzem-se na BNCC, instrumento curricular, que direciona os currículos subnacionais; o “*canto*” por elas entoados equivalem aos recursos utilizados pela Base para apresentar suas ideias de modo a cativar apoiadores; *os ciclopes*, gigantes violentos e a deusa *Calipso* traduzem um vasto conjunto de ações realizadas por grupos

como o “Movimento Todos pela Educação⁴” e o “Movimento pela Base⁵”. Estes seres mitológicos colaboram com o plano de Poseidon, que, como deus dos mares, orienta todas as ações que buscam impedir Odisseu de concluir sua jornada.

Odisseu enfrenta e vence muitas batalhas, agindo de forma corajosa e astuciosa, orientando-se a partir da deusa Atena, deusa da sabedoria, da justiça e da estratégia. O épico herói nos convida a agir de igual forma e ainda nos lembra que apenas a firmeza de propósito será capaz de nos guiar em meio a nevoeiros e tempestades, pois, para percorrer rotas acidentadas, é preciso ter objetivos claros e não permitir que estes, se afastem da mente.

O corajoso e astuto Odisseu lutou bravamente contra os ataques de Poseidon que tentava confundir-lo ou convencê-lo a desistir de sua jornada, agindo sobre sua consciência e descanso. Os ataques sobre a consciência e descanso de Odisseu, os cantos entoados pelas sereias, as promessas de juventude e de vida eterna oferecidas pela deusa Calipso, a violência dos Ciclopes, o encanto da deusa e feiticeira Circe são suscitadas simbolicamente para representar as ações empreendidas na implementação do projeto educacional pensado a partir das necessidades políticas e econômicas e fundamentados na Pedagogia do “Aprender a Aprender”.

O herói épico resistiu a todas as ações empreendidas a partir da ira de Poseidon, deus dos mares. Espera-se que, assim como Odisseu, que encontrou a paz ao retornar a sua terra, todos aqueles que se esforçam pela construção e implementação de um projeto de educação crítico e transformador da sociedade resistam às investidas praticadas contra este projeto, e que encontrem condições de contribuir com o processo de emancipação do homem, por meio da educação, sem concebê-la como redentora, mas não negando sua importância neste processo.

Para resistir às ações praticadas contra a concretização de um projeto de educação crítico e transformador, torna-se fundamental identificar concepções/ideias pedagógicas assumidas ou subsumidas pelas ações voltadas ao campo educacional.

Esta pesquisa, intitulada “BNCC e Currículo em Movimento, na SEEDF: Concepções Pedagógicas do Neoprodutivismo, ligadas ao “Aprender a Aprender” (2022-2024), ao pressupor que as ideias pedagógicas que sustentam a proposta de educação da BNCC, documento normativo, de âmbito nacional, estão ligadas à Pedagogia do “Aprender a Aprender”, e que os currículos subnacionais aderem a essas ideias, tanto em seu nível prescrito quanto modelado, procurou analisar concepções pedagógicas presentes nestes três níveis de planejamento: i) nível

⁴ Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/>

⁵ Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/>

macro – análise da BNCC, documento de âmbito nacional, que abraça as decisões de políticas públicas que implicam o planejamento de sistemas e redes de ensino; ii) nível meso – análise do Currículo em Movimento da SEEDF, documento de âmbito do Distrito Federal, que realiza a intermediação entre as políticas públicas e as demandas locais, subsidiando as instituições desse nível e retroalimentando o planejamento do nível macro; e iii) nível micro – análise das concepções pedagógicas presentes na modelagem curricular, em uma unidade de ensino da SEEDF, a partir de seu Projeto Político Pedagógico e de informações angariadas com a aplicação de questionário e realização de entrevista com professores atuantes na unidade.

A pesquisa orientou-se a partir da seguinte questão-problema: Como as concepções pedagógicas ligadas ao neoprodutivismo/aprender a aprender, manifestam-se no Currículo em Movimento da SEEDF, anos iniciais, em seus níveis prescrito e modelado, após sua revisitação em 2018, na busca de alinhá-lo à BNCC? Essa questão gerou os seguintes questionamentos: I) Há concepções pedagógicas neoprodutivista ligadas ao “Aprender a Aprender” na BNCC?; II) Há concepções pedagógicas neoprodutivista ligadas ao “Aprender a Aprender” no Currículo em Movimento da SEEDF, anos iniciais, após sua revisitação em 2018, na busca de alinhá-lo à BNCC?; e III) Quais as concepções pedagógicas se manifestam na modelagem do Currículo em Movimento da SEEDF?

A partir de tais questionamentos, este estudo teve como objetivo geral: compreender como as concepções pedagógicas ligadas ao neoprodutivismo/Aprender a Aprender se manifestam no Currículo em Movimento da SEEDF, anos iniciais, em seus níveis prescrito e modelado, após sua revisitação em 2018, delineando-se como objetivos específicos as seguintes ações:

- a) Identificar concepções pedagógicas ligadas ao “Aprender a Aprender” na BNCC;
- b) Investigar a presença de concepções pedagógicas ligadas ao “Aprender a Aprender” no Currículo em Movimento da SEEDF, anos iniciais, em seu nível prescrito, após a implementação da BNCC;
- c) Analisar as concepções pedagógicas na modelagem do Currículo em Movimento da SEEDF, anos iniciais, após a implementação da BNCC.

Para tanto, o estudo organizou-se a partir dos seguintes eixos teóricos: I- BNCC e as concepções pedagógicas do “Aprender a Aprender”; II- Currículo em movimento da SEEDF, anos iniciais, e sua concepção pedagógica; e III- Concepções Pedagógicas e o Currículo em Movimento da SEEDF, em seu nível modelado (Projeto Político Pedagógico).

De modo a compreender o processo histórico das concepções pedagógicas no Brasil e para a apresentação das chamadas Pedagogias do “Aprender a Aprender” e da Pedagogia

Histórico-Crítica, esta pesquisa sustentou-se teoricamente em Saviani (2019) e Duarte (2000, 2003). Para as análises curriculares em seus níveis prescrito e modelado, embasou-se em Sacristán (2000, 2017), teórico que delinea os diferentes níveis de objetivação curricular, apontando a atuação do currículo como instrumento regulador responsável por ordenar os conteúdos e práticas que permearão o processo de ensino e aprendizagem e defendendo o papel ativo dos professores na modelagem do currículo. Conforme este teórico, a modelagem curricular é um mecanismo contra-hegemônico.

Somou-se as contribuições de teóricos como: Apple (2000), que compreende o currículo como parte de uma tradição seletiva, e não como um conjunto neutro de conhecimentos; Freitas (2014, 2016, 2018), que analisa criticamente a instrumentalização dos elementos constitutivos da organização do trabalho pedagógico – currículo, avaliação e didática como legitimadoras de um projeto político-social, destacando que a dinâmica da reforma empresarial da educação pública brasileira é construída e reorganizada a partir de velhas ideias; Lima e Silva (2020a, 2020b), que abordam o Projeto Político Pedagógico como o espaço coletivo, democrático e plural, materializado em forma de documento prescritivo, deliberando os rumos sob os quais a instituição de ensino vai guiar-se; e Silva E. F. (2017) e Veiga (1991, 1995, 2001) que definem os pressupostos que devem embasar a construção do Projeto Político Pedagógico, destacando-o na organização do trabalho pedagógico.

O percurso metodológico da pesquisa foi construído com base na abordagem qualitativa, tendo como método o Materialismo Histórico-Dialético (Marx, 1999), e como procedimentos metodológicos de levantamento de informações: o estudo de caso (Yin, 2001), a análise documental, a observação, a aplicação de questionário e a realização de entrevista semiestruturada.

Para a análise do conteúdo dos aportes documentais: i) Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica; ii) Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal, do ensino fundamental, anos iniciais; e iii) Projeto Político Pedagógico da escola e sua organização curricular da instituição escolar pesquisada, utilizou-se a análise documental, ancorando-se em Lüdke e André (1986) e, para a análise das informações levantadas a partir da observação, da aplicação do questionário e das entrevistas semiestruturadas, optou-se pela análise de conteúdo, adotando a técnica de análise temática/categorial, apoiando-se em Bardin (2004).

Adotou-se a categoria “contradição” para as análises empreendidas, buscando realizar a triangulação de informações angariadas pelos diferentes instrumentos metodológicos utilizados (Triviños, 1987).

Ressalta-se que, como parte da metodologia de pesquisa, realizou-se estado do conhecimento. E, para tal, inventariou-se pesquisas e trabalhos nas seguintes plataformas: a) Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); b) Repositório Institucional da Universidade de Brasília (RIUnB); e c) Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES); durante o mês de abril de 2023, por tema, utilizando apenas os filtros de idioma (Língua Portuguesa), de trabalhos (teses e dissertações) e de anos de defesa (2017-2023). Avultou-se a preocupação com a padronização no uso dos filtros de pesquisas utilizados nas três plataformas selecionadas.

Além desta introdução, a pesquisa possui as seguintes seções: Estado do Conhecimento; Trilha Metodológico da Pesquisa; Base Nacional Comum Curricular, um canto de sereia; Currículo em Movimento da SEEDF, a ajuda de Circe; Projeto Político Pedagógico, a ação de Telémaco; Considerações Finais; e, por fim, Referências, Apêndices e Anexos.

2 ESTADO DO CONHECIMENTO

O conhecimento é uma construção histórica da humanidade, um patrimônio que se acumula ao longo dos séculos e que deve ser apropriado criticamente para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (Saviani, 2007, p. 20).

Compreende-se “*estado do conhecimento*” ou “*estado da arte*” como o levantamento de pesquisas já realizadas em um determinado espaço de tempo, em bancos de dados científicos, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica, objetivando-se a realização de uma síntese das produções científicas já realizadas, bem como o levantamento de lacunas sobre uma determinada temática. Nesse sentido, Silva e Borges (2018) definem o estado do conhecimento ou estado da arte como: [...] rede de trabalhos e pesquisas ligados por categorias e sínteses do conhecimento que ganham significado quando são inventariadas, ordenadas classificadas e relacionadas com o objeto que se esteja pesquisando (Silva; Borges, 2018, p. 1694).

A inventariação de pesquisas e trabalhos realizou-se nas seguintes plataformas: a) Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); b) Repositório Institucional da Universidade de Brasília (RIUnB); e c) Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES), durante o mês de abril de 2023, por tema, utilizando apenas os filtros de idioma (Língua Portuguesa), de trabalhos (teses e dissertações) e de anos de defesa (2017-2023). Avultou-se a preocupação com a padronização no uso dos filtros de pesquisas utilizados nas três plataformas selecionadas.

A escolha dessas plataformas justificou-se pela credibilidade e importância de seus bancos de dados e a delimitação do recorte temporal de 2017 a 2023 explicou-se pela homologação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), em dezembro de 2017; o compromisso firmado pela SEEDF com o Programa de Apoio à Implementação da BNCC, previsto na Portaria n. 331 do Ministério da Educação em 2018, e os desdobramentos advindos da revisão do Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal, da Educação Infantil e Ensino Fundamental, anos iniciais e finais, em 2018, na busca de alinhá-los à BNCC.

Esleveu-se, inicialmente, os seguintes termos indutores/categorias: “pedagogias do aprender a aprender”, “BNCC”, “Currículo em Movimento SEEDF, anos iniciais”, “currículo apresentado e/ou prescrito” e “currículo modelado”. A inventarização das pesquisas efetuou-se com a utilização dos termos de forma isolada e, em seguida, utilizou-se o operador booleano AND, buscando relacionar os termos “aprender a aprender e BNCC”, “aprender a aprender e

Currículo em Movimento SEEDF, anos iniciais”, “BNCC e Currículo em Movimento SEEDF, anos iniciais”, “Currículo em Movimento SEEDF, anos iniciais e currículo apresentado” e “Currículo em Movimento SEEDF, anos iniciais e currículo modelado”.

A escolha por estes diferentes termos indutores/categorias fundamentou-se no intuito de realizar uma ampla revisão bibliográfica das relações existentes com o objeto pesquisado e, conseqüentemente, com os eixos que estruturam esta pesquisa: I- BNCC e as pedagogias do Aprender a Aprender; II- A relação da BNCC com o Currículo em Movimento da SEEDF, anos iniciais; e III- A modelagem curricular e sua relação com a BNCC e com o Currículo em Movimento da SEEDF, anos iniciais, após a implementação da BNCC. Ressalta-se que, durante as buscas, foram necessárias adequações relacionadas aos termos/categorias definidas.

A trilha metodológica adotada para a construção deste estado do conhecimento iniciou-se com a: i) elaboração de tabela contendo os dados referentes ao quantitativo de estudos selecionados sobre cada um dos termos indutores/categorias, nas diferentes plataformas, no período de 2017 a 2023; ii) apresentação de sínteses descritivas das pesquisas, organizadas em unidades temáticas identificadas durante o inventário de estudos sobre cada um dos termos indutores; iii) apresentação das contribuições mapeadas; iv) identificação das lacunas, espaços que ainda podem ser explorados; e, por fim, v) proposição dos caminhos desta pesquisa com o novo, ou seja, com o avanço e com a ampliação do conhecimento.

O quantitativo de pesquisas angariadas nas plataformas BDTD, RIUnB e CAPES, a partir de cada um dos termos indutores/categorias definidos, compreendidos no recorte temporal de 2017 a 2023, apresentam-se na Tabela 1:

Tabela 1. Quantitativo de pesquisas selecionados na BDTD, RIUnB e CAPES – (2017 a 2023)

TERMOS INDUTORES	BDTD	RIUnb	CAPES	Total de pesquisas selecionadas por termos indutores
“pedagogias do aprender a aprender”	06	01	06	13
“BNCC”	06	01	29	36
“Currículo em Movimento SEEDF, anos iniciais”	06	06	0	12
“currículo apresentado”	0	0	0	0
“currículo modelado”	01	01	01	03

Fonte: elaborado pela autora

Ressalta-se que a seleção dos trabalhos ocorreu a partir da leitura dos títulos e resumos;

a inventariação de uma mesma pesquisa, em diferentes plataformas, gerou a contabilização simultânea; e foram desconsiderados trabalhos inventariados que apresentaram problemas de acesso em seus repositórios.

Segue-se as sínteses descritivas das pesquisas, organizadas em unidades temáticas identificadas durante a categorização de estudos sobre cada um dos termos indutores.

2.1 Pesquisas relacionadas ao termo “Aprender a Aprender”

Os estudos inventariados com base no termo “Aprender a Aprender” são apresentados a partir de duas temáticas: uma que relaciona o termo às pedagogias neoprodutivistas, e outra que o relaciona a uma estratégia de aprendizagem ligada às habilidades de autorregulação e à metacognição, sendo, portanto, defendidas como necessárias à formação de estudantes e professores.

O lema “Aprender a Aprender” relacionado a uma capacidade que perpassa a autorregulação, ou seja, como o uso consciente de estratégias de aprendizagens pelo aprendiz, seja aluno ou professor, é objeto de estudo de Jeronimo (2017). A pesquisadora também indica a necessidade de formações de professores das licenciaturas em uma perspectiva da Psicologia Cognitiva embasada na Teoria do Processamento da Informação como meio capaz de gerar alunos mais autorregulados e capazes de aprenderem a aprender.

O “Aprender a Aprender” como estratégia planejada para despertar e/ou exercitar habilidades metacognitivas em crianças dos anos iniciais, no ensino de ciências, em uma turma do 4º ano do ensino fundamental, é analisado por Gomes (2020). O “Aprender a Aprender” também é abordado por Veiga (2021) como meio de promoção e aprimoramento das ferramentas da aprendizagem, que procura em sua tese evidenciar a potencialidade de uma disciplina sobre aprendizagem. Ambas as autoras indicam o “Aprender a Aprender” como estratégia que desenvolve a metacognição, habilidade potencializadora da aprendizagem.

O esvaziamento dos conteúdos científicos presentes na pedagogia das competências é estudado por Souza (2018) ao analisar as implicações advindas do “Aprender a Aprender” no ensino de Ciências da Natureza, da rede estadual paulista, com a implementação do “Programa São Paulo faz escola”, projeto que declara ter como objetivo o enfrentamento do baixo desempenho escolar detectado pelo Sistema de Avaliação de Rendimento de São Paulo (Saresp).

A preocupação com a caracterização do “Aprender a Aprender” como uma técnica pedagógica e o resgate do termo da autonomia como uma habilidade necessária para a utilização

de tecnologias em trilhas de aprendizagens, em aulas de espanhol nos Centros Interescolares de Línguas (CIL) da rede pública de ensino do Distrito Federal, é evidenciado por Albuquerque (2019).

A flexibilização curricular e as implicações para a formação dos estudantes da concepção do “Aprender a Aprender” são examinadas por Pizolati (2022).

Em síntese as pesquisas de Albuquerque (2019), Pizolati (2022) e Souza (2018) conectaram o termo “Aprender a Aprender” a uma concepção pedagógica ligada ao neoprodutivismo e às pesquisas de Gomes (2020), Jeronymo (2017) e Veiga (2021) relacionam o “Aprender a Aprender” a uma estratégia potencializadora de aprendizagem.

Concisamente, as pesquisas relacionadas ao “Aprender a Aprender” revelam que a associação do termo a uma concepção pedagógica neoprodutivista gera o esvaziamento e a flexibilização curricular; assim como, a associação do termo a uma estratégia potencializadora de aprendizagem, apontando a autorregulação e a metacognição como perspectivas tecnopedagógicas para as aprendizagens, tem representado uma bandeira utilizada por concepções de educação e de mundo nas quais o trabalho e a geração de renda fundamenta-se na meritocracia e na própria aprendizagem ao longo da vida.

2.2 Pesquisas relacionadas ao termo “BNCC”

As pesquisas selecionadas a partir do termo indutor “BNCC” são apresentadas de acordo com as unidades temáticas identificadas: i) Concepção de conteúdos/disciplinas de Geografia, Educação Física e Língua Portuguesa (letramentos, alfabetização e literatura) defendidas pela BNCC; ii) Metodologias apresentadas para adequação de disciplinas/conteúdos à BNCC; iii) Uso de material didático conforme a proposta da BNCC; iv) Políticas de avaliação para alfabetização; v) Bases teóricas, política, pedagógicas da Base e suas implicações; e vi) Formação docente a partir da BNCC, em uma perspectiva crítica ou de adequação à base.

A apresentação das pesquisas é anunciada a partir das unidades/subunidades temáticas identificadas. As pesquisas relacionadas ao termo “BNCC” são apresentadas inicialmente, em em sínteses descritivas e posteriormente, em quadro.

A concepção de conteúdo/disciplinas dada pela BNCC relacionadas aos componentes curricular de Língua Portuguesa, dos anos iniciais (literatura, letramento e alfabetização) estão presentes nas pesquisas de Lopes (2020), Martins (2020), Pertuzatti (2017), Ribeiro (2019) e Triches (2018); os relativos ao campo da geografia, nas pesquisas de Coelho (2019), Dapper (2021) e Mustafé (2019) e os relativos a campo da Educação Física na pesquisa de Pessoa

(2018).

O lugar da literatura e dos letramentos no ensino de Língua Portuguesa, no contexto da implantação da BNCC, é investigado nas pesquisas de Lopes (2020) e Martins (2020). A análise de que a literatura quando colocada apenas como alicerce ao ensino da estrutura linguística desconsidera sua importante contribuição para a educação e para a emancipação humana é abordado por Lopes (2020) e o confronto das orientações oferecidas aos docentes com o pensamento crítico, apesar da presença de um discurso que permeia a humanização são levantados por Martins (2020).

As concepções sobre o processo de alfabetização são estudadas, mais especificamente, por Lopes (2020), Pertuzatti (2017), Ribeiro (2019) e Triches (2018). A investigação, nas políticas educacionais direcionadas aos primeiros três anos do Ensino Fundamental, da existência de pontos convergentes e divergentes à BNCC, são objetos de Pertuzatti (2017), assim como a proposta de alfabetização, principalmente para o 1º ano do Ensino Fundamental, é analisada por Lopes (2020). Essas pesquisas sinalizam preocupações com as políticas educacionais direcionadas à alfabetização após a implementação da Base.

Os princípios de integração dos conhecimentos definidos pela Base entre a área de Geografia e as demais áreas de conhecimento, assim como a proposição de ações para a integração dos campos de conhecimento em linguagem, dos anos iniciais da Educação Básica, são discutidos, na devida ordem, por Mustafé (2019) e Coelho (2019). Ambos os estudos expressam receio da integração interdisciplinar apenas aparente, ou seja, superficial.

Sobre as metodologias apresentadas para adequação de disciplinas/conteúdos à BNCC, Cássaro (2019) aponta para a necessidade de se pensar em uma metodologia que ajude os professores de Educação Física a pensarem sobre sua inserção nos anos iniciais do Ensino Fundamental; e Nascimento (2018) investiga as orientações teórico-metodológicas apresentadas pela própria BNCC para o ensino de escrita. No que concerne ao uso de material didático em conformidade com a proposta da BNCC, Botelho (2019) apresenta um guia para uso do livro didático.

Acerca das políticas de avaliação para alfabetização, Lipsuch (2020) e Maier (2020) investigam as principais alterações nas avaliações para alfabetização do Ensino Fundamental (Prova Brasil e Prova ANA) com a implementação da BNCC. O estudo de Maier (2020) evidencia que as avaliações em larga escala tornam-se colaborativas ao processo de formação humana almejado na atual forma de sociabilidade do capital ao alinharem-se à Base.

Das pesquisas que analisam as bases teóricas, políticas e pedagógicas da BNCC e suas implicações, encontram-se estudos que: constataam as bases teóricas da BNCC; identificam as

suas inclinações políticas; analisam a organização dos sistemas de ensino; aferem o grau de adesão curricular; revelam a concepção de educação integral; evidenciam os sentidos de comum; demonstram o impacto do desenvolvimento do pensamento histórico; e as que investigam a agregação de valores e ideologias neoliberais da pedagogia do “Aprender a Aprender”.

As bases teóricas empregadas na Base são constatadas por Gonçalves (2020), que analisa a produção dos principais Intelectuais Orgânicos da BNCC, aqueles pensadores que a sustentam teoricamente e ideologicamente e que sujeitam o documento curricular a uma educação globalizante, reforçando processo de formação humana almejado pela atual sociedade do capital e, assim, corroborando para o ajuste estruturante do capital.

As inclinações políticas direcionadas ao conservadorismo social, econômico, político e de fortalecimento do capitalismo, mesmo que não explicitamente declaradas na BNCC, são identificadas por Silva A. K. C. (2021).

A organização dos sistemas de ensino são objetos de análises de Flavia (2021), que se debruça sobre o exame das matrizes de competências e habilidades, utilizadas como referência das avaliações e exames, das políticas de formação de professores e da elaboração de material didático. Da mesma forma, o grau de adesão dos currículos à BNCC são aferidos por Paula (2020) ao analisar as relações estabelecidas entre a Base Nacional Comum Curricular e os currículos subnacionais, apresentando as formas como cada uma das Unidades da Federação atualiza seus currículos à luz da BNCC e identificando os pressupostos teórico-epistemológicos que sustentam suas propostas curriculares.

As concepções de Educação Integral e os sentidos de comum presentes na Base Nacional Comum Curricular são, respectivamente, revelados por Flôr (2021) e Barros (2021). O conceito de competência como fundamento pedagógico, norteador de uma quantificação da educação, é indicado por Flôr (2021) como facilitador de uma Educação Integral forjada na responsabilização individual por desempenho.

O impacto no desenvolvimento do pensamento histórico dos indivíduos, a partir do esvaziamento dos conteúdos de história na Base Nacional Comum Curricular, assim como os efeitos sobre a construção de concepção humana e social geradas com a agregação de valores e ideologias neoliberais, com a presença das pedagogias do “Aprender a Aprender” nas reformas educacionais brasileiras, são demonstradas e investigadas, respectivamente, por Machado (2019) e Branco (2017).

Os estudos dedicados à formação docente a partir da BNCC podem ser categorizados de acordo com as relações estabelecidas com a autonomia docente, com as práticas educativas,

com as competências socioemocionais e com a mercantilização da escola pública e ainda a contar de sua perspectiva em relação à BNCC – crítica ou de adequação à base.

A relação da formação com a autonomia docente é focalizada nas pesquisas de Centenaro (2019), Farias (2021), Fogaça (2020), Juca (2020) e Rodrigues (2022). São, respectivamente, objetos das pesquisas: o exame das abordagens relativas às competências gerais da BNCC, por mostrar-se passível a uma formação administrada e, portanto, sujeita ao controle; a produção da docência no contexto da BNCC; a investigação da semiformação, compreendida como a falsificação da formação; a relação da formação docente com os desdobramentos advindos dos vícios ilusórios do tecnicismo, no trabalho docente; e a proposição de caminhos para uma formação continuada fomentada na (re)construção das aulas e do desenvolvimento do professor reflexivo.

A formação docente relacionada às práticas educativas é enfatizada por Santos (2020) e Kiel (2021) apontando, respectivamente, a formação como ponto de partida das práticas pedagógicas que extrapolem as orientações da BNCC e a formação continuada como favorecedoras de alinhamento do trabalho pedagógico dos professores às perspectivas da BNCC. As competências socioemocionais previstas na BNCC são ressaltadas na formação de professores, assim como a preocupação com a mercantilização da escola pública, na pesquisa de Silva A. K. C. (2021).

Considerando o posicionamento/perspectiva sobre a formação docente em relação à BNCC, os estudos de Centenaro (2019), Fogaça (2020), Juca (2020), Santos (2020) e Silva A. K. C. (2021) demonstram posicionamentos críticos à formação voltada à adequação à Base. Entretanto, as pesquisas de Farias (2021), Kiel (2021) e Rodrigues (2022) apresentam posicionamentos ligados à formação pautada na adequação à BNCC.

Apresenta-se as pesquisas inventariadas a partir do termo indutor “BNCC”, relacionando-as às unidades/subunidades temáticas identificadas no Quadro 1 abaixo:

Quadro 1. Relação das Unidades/Subunidades temáticas identificadas com as pesquisas inventariadas a partir do termo indutor “BNCC”

Unidades e Subunidades temáticas identificadas		Pesquisas
I - Concepção de conteúdos/disciplinas defendidas pela BNCC	Geografia	Coelho (2019), Dapper (2021) e Mustafé (2019)
	Educação Física	Pessoa (2018)
	Letramentos e alfabetização	Martins (2020)
	Língua Portuguesa (Literatura)	Lopes (2020), Pertuzatti (2017), Ribeiro (2019) e Triches (2018)

II - Metodologias para adequação de disciplinas/conteúdos à BNCC	Língua Portuguesa (Escrita)	Nascimento (2018)
	Educação Física	Cássaro (2019)
III - Uso de material didático	Adequação a proposta da BNCC	Botelho (2019)
IV - Políticas de avaliação para alfabetização	Colaborativa ao processo de formação humana do capital	Lipsuch (2020) e Maier (2020)
V - Bases teóricas, política, pedagógicas da Base e suas implicações	As inclinações políticas	Gonçalves (2020) e Silva (2021)
	O desenvolvimento do pensamento histórico dos indivíduos	Branco (2017) e Machado (2019)
	Organização do sistema de ensino	Flavia (2021)
	Adesão dos currículos à BNCC	Paula (2020)
	Concepções de Educação Integral e os sentidos de comum da BNCC	Flôr (2021) e Barros (2021)
VI - Formação docente a partir da BNCC	Perspectiva crítica	Centenaro (2019), Fogaça (2020), Juca (2020), Santos (2020) e Silva (2021)
	Perspectiva de adequação à base	Farias (2021), Kiel (2021) e Rodrigues (2022)

Fonte: elaborado pela autora

Com efeito, as pesquisas sobre a “BNCC” revelam posicionamentos divergentes sobre a concepção de conteúdo/disciplina/metodologias e materiais didáticos no processo de adequação à base; análises sobre o papel desempenhado pelas políticas de avaliação e pela formação docente a partir da elaboração da Base Nacional Comum Curricular; apontam implicações relacionadas à sustentação teórica, política e pedagógica da Base; e salientam a necessidade de novos interlocutores na discussão sobre os diferentes níveis de objetivação curricular delineados por Sacristán (2000) como nível apresentado e modelado de currículo.

2.3 Pesquisas relacionadas ao termo “Currículo em Movimento, anos iniciais, da SEEDF”

Das pesquisas angariadas sobre o “Currículo em Movimento, anos iniciais, da SEEDF”, identifica-se as seguintes unidades temáticas: processo de reelaboração e implementação do currículo; perdas e ganhos durante o processo de adequação do currículo; aproximações e distanciamentos entre o Currículo em Movimento e a BNCC; dificuldades e disposições em alinhar as práticas pedagógicas ao novo currículo e desconexões de prescrições curriculares com a organização do trabalho pedagógico e com a formação de professores.

Aspectos relativos ao processo de reelaboração, implementação e adequação do Currículo em Movimento do Distrito Federal para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental à

BNCC são abordados por Santos (2018) e Takeuti (2021).

As perdas e conquistas dos espaços que preservam os elementos reconhecidos como constituintes da identidade da rede pública de ensino do Distrito Federal perante a BNCC são foco do estudo de Takeuti (2021) e as aproximações e distanciamentos entre Currículo em Movimento e BNCC são salientadas por Silva A. K. C. (2021).

As dificuldades e disposições dos professores em alinharem suas práticas às mudanças propostas por documentos prescritivos são mencionadas por Martins (2018) e a identificação de desconexões entre a prescrição curricular e a organização do trabalho pedagógico e com a formação são, respectivamente, levantados por Casagrande (2019) que, ao analisar as práticas de ensino de música nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola da rede pública do DF, evidencia a supressão dos conteúdos de música no nível do currículo modelado, prevalecendo a materialização fundada na crença da função musical escolar como ferramenta e/ou recreação e por Do Vale (2019) que investiga a formação de professores.

Ao mapear, de 2017 a 2023, os programas da Universidade de Brasília que se empenharam em pesquisar o currículo em movimento da SEEDF, anos iniciais, verifica-se as contribuições do programa de Linguística Aplicada, com uma pesquisa; o Programa Música em Contexto, com duas pesquisas e o Programa Acadêmico em Educação, com três pesquisas.

Assim, pesquisas angariadas sobre o “Currículo em Movimento, anos iniciais, da SEEDF” revelam que, no processo de revisitação/reelaboração do currículo em movimento a partir da BNCC, ocorrem desconexões entre as prescrições e a organização do trabalho pedagógico e a formação de professores. Revelam também como ganhos a preservação dos elementos reconhecidos como parte da identidade da rede pública de ensino do DF perante a BNCC.

2.4 Pesquisas relacionadas ao termo “currículo modelado”

Ao utilizar o termo indutor “currículo modelado”, encontra-se o estudo de Moraes (2020) como única pesquisa. No entanto, a pesquisa de Casagrande (2019) inventariada ao utilizar o indutor “currículo em movimento” contribui para estudos relativos ao currículo modelado.

O estudo de Moraes (2020) busca compreender qual a abordagem é dada na “modelagem de currículo” pelos professores de História, no 9º ano do Ensino Fundamental, em uma escola da rede pública de ensino, do município de Niquelândia, Goiás, constata que a abordagem predominante na modelagem curricular é a tradicional, não garantindo a autonomia

docente em sua prática.

A identificação da forma como a prescrição curricular para o ensino de música nos anos iniciais do Ensino Fundamental se configura na organização do trabalho pedagógico em uma escola da rede pública de ensino do DF, na pesquisa de Cassagrande (2019), conclui que, do currículo prescrito ao currículo em ação, a música deixa de ser um conhecimento a ser adquirido na escola, prevalecendo a materialização da crença da função musical escolar como ferramenta e/ou recreação.

Portanto, as pesquisas sobre “currículo modelado” revelam que a predominância de determinada abordagem no momento da modelagem curricular impacta a autonomia da prática docente e a supressão dos conteúdos.

2.5 Contribuições do Estado do conhecimento e para onde pretende-se avançar

Realizada a apresentação das pesquisas inventariadas sobre o lema “Aprender a Aprender”; BNCC; Currículo em Movimento da SEEDF, anos iniciais e currículo modelado, a partir de unidades temáticas identificadas, fez-se a exposição das contribuições mapeadas, em sínteses descritivas em quadro. Segue-se com a apresentação das lacunas e das proposições desta pesquisa com o novo.

Considerando que este estudo ancora-se no posicionamento do professor Newton Duarte (2000), teórico que compreende o “Aprender a Aprender” como uma ideia pedagógica ligada às pedagogias neoprodutivistas, conectou-se às pesquisas de Albuquerque (2019), Pizolati (2022) e Souza (2018) que revelam a presença dessa concepção em material didático e sua associação a uma estratégia tecnopedagógica como geradoras de esvaziamento e flexibilização curricular.

Esta investigação, nas pesquisas citadas, ao se propor a identificar, investigar e analisar a presença das ideias do “Aprender a Aprender” nos níveis curriculares prescrito e modelado, pode auxiliar nas implicações dessas ideias no fazer pedagógico.

As contribuições sobre as pesquisas relacionadas a “BNCC” corroboram para substanciar a identificação das concepções pedagógicas na Base, normativa de âmbito nacional, um dos objetivos deste estudo, assim como na investigação e na análise das ideias pedagógicas em manifestações curriculares, de âmbito local (Currículo em Movimento da SEEDF), após a implementação da BNCC.

Elenca-se as contribuições oferecidas pelas pesquisas relacionadas a “BNCC” a este estudo: i) discussões relativas aos diferentes posicionamentos sobre elementos presentes nos

processos didáticos de ensino e aprendizagem; ii) estabelecimento de relação entre os posicionamentos didáticos e o caráter educativo, explícito ou não, nos diferentes níveis de objetivação curricular; iii) exame das relações da formação de professores com as práticas pedagógicas e com os processos de mercantilização da educação pública; iv). observações sobre o papel desempenhado pelas avaliações em larga escala, a partir da elaboração e implementação da BNCC; v) levantamento de indícios sobre a relação dos valores e ideologias neoliberais da pedagogia do “Aprender a Aprender” com a organização dos sistemas de ensino, com a adesão curricular à BNCC, com a concepção de educação integral, com os sentidos de comum e com o desenvolvimento do pensamento histórico; e vi) reconhecimento da necessidade de novos interlocutores na discussão sobre níveis de objetivação curricular: nível apresentado e nível modelado, delineados por Sacristán (2000).

As pesquisas angariadas sobre o “Currículo em Movimento da SEEDF” auxiliam este estudo ao validarem a luta pela manutenção dos elementos reconhecidos como parte da identidade da rede pública de ensino do Distrito Federal perante o processo de revisitação/reelaboração do currículo em movimento a partir da BNCC e de análises das relações das prescrições com a organização do trabalho pedagógico e com a formação de professores.

Os estudos angariados sobre “Currículo Modelado” contribuem com esta pesquisa ao substanciarem posicionamentos que estabelecem a relação das concepções pedagógicas dos agentes responsáveis pelo processo de modelagem curricular com a abordagem e com os desdobramentos (prática docente e concepção de currículo) advindos desta etapa.

O Quadro 2 apresenta, sinteticamente, as contribuições mapeadas:

Quadro 2 - Pesquisas e contribuições mapeadas

Relacionadas as concepções/ideias do “Aprender a Aprender”	
Pesquisas	Contribuições
Souza (2018), Albuquerque (2019) e Pazolati (2022)	✓ Apontamentos de implicações das ideias do “Aprender a Aprender” em diferentes elementos do fazer pedagógico, seja no campo teórico ou mesmo na materialização dessas ideias.
Relacionadas à “BNCC”	
Pesquisas	Contribuições
Mustafé (2019), Coelho (2019), Dapper (2021), Pessoa (2018), Pertuzatti (2017), Triches (2018), Ribeiro (2019), Lopes (2020), Martins (2020), Cássaro (2019), Nascimento (2018), Botelho (2019), Gonçalves (2020), Silva A. K. C. (2021),	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Discussões relativas aos diferentes posicionamentos sobre elementos presentes nos processos didáticos de ensino e aprendizagem; ✓ Estabelecimento de relação entre os posicionamentos didáticos e o caráter educativo, explícito ou não nos níveis de objetivação curricular; ✓ Exame das relações da formação de professores com as práticas pedagógicas e com a mercantilização da educação pública; ✓ Observações sobre o papel das avaliações em larga escala, a partir da

Ribeiro (2021), Paula (2020), Flôr (2021), Barros (2021), Machado (2019), Branco (2017), Juca (2020), Centenaro (2019), Fogaça (2020) e Santos (2020)	elaboração e implementação da BNCC; ✓ Levantamento de indícios sobre a relação dos valores e ideologias neoliberais da pedagogia do “Aprender a Aprender” com a organização dos sistemas de ensino, com a adesão curricular à BNCC, com a ideia de educação integral, com os sentidos de comum e com o desenvolvimento do pensamento histórico; ✓ Reconhecimento da necessidade de novos interlocutores na discussão sobre níveis de objetivação curricular: nível apresentado e nível modelado, delineados por Sacristán (2000).
Relacionadas ao “Currículo em Movimento da SEEDF, anos iniciais”	
Pesquisas	Contribuições
Santos (2018), Takeuti (2021), Silva A. K. C. (2021), Martins (2018), Casagrande (2019) e Do Vale (2019)	✓ Validação da luta pela manutenção dos elementos reconhecidos como parte da identidade da rede pública de ensino do DF perante o processo de revisitação do currículo em movimento com a BNCC; ✓ Análises das relações das prescrições com a organização do trabalho pedagógico e com a formação de professores.
Relacionadas “Currículo modelado/modelagem curricular”	
Pesquisas	Contribuições
Morais (2020) e Casagrande (2019)	✓ Fortalecimento de posicionamentos que estabelecem relações das concepções pedagógicas dos agentes responsáveis pelo processo de modelagem curricular com a abordagem e com os desdobramentos (prática docente e concepção de currículo) advindos desta etapa.

Fonte: elaborado pela autora

Expostas as contribuições mapeadas a partir do que as pesquisas revelam, observa-se as seguintes lacunas: pesquisas que evidenciem, explicitamente ou não, as concepções do “Aprender a Aprender” nas manifestações curriculares; novos interlocutores que analisem os desdobramentos das pedagogias do “Aprender a Aprender” sobre o campo curricular; estudos que tratam do processo de reelaboração e implementação do currículo em movimento, dos anos iniciais, da SEEDF, a partir da BNCC, e estudos que se propõem a compreender de que forma ocorre a “modelagem de currículo” na SEEDF.

Ao considerar a proposta inicial deste estudo e as lacunas observadas durante a realização do Estado do conhecimento, apresenta-se como proposições desta pesquisa com o novo: a identificação de elementos das concepções pedagógicas do “Aprender a Aprender”, não apenas em normativas/nível prescrito de currículo – BNCC e Currículo em Movimento da SEEDF – mas, sobretudo, no nível modelado pelos professores, que abrange os projetos políticos pedagógicos, os projetos educativos e os planejamentos coletivos e/ou individuais; a ampliação de interlocutores que discutem o processo de reelaboração e implementação do Currículo em Movimento, anos iniciais, da SEEDF e o caminhar para o ineditismo, com a análise da forma como ocorre a modelagem do currículo, após a BNCC.

Ao destacar a preocupação deste estudo com as possíveis influências e/ou interferências das ideias pedagógicas do “Aprender a Aprender” no Currículo em Movimento, em suas fases

– prescrita e modelada –, considera-se, para análise de como essas ideias incidem sobre a organização do Trabalho Pedagógico (OTP), fatores presentes na elaboração de prescrições/normativas e nos processo de modelagem curricular, tais como: as relações entre as políticas curriculares (BNCC e Currículo em Movimento da SEEDF); a concepção dos professores sobre função social de escola, currículo e o papel dos professores nos processo de modelagem curricular. Para a realização desse processo de pesquisa apresenta-se, na seção seguinte, a trilha metodológica adotada.

3 TRILHA METODOLÓGICA DA PESQUISA

O estudo de caso é uma investigação empírica que analisa um fenômeno contemporâneo (o caso) em profundidade e em seu contexto de mundo real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes.
(Yin, 2001, p. 32)

A pesquisa teve como finalidade a descoberta de conhecimentos novos e científicos. Nesse sentido, concebe-se que pesquisa é a “atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação [...]” (Minayo, 1994, p. 17-18). Assim, o compromisso da pesquisa é com o científico, campo definido de diferentes maneiras, pelos autores que se dedicaram a essa tarefa, contudo, concorda-se que, "ao se falar em conhecimento científico, o primeiro passo consiste em diferenciá-lo de outros tipos de conhecimento existentes" (Lakatos; Marconi, 1986, p. 17).

É certo que o conhecimento científico não é o único que os seres humanos possuem. O conhecimento empírico – o senso comum –, aquele gerado a partir das experiências de vida, é, por exemplo, um outro tipo de conhecimento. Esse conhecimento baseia-se na observação e na intuição da realidade, diferentemente do conhecimento científico que se apoia na observação sistemática, na formulação de hipóteses testáveis, na realização de experimentos controlados e na análise crítica dos resultados obtidos.

Destaca-se que a diferenciação entre conhecimento científico e conhecimento empírico/senso comum não tem como objetivo demonstrar a oposição entre eles, mas sim evidenciar que o conhecimento científico está intimamente ligado à realidade humana, sendo uma forma de representação da realidade e de aquisição de informações sobre um determinado assunto, como destacam Barros e Lehfeld (2020).

A construção do conhecimento científico é um processo de reflexão crítica que tem como propósito o desvelamento de um objeto, que ocorre a partir da realidade, da base material, da prática social dos homens e dos processos de transformação da natureza por eles realizados. Portanto, o entendimento dialético de que “[...] agindo sobre a realidade os homens modificam, mas numa relação dialética, esta prática produz efeitos sobre os homens, mudando tanto seu pensamento como sua prática” (Corazza, 1991, p. 84), ressalta que as transformações na realidade causadas pela intervenção humana não são unilaterais, mas ocorrem em um processo de retroalimentação. Consequentemente, reconhece-se a complexidade das relações entre os seres humanos e o mundo ao seu redor, bem como a necessidade de uma abordagem que

considere as questões sociais, culturais, econômicas e políticas.

O reconhecimento da complexa relação entre os seres humanos e o mundo ao seu redor, assim como o desenvolvimento de uma visão de mundo coerente com o avanço dos conhecimentos, é revelado também em Lopes (1999, p. 150) ao afirmar que “[...] precisamos exercer a crítica de nossas concepções à luz de toda filosofia até hoje existente, redimensionando seus limites de atuação”. Esse exercício crítico sobre nossos pontos de vista de mundo e de sociedade à luz da filosofia é um processo de desenvolvimento da consciência dos sujeitos. Esse processo é interpretado por Saviani (2013) como a aquisição da consciência filosófica, condição para compreender o mundo a partir de concepção unitária, coerente e articulada.

A passagem de uma visão fragmentada, incoerente, desarticulada e mecânica para essa concepção, é a passagem do senso comum à consciência filosófica, que é explicada por Saviani (2013) como uma passagem do concreto imediato ao concreto pensado, pela mediação do abstrato e o concreto. Neste caso, é o ponto de partida e o ponto de chegada do conhecimento. O concreto como ponto de partida é o concreto real, enquanto o concreto como ponto de chegada é o concreto pensado. O verdadeiro ponto de partida e de chegada é o concreto, sendo que o empírico e o abstrato são momentos do processo de aquisição do conhecimento. Por esse processo, é possível realizar a apropriação do real-concreto em que a passagem do empírico ao concreto se refere à passagem do senso comum à consciência filosófica. Portanto, o conhecimento empírico é parte do conhecimento e não oposição ao conhecimento científico.

A importância da pesquisa científica é revelada por Lopes (1999, p. 150) ao apontar que “[...] o domínio do conhecimento científico é necessário para atuarmos politicamente, nos defendendo da retórica científica que age ideologicamente em nosso cotidiano”. Dessa forma, a pesquisacientífica é relevante por ser promotora da descoberta de novos conhecimentos científicos, conhecimentos que permitem a passagem do senso comum à consciência filosófica, passagem que é condição necessária para conceber a educação em uma perspectiva revolucionária (Saviani, 2013).

Compreendida a importância da pesquisa científica e a natureza de seu objeto, o conhecimento científico apresenta a necessidade de uma metodologia, um percurso, uma forma de buscar novos conhecimentos, que aqui chama-se de percurso/trilha metodológica.

O percurso metodológico constrói-se da integração entre teoria/método, técnica/instrumentos, que cercam o objeto pesquisado em suas diferentes dimensões. Ressalta-se que a escolha do método/teoria e das técnicas/instrumentos dependem da concepção de realidade social do pesquisador, de sua compreensão de mundo, de sociedade e de educação.

Desse modo, apresenta-se, nas próximas sessões, a contextualização da Educação enquanto ciência, as escolhas teórico-metodológicas (a abordagem, o campo epistemológico, contexto pesquisado, técnicas/instrumentos metodológicos para produção, análise dos dados e elaboração do relatório de pesquisa).

3.1 O *status* científico da Pesquisa em Educação

A problemática da demarcação do que é científico encontra-se ao abordar as ciências sociais como imitativas das ciências naturais ou como uma ciência com fins próprios, dicotomia apontada por Demo (1991) como não desejável. Portanto, o reconhecimento da educação como campo das ciências sociais é, sobretudo, compreender que a realidade da educação é objetivamente dada, entretanto, é também subjetivamente construída pelo ator político humano.

À vista disso, é preciso tratar as pesquisas em educação de forma a superar a postura empirista e positivista, que coloca a realidade social apenas sob as faces admitidas aos métodos de captação reconhecidos pelas ciências naturais, reduzindo a realidade social total às manifestações empíricas, principalmente em razão do método. Ressalta-se esmero deste estudo com seu caráter científico, visto sua temática situar-se no campo educacional.

A amplitude do campo educacional que abrange questões em perspectivas filosóficas, sociológicas, psicológicas, políticas, biológicas, administrativas entre outras e sobre o fato de as pesquisas em educação poderem se apresentar de formas diversificadas abrangendo diferentes problemas e níveis, como geradoras de uma variedade de abordagens e metodologias, são abordadas por Gatti (2010). Todavia, essa variedade não impede o rigor teórico-metodológico, visto que as ciências sociais possuem seus campos epistemológicos, que amparam os aspectos teóricos exigidos pela cientificidade, assim como os metodológicos não estão livres do rigor exigido pela ciência, mesmo concebendo os pontos subjetivos próprios do que é humano e social.

Os questionamentos sobre a cientificidade da educação são os mesmos aplicados de forma geral às ciências sociais e referem-se normalmente à possibilidade concreta de tratarmos de uma realidade da qual nós próprios, enquanto seres humanos, somos agentes, mas que precisamos considerar que a objetivação própria das ciências naturais descaracterizaria o que há de essencial nos fenômenos e processos sociais, ou seja, o profundo sentido dado pela subjetividade. A esse respeito, Minayo (2021) aponta que:

[...] a cientificidade, portanto, tem que ser pensada como uma idéia reguladora de alta abstração e não como sinônimo de modelos e normas a serem seguidos. A história da

ciência revela não um "a priori", mas o que foi produzido em determinado momento histórico com toda a relatividade do processo de conhecimento. Poderíamos dizer, nesse sentido, que o labor científico caminha sempre em duas direções: numa, elabora suas teorias, seus métodos, seus princípios e estabelece seus resultados; noutra, inventa, ratifica seu caminho, abandona certas vias e encaminha-se para certas direções privilegiadas (Minayo, 2001, p. 12-13).

Reafirma-se com Minayo (2001) que as pesquisas em educação necessitam de rigor teórico-metodológico (integração entre método/teorias e as técnicas/instrumentos metodológicos) e as ciências humanas e sociais. Neste caso específico, a educação possui abordagens, fundamentos epistemológicos e metodologia de pesquisa, o que assegura a ela seu *status* científico.

As escolhas teórico-metodológicas realizam-se a partir da relação do objeto pesquisado com a abordagem (qualitativa), com o campo epistemológico (estudo de caso – aproximando-se do Materialismo Histórico-Dialético), com o contexto pesquisado (espaço e interlocutores) e com as técnicas/instrumentos metodológicos de levantamento, análise de informações/dados para a elaboração do relatório de pesquisa. Apresenta-se a seguir a escolhas teórico-metodológicas desta dissertação.

3.2 A relação do objeto com a abordagem qualitativa

Esta pesquisa, ao comprometer-se com a busca de novos conhecimentos, propondo-se a responder: como as concepções pedagógicas ligadas ao neoprodutivismo/aprender a aprender, se manifestam no Currículo em Movimento da SEEDF, anos iniciais, em seus níveis prescritos e modelados, após sua revisitação em 2018, na busca de alinhá-lo à BNCC?, opta pela abordagem qualitativa, estudo que considera aspectos subjetivos de fenômenos sociais e do comportamento humano, em determinado tempo, local e cultura. Tal abordagem tem suas raízes históricas nos séculos XVIII e XIX, quando pesquisadores e cientistas sociais se manifestam insatisfeitos com os métodos de pesquisas utilizados nas ciências físicas e naturais para explicar os fenômenos humanos e sociais (Gatti, André, 2010; Zanette, 2017; Lima, 2018).

A natureza da questão-problema e dos pressupostos é indicada como essencial para a opção por uma determinada abordagem (Creswell, Creswell, 2021). Sendo assim, a escolha pela abordagem qualitativa justificou-se pela natureza da questão-problema, que relaciona as concepções de mundo, sociedade e educação dos indivíduos envolvidos com a elaboração das prescrições curriculares e com as ações modeladoras dos professores. Considera-se, também, os pressupostos mais abrangentes adotados, como: a construção social e histórica, a geração de teorias e a transformação social e o pertencimento desta pesquisa ao campo educacional que se

insere no contexto dos fenômenos humanos e sociais.

Alguns propósitos da abordagem qualitativa incluem a compreensão dos fenômenos educacionais a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos, permitindo a identificação de problemas, conflitos e desafios que não seriam detectados por outras abordagens metodológicas (Gil, 2010, p. 52); a conveniência da pesquisa qualitativa com as pesquisas que compreendem a realidade como uma construção realizada por diferentes atores (Flick, 2004, p. 43); a não pretensão em separar os sujeitos e objeto, a teoria e a prática; e o posicionamento de não neutralidade e de despolitização, ao se tratar de pesquisas que abrangem questões filosóficas, sociológicas, psicológicas, políticas, biológicas, administrativas entre outras, reafirmando a coerência da abordagem qualitativa.

Nesse viés, a abordagem qualitativa foi utilizada como um planejamento que abrange a interseção entre os pressupostos gerais/perspectivas filosóficas, procedimentos/estratégias de investigação e métodos detalhados de coleta, análise e interpretação de dados (Creswell, Creswell, 2021). Adianta-se, aqui, a opção desta pesquisa pelo suporte teórico que engloba pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica; os procedimentos (análise documental, observação, questionário e a entrevista semiestruturada); e o estudo de caso e o Materialismo Histórico-Dialético como procedimentos e métodos para levantamento e análise de dados/informações.

Segue-se a apresentação da relação do objeto de pesquisa com o campo epistemológico, para, posteriormente, realizar a exposição do contexto educacional e dos procedimentos/estratégias/instrumentos metodológicos.

3.3 O objeto e o campo epistemológico: Materialismo Histórico-Dialético e o Estudo de Caso

A palavra “Epistemologia” se origina do grego “episteme”, que significa “conhecimento” e “logos”, que significa “palavra”, que, neste caso, toma o sentido de “estudo”, ou seja, epistemologia é o estudo do conhecimento. Portanto, tendo a educação o *status* de campo científico, ela possui um campo epistemológico, suas teorias.

A delimitação do campo epistemológico que alicerça este estudo procura construir-se a partir da integração entre teoria/método e técnica/instrumentos, cercando o objeto pesquisado em suas diferentes dimensões, em uma abordagem qualitativa. E, para isso, salienta-se que não há método único para a investigação no campo educacional e que a escolha do método depende das questões que se quer responder, do objeto de estudo, dos objetivos da pesquisa e das

condições em que ela será realizada (Ludke, André, 1986).

Reconhecendo na investigação do objeto de estudo, seu caráter histórico, marcado por transformações contínuas, que nos conduz ao pensar sobre a prática social, “parece que o melhor método será começar pelo real e pelo concreto, que são condição prévia e efetiva” (Marx, 1983, p. 218).

Considerando os pontos levantados por Ludke e André (1986) e Marx (1983) em relação à escolha do método, a afirmação de Yin (2001, p. 32) de que o estudo de caso é uma investigação empírica de um fenômeno contemporâneo inserido em um contexto da vida real, onde os limites entre fenômeno e contexto não estão claramente definidos, torna-se relevante. Deste modo, adota-se o Materialismo Histórico-Dialético (MHD) como método deste estudo, e o estudo de caso como instrumento que, juntamente com a abordagem qualitativa, permitirá a transposição da aparência superficial do objeto, nos aproximando de sua totalidade - reflexão crítica sobre suas múltiplas facetas e complexidades, retornando ao concreto de forma teorizada.

Destaca-se que o método adotado e o estudo de caso mostram-se compatíveis com a abordagem qualitativa, uma vez que compartilham elementos essenciais à estruturação de pesquisas sociais, especialmente no contexto educacional. Isso requer a compreensão da realidade como um sistema articulado e complexo, onde o pesquisador, dotado de uma visão ampla do objeto de estudo, toma a materialidade concreta como ponto de partida e de chegada. Além disso, há um movimento que ultrapassa a mera aparência em direção à essência. Nesse processo, a pesquisa enriquece o objeto por meio de múltiplas abstrações realizadas pelo pesquisador, que transita continuamente entre aparência e essência, valorizando o processo de investigação em detrimento do resultado final, pois é nesse processo que as mediações e contradições são discernidas e conectadas para uma compreensão mais ampla do objeto em sua totalidade.

O estudo de caso é categorizado como um estudo explicativo, exploratório ou descritivo, que tem como foco um fenômeno (um "caso") contemporâneo, social, complexo e em seu contexto, para o qual o pesquisador tem pouco ou nenhum controle sobre os eventos e a fronteira entre o contexto e o fenômeno (Yin, 2001). A análise do currículo em seus níveis “prescrito” e “modelado” (Sacristán, 2000), visa considerar os sujeitos envolvidos nesses processos e, portanto, a opção pelo estudo de caso responde à subjetividade que se anseia nesse tipo de análise.

Ressalta-se que os estudos de caso não buscam a generalização de seus resultados, mas sim a compreensão e interpretação mais profunda dos fatos e fenômenos específicos Yin (2001). Embora não possam ser generalizados, os resultados obtidos devem possibilitar a disseminação

do conhecimento, por meio de possíveis generalizações ou proposições teóricas que podem surgir do estudo. Compreende-se que o estudo de caso, sob a lente do Materialismo Histórico-Dialético coaduna-se com a natureza da questão-problema e dos objetivos desta pesquisa.

Neste contexto, destacam-se as categorias ontológicas de contradição e totalidade, que ganham centralidade ao longo deste estudo, devido à sua natureza e à intrínseca relação com a constituição e compreensão do objeto. A contradição emerge das análises das relações sociais e de poder tecidas na esfera social, especialmente na escola, sendo a mediação entre professores e as normativas examinadas. Nessa relação, há o "posto" e o "vivido", e, na mediação entre ambos, surgem contradições que estruturam e permeiam essa interação.

Segundo Cury (1985, p. 30):

A contradição é destruidora, mas também criadora, já que se obriga à superação, pois a contradição é intolerável. Os contrários em luta e movimento buscam a superação da contradição, superando-se a si próprios. Na superação, a solução da contradição aparece enriquecida e reconquistada em nova unidade de nível superior. Cada coisa é uma totalidade de movimentos e de momentos e elementos provenientes de suas relações, de sua gênese e de sua abertura.

Dessa forma, a contradição emerge no contexto escolar, por ser um campo de intensas disputas de interesses e ideologias, constituindo, assim, pequenas totalidades. Essas, em movimento de mediações, propiciam a aproximação à totalidade maior do objeto.

Nesse sentido, a categoria totalidade também se destaca como parte do movimento de compreensão do objeto de estudo, considerando os inúmeros complexos que o constituem. Para tanto, Lukács (1979, p. 240) menciona que:

A categoria de totalidade significa [...], de um lado, que a realidade objetiva é um todo coerente em que cada elemento está, de uma maneira ou de outra, em relação com cada elemento e, de outro lado, que essas relações formam, na própria realidade objetiva, correlações concretas, conjuntos, unidades, ligados entre si de maneiras completamente diversas, mas sempre determinadas.

A perspectiva apresentada por Lukács (1979) reforça a ideia de que as distintas relações estabelecidas entre o meio e os sujeitos, bem como suas tensões, constituem a totalidade necessária para a análise e compreensão da relação da BNCC com o Currículo em Movimento, anos iniciais, da SEEDF.

Assim, expôs-se o contexto educacional, o espaço e os interlocutores, para, em seguida, anunciar os instrumentos metodológicos.

3.4 O contexto pesquisado (espaço e os interlocutores)

Esta pesquisa insere-se no contexto da Educação pública, o que se justifica pela educação pública, universal, gratuita, laica e obrigatória apresentar-se como desdobramentos das necessidades econômicas, políticas e sociais ligadas à manutenção de um modelo social advindo do modo de produção capitalista. Revela-se, assim, a educação pública como um privilegiado e importante espaço para a articulação de transformações ou mesmo de adaptação dos indivíduos à estrutura social existente, visto que é o espaço onde a maior parte dos sujeitos têm acesso ao processo de construção dos conhecimentos.

Destaca-se que este estudo se compactua com o compromisso, abertamente assumido pela pedagogia histórico-crítica, que afirma:

[...] à opção política assumida por nós, é bom lembrar que na pedagogia histórico-crítica a questão educacional é sempre referida ao problema do desenvolvimento social e das classes. A vinculação entre interesses populares e educação é explícita. Os defensores da proposta desejam a transformação da sociedade. Se este marco não está presente, não é da pedagogia histórico-crítica que se trata. (Saviani, 2013, p. 72.)

Na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, compreende-se que a escola é determinada, a certo ponto, pela sociedade, e se, a sociedade é dividida em classes com interesses opostos, a escola também sofrerá determinações do conflito de interesses desta sociedade. Portanto, as dificuldades da educação não devem ser sempre tributadas a própria educação, devendo-se considerar o contexto educacional, analisando os reais fins da educação, reconhecendo as limitações da educação para a proposição de mudanças maiores do que as transformações do ensino, dos métodos e formas de organização da instituição, ou seja, mudanças que extrapolem a própria educação, atingindo a sociedade através da emancipação dos sujeitos.

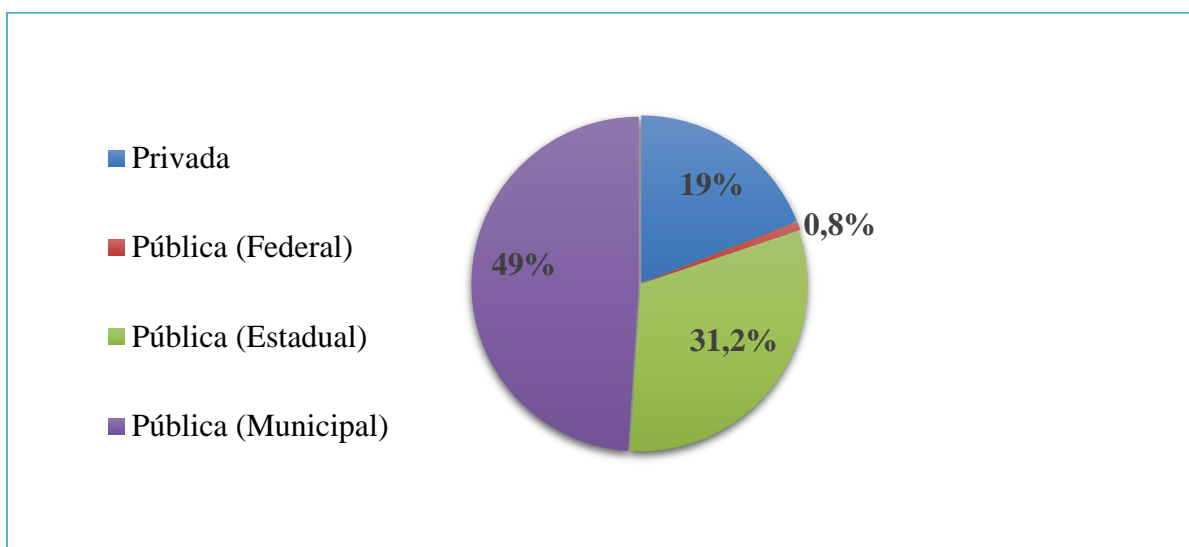
Observado o espaço da educação pública como espaço privilegiado e o compromisso da educação com a sociedade na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, o estudo que se insere na Educação pública é plenamente justificado.

Desse modo, esta pesquisa incorpora-se a esse contexto, a educação básica, como lugar e tempo de compromisso com a formação comum, indispensável para o exercício da cidadania e progresso no trabalho e em estudos posteriores. Esse compromisso encontra-se estabelecido no artigo 22 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que considera a educação básica uma das duas competências de ensino (Básico e Superior), constituindo-se por níveis e modalidades de ensino que englobam a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o

Ensino Médio. A oferta da Educação Básica obrigatória é a competência de ensino que todos, ou ao menos a grande maioria dos indivíduos, terá a possibilidade privilegiada de acesso ao espaço escolar para se emancipar como indivíduo, o que substancia o foco deste estudo a Educação Básica.

O Censo Escolar da Educação Básica de 2022, pesquisa estatística realizada anualmente pelo INEP articulado com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, contabiliza 47,4 milhões de matrículas na Educação Básica Brasileira e o Gráfico 1 demonstra a distribuição das matrículas na Educação Básica nas redes públicas (dependência administrativa federal, estadual e municipal) e privadas de Ensino, no ano de 2022, evidenciando o importante espaço da Educação pública no atendimento à Educação Básica, e, por consequência, um espaço privilegiado à emancipação dos indivíduos.

Gráfico 1. Distribuição das Matrículas na Educação Básica no Brasil por dependência administrativa



Fonte: adaptado, pela autora, de Inep/Censo Escolar 2022

Evidenciado o importante espaço da Educação pública no atendimento à essa competência básica de ensino, salienta-se que a Educação Básica compreende um longo período do processo educativo, pois engloba os níveis da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Nesse contexto, esta pesquisa ocupa-se em estudar a etapa inicial do Ensino Fundamental, da Educação Básica, por considerá-la parte importante para o prosseguimento do processo educativo que, somado ao consenso da importância, há também motivações relacionadas às investidas de concepções pedagógicas que se apresentam como redentoras dos

problemas e dificuldades enfrentados por estas etapas de ensino.

Ressalta-se que o receio com enfoques pedagógicos nas etapas posteriores, como, por exemplo, com as implicações das concepções pedagógicas presentes na proposta do Novo Ensino Médio, de certa forma, camuflam a percepção das investidas e consequências das escolhas pedagógicas que ocorrem nos anos iniciais da educação básica.

O Ensino Fundamental, até o ano 2006, classificava-se em séries, dividindo-se em Ensino Fundamental Anos Iniciais (1ª série a 4ª série) e o Ensino Fundamental II (5ª série a 8ª série), totalizando oito anos de ensino, com a aprovação da Lei n. 11.274⁶, de 6 de fevereiro de 2006, ampliou-se a duração total do Ensino Fundamental para nove anos, estabelecendo a matrícula no 1º ano, a partir dos seis anos de idade e o organizando Ensino Fundamental em Anos Iniciais (1º ao 5º ano) e anos finais (6º ao 9º ano).

Nesse sentido, este estudo deu enfoque ao Ensino Fundamental, em Anos Iniciais (1º ao 5º ano), define-se o contexto educacional, mais amplo, a qual o objeto desta pesquisa se insere (anos iniciais do Ensino Fundamental, da Educação Básica Pública brasileira). Segue-se a apresentação do contexto mais específico.

3.4.1 Espaço da pesquisa

Tem-se como espaço mais específico desta pesquisa uma escola que atende aos anos iniciais (1º ao 5º ano) dos Ensino Fundamental, situado na Regional de Ensino de Ceilândia, subordinada à rede pública do Distrito Federal.

A rede pública do Distrito Federal possui 14 Coordenações Regionais (CRE), localizadas em diferentes Regiões Administrativas de Brasília. Há regionais que englobam mais de uma região administrativa, como a Regional do Guará que engloba Guará e Estrutural e a Regional do Núcleo Bandeirante que engloba Núcleo Bandeirante e Riacho Fundo, por exemplo.

A opção pela Regional de Ensino de Ceilândia considerou o número de escolas que atendem ao Ensino Fundamental, números de salas de aulas e números de estudantes matriculados no Ensino Fundamental em a cada uma das Regionais de Ensino, da rede pública do Distrito Federal. Esses dados são apresentados na Tabela 2:

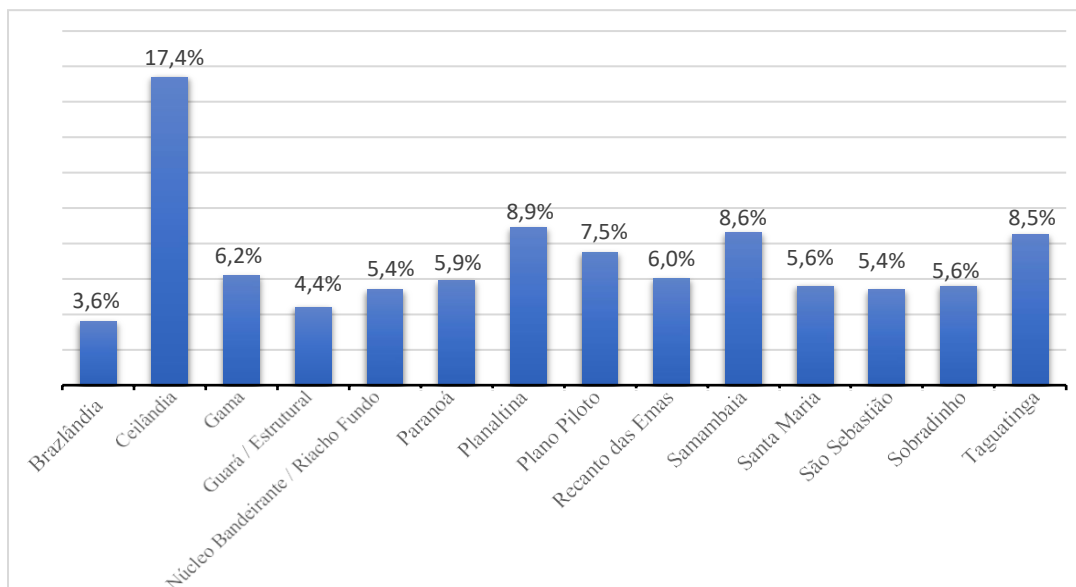
⁶ Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

Tabela 2. Regionais de Ensino e número de escolas/salas de aula e matrículas no Ensino Fundamental

Regional de Ensino	Número de Salas de Aula	Escolas que atendem o Ensino Fundamental	Número de Estudantes Matriculados
Brazlândia	461	23	9.795
Ceilândia/Sol Nascente e Pôr do Sol	1.947	81	47.267
Gama	811	38	16.997
Guará/Estrutural	495	22	12.088
Núcleo Bandeirante/Riacho Fundo	563	23	14.610
Paranoá	614	31	16.043
Planaltina	1.036	57	24.256
Plano Piloto	971	62	20.300
Recanto das Emas	654	22	16.461
Samambaia	913	34	23.418
Santa Maria	608	21	15.346
São Sebastião	525	20	14.867
Sobradinho	687	38	15.958
Taguatinga	1.009	43	23.007
Total	11.294	515	270.413

Fonte: elaborada pela autora

O Censo Escolar de 2022 revela que a Regional de Ceilândia atende 47.267 estudantes, no Ensino Fundamental em 1.947 turmas distribuídas em 81 escolas. Dentre as 14 regionais de Ensino, é a regional que atende o maior número de estudantes, do Ensino Fundamental, representando 17,47% dos estudantes de toda a rede. O Gráfico 2 apresenta a porcentagem referente ao atendimento ao Ensino Fundamental, em cada uma das regionais de ensino da SEEDF:

Gráfico 2. Porcentagem de atendimento Ensino Fundamental por Regional de Ensino

Fonte: elaborado pela autora

A amplitude em atendimento aos estudantes matriculados no Ensino Fundamental, assim como o compromisso assumido com ações que se propõem a combater as desigualdades sociais, justifica a escolha por uma Unidade Escolar, na Regional de Ensino da cidade de Ceilândia como espaço para realização de um estudo de caso.

O mapeamento das desigualdades sociais e econômicas levantadas na Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD), realizada pela antiga Codeplan e atual Instituto de Pesquisa e Estatística do DF (IPE/DF), em 2022, revelam que a Região Administrativa de Ceilândia encontra-se entre as cinco regiões com menor renda domiciliar média *per capita* no DF, apesar de ser a mais populosa; e que é a região com maior número de estudantes que frequentam as escolas públicas, o que não necessariamente a torna a região com maior de escolas.

Realizada a escolha da regional de ensino, buscou-se a escolha de escola para a realização do estudo de caso, considerando a natureza das escolas que compreendem o sistema de ensino da Rede Pública do Distrito Federal⁷, optou-se por realizar a seleção da escola, dentre aquelas

⁷ Possui escolas como: Jardins de Infância – JI; Centros de Educação Infantil – CEI; Centro de Atenção Integral à Criança – CAIC; Escola Classe – EC; Centro de Ensino Fundamental – CEF; Centro Educacional – CED; Centro de Ensino Médio – CM; Centro de Ensino Especial – CEE e escolas de Natureza Especial (Escolas Parque – EPAR, Centros Interescolares de Língua – CIL, Escola da Natureza, Escola Meninos e Meninas do Parque – EMMP, Escola do Parque da Cidade – PROEM e Centro Interescolar de Esportes – CIEF).

que atendem, prioritariamente, aos estudantes matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, as chamadas Escolas Classes (EC).

Para a elaboração de lista com os nomes das Unidades de Ensino que atendem aos estudantes matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Regional de Ensino de Ceilândia, buscou-se os dados no Censo Escolar 2022, e, para a contagem de salas de aulas e do número de estudantes atendidos, em cada instituição, utilizou-se os dados fornecidos pelas instituições, em seus Projetos Políticos Pedagógicos, elaborados no ano de 2022, e disponibilizados publicamente, no *site* da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal.

Nesse sentido, a Tabela 3 apresenta as Unidades de Ensino e o número de salas de aula, que atendem aos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano):

Tabela 3. Escolas e os números de salas de aulas que atendem aos anos iniciais

Unidades de Ensino	Número de Salas de Aula
Escola Classe 01 de Ceilândia	17
Escola Classe 02 de Ceilândia	19
Escola Classe 03 de Ceilândia	28
Escola Classe 06 de Ceilândia	28
Escola Classe 08 de Ceilândia	-
Escola Classe 10 de Ceilândia	14
Escola Classe 11 de Ceilândia	-
Escola Classe 12 de Ceilândia	-
Escola Classe 13 de Ceilândia	17
Escola Classe 15 de Ceilândia	-
Escola Classe 16 de Ceilândia	-
Escola Classe 17 de Ceilândia	-
Escola Classe 18 de Ceilândia	16
Escola Classe 19 de Ceilândia	-
Escola Classe 20 de Ceilândia	15
Escola Classe 21 de Ceilândia	-

Escola Classe 22 de Ceilândia	-
Escola Classe 24 de Ceilândia	-
Escola Classe 25 de Ceilândia	-
Escola Classe 26 de Ceilândia	-
Escola Classe 27 de Ceilândia	30
Escola Classe 28 de Ceilândia	16
Escola Classe 29 de Ceilândia	-
Escola Classe 31 de Ceilândia	-
Escola Classe 33 de Ceilândia	31
Escola Classe 34 de Ceilândia	26
Escola Classe 35 de Ceilândia	-
Escola Classe 36 de Ceilândia	-
Escola Classe 38 de Ceilândia	-
Escola Classe 39 de Ceilândia	-
Escola Classe 40 de Ceilândia	24
Escola Classe 43 de Ceilândia	27
Escola Classe 45 de Ceilândia	-
Escola Classe 46 de Ceilândia	22
Escola Classe 47 de Ceilândia	20
Escola Classe 48 de Ceilândia	22
Escola Classe 50 de Ceilândia	-
Escola Classe 52 de Ceilândia	-
Escola Classe 55 de Ceilândia	11
Escola Classe 56 de Ceilândia	28
Escola Classe 59 de Ceilândia	14
Escola Classe 61 de Ceilândia	-
Escola Classe 62 de Ceilândia	20
Escola Classe 64 de Ceilândia	-
Escola Classe 65 de Ceilândia	-

Escola Classe 66 de Ceilândia	38
Escola Classe 68 de Ceilândia	22
Escola Classe Córrego das Corujas	-
Escola Classe do Setor P Norte	25
Escola Classe Jibóia	-
Escola Classe Lajes da Jibóia	7
Escola Classe Jucelino Kubitschek	32
CAIC Professor Anísio Teixeira	37
CAIC Bernardo Sayão	30
Centro de Ensino Fundamental Professora Maria do Rosário Gondim da Silva	-
Centro de Ensino Fundamental 32 de Ceilândia	-
Centro de Ensino Fundamental 30 de Ceilândia	14
Centro de Ensino Fundamental 28 de Ceilândia	-

Fonte: elaborada pela autora

A partir do levantamento realizado, encaminha-se à EAPE o pedido de autorização para realização de pesquisa, que, após a emissão de tal autorização, o documento é levado à regional de ensino de Ceilândia. Essa regional envia tal encaminhamento para as 5 unidades escolares selecionadas pela pesquisa, ao utilizar como critério para a escolha unidades de ensino com o maior número de salas de aula, que atendem a estudantes matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Entretanto, após o não aceite de nenhuma dessas unidades, a regional de ensino de Ceilândia sugere duas instituições de ensino que se mostraram disponíveis para contribuir com este estudo. Após a concordância de uma das instituições, iniciou-se o processo necessário para a realização deste estudo de caso, conforme documentos nos Anexo A, Anexo B e Anexo C.

3.4.2 Interlocutores da pesquisa

Os interlocutores desta pesquisa foram professores que atuam na organização pedagógica da Unidade Escolar, englobando docentes em diferentes espaços de atuação.

Salienta-se que o Regimento Interno⁸ da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal caracteriza a Organização Pedagógica por serviços que competem à equipe gestora e aos demais profissionais da unidade escolar. Essa organização pedagógica compreende professores que atuam em regência de salas de aula, na Coordenação Pedagógica e professores que atuam na Equipe de Apoio, que abrange a Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem, a Orientação Educacional e o Atendimento Educacional Especializado/Sala de Recursos. Ressalta-se que a composição profissional poderá, excepcionalmente, ser diferenciada, de acordo com a oferta da unidade escolar.

Os interlocutores deste estudo englobam cinco professores que atuam em diferentes espaços da organização pedagógica da unidade escolar: um membro da gestão (supervisor pedagógico); dois professores regentes em sala de aula (um que atua no Bloco Inicial de Alfabetização – BIA, e outro que atua no 4º ou 5º ano do Ensino Fundamental); e dois coordenadores pedagógicos. Quando citados nesta pesquisa, utilizou-se as seguintes nomenclaturas: Participante 1, Participante 2, Participante 3, Participante 4 e Participante 5.

A participação desses professores como interlocutores justifica-se pelo caráter imprescindível destes profissionais no processo de organização pedagógica da Unidade Escolar, ao modelar o nível curricular prescrito (documentos oficiais de âmbito nacional e as propostas curriculares de âmbito local), ao elaborarem os planos de ação (Projeto Político Pedagógico da escola, projetos educativos e planejamentos coletivos e/ou individuais).

3.5 O objeto e as técnicas/instrumentos metodológicos para o levantamento de informações

Este estudo tem como objeto a relação da BNCC com o Currículo em Movimento da SEEDF, anos iniciais, e busca responder: como as concepções pedagógicas ligadas ao neoprodutivismo/aprender a aprender se manifestam no Currículo em Movimento da SEEDF, anos iniciais, em seus níveis prescritos e modelados, após sua revisitação em 2018, na busca de alinhá-lo à BNCC? Nesse sentido, tem-se como objetivo geral da pesquisa compreender como as concepções pedagógicas ligadas ao neoprodutivismo/Aprender a Aprender se manifestam no Currículo em Movimento da SEEDF, anos iniciais, em seus níveis prescritos e modelados.

Para tal, firma-se os seguintes objetivos específicos: identificar concepções

8 Regimento Interno da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2017/08/Regimento-SEEDF-COMPLETO-FINAL.pdf>. Acesso em: 20 abr.2024.

pedagógicas neoprodutivistas, ligadas ao “Aprender a Aprender” na BNCC; investigar a presença de tais concepções pedagógicas no Currículo em Movimento da SEEDF, anos iniciais, em seu nível prescritivo, após a implementação da BNCC; e analisar concepções pedagógicas na modelagem do Currículo em Movimento da SEEDF, anos iniciais, após a implementação da BNCC.

Considera-se como eixos temáticos da pesquisa: I- BNCC e as concepções pedagógicas do “Aprender a Aprender”; II- Currículo em Movimento da SEEDF, anos iniciais, e a Pedagogia Histórico-Crítica; e III- Projeto Político Pedagógico e concepções pedagógicas na modelagem curricular.

Compreende-se a relação intrínseca entre a questão-problema da pesquisa, os objetivos traçados e as ações/procedimentos metodológicos, como apresentado no Quadro 3:

Quadro 3. Quadro de coerência

Objeto da Pesquisa		
A relação da BNCC com o Currículo em Movimento, anos iniciais, da SEEDF.		
Questão-problema		
Como as concepções pedagógicas ligadas ao neoprodutivismo/Aprender a Aprender, se manifestam no Currículo em Movimento da SEEDF, anos iniciais em seus níveis prescritos e modelados, após sua revisitação em 2018, na busca de alinhá-lo à BNCC?		
Objetivo geral		
Compreender como as concepções pedagógicas ligadas ao neoprodutivismo/Aprender a Aprender se manifestam no Currículo em Movimento da SEEDF, anos iniciais, em seus níveis prescritos e modelados, após sua revisitação em 2018.		
Objetivos específicos	Eixos teóricos	Procedimentos metodológicos
Identificar concepções pedagógicas ligadas ao “aprender a aprender” na BNCC;	I- BNCC e as concepções pedagógicas do “aprender a aprender”.	Análise documental - Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC)
Investigar a presença de concepções pedagógicas ligadas ao “Aprender a Aprender”, no Currículo em Movimento da SEEDF, anos iniciais, em seu nível prescrito, após a implementação da BNCC;	II- Currículo em Movimento da SEEDF, anos iniciais e a Pedagogia Histórico-Crítica.	Análise documental - Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal, do ensino fundamental, anos iniciais;
Analisar as concepções pedagógicas, na modelagem do Currículo em Movimento, anos iniciais, da SEEDF, após a implementação da BNCC.	III- Projeto Político-Pedagógico e concepções pedagógicas na modelagem curricular.	Análise Documental - PPP da Unidades Escolar; - Organização curricular da Escola. Observação Questionário Entrevista semiestruturada Com professores que atuam na organização pedagógica da Escola.

Fonte: elaborado pela autora

Apresentada a relação entre o objeto de pesquisa, a questão-problema, os objetivos, os eixos teóricos e os procedimentos metodológicos adotados, declara-se cada um dos instrumentos adotados: análise documental, observação, questionário e entrevista semiestruturada.

Ressalta-se o compromisso com o anonimato e o sigilo de quaisquer informações que possam identificar a unidade ensino, assim como os professores respondentes dos questionários e participantes das entrevistas. O cronograma com datas, horários e ações realizadas dentro do espaço físico da Unidade de Ensino, foi entregue e previamente analisado e autorizado pela equipe gestora. Foram entregues o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinado pelo pesquisador e pelos participantes deste estudo de caso, conforme Apêndice E e Apêndice F.

3.5.1 Análise Documental

É um procedimento de compreensão detalhada e profunda das informações concretas nos diversos documentos selecionados como *corpus* da pesquisa, que pode ser utilizada em pesquisas de abordagem tanto quantitativa como qualitativa. É um procedimento utilizado em estudos das mais diversas áreas, em especial nas Ciências Humanas e Sociais aplicadas. A análise documental “[...] pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja completando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (Lüdke, André, 1986, p. 38).

As fontes utilizadas neste procedimento apresentam vantagens, pois os documentos constituem-se como fonte estável e natural de informações, podendo ser consultadas várias vezes. Os roteiros da análise documental que se realiza nos seguintes documentos: Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), normativa homologada em dezembro de 2017; Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal, do Ensino Fundamental, anos iniciais, revisitado em 2018; o Projeto Político Pedagógico (PPP) e a Organização Curricular da Instituição Escolar pesquisada encontram-se no Apêndice A.

3.5.2 Observação

Caracteriza-se como um dos procedimentos metodológicos mais acessíveis para o levantamento de dados/informações válidos presentes nos comportamentos humanos complexos, podendo gerar novos conhecimentos ou confirmações de teorias. Frisa-se que a

aplicação científica da observação se diferencia das observações cotidianas, visto que se exige do observador treinamento prévio, além de metodologia e técnicas adequadas.

O observador é parte de uma realidade social e suas percepções são, em grande parte, afetadas ou condicionadas pelo contexto em que se encontra. Uma observação, por mais bem realizada, não apresenta total neutralidade, visto a intermediação do próprio observador. Entretanto, o processo de observação comporta diferentes fases, a saber: I. definir os objetivos do estudo; II. selecionar o cenário (lugar e data); III. planejar a metodologia adequada; IV. padronizar os procedimentos; V. registrar as observações; VI. retirar-se do campo quando atingir a saturação das observações; VII. analisar os dados; e VIII. elaborar o relatório.

A principal vantagem do uso da observação como procedimento é o registro do comportamento no instante de sua ocorrência. Entretanto, notabiliza-se as desvantagens da observação, os vieses envolvidos e a possível influência no comportamento dos observados pela presença de um estranho (observador).

Neste estudo, optou-se pela realização de observação aberta, na qual o observador é visível e os observados sabem que são objeto de estudo; e o desenvolvimento da observação organiza-se de forma semiestruturada, conforme roteiro disponibilizado no Apêndice B.

3.5.3 Questionário

O questionário é definido “[...] como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” (Gil, 1999, p. 128).

Esse instrumento apresenta vantagens como: a possibilidade de atingir um grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas em uma área geográfica muito extensa; a implicação de menores gastos com pessoal; a garantia do anonimato das respostas; a possibilidade de que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente; e a não exposição dos pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado. Descreve-se como ações necessárias à obtenção de informações transparentes e fidedignas: I. O estabelecimento de confiança, apresentando a pesquisa e o pesquisador; II. A demonstração da importância do tema para o respondente; III. A exposição dos objetivos e das ações ao respondente; IV. A iniciação de itens mais gerais para os mais específicos; V. A facilitação da tarefa para torná-la interessante ao respondente; e VI. A comunicação dos resultados e da possibilidade de acesso a estes (Günther, 2003).

Nesta pesquisa, optou-se, a princípio, pela aplicação do questionário via *on-line* (*Google forms*). No entanto, com o intuito de agilizar o levantamento de informações, providenciou-se questionários impressos para aplicação com dez professores que atuam na organização pedagógica da Unidade Escolar, participantes deste estudo de caso, dentre estes encontram-se sete professores que atendem a estudantes matriculados no Ensino Fundamental I, nos dois turnos (matutino e vespertino), e três professores que atuam em atividades como coordenação pedagógica e gestão. Ressalta-se o compromisso firmado com os participantes sobre a manutenção do sigilo de quaisquer informações que possam identificá-los. O roteiro para a análise das informações levantadas com a aplicação do questionário, bem como o questionário, encontram-se no Apêndice C.

Assim, a aplicação do questionário teve como objetivo, de forma amostral, levantar informações sobre tais categorias de análise: vínculo de trabalho do professor com a SEEDF e com a escola, percepções sobre condições de trabalho, formação inicial (educação básica e nível superior) e formação continuada (interesse a cerca das atividades formativas ofertadas pela SEEDF, investimento de recursos próprios para formação continuada e indicação de temáticas que estes consideram necessárias).

3.5.4 Entrevista Semiestruturada

Conforme Szymanski (2008), a entrevista semiestruturada é aplicada para compreender e analisar dados subjetivos e tópicos complexos como percepções, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações, elementos intrínsecos da interação humana, que podem auxiliar na construção de um novo conhecimento, mediante um processo de tomada de consciência, gerado pela atuação do pesquisador ao expressar a sua compreensão sobre a fala do entrevistado e ao compartilhá-la com ele.

Utiliza-se a entrevista semiestruturada quando há a necessidade da presença consciente e atuante do pesquisador e, ao mesmo tempo, quando se pretende garantir ao entrevistado a liberdade e a espontaneidade. Ao caracterizar a entrevista semiestruturada, Triviños (1987, p. 152) afirma que esta “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]”; e Manzini (1990, 1991) destaca que esse tipo de entrevista pode favorecer a manifestação de informações mais espontâneas, já que as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.

Neste estudo, realizou-se entrevistas com cinco professores que atuam na organização pedagógica da Unidade Escolar, com o objetivo de levantar informações sob a óptica destes

professores em relação a BNCC, sobre o Currículo em Movimento da SEEDF e sobre o processo de modelagem curricular realizado na organização do trabalho pedagógico. Reforça-se o compromisso desta pesquisa com a manutenção do sigilo de quaisquer informações que possa identificar os participantes das entrevistas. O roteiro para as entrevistas encontra-se no Apêndice D.

3.6 O Processo de análise de informações e a elaboração do relatório de pesquisa

Realizada a descrição minuciosa e detalhada de como realizou-se o levantamento das informações a partir dos diferentes instrumentos metodológicos utilizados, apresenta-se agora o processo de análise e elaboração do relatório final desta dissertação.

Adota-se a categoria “contradição” para as análises empreendidas, pois esta pesquisa tem como amálgama a relação da educação com a sociedade e alinha-se à concepção de que não se deve considerar a realidade como algo estático, retirando do real o movimento. O que se coaduna com a afirmação de Cury (1995, p. 31) de que “todo real é um processo que contém, sem encerrar, o possível numa unidade de contrários” e que a totalidade é a categoria que permite conectar, articular, o real a outros processos.

Para a análise do conteúdo dos seguintes aportes documentais: i) Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC); ii) Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal, do Ensino Fundamental, anos iniciais; e iii) Projeto Político Pedagógico da escola e a Organização Curricular da instituição escolar pesquisada, utilizou-se a análise documental, técnica detalhada e profunda das informações, em uma abordagem qualitativa, ancorando-se em Lüdke e André (1986), que reitera que “[...] pode se constituir em uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja completando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (Lüdke, André, 1986, p. 38).

A esse respeito, listou-se como categorias de análises dos documentos: a natureza do documento; seu processo de elaboração/implementação; a concepção de função social da escola; a relação teoria-prática; as relações de bases econômica-pedagógica (contexto político, econômico e social); e as relações de base didático-pedagógica (concepções de indivíduos e elementos constitutivos da organização do trabalho pedagógico: professor, estudante, currículo, didática e avaliação).

Para a análise das informações levantadas a partir da observação, da aplicação do questionário e das entrevistas semiestruturadas, optou-se pela análise de conteúdo, adotando a

técnica de análise temática/categorial, aportando-se em Bardin (2004), que define a “análise de conteúdo” como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam as inferências de conhecimentos relativos de condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (Bardin, 2004, p. 41).

Conforme a autora, essa análise estrutura-se nas seguintes fases: 1) pré-análise (momento onde realiza-se a leitura flutuante, a definição do *corpus*, a formulação de hipóteses e de objetivos, a referenciação dos índices e a elaboração de indicadores); 2) exploração do material (etapa de delineamento e recorte dos trechos mais relevantes dos aportes, possibilitando a codificação e a categorização); e 3) tratamento dos resultados/inferência e interpretação: categorização/codificação e tratamento dos resultados (etapa na qual se realizou as inferências e interpretações que geraram unidades de registro e de contexto). Esta etapa final é onde ocorre a síntese do concreto pensado (Marx, 2013).

Para Marx (2013), a realidade concreta não pode ser captada por abstrações simplistas, mas deve ser reconstruída no pensamento de forma que sua complexidade e riqueza sejam preservadas. O concreto pensado é, assim, uma síntese de múltiplas determinações e mediações que refletem a realidade em sua totalidade dinâmica e histórica.

A coerência interna e sistemática entre essas fases demonstra o rigor na organização da investigação, inibindo os equívocos e validando os achados. Entretanto, enfatiza-se que o processo de análise ocorre em diferentes momentos, não sendo, necessariamente, apenas posterior ao levantamento das informações, pois a análise reflexiva não ocorre de forma linear.

Desse modo, teve-se como resultado a fragmentação intencional e exaustiva das mensagens analisadas e a utilização da quantificação de termos, frases ou conceitos (ocorrência) que podem observar critérios semânticos, sintáticos, léxicos e expressivos, os quais, neste estudo, são considerados indicativos semânticos (aglutinação de termos frequentes unidos às teorias angariadas) a criação de unidades de registro e contexto, para em seguida a elaboração de categorias.

Aportando-se na análise de conteúdo Bardin (2004) e adotando a técnica de análise temática/categorial, têm-se as seguintes ‘unidades de registro’ e, conseqüentemente, as categorias justificadas pelas ‘unidades de significação’, que são os trechos mais significativos extraídos das transcrições das entrevistas, expostos no Quadro 4, e que justificam o delineamento entre os elementos da técnica aqui aplicada:

Quadro 4. Categorização, Unidades de Registro e Unidades de Significação/Contexto

Eixos da pesquisa					
Concepções Pedagógicas e a BNCC		Concepções Pedagógicas e o Currículo em Movimento da SEEDF		Concepções Pedagógicas e o Projeto Político Pedagógico	
Categorias	Ocorrência	Categorias	Ocorrência	Categorias	Ocorrência
Imposição	5	Resistência	4	Coletividade	4
Desapropriação da função docente	3	Precarização da função docente	3	Fortalecimento do papel docente.	3
Ensino Utilitarista	5	Educação Integral	4	Identidade da Escola	4
Padronização	4				
Unidades de Registro					
Caráter do documento					
Pertencimento ao processo de elaboração do documento					
Organização do trabalho pedagógico					
Unidades de Significação/Contexto					
<p>[...] A BNCC é um documento, uma lei que precisa ser cumprida. A Escola terá que trabalhar de acordo com ela, se não, nossos alunos ficaram defasados” (Participante 5).</p> <p>[...] Eu me lembro que havia documentos que a gente discutia na escola e enviava via e-mail, as considerações, mas até pela dinâmica da escola, da falta de tempo, eu acho que não foi bem discutida, não. Os membros da gestão até foram às regionais, mas os professores não chegaram a participar, não havia tempo, tudo era muito corrido, você tinha que escrever, sugerir, responder algo sem ter tempo de analisar e discutir com colegas. Então, acho que a gente não teve participação efetiva (Participante 5).</p> <p>[...] O nosso foco é alcançar as metas e superar essas metas. A partir desses índices são propostos para nós o que dá para manter e o que a gente pode ultrapassar... (Participante 1).</p> <p>[...] Os livros que recebemos, já estão de acordo com a BNCC, e eles possuem conteúdos que vão além, na verdade, são muito conteudistas. Isso não atende a nossa realidade (Participante 2).</p> <p>[...] Nosso Currículo, é local, ele considera nossas realidades aqui do Distrito Federal. Temos ainda, muitas crianças que não realizam a educação infantil, por exemplo, então quando ele mantém a alfabetização até o 3º ano, está considerando uma realidade que a meu ver a BNCC desconsidera. A BNCC quer alunos alfabetizados no final do segundo ano, já o Currículo em Movimento abre precedente para que isso seja feito no bloco, nos três anos. Nosso currículo está mais alinhado à realidade que a gente lida e até mesmo com a idade das crianças (Participante 1).</p> <p>[...] Observo que os professores efetivos mais antigos, que participaram dos estudos e discussões na época e ainda estiveram mais formações realizadas nas reuniões coletivas da nossa escola...conhecem bem o currículo. Os professores temporários e os mais novos parecem não olharem para o currículo da mesma forma. (Participante 5)</p> <p>[...] O currículo em movimento é um documento muito rico, se trabalharmos de acordo com ele conseguiremos contemplar o que a BNCC propõe, e assim, nossos alunos terão bons rendimentos nessas avaliações externas. Trabalhar tudo que o currículo propõe já tem sido difícil, ainda bem que o nosso currículo considera maior tempo para a consolidação do processo de alfabetização, pelo menos não ignora as dificuldades que ainda temos em alfabetizar todos os nossos estudantes (Participante 3).</p> <p>[...]O nosso PPP é feito em conjunto, nas coordenações coletivas. Ele é feito com a participação dos professores, da direção, às vezes chamam um pai, uma mãe, vem todo mundo. Todos nós participamos. Todo ano ele é feito, reanalisado (Participante 2).</p> <p>[...] A organização do currículo está em nosso PPP. Ele é organizado por bimestres, junto com os professores, nas coordenações setorializadas. Temos como base o Currículo e Movimento. Somos nós que escolhemos a ações</p>					

que faremos em nossa escola, nós é que analisamos o que é mais importante (Participante 5)

[...]O PPP é a orientação para quem chega, para que entenda como a escola funciona. Ele é norteador, a questão da rotatividade do professor é realmente muito grande, então, os coordenadores, ou os próprios colegas direcionam o professor novo, para que ele não fuja do que foi proposto em nosso PPP, mantendo assim, a nossa linha de trabalho (Participante 1).

Fonte: elaborado pela autora

Portanto, concebeu-se para o processo de análise de informações a análise documental (Lüdke, André, 1986) e a análise de conteúdo (Bardin, 2004), propondo-se a realizar a triangulação das informações levantadas a partir dos diferentes instrumentos metodológicos utilizados (análise documental, observação, questionário e entrevista semiestruturada), aportando se em Günther (2006), Minayo e Minayo-Goméz (2006) e Triviños (1987).

Com efeito, a triangulação é um caminho seguro para a validação da pesquisa, pois pode-se empreender múltiplas práticas metodológicas, perspectivas e observações em uma mesma pesquisa, o que pode contribuir com o rigor, a riqueza e a complexidade do trabalho, prevenindo possíveis distorções relativas tanto à aplicação de um único método quanto a uma única teoria ou um pesquisador (Günther, 2006, p. 19).

Nesse contexto, para Minayo e Minayo-Goméz, nenhum método pode se arrogar à pretensão de responder sozinho as questões que a realidade social coloca. Portanto, a triangulação pode “iluminar a realidade a partir de vários ângulos, o que permite confluências, discordâncias, perguntas, dúvidas, falseamentos, numa discussão interativa e intersubjetiva na construção e análise dos dados” (Minayo, Minayo-Goméz, 2003, p. 136).

Compreende-se, assim, que a triangulação de dados tem por objetivo:

[...] abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macrorrealidade social (Triviños, 1987, p. 38).

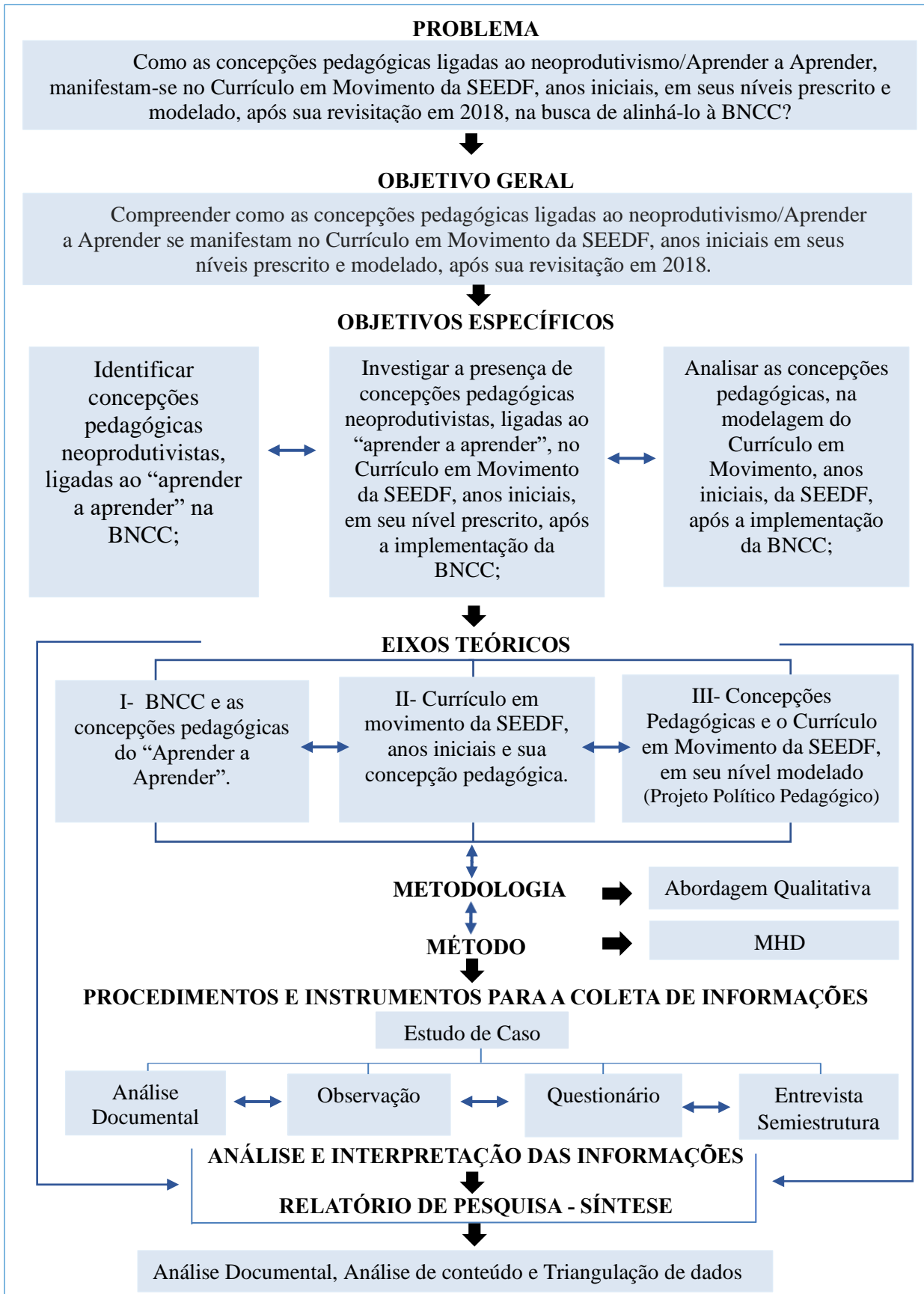
Por fim, para a elaboração do relatório de pesquisa, considerou-se a análise realizada a partir da compreensão de que a triangulação dos dados/informações angariadas tem por objetivo revelar a relação do fenômeno social, neste caso, a educação, com a história, com a cultura e com as realidades sociais. Esse entendimento ratifica a valiosa contribuição da triangulação para a descrição, explicação e compreensão do objeto estudado e demonstra a compatibilidade da triangulação de dados com o estudo de caso (Yin, 2001), assim como com o Materialismo Histórico-Dialético (MHD).

O estudo de caso, ao dedicar-se a explicar, explorar ou descrever um fenômeno (um

"caso") contemporâneo, social e complexo (Yin, 2001), coaduna-se com o objetivo da triangulação de dados em revelar relações do fenômeno social, e ao englobar o fenômeno educativo, espaço permeado por contradições (Cury, 1995), uma das categorias centrais do Materialismo Histórico-Dialético, o que revela sua compatibilidade com o MHD.

O esquema representado na Figura 1 apresenta as etapas de elaboração da pesquisa, desde a questão problematizadora até a construção do relatório final de pesquisa:

Figura 1. Dinâmica geral da pesquisa



Fonte: elaborada pela autora (2023)

4 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, UM CANTO DE SEREIA

[...] A necessidade de superação das formas unilaterais de educação é real, objetivamente criada pelo processo social, mas é preciso distinguir entre a necessidade real e as formas alienadas de proposição de soluções para o problema. O lema “aprender a aprender”, ao contrário de ser um caminho para a superação do problema, isto é, um caminho para uma formação plena dos indivíduos, é instrumento ideológico da classe dominante para esvaziar a educação escolar destinada à maioria da população enquanto, por outro lado, são buscadas formas de aprimoramento da educação das elites (Duarte, 2006, p. 8).

Em a Odisseia, são relatadas as aventuras enfrentadas por Odisseu, herói da Guerra de Troia ao retornar à Ítaca. Uma grande batalha é travada por ele e sua tripulação, ao se aproximarem de uma ilha habitada por sereias, seres temidos por atraírem com seu canto todos que ali passavam, tragando-os no revolto mar local e os levando à morte. Conhecendo o perigo mortal do canto das sereias, o sagaz guerreiro cria uma artimanha para evitar a sua morte e a de seus companheiros. Os remeiros têm seus ouvidos tampados com cera e Odisseu, decidido a ouvir o exuberante “canto das sereias”, não tem seus ouvidos tampados, porém, prende-se ao mastro da embarcação para que possa ouvir o canto sem ser seduzido e capturado.

Recorre-se a este apólogo na tentativa de ilustrar alegoricamente as batalhas firmadas por diferentes grupos sociais, no cenário educacional brasileiro, mais especificamente na formulação e na implementação de políticas curriculares. A batalha travada por Odisseu e as sereias representam, metaforicamente, a luta dos críticos e idealizadores do projeto de educação proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

As sereias, seres perigosos que, com seu maravilhoso canto, seduzem e levam à destruição quem delas se aproximam, representam os grupos que defendem um projeto de educação pautado nos interesses econômicos e que, para se firmarem, utilizam de um vasto conjunto de dispositivos e de ações que estimulam a abertura do campo educacional à iniciativa privada (Freitas, 2014). Os idealizadores e admiradores deste projeto de educação, assim como as sereias, buscam seduzir e encantar a sociedade ao se apresentarem como a própria solução para os muitos e inegáveis problemas educacionais do país.

Os críticos à Base necessitam da astúcia e da sagacidade de Odisseu para que sejam capazes de navegarem por mares repletos de sereias, protegidos e imunes aos belos cantos. Contudo, não há que se conformar em apenas navegar de forma segura; é preciso, como fez o herói Odisseu, realizar o enfrentamento, desconfiar das aparências, para, assim, perceber o que há sob o manto da beleza, não negando nem ignorando os riscos, para não se permitir ser conquistado e vencido.

Odisseu representa a tomada de consciência e a orientação para que se possa vencer uma força, que, aparentemente, mostra-se em situação vantajosa.

Assim, elenca-se como críticos à Base os grupos formados por diferentes segmentos da sociedade brasileira, como educadores, pesquisadores, entidades científicas, especialistas em Educação e sociedade civil, que defendem modelos educacionais embasados em uma perspectiva crítica de educação; e como apoiadores à Base, grupos como o “Movimento Todos pela Educação”⁹, formado a partir de 2006 pela união de aglomerados financeiros e industriais, tais como o Grupo Globo, Gerdau, Pão de Açúcar entre outros; e o “Movimento pela Base”¹⁰, concebido pela junção de grupos de economistas e empresários, como Fundação Lemann, *site* da Nova Escola, Fundação Roberto Marinho, Fundação Ayrton Senna, Itaú e Bradesco.

Desse modo, o Movimento pela Base Nacional Comum¹¹ tem empenhado esforços desde 2013. Contudo, somente com a edição da Portaria n. 592/2015 (Brasil, 2015), os recursos materiais e intelectuais começaram a ser mobilizados para a concretização da BNCC.

Para uma análise um pouco mais cuidadosa, mesmo que breve, sobre quem são os idealizadores e apoiadores da BNCC e o que eles defendem como projeto de educação para o país, emprestou-se do cenário educacional norte americano o termo “reformadores empresariais da educação”¹² para referir-se às corporações empresariais, econômicas, industriais e financeiras que agem sobre os projetos governamentais educacionais em nosso país.

Os reformadores empresariais brasileiros defendem um projeto de educação que combina responsabilização, meritocracia e privatização. Alegam que seu projeto educacional é a solução para os problemas da educação brasileira, pois possuem respostas mais objetivas do que as dadas pelos educadores profissionais e que estariam, unicamente, comprometidos com a qualidade da educação a ser garantida a todos aos estudantes, não possuindo, portanto, interesses ideológicos e financeiros (Freitas, 2012).

O “Movimento Todos pela Educação”, por exemplo, se define como uma organização apartidária, sem fins lucrativos e não governamental e com um único objetivo: “mudar para valer a qualidade da educação básica no Brasil”. Entretanto, ressalta-se que grupos como este firmam parcerias com o governo, adquirindo forte influência sobre os projetos educacionais, o que lhes têm permitido agir em diferentes áreas, como na formação dos professores, na estruturação de materiais, na produção de livros didáticos e em consultorias pedagógicas e de

⁹ Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/>. Acesso em: 29 set. 2022.

¹⁰ Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/>. Acesso em: 29 set. 2022.

¹¹ Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 29 set. 2022.

gestão escolar (Martins, 2016).

A existência de transações comerciais, e, sobretudo, a possibilidade de difusão de ideologias empresariais que priorizam cada vez mais a formação de mão de obra ao invés da formação do ser em sua integralidade precisam ser consideradas e analisadas cuidadosamente (Martins, Krawczyk, 2018).

A suposta neutralidade do projeto de educação desenhado por esses grupos e a aparente objetividade para a resolução dos problemas educacionais são parte dos esforços empreendidos para angariar apoiadores e defensores de seu projeto de educação. Buscam legitimar-se como pensadores e delineadores dos caminhos a serem seguidos pela educação do país, entoando verdadeiros “cantos de sereias” que convencem apenas à incautos e ingênuos.

Sabe-se que, com a homologação da Base Nacional Comum Curricular, em 2018, tem-se um documento normativo e balizador de toda educação básica do país. Esse documento configura-se como uma normativa, a qual todos os currículos subnacionais devem adequar-se. A Base representa, pois, uma parte importante de um projeto educacional que tem ganhado forças na sociedade brasileira contemporânea.

Recorrendo à narrativa épica sobre a batalha de Odisseu e as Sereias, a BNCC pode ser representada, alegoricamente, como a voz das sereias, ou seja, um instrumento utilizado para implementar um projeto de educação. Quando seus defensores apontam o documento como garantidor da qualidade da educação do país, a BNCC – voz das sereias –, além de instrumento, torna-se uma ação pensada e intencional, ou seja, um “canto de sereia” que procura convencer a sociedade de que o documento e o projeto de educação que ele representa estão imunes a questionamentos.

Compreendendo a BNCC como um instrumento desencadeador de ações que direcionam e traçam os caminhos da educação do país, esta pesquisa, em especial esta seção, buscou aprofundar os conhecimentos acerca do documento e, para tal, apresenta-se algumas das principais críticas a ele.

Após a apresentação das principais críticas à BNCC, buscou-se conhecê-la a partir de sua concepção pedagógica¹³. O enfoque dado ocorreu pela compreensão de que uma visão pedagógica representa a defesa de uma determinada função social de escola com inevitáveis desdobramentos na organização do trabalho pedagógico. Portanto, a concepção pedagógica, explícita ou não, em manifestações curriculares, revelam os fins pensados para a educação, bem

¹³ Verbete elaborado por Dermeval Saviani, na obra, História das idéias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2019.

como a percepção sobre seus principais elementos: currículo, didática, avaliação e agentes (professores e estudantes).

Optou-se, assim, pela apresentação do documento considerando as categorias neoprodutivismo e aprender a aprender, categorias elaboradas a partir de elementos de bases econômico-pedagógicas e didático-pedagógicas. As categorias foram escolhidas na tentativa de ordenar as ideias/concepções/correntes pedagógicas, muito presentes no cenário das políticas curriculares brasileiras, desde os anos de 1980. Considera-se o neoprodutivismo, o neoescolanovismo, o neoconstrutivismo e o neotecnicismo como categorias centrais, sendo elas respectivamente de bases econômico-pedagógica, didático-pedagógicas, psicopedagógicas e pedagógico-administrativas (Saviani, 2019).

Recorrendo à narrativa épica sobre a batalha de Odisseu e as Sereias, a BNCC pode ser representada, alegoricamente, como as sereias – um instrumento – e também pelo canto entoado por esses seres – uma ação. Os idealizadores e admiradores da BNCC são como as sereias da obra de Homérica, seres perigosos que buscam incansavelmente seduzir e capturar apoiadores. Entoam diferentes cantos, diferentes melodias, se uma determinada canção não encanta, entoam-se se outra e mais outra. Valessem-se do gosto praticamente uníssono por canções, pela defesa de uma educação de qualidade, pela constatação dos inúmeros problemas da educação brasileira. Quem opõe-se a ouvir uma canção ou não deseje uma educação de qualidade?

O “canto da defesa de uma educação de qualidade”, assim como o canto “temos as soluções para os problemas da educação brasileira” já se mostram suficientes para encantar a muitos. Entretanto, se há quem questione os critérios definidos para afirmar o que é uma educação de qualidade ou se a resolução dos problemas educacionais deve ser entregue à iniciativa privada, novos cantos são entoados.

Os esforços para seduzir são muitos, e, para vencer todas essas forças empreendidas, é preciso que aqueles que, como Odisseu, desconfiem das aparências e percebam o que há sob o manto da aparente beleza, tornando-se conscientes, sejam engenhosos e comprometidos em alertar e orientar tripulações ingênuas ou descuidadas.

Nesse viés, esta pesquisa tem como objetivo compreender como as concepções pedagógicas neoprodutivista ligadas ao “Aprender a Aprender” se manifestam no Currículo em Movimento da SEEDF, anos iniciais, em seus níveis prescrito e modelado, após sua revisitação em 2018, na busca de alinhá-lo à BNCC. Para tal, esta seção intencionou-se a identificar elementos das concepções pedagógicas neoprodutivista, ligadas ao “Aprender a Aprender” na BNCC.

Delimitou-se, portanto, como eixos temáticos desta seção: a apresentação da BNCC

como currículo prescrito e a identificação da concepção pedagógica neoprodutivista ligada ao “Aprender a Aprender”. Embasou-se como principais aportes teóricos: Apple (1989), Bernstein (1996), Duarte (2000, 2003, 2006), Freitas (1992, 1995, 2012, 2014), Gentili (1996), Hypólito (2019), Luckesi (2011), Moreira (1990), Paula e Fernandes (2019), Sacristán (2017, 2018), Saviani (2011, 2012, 2013, 2019) e Silva T. T. (2002).

Metodologicamente, realizou-se a triangulação das informações levantadas a partir dos instrumentos metodológicos utilizados – análise documental da BNCC, observação da atividade de coordenação pedagógica em uma Escola Classe da SEEDF, questionário e entrevista semiestruturada respondida por professores que atuam na organização pedagógica da Unidade Escolar.

A definição das categorias de análises, inicialmente, considerou o neoprodutivismo e o aprender a aprender, categorias elaboradas, respectivamente, a partir de elementos de bases econômico-pedagógicas e didático-pedagógicas. Posteriormente, somou-se a essas categorias a concepção de função social da escola e a relação teoria-prática. Todas as análises buscaram delinear contradições, categoria emprestada de Cury (1995).

As subseções, i) BNCC, um Currículo Prescrito; e ii) Concepção Pedagógica da Base, dedicaram-se a apresentar a Base Nacional Comum Curricular como uma normativa e como um currículo prescrito e a identificar nela elementos da concepção pedagógica neoprodutivista ligadas ao “Aprender a Aprender”.

4.1 BNCC, Currículo Prescrito Nacional

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, instituída pela Resolução CNE/CP n. 2 (Brasil, 2017), apresentou-se como um normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica e como balizadora da qualidade da educação do país. Com a homologação da BNCC do Ensino Médio, pela Resolução CNE/CP n. 4 (Brasil, 2018b), tem-se um documento de caráter normativo para toda a Educação Básica do país.

A partir das contribuições da teoria crítica de currículo e da Pedagogia Histórico-Crítica, suscitou-se documentos prescritivos e/ou orientações empreendidas na história da ordenação do cenário educacional brasileiro, da Constituição de 1988 à homologação da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, para apresentar a BNCC enquanto uma prescrição/normativa e como currículo.

Considerando a compreensão de que o fenômeno educativo é contraditório, ao ser carregado de elementos de transformação e de reprodução, e que ignorar as contradições seria considerar a realidade como algo estático, assim como Cury afirma que “[...] todo real é um processo que contém, sem encerrar, o possível numa unidade de contrários” (Cury, 1995, p.31), propôs-se o delineamento de contradições presentes no processo de elaboração e implementação da BNCC.

Esta subseção dedicou-se a apresentar a BNCC, como normativa de âmbito nacional e como currículo, para, posteriormente, adentrar-se na identificação e na apresentação de elementos da concepção pedagógica neoprodutivista ligadas ao “Aprender a Aprender” no documento.

4.1.1 BNCC, uma normativa de âmbito nacional

Para a apresentação da Base Nacional Comum Curricular como uma normativa nacional, suscitou-se os principais documentos normativos e/ou orientadores, elaborados ao longo da história da ordenação do cenário educacional brasileiro. Tem-se a Constituição Federal (Brasil, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), as Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2013) e o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), como documentos que ratificaram a necessidade da elaboração de uma Base Comum Curricular para a Educação Básica do país.

A Constituição Federal de 1988 substancia a elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular, mais especificamente ao abordar 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” (Brasil, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) também reafirma a necessidade de uma Base Nacional Comum Curricular ao estabelecer, em seu artigo 6º, que:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996).

A Constituição Federal e a LDB são marcos legais invocados pelo próprio texto da BNCC para justificar e fundamentar sua elaboração e implementação. Normativas e orientações que sucederam estes marcos legais ratificam sucessivamente a necessidade da elaboração de

uma Base Comum Curricular para a Educação Básica.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), elaborados pelo Ministério da Educação nos anos de 1997, 1998 e 2000, para o Ensino Fundamental I, o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio, reforçam novamente a necessidade de se reconhecer as aprendizagens diferenciadas, considerando as diferenças sociais e culturais presentes no país, e apontam que as aprendizagens comuns a todo estudante brasileiro, independentemente de sua localidade, devem ser garantidas. Assim, os PCN corroboram com posicionamentos que defendem uma formação básica comum a todos como uma necessidade a ser assegurada, ao afirmarem que adotar os “[...] parâmetros curriculares comuns para todo o país, ao mesmo tempo em que contribui para a construção da unidade, busca garantir o respeito à diversidade” (Brasil, 1998, p. 49-50).

Sublinha-se, no entanto, que os Parâmetros Curriculares Nacionais não se configuraram como normativas por inexistir obrigatoriedade perante a lei. Desse modo, representavam recomendações/orientações que pudessem colaborar para a elaboração e revisão curricular, para a formação inicial e continuada dos professores, para as escolhas de metodologias e para as discussões pedagógicas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Brasil, 2010) são, diferentemente dos PCN, normativas originadas a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que estabelecem uma base nacional comum, responsável por orientar a organização, a articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras.

Outro documento instituído por força constitucional é o Plano Nacional de Educação (PNE)¹⁴, elaborado com o objetivo de articular os esforços nacionais em regime de colaboração, de Estados, Distrito Federal e Municípios, para a universalizar a oferta da etapa obrigatória (de 4 a 17 anos), elevar o nível de escolaridade da população, elevar a taxa de alfabetização, melhorar a qualidade da educação básica e superior, ampliar o acesso ao ensino técnico e superior, valorizar os profissionais da educação, reduzir as desigualdades sociais, democratizar a gestão e ampliar os investimentos em educação. O PNE (2014/2024), instituído pela Lei n. 13.005/2014, define 10 diretrizes para guiar a educação brasileira, estabelecendo 20 metas a

¹⁴ O Projeto de Lei (PL) do Plano Nacional de Educação (PNE) 2024-2034 foi assinado pelo Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva e pelo Ministro de Estado da Educação, Camilo Santana, em 26 de junho de 2024. A etapa nacional da Conferência Nacional de Educação (Conae), convocada por decreto presidencial e promovida pelo MEC, foi realizada entre os dias 28 e 30 de janeiro de 2024, encontro nacional precedido pelas etapas municipais, intermunicipais, distrital e estaduais. As conferências contribuíram para o fortalecimento dos fóruns municipais, distrital e estaduais de educação e para o debate sobre políticas públicas de educação.

serem cumpridas em sua vigência. Dentre as 36 estratégias da Meta 7, a primeira delas cita a elaboração de uma base nacional comum como necessidade ao fomento da qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades.

Com o PNE para o decênio (2014/2024), aponta-se a elaboração de uma base nacional comum como condição à promoção da qualidade da educação básica. Tem-se, portanto, um novo elemento para a defesa da elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular. Desde então, discursos sobre a crise de eficiência, eficácia e produtividade da educação brasileira são amplamente difundidos.

Agências internacionais como o Banco Mundial (BM), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e os chamados “reformadores empresariais da educação”¹⁵ têm agido no assessoramento e na divulgação dos resultados de qualidade da educação. Destaca-se os chamados “reformadores empresariais da educação”, por estarem presentes no processo de elaboração da BNCC e se apresentarem como portadores da “chave para o sucesso” com “pacotes” para a educação, baseando-se nas leis do mercado, na gestão para resultados e na performatividade (Ball, 2014).

A tentativa de se estruturar um Sistema Nacional de Educação (SNE), a partir da elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular, instrumento de política pública, revela a estreita relação entre o Plano Nacional de Educação (PNE) e a criação de um Sistema Nacional de Educação. Conforme Saviani (2010, p. 388), “[...] podemos dizer que a formulação de um Plano Nacional de Educação se coloca como uma exigência para que o Sistema Nacional de Educação mantenha permanentemente suas características próprias”.

A apresentação de documentos normativos e/ou orientadores empreendidos na história da ordenação da educação brasileira, da Constituição de 1988 à homologação da BNCC para a etapa do Ensino Fundamental em 2017, demonstraram que as justificativas apresentadas para a elaboração de uma base nacional comum curricular focalizam-se na ideia de que a base é condição para a garantia de: i) conteúdos mínimos aos estudantes brasileiros; ii) estabelecimento e cumprimento de responsabilidades dos sistemas de ensino e unidades

¹⁵ O termo “reformadores empresariais da educação” é usado para referir-se a uma coalizão entre políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores alinhados à ideia de que o mercado e o modo de organizar a iniciativa privada é uma proposta mais adequada para “consertar” a educação do que as propostas feitas pelos educadores profissionais. O termo, criado pela pesquisadora americana Diane Ravitch (2011), aplica-se adequadamente a um mesmo grupo presente no Brasil.

escolares com a complementação da parte diversificada de conteúdos; iii) promoção da qualidade da educação básica; e iv) estruturação de um Sistema Nacional de Educação (SNE).

O primeiro enfoque dado como justificativa para a elaboração de uma base nacional comum curricular é a garantia de conteúdos mínimos. Portanto, a definição de um currículo único a todos os estados para a diminuição das diferenças regionais e individuais dos alunos já faz parte do debate entre os diferentes atores educacionais, e, com a BNCC ocorre, além do estabelecimento obrigatório de competências e habilidades a serem cumpridas pelos estudantes das escolas de toda a educação básica do país, a definição das maneiras corretas de se aprender, de se ensinar e de quais os conteúdos devem ser ministrados nas salas de aula.

No texto introdutório da Base Nacional Comum Curricular, o documento se define como “[...] 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. 7), e estabelece as competências e habilidades a serem cumpridas pelos estudantes do país, durante a Educação Básica e define uma maneira correta de se aprender, de se ensinar e de quais os conteúdos devem ser ministrados nas salas de aula, ao afirmar que “propõe repensar o modo como se aprende e, conseqüentemente, a forma como se ensina” (Brasil, 2018a, p. 3).

Portanto, a definição de um currículo nacional como condição para a garantia de conteúdo mínimos corrobora com a padronização do conhecimento e com as formas de obtê-lo, pois um currículo nacional oficial, que define “o que”, “como”, “quanto” e “quando” ensinar por meio do Estado, age de maneira hegemônica na disputa por qual conhecimento deve ser considerado como saber oficializado (Sacristán, 2018). Contradiz, assim, com as ideias de não exclusão de saberes e de culturas subalternas, com ideias de valorização e enriquecimento cultural e com a autonomia dos professores relacionadas às formas de ensinar.

Com a BNCC são empreendidas ações como a produção em larga escala de materiais didáticos e a utilização de sistemas de gestão e de avaliação que reforçam exclusão de saberes e de culturas subalternas e de autonomia dos professores. Tais ações geram novas contradições.

A produção em larga escala de materiais didáticos se beneficia da padronização do conhecimento, mostrando-se uma atividade bastante rentável e promissora à transmissão de ideias, valores e interesses de grupos neoliberais, que alinhados a grupos conservadores e religiosos conseguiram, apesar das lutas dos movimentos sociais, emplacar a maioria de seus interesses (Hypólito, 2019).

A delimitação da maneira que os conteúdos de ensino são selecionados, organizados e seriados, tal como as práticas pedagógicas pelo currículo nacional oficial, representa o resultado de conflitos presentes no contexto político, econômico e social, e a BNCC expressa em sua

maior parte os interesses dos grupos neoliberais e conservadores. A Base torna-se um meio de exclusão de saberes e culturas subalternas ao se relacionar diretamente com a homogeneização dos povos, gerando a piora do ensino e o empobrecimento cultural (Hypólito, 2019).

Em entrevista realizada com professores, neste estudo de caso, nota-se o compromisso dos professores em não se prenderem aos materiais didáticos, não organizados por eles próprios professores, ao planejarem suas práticas. Ao ser perguntada sobre a centralidade dos livros didáticos, no planejamento das atividades, a Professora 1 afirmou que:

O livro é um apoio, mas não é suficiente. Os livros que nós temos hoje, na Secretaria, estão mais conteudista. A gente tem que ajustar tudo, é preciso completar o livro... a gente fica saltando as páginas do livro, para ver o que aproveitar, analisamos o livro e vemos o que dá pra trabalhar, vamos ajustando. Estou com um livro que trabalha objeto, complemento nominal, verbal e ... o livro, na verdade, está muito mais conteudista. Tem muito conteúdo, mas não dá para cobrar na nossa realidade. Eu ajusto e trabalho conteúdos que acredito serem mais adequados ao nível dos meus alunos. O meu planejamento não será feito a partir de um livro (Participante 1).

Ressalta-se, portanto, o papel central do professor, não apenas na aplicação de planejamentos, mas, sobretudo, nas escolhas relacionadas às formas de ensino, bem como na definição dos recursos mais adequados ao que se pretende ensinar, sempre considerando as reais necessidades de cada grupo de estudante.

A utilização de sistemas de gestão e de avaliação repercutem nos espaços escolares, principalmente, por meio das avaliações externas em larga escala, corroborando com a padronização do conhecimento. Essas avaliações apresentam-se com a função de subsidiar proposituras de políticas educacionais, tendo como “[...] principal objetivo realizar um diagnóstico da educação básica brasileira” (Brasil, 2017, p. 7) visando garantir uma melhoria da qualidade do ensino nos sistemas educacionais. Todavia, no contexto escolar, essas avaliações acabam assumindo contornos da racionalidade econômica onde impera a competição, o controle, a responsabilização e o ranqueamento, supostamente geradores de qualidade (Luckesi, 2011).

Sobre a utilização de sistemas de gestão e de avaliação, notou-se no discurso de alguns professores, no período de observação (tempo e espaço da coordenação pedagógica coletiva), realizado na unidade escolar, preocupações em conseguir preparar os estudantes para avaliações externas. Na semana anterior, os estudantes do 2º e 5º ano haviam participado da aplicação de avaliações externas em larga escala, do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)¹⁶.

¹⁶ Os estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental realizaram avaliações de Língua Portuguesa e Matemática (tipo de pesquisa: Amostral); e os estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental realizaram avaliações de Língua

A fala da Professora 3, ao ser perguntada sobre qual importância os dados de avaliações externas têm para o planejamento das atividades da escola e se havia algum preparo específico para essas avaliações, demonstrou preocupação e enfoque dado pela unidade escolar com o resultado dessas avaliações:

[...] O nosso foco é alcançar as metas e até superá-las. É a partir dos índices que são propostos para nós, é que decidimos se dá para mantê-los ou se vamos trabalhar para ultrapassá-los. Mas o nosso objetivo é sempre ultrapassar esses índices, inclusive, semana passada, foi realizada a avaliação do SAEB, e isso é meio que motivacional, a meta é proposta para nós, e corremos atrás de alcançar e até superar. Trabalhamos com simulados e com atividades mais voltadas para as provas (Participante 3).

Nesse sentido, estudiosos alertam para os desdobramentos advindos da adoção de um currículo nacional, como a adoção de avaliações em larga escala que acabam culpabilizando professores e alunos por resultados padronizados e, na maioria das vezes, não refletem a realidade escolar (Luckesi, 2011).

Por meio da definição de um currículo nacional, como a BNCC, tem-se buscado a padronização do conhecimento e das formas de adquiri-lo, utilizando a produção em larga escala de materiais didáticos e a utilização de sistemas de gestão e de avaliação. Propicia-se, assim, a exclusão de saberes e culturas subalternas e prejuízos à autonomia de professores, assim como nos alerta Freitas (2018, p. 61): “[...] a BNCC definiu competências, habilidades (incluindo seu sequenciamento, ano em que devem ser dadas), currículo mínimo, avaliações e materiais didáticos. O que sobrou para o magistério criar?”

O segundo enfoque dado como justificativa para a elaboração de uma base nacional comum curricular é o estabelecimento de responsabilidades dos sistemas de ensino e de cada unidade escolar com a complementação da parte diversificada de conteúdos. Observa-se dificuldades em se dá enfoque às atividades ligadas a parte diversificada dos conteúdos, como o discurso da Professora 5, em entrevista, demonstrou:

[...] Eu penso que há falta de incentivo, de recursos, uma coisa que a gente tem conversado aqui na escola, é de trabalhar mais a parte artística. A gente faz aqui, alguns momentos desse tipo de atividade, porque a educação é isso também, é a criança na integralidade. Não podemos apenas nos preocupar com um bom rendimento nas avaliações... Pode ser uma criança com baixo rendimento, mas que seja excelente na área artística... e para eu descobrir isso, é preciso ter atividades que favoreçam, que ela se mostre, e tem que ter tempo para isso (Participante 5).

Apresentadas as principais contradições observadas na busca pela padronização do

conhecimento e no estabelecimento de responsabilidades dos sistemas de ensino e de cada unidade escolar com a complementação da parte diversificada de conteúdos, apresentou-se o terceiro e quarto enfoques dados como justificativa para a elaboração de uma base nacional comum curricular: a suposta promoção da qualidade da educação e as contradições relacionadas à estruturação de um Sistema Nacional de Educação (SNE).

A promoção da qualidade educação suscita, inevitavelmente, considerar quem realiza o diagnóstico de qualidade da educação, e, sobretudo, quem difunde ideias de que as soluções para os problemas educacionais se relacionam às questões gerenciais, pedagógicas e de formação. Freitas (2014) cita um vasto conjunto de dispositivos e ações (abertura para o mercado de consultoria, materiais didáticos, avaliação, venda de tecnologia) apresentadas por grupos neoliberais para operarem na difusão de métodos tecnicistas e introduzirem nas redes e nas escolas processos de gestão verticalizados que permitam elevar o grau de controle sobre os profissionais da educação, a título de garantir a obtenção de metas e índices nas avaliações externas, definindo os objetivos, a avaliação, a forma e o conteúdo da escola.

Gentili (1996) destaca como parte dos esforços neoliberais na educação:

[...] a retórica construída pelas tecnocracias neoliberais: atualmente, inclusive nos países mais pobres, não faltam escolas, faltam escola melhores, não faltam professores, faltam professores mais qualificados, não faltam recursos para financiar as políticas educacionais, ao contrário, falta uma melhor distribuição dos recursos existente. Sendo assim, transformar a escola supõe um enorme desafio gerencial: promover uma mudança substantiva nas práticas pedagógicas, tornando-as mais eficientes, reestruturar o sistema para flexibilizar a oferta educacional; promover uma mudança cultural, não menos profunda, nas estratégias de gestão (agora guiadas pelos novos conceitos de qualidade total); reformular o perfil dos professores, requalificando-os; implementar uma ampla reforma curricular etc. (Gentili, 1996, p. 18).

Sublinha-se que esta pesquisa não deseja negar a existência de inúmeros e sérios problemas educacionais no país, mas opõe-se à construção e à disseminação da ideia de que tais problemas não estão na falta de condições materiais, mas sim em questões gerenciais, pedagógicas e de formação.

A tentativa de se estruturar um Sistema Nacional de Educação por meio da existência de uma Base Nacional Comum Curricular se mostra contraditório, pois a existência de uma Base estruturada a partir do Plano Nacional de Educação, sem garantir a todos os entes federados as condições/autonomia necessárias para atuarem como sistema (Saviani, 2010, p. 388), revela-se contraditório.

Soma-se as contradições relacionadas às justificativas evocadas para a elaboração de uma base nacional comum curricular, a delineação de contradições relacionadas aos

desdobramentos da não adoção de princípios democráticos, como: presença de ideologias empresariais e falta de participação efetiva dos professores e da sociedade no processo de elaboração e implementação da BNCC.

Críticas sobre a presença de ideologias empresariais no documento da BNCC relacionam-se à identificação de quem são seus idealizadores e apoiadores, o que se coaduna com os processos de convencimento ideológico que ocorrem por meio das interações pedagógicas e curriculares, que consideram que "[...] por trás de cada currículo escolar há uma ideologia que promove certos valores e interesses. Devemos examinar de perto essa ideologia para entender quem se beneficia e quem é prejudicado" (Apple, 1989, p. 39).

A versão final da BNCC se firma em um contexto político, econômico e social, que favorece a expressão dos interesses de grupos neoliberais e conservadores. Hypólito (2019) ratifica que a afirmação “todos juntos pela educação” é falaciosa e falsa, visto a impossibilidade de estarmos todos juntos, quando os interesses hegemônicos dos empresários reduzem a educação a produção de trabalhadores que estão sendo esperados na porta das empresas (Freitas, 1992).

Sobre a falta de participação efetiva dos professores e da sociedade no processo de elaboração da BNCC, observa-se oportunidades restritivas nesse sentido, de forma deliberada, revelando que o processo de construção/elaboração da BNCC corroborou para a definição de objetivos de ensino sem uma reflexão acerca dos objetivos da formação humana, pautada na amplitude da experiência formativa. Destaca-se, também, que a autonomia docente, elemento fundamental para a prática pedagógica e para a prerrogativa para construção de currículos, não se mostra respeitada.

Em levantamento realizado por meio da aplicação de questionário com os professores participantes deste estudo de caso, evidenciou-se que todos não consideram ter participado, efetivamente, dessas discussões. Em entrevista, uma das professoras relatou:

[...] me lembro que havia documentos que a gente discutia na escola e enviava via e-mail, as considerações, mas até pela dinâmica da escola, pela falta de tempo, eu acredito que não foi bem discutida, não. Os membros da gestão até foram às regionais, mas os professores não chegaram a participar, não havia tempo, tudo era muito corrido, você tinha que escrever, sugerir, responder algo sem ter tempo de analisar e discutir com colegas. Então, acho que a gente não teve participação efetiva, não (Participante 5).

Relatos sobre a dinâmica da audiência pública realizada em Brasília também exemplificam situações que revelam a falta de respeito ao princípio democrático da participação dos sujeitos, uma vez que propostas críticas à Base não foram acolhidas e os pedidos por

mais tempo e espaço para o debate não foram acatados (Paula; Fernandes, 2020).

Ao compreender que a BNCC se configura como um instrumento normativo de política pública¹⁷, fundamentado em marcos legais, e ao reconhecer os muitos problemas educacionais do país, esta pesquisa não tem como objeto a realização de críticas à elaboração de um instrumento normativo de política pública, e nem à elaboração de ações voltadas à melhoria da qualidade da educação brasileira. Compreende-se que qualquer sistema de ensino, minimamente organizado, necessita de regulamentações e de ordenações.

Todavia, a partir de contribuições da teoria crítica de currículo e da Pedagogia Histórico-Crítica, em uma análise mais cuidadosa, observa-se contradições relacionadas às justificativas apresentadas para a elaboração de uma base nacional comum curricular e à adoção de princípios democráticos no processo de elaboração e de implementação da BNCC.

Sinteticamente, as justificativas apresentadas para a elaboração de uma base nacional comum curricular revelam as seguintes contradições: a definição de um currículo nacional como condição para a garantia de conteúdo mínimos opõe-se à ideia de não exclusão de saberes e de culturas subalternas, à ideia de valorização e enriquecimento cultural e à autonomia dos professores, no que tange às formas de ensinar; assim como a presença de ideologias empresariais e da falta de participação efetiva dos professores e da sociedade contrapõe-se à adoção de princípios democráticos de elaboração e implementação de normativas, e a estruturação de um Sistema Nacional de Educação opõe-se às condições de participação e atuação efetiva de todos os entes federados.

Delineadas as contradições relacionadas às justificativas evocadas para a elaboração de uma base nacional comum curricular, e sobre a não adoção de princípios democráticos no processo de elaboração e implementação da BNCC, ao apresentá-la como uma normativa de âmbito nacional, propõe-se aqui a observância de que uma normativa é campo de disputa, portanto, permeado ideias e interesses antagônicos e que a resistência à normativas é possível. Não se sugere aqui o não cumprimento de normas, mas sim a possibilidade de atuação em brechas, lacunas, para que docentes possam atuar, mesmo que dentro de um esquema de autonomia relativa, não se conformando com a aparente imobilidade causada por um comando legal. Apresentadas as contradições da BNCC como normativa de âmbito nacional, a subseção seguinte dedica-se a apresentar a Base como currículo.

¹⁷ “Conjunto de decisões e ações adotadas por órgãos públicos e organizações da sociedade, intencionalmente coerentes entre si, que, sob coordenação estatal, destinam-se a enfrentar um problema político” Schmidt (2018, p. 127).

4.1.2 BNCC é um currículo

A defesa de que a BNCC configura-se como currículo firma-se em elementos percebidos na historicidade dos estudos curriculares e nas contribuições da teoria crítica de currículo. Essa teoria ressalta ser mais importante conhecer o que alicerça o campo do currículo do que conceituá-lo (Silva, T. T., 2002).

Adotando essa perspectiva teórica e considerando a polissemia do termo currículo como geradora de certa confusão conceitual, buscou-se identificar o que sustenta uma determinada ideia sobre o que é currículo para, assim, demonstrar o porquê considera-se a BNCC como um currículo, apesar deste documento apresentar-se como não currículo.

Os estudos sobre currículo nascem nos Estados Unidos, inicialmente com o livro “*The curriculum*”, de Bobbit, em 1918, que propunha um modelo curricular claramente voltado para a economia, sua palavra-chave era “eficiência”. A escola deveria funcionar da mesma forma que empresas e indústrias: não havia a discussão sobre as finalidades da educação, elas estavam dadas para a vida profissional e o currículo era uma questão de organização. O modelo curricular pensado por Bobbit encontra sua consolidação com Ralph Tyler, em 1949, dominando o campo do currículo nos Estados Unidos até o final da década de 1980 (Silva, T. T., 2002).

Os estudos curriculares a partir de Bobbit e Tyler estavam voltados para responder aos objetivos educacionais que a escola devia procurar atingir, que experiências educacionais devem ser oferecidas, quais as probabilidades de alcançar esses propósitos, como organizar experiências educativas de forma eficiente e como ter certeza de que os objetivos estão sendo alcançados. Alguns desdobramentos da compreensão de Tyler ainda se fazem presentes nos dias de hoje, como a influência das Teorias da Competência, teoria voltada para a proposição de orientações educacionais e para a necessidade de se estabelecer critérios objetivos e científicos para as atividades escolares, como a Taxonomia dos Objetivos Educacionais de Benjamin S. Bloom, em 1956 (Silva, T. T., 2002). Os verbos expressos nos objetivos das competências gerais da BNCC podem ser comparados aos verbos presentes nessa taxonomia.

Vertentes consideradas mais progressistas como a liderada por John Dewey iriam concorrer com a concepção originada com Bobbit. A obra “*The Child and curriculum*”, de Dewey, escrita em 1902, demonstra que a preocupação deste teórico se centrava mais na ideia de construção da democracia do que na economia. Entretanto, ambas as vertentes, tanto as tecnocráticas de Bobbit e Tyler quanto os modelos mais progressistas advindos de Dewey, reagiam ao currículo clássico, humanista, que havia dominado a educação. Uma por acreditar

na suposta inutilidade para a vida moderna e para as atividades do trabalho, e outra vertente atacava o currículo clássico por seu distanciamento dos interesses e das experiências das crianças e jovens.

No cenário brasileiro, o currículo passa a ser discutido mais especificamente a partir da década de 1920 e 1930, com as reformas promovidas pelos pioneiros da Escola Nova, numa tentativa de romper com a escola tradicional que visava um ensino para a reprodução de conteúdo, para a transmissão de conhecimentos já sistematizados e acumulados pela humanidade (Moreira, 1990). O movimento da Escola Nova, opondo-se à visão tradicional da educação, traz inovações no pensamento sobre o currículo, sobre a forma de organizá-lo, priorizando os interesses e as necessidades das crianças.

O contexto histórico dos anos de 1960, no Brasil é fortemente marcado pelo modo de produção capitalista com a introdução da maquinaria nas fábricas, tornando necessário uma nova mão de obra qualificada para desenvolver o trabalho. Para formar essa mão de obra qualificada, era necessário, segundo Mello (1982), introduzir na escola uma forma de treinar os sujeitos para essa tarefa. O currículo, então, passa a ser técnico, capaz de qualificar os indivíduos para o mercado de trabalho; o tecnicismo passou a vigorar no Brasil a partir do golpe militar, época em que o Estado era ditador e autoritário, obtendo grande repercussão no meio educacional, “[...] tornando-se dominante na década de 1970” (Moreira, 1990).

A década de 1960, nos Estados Unidos, foi marcada por protestos contra a guerra do Vietnã, por movimentos dos direitos civis e pelo surgimento de teorias de bases sociais (a fenomenologia, a hermenêutica, o marxismo ou a teoria crítica da Escola de Frankfurt). Essas novas teorias se opuseram as vertentes tecnocráticas de Bobbit e Tyler e a de modelos mais progressistas advindos de Dewey, passando a desconfiar e a questionar essas concepções, nas quais o currículo era tido como uma atividade meramente técnica e administrativa, surgindo, assim, a teoria crítica de currículo.

O surgimento de novas ideias sobre educação e escola traz uma nova percepção acerca do currículo, deixando de considerá-lo neutro, problematizando-se o que se compreende por conhecimento, o que conta como conhecimento escolar. A concepção de currículo ganha novos contornos e a teoria crítica questiona motivos de certos conteúdos, e não outros, estarem presentes no currículo. Passa-se a considerar o contexto ao qual a escola e o currículo estão inseridos, considerando a realidade capitalista na qual nossa sociedade está, e a escola e o currículo, inevitavelmente, estão submetidos aos aspectos econômicos e sociais, que correspondem aos interesses dos grupos dominantes (Silva, T. T., 2002). Essa proposição de novos fundamentos para compreender o currículo são incentivadas pelas críticas à concepção

comportamentalista e pela defesa de teóricos de correntes como a “Nova Sociologia da Educação” na Inglaterra, representada por Michael Young, e a “Sociologia do Currículo” nos EUA por Michael Apple (Macedo, 2012).

Em nosso país, somente a partir dos anos 80, acentua-se o debate sobre os problemas curriculares, que buscam combater a educação tradicional, e propõe-se um ensino fundado em princípios mais críticos, com intuito de formar sujeitos capazes de intervir na realidade e transformá-la. Nesse contexto, Paulo Freire, estudioso que muito contribuiu com a teoria crítica de currículo, ao preocupar-se com a educação popular, defende uma nova forma de ensino, que levassem à emancipação dos oprimidos (massas populares). E, para tal, era preciso opor-se à educação, vista por ele como bancária, ou seja, depositavam conteúdos nos alunos que os recebem passivamente, como se fossem recipientes, vasilhas, sem problematizar ou refletir. Dessa forma, “[...] a educação se torna um ato de depositar em que os educandos são os depositários e o educador o depositante” (Freire, 2013, p. 58).

Demonstradas como se constroem as concepções do que é currículo, a partir da historicidade dos estudos curriculares, apresenta-se posicionamentos de teóricos críticos como Apple, Bernstein e Sacristán sobre o que alicerça o campo do currículo, e, assim, ensaiar conceitos sobre o que configura um currículo.

É corrente, no meio docente, que nos deparamos com falas que remetem o currículo a um simples sequenciamento de conteúdos por disciplina, vendo-o como um planejamento anual de cada componente curricular. Embora tal sequência faça parte daquilo que conhecemos como currículo, é importante reconhecer que o currículo é algo maior, reunindo experiências diversas ao longo dos processos de escolarização.

Contribuições que corroboram com essa perspectiva de currículo como algo mais amplo que um sequenciamento de conteúdos por disciplina propõem um modelo de interpretação de currículo que se baseia na interseção de influências e campos de atividade diferenciados e inter-relacionados em seis níveis ou etapas elaboradas por Sacristán (2017). O curriculista delinea como níveis para a objetivação e concretização curricular: 1) o nível prescrito (é o documento oficial que orienta as redes de ensino, influenciado por uma/s concepção/ões de teoria/s); 2) nível apresentado (é a interpretação, geralmente, pela equipe pedagógica e apresentada aos professores); 3) nível modelado (é o momento em que o professor traduz o currículo e imprime a sua cultura profissional por meio de ações e atitudes práticas); 4) currículo em ação (é a prática real, orientada por esquemas teóricos e práticos do professor); 5) currículo realizado (são os diagnósticos dos resultados do trabalho desenvolvido na prática, refletidas em aprendizagens dos alunos e na forma de socialização profissional dos professores); e 6) currículo avaliado

(aquele que possibilita uma retomada avaliativa de cada etapa anterior de maneira dinâmica).

O Currículo prescrito é a etapa em que se define o que deve ser o conteúdo obrigatório na escola, em que se prescrevem e regulam os conteúdos e as formas de ensino (Sacristán, 2017), o que se coaduna com o próprio texto do BNCC, que a apresenta 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. 8).

Apesar de o documento afirmar não ser um currículo, ele configura-se como “currículo prescrito”, nível/etapa de objetivação curricular delineada por Sacristán (2017). Tem-se ainda, as declarações do MEC, reforçadas pelo CNE (Brasil, 2018b) e pela UNDIME (UNDIME, 2017, p. 60), de que “A Base não é currículo”, Freitas enfatiza que

[...] só adotando uma concepção instrumental do que seja um “currículo” (restrito à definição do como fazer) é que se pode afirmar que a BNCC não é currículo. Mesmo assim, nota-se que a BNCC através do material didático também chegará ao “como fazer”. Portanto, na prática, a BNCC definiu competências, habilidades (incluindo seu sequenciamento, ano em que devem ser dadas), currículo mínimo, avaliações e materiais didáticos. O que sobrou para o magistério criar? (Freitas, 2018, p. 71).

O posicionamento de Freitas (2018) ratifica que a definição dos conhecimentos a serem transmitidos e a forma de estruturá-lo realizada pela BNCC configura como currículo.

O nível de controle do processo de transmissão do conhecimento é abordado por Bernstein (1996), teórico britânico que distingui duas formas básicas de se estruturar o currículo: o currículo coleção (as áreas e os campos do conhecimento são mantidas isoladas e separadas) e o currículo integrado (a distinções de áreas e campos de conhecimento são menos nítidas), utilizando o termo classificação para referir-se a grau de isolamento e separação das áreas de conhecimento, sendo um currículo tradicional fortemente classificado e um currículo interdisciplinar fracamente classificado. O teórico também utiliza o termo enquadramento para referir-se ao nível de controle do processo de transmissão por parte do professor. A partir de tal classificação pode-se compreender que o ensino tradicional tem forte enquadramento, como o ensino centrado no aluno é fracamente enquadrado.

O poder de selecionar o que se deve ou não incluir no currículo e o controle sobre a forma de transmissão são princípios que podem ser mais sutis, mas nem por isso menos eficazes.

O poder e o controle tornam-se mais eficazes a medida que as escolhas subjetivas dos estudantes tornam-se mais visíveis. A autorresponsabilização pelo possível insucesso do processo educativo representa a ação desse poder e controle, ação presente na defesa do modelo educacional defendido pela BNCC.

Evocou-se o teórico crítico norte americano Apple (1997; 2006) para traçar contribuições importantes para compreender concepção curricular presente na BNCC. O curricularista traz concepções de tradição seletiva, de hegemonia e a visão sobre conhecimento oficial. O chamado conhecimento oficial é centrado em listas de verdades universalizantes (cânones) elaborados por um grupo, para que uma visão particular de cultura se torne legitimada e, assim, distribuída na escola (Apple, 1997). A ideia de que um currículo possa se configurar apenas como instrumento técnico e administrativo contrapõe-se a realidades presentes nos processos de elaboração de tais documentos. O que se observa claramente ter ocorrido no processo de elaboração da BNCC, visto as influências dos chamados “reformadores empresariais” da educação (Apple, 1997).

O currículo “[...] nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva” (Apple, 2000, p. 59). Currículo é poder.

A suposta neutralidade dos especialistas escolhidos pelo MEC para a elaboração da BNCC, assim como a aparente contribuição efetiva de diversos indivíduos da sociedade, pode ser ilusória: “[...] Porque não é a “sociedade” que criou tais textos, mas um grupo específico de pessoas. “Nós” não construímos tais artefatos curriculares, no sentido de que existe um acordo universal entre todos nós e isto é que passa a ser o conhecimento oficial” (Apple, 1997, p.77). O currículo configura-se para responder aos objetivos relacionados aos fins pensados para a educação, assim como ao entendimento de função social da escola em determinado momento e contexto. Os momentos e contextos são marcados por interesses diversos, e representantes destes diferentes interesses agem sobre questões relacionadas à educação, como demonstra a historicidade dos estudos curriculares.

Basil Bernstein (1996) aponta que o currículo, instrumento importante e constitutivo da organização do trabalho pedagógico, entendido como o trabalho relacionado aos processos educativos, possui princípios de poder e controle. E que esses princípios se relacionam às diferentes formas de estruturar e de realizar a transmissão do conhecimento, coadunando-se com a concepção de Apple (2000) sobre considerar o currículo um instrumento de poder.

O currículo não pode mais ser visto, ingenuamente, como mera questão técnica de planejamento, e sim como território permeado por lutas e conflitos – “campos contestados”. E

se as lutas e conflitos se materializam em diferentes espaços, todos esses espaços são a própria concretização do currículo. Sacristán (2000; 2017) aponta que o currículo se concretiza em diferentes níveis, sejam documentos oficiais que orientam as redes de ensino; interpretações de equipes pedagógicas, apresentadas aos professores; impressão da cultura profissional por meio de ações e atitudes práticas; prática real realizada pelos professores; resultados do trabalho desenvolvido na prática; e retomada avaliativa de cada etapa anterior de maneira dinâmica.

Sendo a BNCC uma elaboração que organiza os direitos de aprendizagens, conhecimentos e habilidades com foco na competência compreendida “como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos)” (Brasil, 2018a, p. 8), assume-se que a função das competências é orientar os currículos, não mais por objetivos como defendia Tyler (1983), mas trazendo os objetivos de conhecimentos que devem ser distribuídos aos alunos.

O nível de detalhamento do documento revela seu papel de seleção, organização e sequenciamento de conteúdos, ainda que o MEC não reconheça na BNCC uma proposta curricular, mas sim norteadora dos currículos. A forma e os conteúdos apresentados em seu texto não permitem que sua natureza curricular seja negada.

A BNCC prescreve os conhecimentos, habilidades e competências que os estudantes da Educação Básica devem mobilizar e estudar e isso é um currículo formal, não há dúvidas. A Figura 2 mostra o nível de detalhamento na seleção, organização e sequenciamento de conteúdos presente no texto da Base:

Figura 2. Detalhamento de conteúdos no texto da BNCC

CIÊNCIAS - 1º ANO		
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Vida e evolução	Corpo humano Respeito à diversidade	(EF01CI02) Localizar, nomear e representar graficamente (por meio de desenhos) partes do corpo humano e explicar suas funções. (EF01CI03) Discutir as razões pelas quais os hábitos de higiene do corpo (lavar as mãos antes de comer, escovar os dentes, limpar os olhos, o nariz e as orelhas etc.) são necessários para a manutenção da saúde. (EF01CI04) Comparar características físicas entre os colegas, reconhecendo a diversidade e a importância da valorização, do acolhimento e do respeito às diferenças.

Fonte: BNCC, 2018a.

Delineia-se como contradições relacionadas à afirmação de que a BNCC não é currículo: a definição de competências e habilidades, sequenciadas ano a ano; e o nível de detalhamento do documento, revelando seu papel de seleção, organização e sequenciamento de conteúdos,

aspectos que a configuram como “currículo prescrito”, nível/etapa de objetivação curricular delineada por Sacristán (2017). A presença e a influência dos chamados “reformadores empresariais” da educação em seu processo de elaboração ratifica que a seleção e a organização do conhecimento a ser ensinado faz parte de uma tradição seletiva e hegemônica de ideias de currículo. Portanto, se a Base não se configurasse realmente como currículo, instrumento poderoso, haveria o envolvimento de tais agentes? Até aqui, o canto da sereia nos parece estar inebriando muitos/as!

Delineadas as contradições relacionadas: a) às justificativas apresentadas para a elaboração de uma base nacional comum curricular; b) aos princípios de elaboração e implementação da BNCC; e c) à afirmação de que a Base não se constitui como currículo, a subseção seguinte dedica-se a identificar na BNCC elementos da concepção pedagógica neoprodutivista ligadas ao “Aprender a Aprender” assumidas ou não pelo documento.

4.2 Concepção Pedagógica da BNCC

Para a identificação das ideias pedagógicas neoprodutivistas ligadas ao “Aprender a Aprender” na BNCC, revelando contradições presentes na Base, esta subseção dedicou-se a: i) delinear o que são concepções pedagógicas, levantando aspectos/elementos que podem constituí-las; para em seguida; e ii) identificar ideias pedagógicas neoprodutivista ligadas ao “Aprender a Aprender” assumidas ou subsumidas na BNCC, sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), suporte teórico desta pesquisa.

Para abordar as concepções pedagógicas, expressão correlata a ideias pedagógicas, na história da educação brasileira, teve-se como principal referência a ordenação ou a categorização realizada por Saviani (2011). O teórico agrupa tais ideias sob diferentes perspectivas, relacionadas à relação entre teoria e prática, a períodos históricos, a bases econômico-pedagógica, didático-pedagógicas, psicopedagógicas e/ou pedagógico-administrativas.

Ao assinalar com Schmied-Kowarzik (1983, p. 10, *apud* Saviani, 2011) que “a relação entre teoria e prática é a mais fundamental da pedagogia”, Saviani (2011) elege a oposição entre teoria e prática como eixo ordenador de uma de suas exposições, agrupando as diferentes concepções/ideias de educação em duas grandes tendências: a primeira, composta pelas concepções pedagógicas que priorizam a teoria sobre a prática, podendo até dissolver a prática na teoria; e a segunda, inversamente, compõe-se das concepções que subordinam a teoria à prática, e, no limite, dissolvem a teoria na prática.

Ao realizar o exame das ideias/concepções pedagógicas sob uma perspectiva histórica, Saviani (2011) as apresenta a partir de diferentes verbetes, em quatro grupos: I. Concepção pedagógica tradicional/pedagogia tradicional (1549-1932: período marcado pela concepção de duas vertentes: a religiosa e a leiga); II. Concepção pedagógica nova ou moderna/ concepção pedagógica renovadora/Escolanovismo (1932-1969: contrapõe-se à concepção tradicional, tendo sua manifestação mais difundida, o escolanovismo); III. Concepção pedagógica produtivista/pedagogia tecnicista (1969-2001); e IV. Concepções pedagógicas contra-hegemônicas.

A utilização de bases econômica-pedagógica, didático-pedagógicas, psicopedagógicas e pedagógico-administrativas, por Saviani (2019), categoriza, respectivamente, as ideias/concepções/correntes pedagógicas que passam a circular a partir dos anos de 1980 e que se torna hegemônica na década de 1990, em neoprodutivismo, neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo.

O uso de prefixos “pós” ou “neo” ocorre por essas novas ideias não possuírem um núcleo que as possam defini-las positivamente, e por terem como referências os movimentos que as precedem. Sendo assim, as ideias neoprodutivista têm como referência a concepção pedagógica produtivista ou pedagogia tecnicista, que são aquelas que postulam que a educação é um bem de produção e não apenas um bem de consumo, tendo importância decisiva no processo de desenvolvimento econômico e que, a partir do pressuposto da neutralidade científica e da inspiração dos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, advogam a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional (Saviani, 2019).

Pode-se ainda apresentar a ordenação das ideias pedagógicas a contar das chamadas tendências pedagógicas. As ideias são organizadas a partir de duas grandes linhas de pensamento (liberal e progressista), as tendências Liberais englobam as teorias e modelos educacionais: Tradicional, Renovada Progressiva, Renovadora não diretiva/Escola Nova; as tendências Progressistas contemplam as teorias Libertadora, Libertária e "Crítico-social dos conteúdos" ou "Histórico-Crítica".

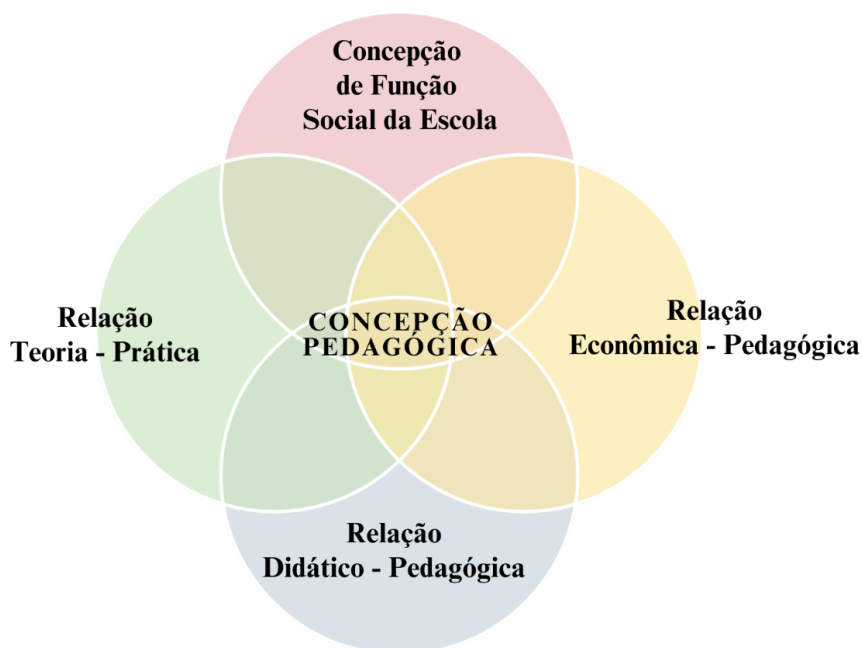
A ordenação das ideias pedagógicas nessa perspectiva revela a função social da Escola para estas teorias e modelos educacionais. O pensamento liberal que sustenta as tendências liberais compreende como papel social da escola preparar seus estudantes para papéis sociais de acordo com as suas aptidões, aprendendo a viver em harmonia com as normas desse tipo de sociedade, ou seja, para a adaptação na sociedade de classes. Entretanto, o pensamento progressista que fundamenta as tendências progressistas concebe que a escola deve possuir

finalidades sociopolíticas, analisando criticamente as realidades sociais, não se coadunando com as ideias implantadas pelo capitalismo/sociedade de classes. O desenvolvimento e a popularização da análise marxista da sociedade possibilitaram o desenvolvimento da tendência progressista (Libâneo, 1990).

As diferentes abordagens dadas à ordenação das concepções/ideias pedagógicas brasileiras, seja a partir da perspectiva da relação teoria e prática, na atividade educativa; da perspectiva histórica; ou das perspectivas de bases econômica-pedagógicas, didático-pedagógicas, psicopedagógicas e pedagógico-administrativas, contribuem para a identificação e compreensão de ideias pedagógicas assumidas ou não em diferentes níveis/etapas de manifestações curriculares.

Considerando a amplitude e a complexidade de análises que considerem elementos de bases econômica-pedagógica, didático-pedagógicas, psicopedagógicas e pedagógico-administrativas e reconhecendo as limitações desta pesquisa, elegeu-se: a relação entre teoria e prática; a concepção de função social da escola; as relações de bases econômico-pedagógica; e as relações de base didático-pedagógica (relações estabelecidas entre indivíduos e elementos presentes na organização do trabalho pedagógico) como aspectos/elementos que podem constituir uma determinada concepção pedagógica. A Figura 3 apresenta as categorias de análise que podem constituir as concepções pedagógicas:

Figura 3. Categorias de análise das concepções pedagógicas



Fonte: elaborada pela autora

Tendo esta pesquisa o objetivo de identificar elementos/aspectos das ideias pedagógicas neoprodutivistas ligadas ao “Aprender a Aprender”, que se pressupõe estarem presentes na Base Nacional Comum Curricular, elencou-se como categorias de análises das ideias/concepções pedagógicas assumidas ou não na BNCC: i) a concepção de função social da escola; ii) a relação teoria-prática; iii) as relações de bases econômico-pedagógica (contexto político, econômico e social); e iv) as relações de base didático-pedagógica (concepções de indivíduos e elementos constitutivos da organização do trabalho pedagógico: professor, estudante, currículo, didática e avaliação).

Sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, suporte teórico deste estudo, buscou-se, a partir dessas categorias, delinear contradições nas ideias assumidas ou não na Base Nacional Comum Curricular, anos iniciais. Foram acrescentadas às categorias iniciais: Relação Econômico-Pedagógica, Relação Didático-Pedagógica, as categorias Concepção de Função Social da Escola e Relação Teoria-Prática, pois elas se relacionam diretamente com os fins do processo educativo, com a organização e com as práticas pedagógicas, contribuindo, assim, para um melhor delineamento da materialização das concepções pedagógicas neoprodutivistas, ligadas ao “Aprender a Aprender”.

Buscou-se demonstrar tais categorias sob a perspectiva da concepção pedagógica neoprodutivista (concepção que se pressupõe fundamentar a BNCC) e da Pedagogia Histórico-Crítica (aporte teórico deste estudo), revelando possíveis contradições no texto da Base.

4.2.1 Função Social da Escola para a BNCC

A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) compreende que a função social da escola é possibilitar o acesso à ciência (saber elaborado), por meio dos elementos constitutivos da organização do trabalho pedagógico da escola. Saviani define:

[...] Que a função social da escola é a de propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola devem organizar-se a partir dessa questão (Saviani, 2013, p. 14).

O acesso à educação não é nem deve ser o único fim a ser buscado, a conquista da universalização de acesso à Educação Básica não garante o desenvolvimento integral e pleno de todos. É necessário garantir condições de aquisição dos conhecimentos socialmente produzidos e sistematizado para que a função social da escola atinja sua efetivação. Saviani ainda afirma:

[...] Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que servem exatamente desses conteúdos culturais, para legitimar e consolidar a sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação (Saviani, 2012, p. 17).

Assim, o aparente consenso sobre o direito de acesso e aquisição aos conhecimentos e saberes historicamente acumulados pela humanidade têm ocultado questões importantes sobre as condições necessárias para a aquisição desses conhecimentos e saberes por todos os estudantes, haja vista que se relacionam com as condições materiais, bem como com a concepção de que conhecimento deve ser ensinado/apreendido nas escolas. Alguns questionamentos – como qual conhecimento deve ser ensinado na escola? Qual conhecimento deve ser incluído e qual deve ser excluído do currículo? Como ensinar? Como se aprender? – não podem ser ignorados, precisam ser respondidos ou ao menos refletidos e são indagações centrais nas teorias do currículo, ao menos as críticas, sob as quais esta dissertação ampara-se.

As teorias pedagógicas se ocuparam e ainda se ocupam em buscar responder essas questões. Para ensaiar respostas às questões, é imperioso compreender a relação do conhecimento com a função social da escolarização. O posicionamento da Pedagogia Histórico-Crítica sobre a função social da escola revela a compreensão da escola como possibilitadora de acesso à ciência (saber elaborado), por meio dos elementos constitutivos da organização do trabalho pedagógico da escola.

Para a defesa de uma escola que se coaduna com esse posicionamento, é preciso considerar que a organização do trabalho da escola (elementos constitutivos da organização do trabalho pedagógico: o currículo, a didática, a avaliação, assim como os professores e estudantes) deve estar alinhada à função social assumida pela instituição de ensino. Entretanto, ressalta-se que este alinhamento não é tarefa fácil, visto a disputa de poderes presentes no espaço da escola.

Assim, analisar a função social da escola pensada por determinado instrumento ou ação possibilita desvendar os fins educacionais idealizados por projetos educacionais, por meio das políticas educacionais e de seus desdobramentos. A identificação da função social da escola em documentos curriculares não é a tarefa mais difícil, ao menos em um primeiro momento. A dificuldade encontra-se na identificação do que não é explicitado. Há, por exemplo, discursos nos quais a função social da escola mostra-se alinhada e comprometida com a garantia de direitos, o que, não necessariamente, compreende a garantia de direitos vinculada à defesa da transformação social, sob a mesma percepção de mudança.

A transformação da sociedade pode ocorrer a partir de diferentes perspectivas, visto que se pode compreender como transformação social a preparação dos indivíduos para se adequarem à realidade capitalista, assim como pode-se compreender como transformação social o preparo de indivíduos para o questionamento do modelo social vigente. Ambos os movimentos podem ser considerados movimentos de transformação.

Nesse sentido, a função social da escola defendida pela BNCC aparece em seu texto introdutório ao afirmar que a “[...] educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (Brasil, 2013). Nota-se uma preocupação com a transformação da sociedade, mas, antes, é preciso analisar o que o documento concebe por transformação social.

Em entrevista realizada com professores neste estudo de caso, percebeu-se que esses profissionais compreendem como função social de escola a formação integral dos estudantes, demonstrando que a BNCC não traz novidades, ao menos a esses professores, ao propor que a escola tenha como função social propiciar a educação integral dos estudantes. Os professores responderam que acreditam que a escola tem como função:

[...] A Escola tem que formar os estudantes em sua integralidade, não ensinamos apenas o conteúdo, ensinamos eles a lidarem com conflitos e com as regras” (Participante 1);

[...] Nós buscamos preparar os nossos alunos, não somente para dominar conteúdos, matérias como português, matemática, história, geografia, mas sim, para terem noção do mundo do trabalho, incentivamos eles a estudarem para que possam transformar a nossa realidade, porque com estudo todo mundo consegue, basta querer” (Participante 3);

[...] Vejo que o papel da escola está muito distorcido, íamos para a escola para aprender o conteúdo científico e acadêmico, e os valores eram apreendidos também, porque valores são passados principalmente, pelo exemplo. Mas o papel primordial era os conteúdos acadêmicos” (Participante 4);

[...] A Escola tem a função de ensinar conteúdos, de preparar os alunos como um todo, não é só transmitir conhecimentos e conteúdos de matemática, ciências...é também desenvolver neles senso-crítico, responsabilidades de cidadão, trabalhar autoestima, orientá-los sobre o poder que eles possuem para transformar a realidade que vivem. Mas para isso não é apenas ensinar os conteúdos” (Participante 5).

Os professores entrevistados parecem compreender que a função da escola deve ultrapassar o preparo acadêmico ao relacionarem educação integral à preparação para o mundo do trabalho, às questões comportamentais, aos valores sociais e individuais e à autoestima. Aparentemente, os docentes entrevistados e a Base compreendem a educação integral sob

perspectivas parecidas, ao menos em um primeiro momento.

Desse modo, a educação integral parece ser um caminho unânime para a transformação social, seja qual for essa transformação. Entretanto, parece haver falta de clareza sobre qual transformação social se pretende e sobre os caminhos a serem percorridos no processo de formação integral dos estudantes.

Os entrevistados demonstraram também preocupação com a formação de indivíduos comprometidos com a transformação social quando apontaram que “[...] *A Escola tem a função de ... orientá-los sobre o poder que eles possuem para transformar a realidade que vivem. Mas para isso não é apenas ensinar os conteúdos*” (Participante 5), assim como ao apontarem que “[...] *incentivamos eles a estudarem para que possam transformar a nossa realidade, porque com estudo todo mundo consegue, basta querer*” (Participante 3). Contudo, há de ser cauteloso ao afirmar que a materialização de qualquer transformação social não necessita de nada mais que vontade e esforço pessoal.

A base da educação integral assenta-se em diversos movimentos educacionais da Educação brasileira, que, embora tenham em seus ideais, algumas concepções que difiram de um para o outro, entende-se que a educação integral é o modelo que mais se aproxima do desenvolvimento completo do ser humano. Dentre as perspectivas educacionais, a Histórico-Crítica traz em seus pressupostos teóricos a gênese de uma educação que considera o homem como ser multidimensional e, por esse motivo, ela é a que mais se aproxima dos ideais da educação integral. De acordo com Saviani, a teoria Histórico-Crítica relaciona-se:

[...] com a realidade escolar nas suas raízes históricas. Sabe-se que o que caracteriza o homem é o fato de ele necessitar continuamente produzir a sua existência. Em outros termos, o homem é um ser natural peculiar distinto dos demais seres naturais, pelo seguinte: enquanto estes em geral – os animais inclusive – adaptam-se à natureza e, portanto, têm já garantidas, pela própria natureza, suas condições de existência, o homem precisa adaptar a natureza a si, ajustando-a, segundo as suas necessidades (Saviani, 2008, p. 94-95).

À vista disso, o homem é distinguido no mundo, pois precisa, por meio do seu próprio trabalho, ajustar o espaço natural a suas necessidades. Esse agir através do trabalho é o que marca a história humana e também a de sua cultura, nascendo nesse processo a educação. A transformação da natureza a partir das necessidades do homem de sobreviver e do entrelaçamento dos conhecimentos já produzidos com o próprio ato de viver é o que o torna homem e o que o educa para uma vida plena.

Nesse viés, a teoria Histórico-Crítica aponta como fundamental ao desenvolvimento integral do homem a existência de instituições transmissoras de conhecimento – escolas – ao

ressaltar a natureza e a função da educação e também ao compreender que a educação é condicionada à realidade, principalmente, à sua estrutura política (Saviani, 2008). E, para que desenvolvimento integral ocorra, é preciso considerar o homem na inteireza de suas dimensões física, biológica, psicológica e cultural, e que, tendo essa configuração, o homem é um agente dentro do processo de transformação do meio no qual vive ao mesmo tempo em que é transformado por ele.

Certamente, ao considerar a articulação das dimensões humanas e o homem como agente ativo em seu processo de desenvolvimento integral/global, é preciso uma ampliação de jornada escolar para tornar-se mais efetiva, segura e abrangente, sem, contudo, tornar-se apenas um lugar desorganizado onde os alunos fiquem por mais tempo. A esse respeito, os professores relataram preocupação com as condições de implementação da educação integral, como revelou uma das professoras entrevistadas:

[...] Ampliar o tempo ajudaria nas necessidades das famílias, mas a escola que temos hoje, não é possível atendermos os alunos, teria que haver outras atividades, outras pessoas responsáveis, e outros espaços. É muito tempo e muitas responsabilidades para um professor e para a Escola. Para pensar na educação integral, tem que pensar em muitos pontos, é preciso de investimentos. A educação integral é a mesma coisa da educação inclusiva, são princípios maravilhosos, mas na prática, na realidade, não acontece como deveria acontecer, a escola, e os professores são sobrecarregados, por tentarem e até se sentirem responsáveis em oferecer essa educação” (Participante 4).

A ampliação de tempo e espaço é só um aspecto, talvez o mais óbvio. Entretanto, há ações mais profundas, que implicam mudança do ideário de educação e de suas práticas. A concretização da educação integral não é algo superficial, pois implica-se, primeiramente, clareza sobre o que se pretende com a educação integral, que tipo de transformação social e como essa educação estar comprometida, assim como clareza sobre a necessidade de uma série de ações e condições para que se materializem práticas reais que busquem a formação integral dos estudantes.

4.2.2 A relação Teoria-prática e a BNCC

Ao eleger a oposição entre teoria e prática como eixo ordenador de uma de suas exposições sobre as ideias/concepções pedagógicas brasileiras, Saviani (2011) agrupou essas ideias em duas grandes tendências: uma composta pelas concepções pedagógicas que priorizam a teoria sobre a prática, e outra que se compõe das concepções que subordinam a teoria à prática.

A teoria e prática são aspectos dialeticamente distintos e fundamentais da experiência

humana, definindo-se um em relação ao outro: “a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera” (Saviani, 2007, p. 108).

Logo, as teorias que analisam a relação da educação com a sociedade, buscando formular diretrizes para orientar a prática educativa, posta no interior das escolas, podem contribuir para o repensar da cultura escolar, para o resgate da especificidade da escola e para a reorganização do processo educativo.

Saviani (2011) considera a pedagogia como a teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa, ou seja, compreende a pedagogia como uma teoria da dimensão prática da Educação. Portanto, aquelas que não buscam orientar a prática educativa não se configuram como concepções pedagógicas, como é o caso das teorias “crítico-reprodutivistas” (Saviani, 2019, p. 69).

A orientação para a prática educativa é, pois, ponto central para que se considere uma teoria/concepção como pedagógica. Para a Pedagogia Histórico-Crítica, a sistematização e a socialização do conhecimento pensado a partir das relações entre a teoria e a prática corroboram para o desenvolvimento humano em geral, em uma perspectiva de educação integral (Saviani, 2008, p. 103).

A prática educativa esteve sob orientações de ideias pedagógicas que ora priorizaram teorias, ora priorizaram a prática. As concepções pedagógicas que priorizam a teoria preocupam-se prioritariamente com as “teorias do ensino”, traduzidas pelo questionamento “como ensinar?”, cuja resposta consiste-se na tentativa de formular métodos de ensino. Já as concepções pedagógicas que priorizam a prática, ou seja, que dão ênfase às “teorias da aprendizagem”, traduzem-se pela pergunta “como aprender?”

As concepções que priorizam a teoria tornaram-se dominantes até o final do século XIX e não desapareceram com o surgimento das novas correntes. Permanece disputando a influência sobre a atividade educativa no interior das escolas (Saviani, 2011). Elas englobam as diversas modalidades de pedagogia tradicional, sejam de vertente religiosa ou leiga. Ambas centram-se na instrução (formação intelectual), onde o professor possui a função de transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade segundo uma gradação lógica, cabendo aos alunos assimilar os conteúdos que lhes são transmitidos. Nesse contexto, a prática é determinada pela teoria que a modela, fornecendo-lhe o conteúdo, a forma de transmissão, assim como a forma de assimilação do aluno. Nesse sentido, observou-se tais características na proposta da Base, quando, em seu texto introdutório e na apresentação de sua estruturação, a BNCC (Brasil, 2018a) propõe “[...] repensar o modo como se aprende e, conseqüentemente, a

forma como se ensina” (p. 3), assim como estabelece:

[...] A Base Nacional Comum Curricular (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, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). A BNCC é 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. 7).

A Base prioriza a teoria ao estruturar-se “[...] de modo a explicitar as competências que devem ser desenvolvidas ao longo de toda a Educação Básica e em cada etapa da escolaridade, como expressão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes” (Brasil, 2018a, p. 23).

As concepções pedagógicas que priorizam a prática ganharam força no início do século XX, tornando-se hegemônica com o movimento da Escola Nova até o início da segunda metade desse século. Essas concepções constituem-se as chamadas “renovadas”, aquelas que têm como precursores Rousseau, Pestalozzi e Froebel, que se estendem até o movimento da escola Nova e das chamadas pedagogias não diretivas (a pedagogia institucional e o construtivismo). Focalizam no educando, concebendo a escola como um espaço aberto à iniciativa dos estudantes que, na interação entre eles e o professor, realizam a própria aprendizagem, construindo seus conhecimentos. O professor possui, então, o papel de acompanhar e de auxiliar os alunos em seu próprio processo de aprendizagem.

Quando a prática passa a determinar a teoria, a teoria renuncia qualquer tentativa de orientação da prática, ou seja, apenas prescreve regras e diretrizes a serem seguidas pela prática e resume-se a enunciar o que vier a emergir da própria atividade prática desenvolvida pelos alunos e acompanhamento do professor. Essas concepções pedagógicas generalizam o lema “Aprender a Aprender”, com o intuito de assegurar seu predomínio, assumindo, assim, novas versões, entre as quais o construtivismo é, provavelmente, a mais difundida na atualidade (Saviani, 2019, p. 69).

Nesse sentido, observou-se aspectos dessas concepções na Base com a aplicação do termo “Aprender a Aprender” de forma genérica:

[...] a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho)

[...] Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas (Brasil, 2018a, p. 13-14).

A prática educativa esteve e ainda está sob orientações de ideias pedagógicas que ora priorizaram teorias, ora priorizaram a prática. A priorização dada à teoria e a prática nas concepções pedagógicas focalizam em diferentes aspectos do trabalho pedagógico. As concepções pedagógicas que priorizam a teoria e as que priorizam a prática, respectivamente, deslocam das “teorias do ensino” para as “teorias de aprendizagem”; do enfoque dado ao professor ao estudante; da compreensão intelectual para a atividade prática; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos de aprendizagem; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade e da quantidade para a qualidade (Saviani, 2011).

A teoria é mediadora do concreto no pensamento, e, somente em articulação com as ações humanas, pode se tornar referencial de mudança das práticas, como Saviani (2008) afirma:

[...] O que se opõe de modo excludente à teoria não é a prática, mas o ativismo. E o que se põe de modo excludente à prática é o verbalismo e não a teoria. Pois o ativismo é a "prática" sem teoria e o verbalismo é "teoria" sem prática. Isto é: o verbalismo é o falar por falar, o blá-blá-blá, o culto da palavra oca; e o ativismo é a ação pela ação, a prática cega, o agir sem rumo claro, a prática sem objetivo. Portanto, o objeto da pedagogia é a práxis educativa, vale dizer, a unidade teoria-prática (Saviani, 2008, p. 130).

Para o teórico, a teoria e a prática são dimensões indissociáveis, como conteúdo e forma, e os dois extremos, às vezes presentes em concepções pedagógicas, não podem existir, nem o ativismo nem tampouco o verbalismo. Alerta ainda que a não unidade de teoria e prática gera alienação, ou seja, distanciamento da prática social (Saviani, 2011).

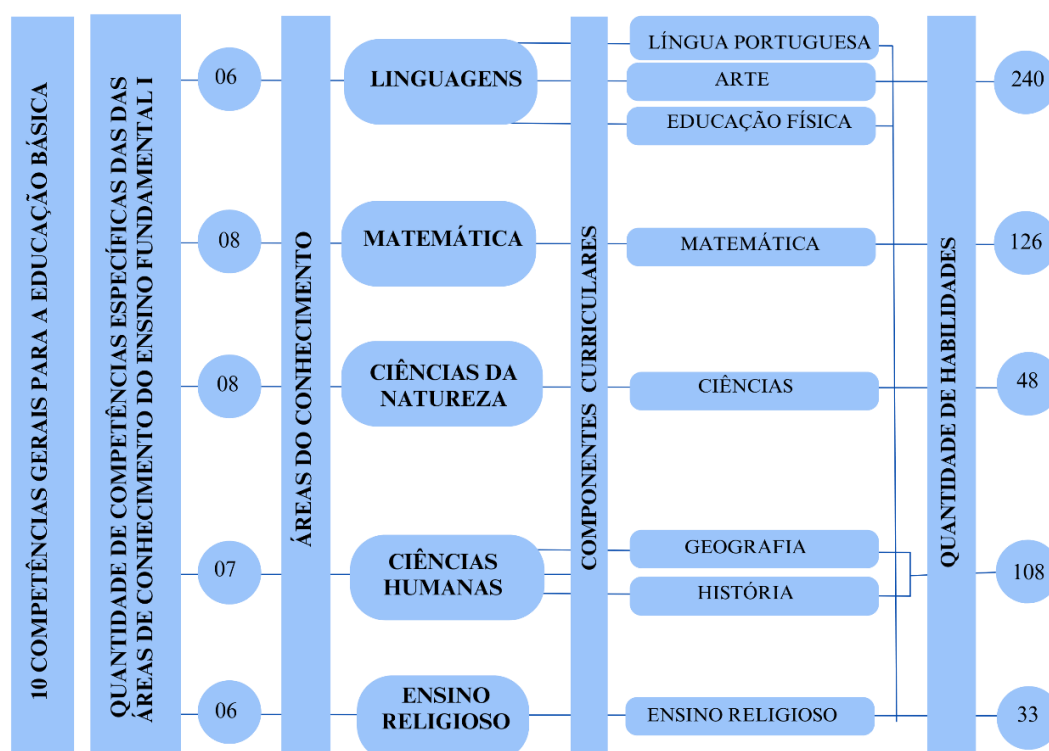
Compreende-se a prática social como o relacionamento entre os agentes do cenário escolar-professor, aquele que aprende ao mesmo tempo em que ensina, e aluno aquele que tem um nível de conhecimento sincrético ainda desarticulado. Essa relação pode ser explicitada a partir de cinco passos definidos por Saviani (2011) como: prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social novamente.

Retomando o texto da BNCC, objeto aqui analisado, observou-se que ele não aborda a relação entre teoria e prática de forma intrínseca. A Base ora prioriza a prática, ora prioriza a teoria. A priorização dada à teoria manifesta-se na definição de uma gradação lógica a ser seguida e no elevado nível de detalhamento de habilidades para cada área de conhecimento a

serem trabalhadas pelos professores, revelando a preocupação da Base em estabelecer a forma de transmissão do professor, assim como a forma de assimilação do aluno.

A Figura 4 apresenta o levantamento quantitativo de habilidades para cada área de conhecimento do Ensino Fundamental I:

Figura 4. Quantitativo de habilidades para cada área de conhecimento do Ensino Fundamental I -BNCC



Fonte: elaborada pela autora

O levantamento acima revela desdobramentos de concepções pedagógicas que priorizam a teoria, tais como: a tentativa de controle do planejamento das aulas dos professores e a padronização do que se ensina, ao se dar maior enfoque a certas áreas do conhecimento em detrimento de outras, desdobramentos que se contrapõem à autonomia dos professores e das escolas.

A priorização dada as “teorias do ensino”, aquelas que se voltam para questionamentos sobre “como ensinar”, na qual o professor adquire o papel de transmissor de conteúdos e os alunos de assimiladores, gera também desdobramentos sobre as ideias de como se aprende, o que se expressa contraditório, visto o registro no texto da BNCC de seu compromisso com a formação de estudantes protagonistas. Assim, à medida que se define formas de se ensinar, define-se também formas de se aprender, o que não colabora com o desenvolvimento do

protagonismo.

Já a priorização da prática ocorre com a utilização do termo “Aprender a Aprender”, procurando relacioná-lo ao construtivismo, ideia muito difundida na atualidade como oposição à criticada concepção tradicional de educação, o que expressa nova contradição, mais bem apresentada na subseção 4.2.4.

4.2.3 Relação Econômica-Pedagógica: Neoprodutivismo, na BNCC

Ao realizar o exame das ideias/concepções pedagógicas sob uma perspectiva histórica, Saviani (2011) apresenta quatro grupos, nos quais se tem a concepção pedagógica produtivista/pedagogia tecnicista (1969-2001), que postula a educação como um bem de produção e não apenas como um bem de consumo, tendo importância decisiva no processo de desenvolvimento econômico. Tais ideias desenvolvem-se a partir da pressuposta neutralidade científica e de inspirações em princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, advogando pela reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional.

A partir dos anos de 1980, o teórico considerou o neoprodutivismo, o neoescolanovismo, o neoconstrutivismo e o neotecnicismo como categorias, respectivamente, de bases econômico-pedagógica, didático-pedagógicas, psicopedagógicas e pedagógico-administrativas para ordenar as ideias/concepções/correntes pedagógicas. O uso de prefixos “pós” ou “neo” ocorre devido ao fato de as ideias pedagógicas que circulam a partir dos anos de 1980 e que se tornam hegemônicas na década de 1990 por essas novas ideias terem como referência os movimentos que as precedem (Saviani, 2019).

As chamadas ideias neoprodutivistas relacionam-se a uma releitura das ideias produtivistas, concepção que se desenvolveu a partir das décadas de 1950 e 1960, tornando-se orientação oficial no Brasil sob a forma da pedagogia tecnicista. Portanto, assim como as concepções pedagógicas produtivistas, as ideias neoprodutivista postulam que a educação é um bem de produção e não apenas um bem de consumo, tendo, pois, importância decisiva no processo de desenvolvimento econômico. Ressalta-se que a busca de aspectos/elementos relacionados ao neoprodutivismo ocorre pela opção anterior, em considerar a base econômica-pedagógicas como uma das partes que podem constituir uma concepção pedagógica.

Traz-se a denominação neoliberalismo, por ela relacionar-se com a economia. O neoliberalismo é uma doutrina econômica da segunda metade do século XX, que defende a mínima intervenção do estado na economia, remetendo, também, ao consenso de Washington, reunião promovida em 1989 com o objetivo de discutir as reformas consideradas necessárias

para a América Latina. As constatações dessa reunião refletem os rumos tomados pela política mundial após a ascensão de Margareth Thatcher, na Inglaterra e Ronald Reagan, nos Estados Unidos, governos representantes de uma posição conservadora em seus respectivos países. Esse novo pensamento hegemônico converge em torno de um denominador comum, “o ataque ao estado regulador e a defesa do retorno ao estado liberal idealizado pelos clássicos” (Fiori, 1998, p. 116).

Na América Latina, ocorre um profundo corte nos gastos públicos, pela imposição das agências internacionais de financiamento, mediante as chamadas condicionalidades que, em seguida, perdem seu caráter impositivo, pois as próprias elites econômicas e políticas dos países latino-americanos adotam a postura de incentivo aos cortes nos gastos públicos. Nesse contexto político-econômico, as ideias pedagógicas inclinam-se em seus discursos a atribuir o fracasso da escola pública à incapacidade do estado de gerir o bem comum, advogando, no âmbito da educação, pela primazia da iniciativa privada, regida pelas leis do mercado. Essas ideias ancoram-se na econometria, ciência da informação e de sistemas, elevadas à condição de pilares da educação contemporânea; e apresenta-se sob a forma de uma teoria da responsabilização, da meritocracia e do gerencialismo (Freitas, 1992; 1995).

A importância da BNCC na divulgação e no reforço de tais ideias no cenário da educação básica de todo o país justifica o esforço desta pesquisa em procurar apresentar ideias/concepções pedagógicas ligadas ao neoprodutivismo, categoria de bases econômico-pedagógicas no documento da Base.

A relação econômico-pedagógica neoprodutivista materializa-se de diferentes formas no cenário educacional contemporâneo brasileiro. A percepção dos professores e demais profissionais da educação sobre o caráter, a natureza do documento, o processo de elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular, marcado pela presença ativa de grupos empresariais, que vem atuando na educação pública brasileira; a defesa do ensino baseado no desenvolvimento de “competências e habilidades”; a utilização das avaliações com o intuito de motivar, treinar e/ou ranquear escolas, professores e até estudantes; e a disseminação de ideias relacionadas à responsabilização, meritocracia, gerencialismo são exemplos de materialização das concepções pedagógicas neoprodutivistas.

A percepção dos professores participantes deste estudo de caso foi de que o documento representa imposição, como as falas demonstraram:

[...] A BNCC é um documento, uma lei que precisa ser cumprida. A Escola terá que trabalhar de acordo com ela, se não, nossos alunos ficaram defasados e prejudicados” (Participante 5);

[...] A BNCC é uma lei e não cabe mais a nós, gostarmos ou não” (Participante 1);

[...] Sendo uma lei, temos que cumprir concordando ou não, e eu acredito que com o tempo ela estará mais presente na escola, não mais apenas pelo Currículo em Movimento” (Participante 3).

A participação de grandes aglomerados financeiros no processo de elaboração da BNCC propicia a presença de concepções neoprodutivistas em seu texto, bem como em seus desdobramentos.

A defesa do ensino, a partir do desenvolvimento de competências, enfatiza a aplicação prática do conhecimento, ao caracterizá-la como um “conhecimento mobilizado, operado e aplicado em situação real” (Brasil, 2017, p. 15). Os idealizadores da BNCC apontam como justificativa para a elaboração de um currículo referenciado em competências a elaboração de reformas curriculares, em diferentes países, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI e enfoque adotado pelas avaliações internacionais da OCDE¹⁸, que coordenam o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) e pela Unesco¹⁹, que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE²⁰) (Brasil, 2017, p. 16). Vale ressaltar que essas organizações internacionais possuem relações diretas com o cenário econômico.

Notou-se que a instituição a qual se realizou este estudo de caso se preocupa com os resultados de avaliações externas, pois, no período de observação da atividade de coordenação pedagógica, percebe-se posicionamentos de professores regentes e em função de coordenador pedagógico preocupação como o desempenho dos estudantes nas avaliações externas em larga escala. Na situação observada, os estudantes do 2º e 5º ano da instituição tinham, na semana anterior, participado da aplicação das Avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica²¹ (SAEB).

Verificou-se a influência dos dados das avaliações externas no planejamento das atividades escolares, na observação de discussões realizadas no período de coordenação pedagógica e nas falas dos professores, em entrevista realizada. As falas revelaram:

¹⁸ Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) – Criada em 1947, por dezesseis países com o intuito de se estabelecer práticas para uma estreita cooperação nas suas relações econômicas com objetivo de recuperar o desenvolvimento econômico, aumentar seu comércio, diminuir os entraves e manter a estabilidade nas economias dos países signatários (Campos, 2010, p. 450).

¹⁹ Sigla em inglês para Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

²⁰ Sigla em espanhol.

²¹ No ano de 2023, os estudantes 2º ano do Ensino Fundamental realizaram Avaliações de Língua Portuguesa e Matemática (tipo de pesquisa: Amostral); e os estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental realizaram Avaliações de Língua Portuguesa e Matemática (tipo de pesquisa: Cobertura censitária) e Avaliações de Ciências da Natureza e Ciências Humanas (tipo de pesquisa: Amostral).

[...] O nosso foco é em alcançar as metas, e até superá-las. É a partir dos índices que são propostos para nós, se vamos trabalhar para manter ou ultrapassar. Mas o nosso objetivo é sempre ultrapassar os índices. Inclusive esse ano foi feito a avaliação do SAEB. Os alunos dos segundos anos e dos quintos ano realizaram as avaliações e é algo que funciona como motivação. A meta é proposta para nós, e corremos atrás de alcançar e até em superar. Trabalhamos com os simulados, é preciso treiná-los para que eles tenham o conhecimento do que vai ser cobrado e também de como será cobrado (Professora 3);

[...] Não mudo o que faço na minha sala de aula, por causa dessas provas. Eu trabalho com meus alunos a partir do que eles necessitam, não adianta tentar ensiná-los conjugação de verbos, prefixos e sufixos, se estão com dificuldades em leitura, escrita e ortografia. Oriento sobre como preencher gabaritos, somente, para eles não estranharem e acabarem errando em coisas assim (Professora 1).

Há dois posicionamentos distintos sobre a influência dos dados de avaliações externas no planejamento dos professores. O primeiro deles se mostra alinhado a uma educação vista como um bem de produção e não apenas um bem de consumo, enfatizando o papel da educação como promotora do desenvolvimento econômico e advogando pela ordenação do processo educativo de forma a torná-lo objetivo e operacional, o que se coaduna com aspectos e elementos próximos ao neoprodutivismo. O segundo demonstra o reconhecimento da importância das avaliações externas a tratá-las como instrumento articulado à avaliação das aprendizagens.

A utilização das avaliações com o intuito de motivar, treinar, e/ou ranquear escolas, professores e até estudantes, ignorando muitos aspectos trabalhados pela escola que não podem ser mensurados por meio de tais avaliações, é o que, lamentavelmente, a BNCC acaba propiciando e reforçando.

Sublinha-se que não é objeto de crítica a aplicação de avaliações externas em larga escala, pois reconhece-se a contribuição de tais avaliações para o diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho dos estudantes. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) compõe-se a partir das médias de desempenho dos estudantes, apuradas no Saeb, considerando taxas de aprovação, reprovação e abandono, apuradas no Censo Escolar.

A crítica direciona-se à utilização dos índices para o ranqueamento de escolas, meio de motivação/treinamento de professores e até estudantes. A utilização e a apresentação desses índices, de forma apenas quantitativa, gera compreensões equivocadas sobre o objetivo de tais avaliações. Isso é apontado por Villas Boas e Dias (2015) ao identificar concepções distintas em relação ao uso da Provinha Brasil: ora utilizada como instrumento de exclusão, ora como mecanismo de inclusão dentro do espaço escolar. Portanto, essa avaliação, assim como outras avaliações externas, pode contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem

quando compreendidas pelos professores, pelas escolas e pelas políticas públicas como instrumento articulado à avaliação das aprendizagens via avaliação institucional.

A utilização de resultados de avaliações externas, como as do Sistema de Avaliação da Educação Básica²² (SAEB), têm sido utilizadas na disseminação de ideias relacionadas à responsabilização, meritocracia, gerencialismo. Tais ideias são novas formas de materialização das ideias pedagógicas neoprodutivistas em nosso país.

Assim, as ideias relacionadas à responsabilização nascem no Reino Unido e nos Estados Unidos da América, país pioneiros na adesão das políticas de responsabilização, também chamadas de políticas de *accountability*. No que se refere à Inglaterra, Brooke (2006) descreve como se deu o primeiro movimento e como o entusiasmo por esta ideia perde forças:

[...] Com a reforma da educação inglesa empreendida pelo Partido Conservador de Margaret Thatcher, envolvendo a criação de um currículo comum nacional e um sistema de avaliação de desempenho dos alunos ao final de cada etapa curricular, foi possível, pela primeira vez, fazer comparações entre as escolas em termos da aprendizagem demonstrada por todos seus alunos. Porém, os exageros dos primeiros “ranqueamentos” das escolas, que não levaram em consideração as diferenças socioeconômicas e de aprendizagem prévia entre os alunos, provocaram reações negativas e perda de entusiasmo pela política de responsabilização por parte da comunidade acadêmica e das autoridades educacionais locais (Brooke, 2006, p. 378).

Já a disseminação da ideia de responsabilização, no cenário educacional dos EUA, é relacionada por Freitas (2012): a publicação do relatório “Uma nação em risco”, documento no qual se aponta que a situação educacional norte-americana comprometia a competitividade do país no cenário internacional e que, portanto, seu sistema educacional necessitava de mudanças. Essas mudanças ocorrem nos anos de 1998 e 1990, englobando entre muitas medidas o ensino a partir do desenvolvimento de competências necessárias à competição global. Os resultados de avaliações dos programas patrocinados pela Associação Internacional para a Avaliação do Progresso Educacional (IEA) se mostram como motivadores para a adoção das políticas de responsabilização (Brooke, 2006).

Segundo Brooke (2006), a motivação que levou tanto a Inglaterra quanto os EUA a adotarem políticas de responsabilização são semelhantes. Os dois países vinculam a eficiência e a qualidade dos sistemas educacionais à competitividade econômica internacional, além do que se guiam pela teoria do capital humano²³.

22 No ano de 2023, os estudantes 2º ano do Ensino Fundamental realizaram Avaliações de Língua Portuguesa e Matemática (tipo de pesquisa: Amostral), e os estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental realizaram Avaliações de Língua Portuguesa e Matemática (tipo de pesquisa: Cobertura censitária) e Avaliações de Ciências da Natureza e Ciências Humanas (tipo de pesquisa: Amostral).

23 Frigotto (2008) aponta a definição proposta por Schultz, o qual define o “capital humano”, como o “montante de investimento que uma nação ou indivíduos fazem na expectativa de retornos adicionais futuros”. Entretanto,

As ideias neoprodutivistas chegam em nosso país de modo bem parecido com o que ocorreu nos EUA. Empresários brasileiros, assim como os americanos, interferem na educação do país, colocam-se à frente de projetos educacionais, como ocorreu com a elaboração e implementação da BNCC. Freitas (2021) nomeia esses grupos de “reformadores empresariais da educação”, fazendo referência ao ocorrido no cenário norte-americano.

As ideias pedagógicas neoprodutivistas são desdobramentos de compreensões sobre a educação, realizadas a partir das relações econômicas e a BNCC, ao priorizar a instrumentalização de ações voltadas às exigências do cenário econômico, revelam contradições relacionadas à adoção de princípios democráticos na elaboração de documentos curriculares, a formação crítica, transformadora e integral.

O processo de elaboração da BNCC marcada pela presença de aglomerados financeiros e a percepção dos professores sobre o caráter do documento, como impositivo, contrapõe-se à adoção de princípios democráticos; a transmissão do conhecimento limitado ao cotidiano, advindo do ensino baseado no desenvolvimento de competências, contrapõe-se à formação integral, crítica e transformadora dos estudantes; e a mensuração da qualidade da educação, a partir apenas das exigências do cenário econômico, contrapõe-se ao compromisso que a Base afirma possuir com a formação integral dos estudantes.

A transmissão do conhecimento que o limita e/ou o atrela ao cotidiano legitima o pragmatismo e a superficialidade pertencente ao cotidiano alienado da sociabilidade capitalista é objeto de crítica de Duarte (2011). Aos alunos não cabem compreender a realidade para fazer a crítica e se comprometer com sua transformação, mas sim desenvolver as “competências” que o mercado exige dos indivíduos.

4.2.4 Relação Didático-Pedagógica: “Aprender a Aprender” na BNCC

Para identificar aspectos/elementos das relações didático-pedagógica da BNCC, retomase aqui o que se compreende por didática. A palavra didática deriva-se da expressão grega *techné didaktiké*, que se traduz por arte ou técnica de ensinar. Comênio consagrou tal expressão ao escrever a obra *Didáctica Tcheca*, traduzida para o latim (1633) e publicada em 1657, com o título *Didactica Magna*: tratado universal de ensinar tudo a todos. A etimologia da palavra didática indica que sua essência está no ensinar, isto é, “na ação de fazer sinais, de comunicar,

o autor destaca que o Capital Humano “é um conceito ou noção ideológica construída para manter intactos os interesses da classe detentora do capital e esconder a exploração do trabalhador” (Frigotto, 2008, p. 46-49).

o que é ratificado pelo filósofo, Comênio, ao afirmar que a didática significa arte de ensinar, em que todos os termos dessa expressão trazem, entre seus vários sentidos, o de ação, exercício, atividade” (Gasparin, 1994, p. 64).

Compreende-se, portanto, que o campo didático tem como objeto o ensino, enquanto mediação da relação ativa dos alunos com o saber sistemático, dedicando-se aos processos de ensino e aprendizagem e às finalidades educacionais (Libâneo, 1998) e esta subseção propôs-se a identificar aspectos/elementos advindos das relações didático-pedagógicas (processos de ensino e aprendizagem) na BNCC.

O lema “Aprender a Aprender” é revigorado e amplamente divulgado a partir da década de 1990, ao suscitarem o “Relatório Jacques Delors”, publicado pela UNESCO em 1996, denominado no Brasil, como “Educação: Um tesouro a descobrir”, em 1998. A partir de então, são traçadas orientações para a educação mundial no século XXI, focalizando-se nas potencialidades e nos benefícios econômicos que a educação poderia gerar. A adesão ao neoliberalismo econômico e político reverbera no campo educacional, exigindo das escolas a formação de indivíduos capazes de atender às necessidades de sua manutenção (Silva, Cunha, 2014).

O professor Newton Duarte nomeia de pedagogia do “Aprender a Aprender” uma ampla corrente educacional contemporânea, que tem no lema “Aprender a Aprender” a base para a construção de uma determinada relação entre os indivíduos e os elementos presentes na organização do trabalho pedagógico. Dentre essas formas de relação, tem-se a pedagogia das competências, o construtivismo, a Escola Nova e estudos relacionados ao “professor reflexivo.”

Essas ideias pedagógicas denominadas como Pedagogia do Aprender a Aprender são desdobramentos no neoprodutivismo e têm sido utilizadas como instrumento ideológico das classes dominantes, para a superação do caráter estático e unilateral da educação escolar tradicional, esvaziando a educação escolar destinada à maioria da população, enquanto são buscadas formas de aprimoramento da educação das elites (Duarte, 2006).

De acordo com Duarte (2000), a materialização desse lema no cenário educacional brasileiro pode ser vista no texto sobre os princípios e fundamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, do volume I, “Introdução”, das séries iniciais do Ensino Fundamental. Nele identifica-se a mesma justificativa para a defesa do “Aprender a Aprender”, presente no “Relatório Jacques Delors”: “[...] novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidades de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, “aprender a aprender” em um contínuo “processo de educação permanente” (Brasil, 1997, p. 34).

A pedagogia do “Aprender a Aprender” passa, assim, a representar o que se considera

o caminho para a aquisição de novas competências e novos saberes e têm se materializado no ideário pedagógico brasileiro, independentemente de menções explícitas ou não do termo, como observou-se no texto da BNCC, que o utiliza e o propõe como caminho para o ensino baseado em competências.

O “Aprender a Aprender” é denominada por Saviani (2019) como categoria que engloba relações didático-pedagógica neoprodutivistas e Duarte (2003, 2006) apresenta os julgamentos de valores aos quais essas relações didático-pedagógica contemporâneas estão carregadas. A partir de tais contribuições, considera-se o posicionamento dos indivíduos e dos elementos presentes na organização do trabalho pedagógico (professor, estudante, currículo, didática e avaliação), bem como os julgamentos valorativos relacionados ao lema “Aprender a Aprender”, elencados por Duarte (2003) como categorias de análise das bases didático-pedagógicas da Base.

Ressalta-se que se entende por trabalho pedagógico tudo o que, de alguma forma, esteja relacionado à Pedagogia, evidenciando métodos, técnicas, avaliação intencionalmente planejados com vista ao alcance de objetivos relativos à produção de conhecimentos (Ferreira, 2010).

O trabalho pedagógico é multidimensional, ou seja, ele: i) é trabalho e denota características ontológicas e históricas (dimensão histórico-ontológica); ii) envolve o trabalho de profissionais da educação e de estudantes, portanto, sua produção é relativa sempre a um determinado grupo de sujeitos (dimensão social); iii) é pedagógico, orientado especificamente a um processo de produção de conhecimentos (dimensão pedagógica); iv) é intencional e tem objetivos definidos em sua sociabilidade, é político (dimensão ético-política). Cada dimensão opera na particularidade dos seus sentidos e articula-se entre si, produzindo a compreensão do todo (Fuentes; Ferreira, 2017).

Os julgamentos valorativos relacionados ao lema “Aprender a Aprender” são elencados por Duarte (2003), a partir do reconhecimento de que, no final do século XXI, surge uma nova fase da sociedade capitalista, a chamada sociedade do conhecimento, que, para ele, é uma ideologia produzida pelo próprio capitalismo, gerando ilusões sobre o conhecimento e o papel dos indivíduos para a superação dos problemas da humanidade.

O teórico cita como ilusões: a ideia de que o conhecimento nunca esteve tão acessível como hoje, ou seja, o acesso ao conhecimento é amplamente democratizado pelos meios de comunicação, portanto, a habilidade de mobilizar conhecimentos é muito mais importante que a aquisição de conhecimentos; a ideia de que o conhecimento nesta sociedade não é a apropriação da realidade pelo pensamento, mas sim uma construção subjetiva, na qual não há,

no processo de aquisição dos conhecimentos, uma preocupação com a hierarquia relacionada à sua qualidade para poder explicar a realidade natural e social e de apelar à consciência dos indivíduos, caminho para a superação dos grandes problemas da humanidade (Duarte, 2003).

Essa concepção sobre os processos de aquisição do conhecimento moldam e impactam todos os campos didático-pedagógicos, pois a organização realizada a partir do “Aprender a Aprender” é carregada de julgamentos de valores, como: i) aprender sozinho é mais desejável do que aprender por meio da transmissão por outros indivíduos; ii) adquirir o método científico é mais importante do que o conhecimento científico já existente; iii) a atividade educativa deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades da própria criança; e iv) a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança (Duarte, 2003).

Dos quatro pensamentos contidos no “Aprender a Aprender”, dois deles merecem destaque: primeiro é mais desejável aprender sozinho do que aprender por meio da transmissão por outros indivíduos; e segundo, a aquisição do método científico é mais importante do que a aquisição do conhecimento científico já existente, e relacionam-se com a ideia de que a aquisição do conhecimento só poderá ocorrer através de uma atividade autônoma. Os dois julgamentos valorativos citados geram a sucessiva aparição de métodos para a construção do conhecimento, tornando-os métodos mais importantes do que o próprio conhecimento.

Nota-se esse posicionamento no texto na base ao afirmar que a escola: “[...]deve formar as novas gerações pela competência de “Aprender a Aprender” a resolver problemas de forma autônoma e proativa aplicando conhecimentos” (Brasil, 2017, p. 14). O termo “Aprender a Aprender” apresenta-se, pois, como a forma como se deve aprender, e, conseqüentemente, uma forma de se ensinar – um método.

O desenvolvimento da aprendizagem e do ensino a partir de competências de “Aprender a Aprender” determina como função da escola, a priorização da resolução de problemas em detrimento da formação integral dos estudantes, tornando as práticas escolares mais pragmáticas, ou seja, o ensino só é útil se ele gera efeitos práticos. A escola, voltando-se prioritariamente à aplicação prática, consolida as ideias utilitarista de ensino, o que se revela contraditório à defesa da educação integral dos indivíduos, visto que a educação integral compreende o homem em sua inteireza, construído de dimensões física, biológica, psicológica e cultural, e, tendo o homem tal configuração, ele é um agente dentro do processo de transformação do meio em que vive e de sua própria transformação.

A relação estabelecida no texto da Base dos termos “Aprender a Aprender” e “autonomia” revela a tentativa de aproximar-se de ideias construtivistas, ideias difundidas na

sociedade brasileira como uma concepção oposta a práticas tradicionais, amplamente criticadas.

A perspectiva construtivista de educação, uma das linhas pedagógicas mais difundidas no Brasil, tem como principal base os estudos do psicólogo suíço Jean Piaget, no início da década de 1920, que desenvolve a teoria da epistemologia genética. A teoria do conhecimento de Jean Piaget buscou encontrar relações entre o biológico, o psicológico e o epistemológico, sustentando-se na tese de que o conhecimento é um produto da atividade subjetiva e, como tal, só pode ser concebido como conhecimento de uma pessoa, ou seja: cada pessoa constrói o seu próprio conhecimento.

Para a perspectiva construtivista, a finalidade última da educação é o desenvolvimento nos indivíduos da capacidade e da iniciativa de se buscar por si mesmos novos conhecimentos, e a intervenção pedagógica tem o papel de contribuir para que o aluno desenvolva a capacidade de realizar aprendizagens significativas por si mesmo, numa ampla gama de situações e circunstâncias (Coll, 1994, p. 136). O que não é um problema, na perspectiva de Duarte (2003). O imbróglio está na utilização das perspectivas construtivistas como um recurso para tornar concepções pedagógicas mais aceitáveis e palatáveis.

A visão construtivista de aprendizagem ganha forças no Brasil com o movimento da Escola Nova, como uma reação ao ensino tradicional. O foco da aprendizagem muda da transmissão realizada e centrada no professor para a aprendizagem baseada na experiência e na descoberta, centrada no estudante. Para Duarte (2001), o revigoramento da Pedagogia do “Aprender a Aprender” é o retorno do escolanovismo ao cenário educacional brasileiro contemporâneo.

Este estudo acredita que, ainda não explicitamente, a BNCC, ao adotar e priorizar a construção de capacidades subjetivas por meio do “Aprender a Aprender”, “do ser autônomo” e do “protagonismo”, busca estabelecer relação com a pedagogia construtivista. E que a adoção do termo “Aprender a Aprender” pela Base pode estar amparada em autores como Perrenoud (1999), que se empenha em estabelecer compatibilidades entre o ensino desenvolvido a partir de competências, desdobramento da Pedagogia do “Aprender a Aprender”, e a visão construtivista e interacionista de ensino, o que, para Duarte (2003), é fruto de leituras unilaterais da obra vigotskiana, destacando alguns conceitos e omitindo outros.

A depender da concepção pedagógica, a relação da BNCC com a pedagogia construtivista pode ser compreendida como um aspecto positivo, ou pode reforçar críticas ao documento. Duarte (2005), por exemplo, critica a proposta de desenvolvimento do ensino a partir de competências de “Aprender a Aprender”, haja vista esse ensino priorizar a aquisição de habilidades e competências em detrimento da apropriação do conhecimento; e a construção

do próprio conhecimento pelos estudantes, por meio do “Aprender a Aprender” em detrimento do conhecimento construído coletivamente.

Com o intuito de melhor apresentar o posicionamento deste estudo em relação ao construtivismo, propôs-se aqui demonstrar duas grandes teorias psicológicas (Psicologia Genética e Psicologia Sociointeracionista) voltadas à compreensão dos processos de aprendizagem. Tal apresentação faz-se de forma breve, visto a complexidade de tal campo e os objetivos desta pesquisa. Sublinha-se que, apesar de sucinta, a elaboração de tal apresentação fez-se de forma cuidadosa.

A teoria piagetiana concebe o desenvolvimento cognitivo como um processo de construção de estruturas lógicas mediadas por mecanismos endógenos, no qual a intervenção social externa torna-se apenas “facilitadora” ou “obstaculizadora” desse desenvolvimento. Essa concepção de aprendizagem é a base da pedagogia construtivista (Oliveira, 1996).

Tem-se ainda a teoria Histórico-Cultural, abordagem teórica e metodológica dentro da psicologia que se concentra na compreensão do desenvolvimento humano e do funcionamento psicológico a partir de um contexto cultural e histórico. O desenvolvimento ocorre por meio de uma formação de funções psíquicas superiores como internalização, que, por meio da cultura, influencia na formação do sujeito social, tornando-o interativo com o meio, e, assim, a aprendizagem não é secundária ao desenvolvimento, é orientadora do desenvolvimento. Essa abordagem psicológica da aprendizagem é formulada, principalmente, pelo psicólogo russo Lev Semenovitch Vigotski (1896-1934) contemporâneo de Jean Piaget. O psicólogo russo, ao ter acesso a essas obras, reconheceu a riqueza do método clínico adotado por Piaget, porém formula muitas críticas a tal teoria (Rego, 1995, p. 33).

Ambas as abordagens psicológicas da aprendizagem desdobram-se na Pedagogia, na ação do professor e, conseqüentemente, na organização e prática pedagógica. A Pedagogia Histórico-Crítica, posicionamento teórico desta dissertação, alinha-se à Psicologia Histórico-Cultural, abordagem psicológica elaborada a partir de Vigotski, que, influenciado por Marx, propõe um modelo de aprendizagem alternativo à concepção construtivista piagetiana centrada no indivíduo. A função psicológica aparece duas vezes: primeiro em nível social e, mais tarde, em âmbito individual: primeiro entre pessoas – interpsicológica – e depois no interior da própria criança – intrapsicológica, portanto é uma abordagem socioconstrutivista.

A perspectiva construtivista, advinda da psicologia genética, bem como a perspectiva sociointeracionista, proveniente da Psicologia Histórico-Cultural, incidem na prática educativa. Nesse sentido, o Quadro 5 procura apresentar a concepção das abordagens psicológicas: Psicologia Genética e Psicologia Sociointeracionista:

Quadro 5. Bases Psicológicas aplicadas à Pedagogia

	Psicologia Genética Jean Piaget	Psicologia Sociointeracionista Vygotsky
O conhecimento	O conhecimento é o processo de interação entre o sujeito e o meio físico.	O conhecimento é o processo de interação entre o sujeito e o meio social e cultural
O ser humano	Ao nascer é um ser biológico e em seu desenvolvimento existe um processo de socialização.	Ao nascer é um ser social e em seu desenvolvimento existe um processo de diferenciação social.
O desenvolvimento Humano	Apresenta rígidos estágios de desenvolvimento (Pensamento biologizante).	Os estágios do desenvolvimento são mais flexíveis (Pensamentos sociologizante).
A aprendizagem	É determinado pelo desenvolvimento.	Determina o desenvolvimento.
O professor	Age como mediador do aprendiz.	Age como condutor do aprendiz.
Potencialidade Cognitiva	Depende da etapa de desenvolvimento que o sujeito se encontra.	Depende da qualidade da interação social e da zona de desenvolvimento proximal do sujeito.
Pedagogia	Pedagogia Construtivista	Pedagogia Histórico-Crítica

Fonte: elaborado pela autora

Este estudo adota o posicionamento de Duarte (2016) ao afirmar que a construção de uma pedagogia, a partir de uma teoria psicológica, independentemente de qual seja, incide no equívoco do psicologismo em educação. Para o estudioso, a interpretação vigotskiana da aprendizagem é que melhor se comunica com o compromisso político da verdadeira revolução social por meio da emancipação humana, presente na Pedagogia Histórico-Crítica. O teórico ressalta que não há uma pedagogia vigotskiana, isto é, por mais que a Psicologia Histórico-Cultural traga contribuições aos estudos educacionais, ela se constitui apenas em um dos fundamentos da educação. Para o autor, entre a Psicologia Histórico-Cultural e as propostas pedagógicas concretas deve haver a mediação de uma teoria pedagógica, que é a teoria Psicologia Histórico-Cultural (Duarte, 2001).

A crítica de Duarte (2001) é a utilização das perspectivas construtivistas como um recurso para tornar concepções pedagógicas mais aceitáveis e aprazíveis e, para o teórico, muitas aproximações ao construtivismo ocorrem via relativismo epistemológico e cultural. Na última década do século XX, o construtivismo foi reelaborado e incorporado pela pedagogia das competências que tem em Phillip Perrenoud sua principal expressão pública. Nessa nova versão, a pedagogia construtivista aparece mais pragmática, uma vez que coloca abertamente a preocupação com a adaptação do estudante à nova realidade do capitalismo globalizado (Derisso, 2010, p. 57).

Apresentado o posicionamento deste estudo em relação ao construtivismo, retomou-se a análise dos julgamentos valorativos do lema “Aprender a Aprender”. Além dos dois posicionamentos já apresentados como presentes no texto da Base, têm-se os seguintes julgamentos valorativos: a atividade educativa deve sempre ser impulsionadas pelos interesses e necessidades da própria criança; e a prática educativa deve ser pautada na preparação dos indivíduos para o acelerado processo de mudança da sociedade.

O enfoque dado a esse tipo de prática educativa é mais evidente no texto da BNCC voltada ao Ensino Médio, etapa final da Educação Básica. Entretanto, observou-se que, no texto voltado ao Ensino Fundamental, até pela própria idade dos seus estudantes, o “Aprender a Aprender” não se revela diretamente voltado à preparação para o mercado de trabalho, mas sim no reforço das chamadas ilusões da sociedade do conhecimento, com a valorização da ideia de que mobilizar conhecimentos é mais importante do que o adquirir, o que se materializa no conteudismo.

O texto da BNCC, para os anos iniciais do Ensino Fundamental, organiza-se a partir de cinco áreas do conhecimento que englobam componentes curriculares, onde cada área do conhecimento apresenta eixos estruturados por práticas de linguagem (para o componente curricular de Língua Portuguesa) ou por unidades temáticas (demais componentes curriculares) e objetos do conhecimento que se desdobram em inúmeras habilidades.

Ao analisar e quantificar o número de unidades temática/práticas de linguagem, objetos do conhecimento e habilidades de cada componente curricular, observou-se um grande número de habilidades. A minuciosidade do texto revela o caráter conteudista do documento e a tentativa de controle do planejamento das aulas dos professores. O documento quando dirigido prioritariamente pela funcionalidade, seja para a preparação dos indivíduos para o mercado de trabalho ou para o cumprimento de inúmeras habilidades, gera na organização do trabalho pedagógico e na prática educativa esvaziamento de suas dimensões.

Os julgamentos de valores contidos na Pedagogia do “Aprender a Aprender”: i) aprender sozinho é mais desejável do que aprender por meio da intermediação; ii) adquirir o método é mais importante do que o conhecimento científico já existente; iii) a atividade educativa deve ser impulsionada pelos interesses da própria criança; e iv) a educação deve preparar os indivíduos para a sociedade em acelerado processo de mudança presentes no texto da Base geram desdobramentos na qualidade da aquisição do conhecimento, na valorização da função docente e na organização do trabalho pedagógico.

O primeiro e o segundo julgamentos valorativos geram: a sucessiva aparição de métodos para a construção do conhecimento, tornando-os métodos mais importantes do que o próprio

conhecimento; a desapropriação do trabalho pedagógico; a disseminação de ideias que acreditam no papel dispensável do professor (*Homeschooling* e o reconhecimento do notório saber). O terceiro e o quarto julgamentos, ao sujeitarem o ensino aos interesses dos estudantes e/ou a preparação dos indivíduos para as mudanças da sociedade, inserem-no na lógica da concepção de educação funcional.

Delineados alguns desdobramentos das ideias da Pedagogia do “Aprender a Aprender” materializados no texto da BNCC, o Quadro 6 apresenta, sinteticamente, o enfoque dado aos indivíduos e elementos da organização do trabalho pedagógico, sob a perspectiva dessa Pedagogia:

Quadro 6. O “Aprender a Aprender” e a Organização do Trabalho Pedagógico

Professor	Papel do professor torna-se dispensável (Duarte, 2003).
Aluno	Direcionado por seus interesses e necessidades (Duarte, 2003).
Currículo	Caráter funcional e eficientista, pois a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado e constante processo de mudança. (Freitas, 2012)
Didática	<p><u>Objetivos</u> Adquirir o método científico é mais importante do que o conhecimento científico já existente (Duarte, 2003).</p> <p><u>Conteúdos</u> Devem preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança (Duarte, 2003).</p> <p><u>Métodos de Ensino</u> Aprender sozinho é mais desejável do que aprender por meio da transmissão por outros indivíduos (Duarte, 2003). O enfoque dado a aquisição de formas de aprender em detrimento à aquisição do conhecimento já produzidos socialmente gera sucessiva aparição de novos métodos de ensino (Duarte, 2003).</p>
Avaliação	Utilizada prioritariamente como instrumento de controle (Freitas, 2012).

Fonte: elaborado pela autora

A Pedagogia do “Aprender a Aprender” com o intuito de superar a pedagogia tradicional e visando tornar os estudantes capacitados a viverem em uma sociedade dinâmica, acaba sujeitando a organização e a prática pedagógica aos interesses e necessidades dos próprios estudantes ou a possível empregabilidade destes.

A Base Nacional Comum Curricular, ao adotar o desenvolvimento do ensino a partir da competência de “Aprender a Aprender”, priorizando os métodos em detrimento do próprio conhecimento, contrapõe-se: i) à formação integral dos indivíduos e seu protagonismo e a autonomia; ii) ao caráter multidimensional do trabalho pedagógico e, conseqüentemente, à valorização da função docente; e iii) à qualidade da aquisição do conhecimento.

Duarte (2001) lembra que a ideia do “Aprender a Aprender” foi e é interpretada de

maneira equivocada, pois baseia-se e organiza-se a partir da existência de uma nova realidade social que é falsa. Realidade essa que teria como essência o conhecimento e não mais o capital. Portanto, a tentativa de superação dos problemas da sociedade capitalista, por meio da educação, mostra-se um equívoco. E que a aplicação de tal ideia gera desdobramentos como: o esvaziamento do processo educacional; a culpabilização dos estudantes pelo não acesso a determinado conhecimento; o reforço de ideias de que estes ou aqueles conhecimentos não são necessários a grupos específicos; assim como a responsabilização da não empregabilidade.

Os desdobramentos dessa Pedagogia revelam sua face cruel que acaba favorecendo a reprodução do capitalismo e de suas injustiças. Em vista disso, as ideias pedagógicas do “Aprender a Aprender” são incompatíveis com a defesa de uma escola pública alicerçada em perspectiva crítica de educação (Duarte, 2003).

Alcançado, pois, o intuito desta subseção, de delinear a materialização das ideias neoprodutivista na relação didático-pedagógica, que, nesta relação, são as chamadas ideias do “Aprender a Aprender”, e somados os delineamentos das ideias da Pedagogia do “Aprender a Aprender”, levantadas a partir das categorias de análise: Concepções de Função Social da Escola, Relação Teoria-Prática e Relação Econômico-Pedagógica (Neoprodutivismo) apresentadas nas subseções anteriores, cumpriu-se o objetivo da seção 4 desta dissertação: Identificar concepções pedagógicas neoprodutivistas, ligadas ao “Aprender a Aprender” na BNCC.

Na seção seguinte, intitulada Currículo em Movimento da SEEDF, as orientações de Circe dedicaram-se a apresentar o Currículo da Educação Básica do Distrito Federal enquanto prescrição local e a demonstrar sua concepção pedagógica, em nível prescrito.

5 CURRÍCULO EM MOVIMENTO DA SEEDF, A AJUDA DE CIRCE

A natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida historicamente sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (Saviani, 2008, p. 7).

Dentre os muitos percalços vividos pelo herói Odisseu em sua jornada de retorno à Ítaca, um deles envolve a deusa Circe. Na narrativa homérica, Circe é uma feiticeira, que passa a ajudar o herói, alertando-o sobre os muitos perigos que ainda estavam por vir. Odisseu e sua tripulação, ao aportarem-se na ilha de Circe, avistam a deusa tecendo uma magnífica tapeçaria, atividade comum entre mulheres, na Grécia Antiga, especialmente na sociedade ateniense.

O ato de tecer, no poema de Homero, relaciona-se metaforicamente à astúcia na fala, na comunicação, habilidade que Circe demonstra ao receber Odisseu e seus companheiros. A deusa oferece-lhes conforto e alimento, entretanto, com a chegada da noite, transforma os companheiros do herói em feras. Odisseu, furioso, lança-se contra a deusa e salva a si e a sua tripulação. Após ser vencida pela coragem de Odisseu, a deusa passa a instruí-lo sobre os perigos que ele poderia se deparar ao lançar-se, novamente, ao mar. Circe orienta o herói sobre os perigos de se encantar pelas Sereias²⁴, demonstrando a ele que ela mesma, inicialmente, quase o derrotou ao se mostrar inofensiva.

A apresentação de Circe, realizada por Madeline Miller, escritora norte-americana, que, em seu romance de igual nome, oferece um papel de protagonismo à deusa. Em sua obra, Circe é anunciada desde sua infância, momento em que é ignorada pelos deuses e titãs, mas, à medida que a deusa cresce, ela ganha forças e busca a companhia de mortais, o que faz com que alguns deuses se sintam ameaçados pelos poderes de Circe e acabam a exilando. No exílio, ela passa por incontáveis angústias até que um dia atraca em sua ilha uma embarcação de homens perdidos e desorientados, que, depois de embates, acabam sendo ajudados pela deusa. A ajuda dada por Circe a Odisseu e sua tripulação é contado por ambas as obras, em a *Odisseia*, e no romance de Miller.

Empresta-se da personagem Circe para, metaforicamente, apresentar o Currículo em Movimento da SEEDF, documento que compreendemos como um instrumento poderoso de resistência a projetos de educação que têm como finalidade a adequação dos indivíduos à realidade capitalista da sociedade, impondo-lhes a incansável tarefa de desenvolver habilidades

²⁴ Seres marinhos que tinham o poder de enfeitiçar com seu canto todos que o ouvissem, de modo que os infelizes marinheiros se sentiam irresistivelmente impelidos a se atirar ao mar, onde encontravam a morte.

e competências exigidas pelas constantes mudanças da sociedade e os afastando cada vez mais, do conhecimento historicamente produzido, conhecimento essencial para a compreensão da realidade social.

Destaca-se que a existência de um currículo local não garante a destruição de um projeto de educação de âmbito nacional, como a BNCC, assim como a natureza divina de Circe não impede completamente, o projeto de vingança de Poseidon, deus que deseja impedir, a qualquer custo, o retorno de Odisseu à sua terra. A natureza curricular de um documento por si só não destrói um projeto de educação, mas pode representar um instrumento para ações de resistência.

O Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal ressalta a importância da formação consciente e transformadora dos estudantes em um meio educativo promotor de aprendizagens baseadas na mediação docente e na interação com seus pares (Distrito Federal, 2014b).

Esse currículo revela a qual projeto de educação está comprometido ao pautar-se: i) nos pressupostos teóricos das Teorias Críticas e Pós-Críticas; ii) nas bases teórico-metodológicas da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural; iii) na concepção de Educação Integral, voltada à ampliação de tempos, espaços e oportunidades; iv) na estruturação e organização dos conhecimentos a partir de Eixos Transversais; v) na proposta de currículo integrado; e vi) na concepção de avaliação formativa.

Assim, o projeto de educação defendido por esse documento busca a formação integral dos estudantes, por meio da aquisição dos conhecimentos socialmente produzidos, tornando-os capazes de agirem de forma crítica na sociedade em que vivem, não buscando apenas adequar-se à realidade social.

Entretanto, firma-se um impasse entre a homologação da BNCC para a Educação Básica, em dezembro de 2017, e a adesão da SEEDF ao Programa de Apoio à Implementação da BNCC²⁵. O Currículo em Movimento da Educação Básica do DF tem seu texto revisitado, em 2018, com intuito de alinhá-lo à Base.

Tem-se, assim, duas políticas curriculares com ideias/concepções pedagógicas e fins para o processo educativo distintos. A defesa da BNCC por um projeto de educação que busca a formação de indivíduos capazes de atender às necessidades de manutenção de uma sociedade, que se estruturava prioritariamente a partir de interesses econômicos, evidencia suas

25 Instituído pela Portaria n. 331, de 5 de abril de 2018. Estabelece Diretrizes, parâmetros e critérios para a implementação da BNCC. Disponível em: https://undime.org.br/uploads/documentos/phpbJEN9S_5acba4bfbdff8.pdf. Acesso em: 20 abr. 2024.

divergências com o tipo de formação proposto pelo Currículo em Movimento da SEEDF.

Para ilustrar o impasse entre essas diferentes propostas de educação, vale-se do cenário da Odisseia. Na narrativa tem-se, também, dois planos distintos ocorrendo: o de Odisseu, que busca incansavelmente encontrar a paz ao retornar a sua terra; e o de Poseidon, que se empenha em impedir o herói de completar sua viagem de retorno à Ítaca. Nesse cenário, são travadas batalhas entre Odisseu e seres perigosos, porém o herói encontra, além de adversários, seres e até deuses que o ajudam.

A deusa e feiticeira Circe torna-se uma forte e valiosa ajuda a Odisseu. Inicialmente, ela mostra-se inofensiva, contudo, em determinado momento, ataca Odisseu e seus companheiros, mostrando-se alinhada aos planos de Poseidon e, somente ao se deparar com a coragem e firmeza de propósito de Odisseu, passa a ajudá-lo.

Empresta-se da personagem Circe para, metaforicamente, apresentar o Currículo em Movimento da SEEDF, instrumento curricular, como um auxílio valioso a um projeto educacional transformador. Assim como a deusa Circe, um documento curricular nunca será descomprometido e inofensivo, pois são reconhecidamente instrumentos importantes a ações de materialização dos projetos educacionais. As escolhas de sua fundamentação teórica e metodológica e de seus princípios de elaboração/implementação tornam o Currículo em Movimento da SEEDF, um instrumento rico em defesa de um projeto de educação empenhado com a formação consciente e transformadora dos estudantes.

Tal posicionamento só ocorre devido às ações de educadores, que, assim como o herói grego, possuem coragem e firmeza de propósito. Circe torna-se uma ajuda valiosa ao plano de Odisseu ao se deparar com a coragem, astúcia e resistência do herói e de sua tripulação.

Compreendida a existência de duas políticas curriculares estruturadas a partir diferentes concepções pedagógicas e que o processo de adequação do Currículo em Movimento do DF à BNCC pode absorver suas ideias pedagógicas, esta seção busca investigar a presença das concepções pedagógicas neoprodutivista, ligadas ao “Aprender a Aprender” no Currículo em Movimento da SEEDF, anos iniciais, em seu nível prescrito, após a implementação da BNCC.

Para tal, esta sessão organizou-se em subseções que se dedicaram a: i) apresentar o Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal, como prescrição local, a partir de seu processo de elaboração em 2014 (1ª edição) e de (re)elaboração em 2018 (2ª edição) e de seus pressupostos teóricos e metodológico; e ii) investigar a presença de concepções pedagógicas neoprodutivista, ligadas ao “Aprender a Aprender”, no Currículo em Movimento da SEEDF, anos iniciais, em seu nível prescrito, após sua adequação à BNCC.

5.1 Currículo em Movimento, uma prescrição Local

O Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal configura-se como currículo prescrito (Sacristán, 2000, p.107), dimensão curricular na qual são expressas as normativas da política educacional. Essa diretriz curricular insere-se no nível macro de planejamento, nível em que os Governos Federal, Estadual e Municipal agem. Entretanto, essa diretriz mostra-se um instrumento de resistência a abordagens de modelo *top-down* (de cima para baixo) empreendidas pelo Governo Federal, como a elaboração e a implementação da BNCC.

O processo de elaboração do Currículo em Movimento do Distrito Federal, para a Educação Básica (1ª Edição), publicado em 2014, é iniciado em 2010, em caráter experimental. O cenário político do Distrito Federal, em 2010, enfrenta uma crise política com a Operação Caixa de Pandora, ação deflagrada pela Polícia Federal, em novembro de 2009. As denúncias levaram à prisão e afastamento do então governador José Roberto Arruda, dias depois, o vice-governador Paulo Octávio renúncia ao cargo e Rogério Rosso, por meio de uma eleição indireta na Câmara Legislativa torna-se governador, ocupando tal cargo por pouco mais de oito meses. Neste cenário, lança-se a versão experimental do Currículo em Movimento de Educação Básica do DF, enviando-se às escolas tal versão em mídias de CD-Rom. No mesmo ano, observa-se o esforço da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal com a revisão do currículo de sua Rede de Ensino, realizando assim, em setembro de 2010, o Congresso: Currículo, Formação de professores e Gestão Democrática, por meio da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – EAPE.

Ao longo do ano de 2011 são realizadas plenárias em toda rede pública do Distrito Federal com o intuito de se compreender que caminhos a serem adotados pela educação Básica deste ente federado. Em 2012, tem-se a elaboração de uma minuta nomeada “Projeto Político Pedagógico Carlos Mota” apresentada à Rede de Ensino como um Projeto de rede que representa e evidencia a intencionalidade na efetivação do processo educativo desenvolvido em todos os níveis do sistema de ensino- central intermediário e local.

No ano de 2013, são retomadas a estruturação do texto curricular da Educação Básica do Distrito Federal. Realiza-se a “Plenarinha”, projeto que tem como objetivo propiciar o envolvimento das crianças na construção do documento, ouvindo-as de forma sensível e intencional, considerando as necessidades e interesses por elas levantadas. E, por fim, o texto é submetido à validação das escolas (Distrito Federal, 2014b).

A publicação da 1ª edição do documento curricular orientador da Educação Básica do

DF ocorre em fevereiro de 2014, organizado em oito cadernos, assim titulados: Pressupostos Teóricos; Educação Infantil; Ensino Fundamental - Anos Iniciais; Ensino Fundamental - Anos Finais; Ensino Médio; Educação Profissional e EAD; Educação de Jovens e Adultos; e Educação Especial.

A participação da comunidade escolar sob a coordenação da Secretaria de Educação do Distrito Federal – Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB), atual Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE) e das 14 Coordenações Regionais de Ensino (CRE) – demonstra o caráter coletivo do processo de elaboração da 1ª versão do Currículo em Movimento para a Educação Básica do Distrito Federal.

Com a homologação da Base Nacional Comum Curricular, em dezembro de 2017, e com o compromisso firmado pela SEEDF, com o Programa de Apoio à Implementação da Base, torna-se necessária a revisitação do documento. Tem-se, também, a universalização da organização escolar em Ciclos de Aprendizagens na rede pública de ensino, em 2018, como um dos pontos a serem inseridos no novo documento.

O Programa de Apoio à Implementação da BNCC instituído pela Portaria n. 331 do Ministério da Educação em 2018 estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para que as Unidades da Federação, por intermédio de suas Secretarias Estaduais e Distrital de Educação (SEDE) e das Secretarias Municipais de Educação (SME), sintam-se apoiadas no processo de revisão ou elaboração e implementação de seus currículos alinhados à BNCC.

Ao aderirem ao programa, a Secretaria Estadual e Distrital de Educação e a Seccional da Undime²⁶ no estado comprometem-se a: instituir comissão estadual de construção do(s) currículo(s); compor equipe técnica de currículo e gestão; elaborar e executar o Plano de Trabalho de Implementação da BNCC; colaborar com o monitoramento e a avaliação periódica das ações de implementação; gerenciar e monitorar o desenvolvimento das atividades de formação, dentre outras atividades.

A adesão ocorre em abril de 2018 e a 2ª versão do Currículo em Movimento dos Distrito Federal, voltado à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, é publicada em dezembro de 2018, após sua aprovação pelo Conselho de Educação do Distrito Federal, nos termos da Portaria n. 389, de 4 de dezembro de 2018.

Já a revisitação do Currículo em Movimento para o Ensino Médio do Distrito Federal teve início em 2019, e, considerando as atualizações da legislação vigente, sobretudo o texto da

²⁶ A União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação tem como finalidade articular, mobilizar e integrar os dirigentes municipais de educação e o Secretário de Estado da Educação do Distrito Federal, para construir e defender a educação pública, sob a responsabilidade dos municípios e do Distrito Federal, com qualidade social.

LDB, das DCNEM e dos Referenciais Curriculares para Elaboração de Itinerários Formativos (Portaria n. 1.432/2018), tem sua versão finalizada e implementada em cinco Unidades Escolares-Piloto do Novo Ensino Médio, em 2020. O DF insere-se como uma das vinte unidades da federação que aderem ao Programa de Escolas-Piloto, que acaba interrompido pela realidade da pandemia mundial do coronavírus em 2020. Em 30 de dezembro do mesmo ano, a versão final do Currículo em Movimento do Ensino Médio do Distrito Federal é homologada. Tem-se, a partir de então, todo o Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal revisitado e atualizado.

Ressalta-se que a atualização do documento de todas as etapas da Educação Básica ocorre a partir de sua versão, já publicada em 2014, pautando-se na legislação educacional vigente: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum Curricular. Destaca-se, também, a Lei n. 4.751/2012, de Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do DF²⁷, e os preceitos constitucionais como documentos legais que amparam a elaboração do Currículo em Movimento do DF.

A nova edição do currículo apresenta-se em sete Cadernos: Pressupostos Teóricos; Educação Infantil; Ensino Fundamental - Anos Iniciais e Anos Finais; Ensino Médio; Educação Profissional e EAD; Educação de Jovens- EJA; e Adultos e Educação Especial. A mudança na organização dos cadernos ocorre na redução de oito para sete cadernos, visto a organização dos cadernos do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais com o dos Anos Finais, em um único volume. Escolha feita com a intenção de se oferecer uma visão ampla do processo de aprendizagem dentro dessa etapa da Educação Básica.

A apresentação dos processos de elaboração das 1ª e 2ª edições do Currículo em Movimento do Distrito Federal considera a percepção dos professores participantes deste estudo de caso. Sublinha-se que esta pesquisa se dedicou à análise do Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal, voltado aos anos iniciais do ensino fundamental.

As informações levantadas a partir das respostas dadas por esses professores, ao serem perguntados sobre sua participação no processo de elaboração da 1ª edição do Currículo em Movimento, revelam que há uma quantidade razoável de professores na rede de ensino que não estiveram envolvidos com o processo de construção, mesmo que, a partir de uma pequena amostra, esta realidade pode ser, também, latente em outras unidades de ensino.

²⁷ Dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal. 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.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2024.

De 10 professores respondentes a um questionário, seis afirmam não terem participado das discussões acerca da elaboração do Currículo em Movimento em 2014, por não possuírem, nessa época, vínculo com a SEEDF; dois professores afirmaram que, apesar de serem docentes da rede, não se sentiram envolvidos; e dois professores afirmam terem participado dos debates presentes na elaboração do documento.

O possível desconhecimento e sensação de não pertencimento e envolvimento com o processo de elaboração do Currículo em Movimento em 2014 podem impactar na adoção e na materialização de suas ideias no trabalho pedagógico, como demonstraram os discursos abaixo:

[...] Há uma diferença dos professores efetivos antigos e os mais novos, sem tentar separá-los, mas pelo menos aqui na escola, observo que os professores efetivos mais antigos, que participaram dos estudos e discussões na época e ainda estiveram em mais formações realizadas nas reuniões coletivas da nossa escola... eles conhecem bem o currículo. Os professores temporários e os mais novos parecem não olharem para o currículo da mesma forma (Participante 5);

[...] Muitos dos nossos professores estão se aposentando. Quase todos irão embora, ficará apenas um ou outro, e isso tem sido uma grande preocupação para nós. O professor temporário, não estabelece o mesmo vínculo, que os efetivos que permanecem mais tempo na escola. Se eu não estabeleço vínculo, o trabalho é diferente (Participante 3).

As falas demonstram, ao menos na percepção desses professores, uma relação entre o grau de envolvimento/conhecimento sobre o Currículo em Movimento com o tempo de vínculo do professor com a SEEDF. Os professores mais antigos estariam mais envolvidos e comprometidos com as ideias do documento do que os colegas mais novos. Isso poderia ser considerado de forma natural, visto que a participação dos mais antigos no processo de construção, ou/e a vivência de mais situações de estudo do documento, geraria maior sensação de pertencimento e de conhecimento do currículo. Entretanto, o que não deve ser naturalizado é a não observância da entrada constantes de novos profissionais, seja de forma temporária, seja de forma efetiva na rede de ensino, após sua publicação em 2014.

O possível desconhecimento ou sensação de não pertencimento e envolvimento com o documento impedem a adoção de suas ideias e essa realidade precisa ser considerada.

Uma das professoras demonstra preocupação pela saída dos professores mais antigos e entrada de um maior número de professores temporários, o que pode revelar a relação estabelecida entre conhecimento/envolvimento com o documento curricular e o tipo de vínculo do docente com a escola. Com efeito, a menor estabilidade do professor com a instituição de ensino dificulta o processo de formação empreendido pelas próprias unidades escolares em busca de estudar o Currículo em Movimento.

Os discursos dos interlocutores na entrevista e os dados levantados com a aplicação de questionário revelam uma relação entre o grau de envolvimento/conhecimento sobre o Currículo em Movimento, com o tempo e com o tipo de vínculo do professor com a SEEDF e com as escolas.

O estudo frequente do Currículo em Movimento, nas atividades de formação continuada ofertadas pela SEEDF por meio Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE) ou pelas próprias unidades de ensino, e a maior inserção de professores efetivos na rede de ensino são ações importantes para que um maior número de professores possam conhecê-lo e, assim, adquirirem sensação de pertencimento ao documento curricular, adotando-o como base do trabalho pedagógico, não por força da prescrição, mas sim por alinhamento a seus princípios e ideias.

Sobre o processo de elaboração da 2ª edição do Currículo em Movimento da SEEDF(2018), o documento afirma que:

[...] para sua reelaboração, foram oportunizados, aos profissionais de educação e à sociedade civil, espaços para estudos, reflexões e discussões da proposta e contribuições diversas para elaboração final do documento: Fóruns Regionais; Ciclo de Formações; Ciclo de Plenárias por Componente Curricular e por Área de Conhecimento; Leitores Críticos e Consulta Pública. Houve ainda a constituição de uma Comissão Estadual, formalizada pela Portaria nº 163 da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, de 07 de junho de 2018, composta por representantes de dezesseis instituições: unidades administrativas da SEEDF, Poder Legislativo e entidades representativas de docentes e discentes, pública e privadas. Esse grupo, de caráter consultivo, reuniu-se periodicamente com o papel de fortalecer o movimento, sugerindo melhorias ao processo (Distrito Federal, 2018, p.8).

Apesar de o texto publicado em 2018 ressaltar que o processo de sua revisitação seguiu o mesmo percurso de elaboração de sua primeira versão (2014), os dados levantados com a aplicação de questionário não demonstram isso. Ao serem perguntados sobre sua participação no processo de elaboração da 2ª edição do Currículo em Movimento, em 2018, na busca de alinhá-lo à BNCC, apenas dois entre os 10 professores respondentes afirmaram terem se sentido parte desse processo, mesmo que de forma inadequada. Os demais apontaram não terem participado. O que pode ser reflexo do tipo de participação possibilitada na época, como demonstrou a fala de uma professora:

[...] eu praticamente não participei, me lembro que houve convites, mas não me lembro de ter ocorrido conversas e momentos para discutirmos. Havia documentos que a gente discutia na escola e enviava via e-mail, algumas considerações. Mas até pela dinâmica da escola, de falta de tempo, acabou não sendo bem discutido. Eu me lembro, enquanto supervisora, de ter sido convidada para ir à regional, lá participei dando algumas contribuições, mas os professores, eu acho que muitos nem chegaram a participar. As reuniões que fazíamos aqui, na escola, não havia tempo, o prazo era

muito corrido, isso não é participação efetiva (Participante 5).

O discurso revela que, mesmo aqueles que afirmam terem participado, acreditam que sua participação não foi efetiva, assim como outra professora relatou: “[...] *eu particularmente, não participei ativamente, mas a gente tem conhecimento do que foi discutido na regional, com coordenadores locais que foram chamados*” (Participante 4). Essa fala revela a confiança dessa professora na representação de outros nas discussões. Representação que também se mostra frágil, visto o discurso anterior, no qual a professora que representou a escola deste estudo de caso relata ter tido participação pouco adequada.

Assim, a não participação ou participação pouco efetiva parece ser reflexo de discussões aceleradas, assim como as ocorridas no processo de elaboração da BNCC. Entretanto, ao serem perguntados sobre a percepção de alterações realizadas no documento, os professores entrevistados salientaram:

[...] nosso Currículo, é local, ele considera nossas realidades aqui do Distrito Federal. Temos ainda, muitas crianças que não realizam a educação infantil, por exemplo, então quando ele mantém a alfabetização até o 3º ano, está considerando uma realidade que a meu ver a BNCC desconsidera. A BNCC quer alunos alfabetizados no final do segundo ano, já o Currículo em Movimento abre precedente para que isso seja feito no bloco, nos três anos. Nosso currículo está mais alinhado à realidade que a gente lida e até mesmo com a idade das crianças (Participante 1);

[...] O currículo em Movimento é um documento muito rico, se trabalharmos de acordo com ele conseguiremos contemplar o que a BNCC propõe, e assim, nossos alunos terão bons rendimentos nessas avaliações externas. Trabalhar tudo que o currículo propõe já tem sido difícil, ainda bem que o nosso currículo considera maior tempo para o processo de alfabetização, pelo menos não ignora as dificuldades que ainda temos em alfabetizar todos os nossos estudantes (Participante 3).

Os professores entrevistados parecem ter percebido as alterações, ou melhor a manutenção de certos posicionamentos do documento como positivas.

As principais mudanças presentes no texto do Currículo em Movimento, publicado em 2018, são essencialmente: i) a publicação dos cadernos de ensino fundamental anos iniciais e anos finais em um único volume; ii) os objetivos e conteúdos organizados por ano, mantendo traçado pontilhado separando-os dentro do mesmo bloco, indicando a possibilidade de transitarem no tempo proposto para esse bloco; iii) a inclusão dos conhecimentos essenciais trazidos pela BNCC não contemplados na 1ª edição e/ou transferência dos objetivos e conteúdos para os anos em que eles são apresentados na Base; iv) a contextualização do DF, ao acrescentar elementos locais nos objetivos de aprendizagem; v) a abordagem da cultura digital, explorando recursos midiáticos e particularidades próprias de comunicação e informação; vi) a utilização

de códigos alfanuméricos para identificar os objetivos de aprendizagem; e, por fim; vii) a progressão dos objetivos de aprendizagem nos anos/blocos subsequentes (Distrito Federal, 2018a).

Contudo, foram mantidos os pressupostos Teóricos da 1ª edição do referido currículo: as Teorias Críticas e Pós-Críticas; a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural, com as bases teórico-metodológicas; a concepção de Educação Integral, voltada à ampliação de tempos, espaços e oportunidades; os Eixos Transversais (Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos e Educação para a Sustentabilidade).

Destaca-se, ainda, a presença da proposta de currículo integrado, por meio dos seguintes eixos integradores para o Ensino Fundamental: Alfabetização, Letramentos e Ludicidade para os Anos Iniciais e Ludicidade e Letramentos para os Anos Finais. Essa proposta funda-se no princípio epistemológico da unicidade entre a teoria e a prática, da interdisciplinaridade, da contextualização e da flexibilização (Santomé, 1998). Princípio este que propõe a superação do “currículo coleção” (Bernstein, 1977), o qual tem entre outras características a fragmentação e a descontextualização dos conteúdos culturais; a prevalência dos livros textos como orientadores do trabalho docente em sala; as disciplinas escolares trabalhadas isoladamente, sem vínculos com a realidade dos estudantes, bem como a postura passiva destes, diante das práticas reprodutivistas de seus professores.

Foi mantida, também, a concepção de avaliação, pautada na avaliação formativa, aquela voltada para as aprendizagens e não das aprendizagens. A SEEDF adota o termo Avaliação para as aprendizagens (Villas Boas, 2012) por compreender que a intenção de avaliar é a garantia de algo e não apenas a coleta de dados sem comprometimento com o processo. A função formativa compreende a função diagnóstica compondo, assim, a avaliação formativa, que, independentemente, do instrumento ou do procedimento utilizado, é concretizada com a intenção de incluir e manter todos aprendendo (Hadji, 2001).

Ao apresentar o processo de elaboração do Currículo em Movimento (1ª e 2ª Edições), observou-se que, ao menos no texto, fruto do processo de (re)elaboração do Currículo em Movimento, em 2018, há a preocupação com a elaboração de um documento pautado na coletividade, no envolvimento de professores, estudantes, coordenadores pedagógicos dos diferentes níveis (locais, intermediários e central) nas discussões, considerando novos saberes e experiências na relação com os conhecimentos produzidos e possibilitando o protagonismo de professores e estudantes.

A apresentação das principais mudanças presentes no texto do Currículo em

Movimento, após sua revisitação, revela que são mantidos os pressupostos teóricos e princípios pedagógicos presentes na edição publicada em 2014. São eles: as Teorias Críticas e Pós-Críticas; a concepção de Educação Integral; a Pedagogia Histórico-Crítica; a Psicologia Histórico-Cultural; os Eixos Transversais; os Eixos Integradores; e a Avaliação Formativa. A resistência do documento à adesão dos ideais da Base mostra-se na manutenção de seus pressupostos teóricos e princípios pedagógicos.

Cumprido o propósito inicial de apresentar o currículo em Movimento do Distrito Federal, voltado aos anos iniciais do Ensino Fundamental, como prescrição local, a partir de seu processo de elaboração em 2014 (1ª Edição) e de revisitação, em 2018 (2ª Edição), a subseção seguinte propôs-se a investigar a presença de concepções pedagógicas neoprodutivista, ligadas ao “Aprender a Aprender”, no Currículo em Movimento da SEEDF, anos iniciais, em seu nível prescrito, após sua adequação à BNCC.

5.2 Concepção pedagógica do Currículo em Movimento da SEEDF

Para a investigação da presença das concepções pedagógicas neoprodutivista, ligadas ao “Aprender a Aprender” no Currículo em Movimento da SEEDF, anos iniciais, em seu nível prescrito, após a implementação da BNCC, revelando possíveis contradições, lista-se como categorias de análises do documento: a concepção de função social da escola; a relação teoria-prática; as relações de bases econômica-pedagógica (contexto político, econômico e social); e as relações de base didático-pedagógica (concepções de indivíduos e elementos constitutivos da organização do trabalho pedagógico: professor, estudante, currículo, didática e avaliação).

5.2.1 Função Social da Escola e o CM da SEEDF

A manutenção dos pressupostos teóricos e princípios pedagógicos presentes na 1ª edição, publicada em 2014, no texto do Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal, após sua revisitação em 2018, demonstra a mesma compreensão de função social da escola ao reiterar como função social da escola “[...] criar por meio da educação condições para que as crianças, jovens e adultos se humanizem, apropriando-se da cultura, produto do desenvolvimento histórico humano” (Distrito Federal, 2014b, p. 21) e propiciar a “[...] formação integral dos indivíduos”, formação na qual o ser é visto como ser consciente de sua cidadania e de sua responsabilidade com sua vida e a do outro e não apenas como não portador de conhecimento para a indústria e o capital (Distrito Federal, 2014b, p. 76).

O currículo é compreendido como instrumento desenvolvido com o intuito de favorecer possibilidades de emancipação dos estudantes por meio do conhecimento, considerando as relações de poder existentes nos múltiplos espaços sociais e educacionais, especialmente nos espaços em que há interesses de classes. Contudo, reconhece-se a necessidade pedagógica e política de definição de referenciais comuns, visto que “[...] a não definição de pontos de chegada contribui para a manutenção de diferentes patamares de realização, e, portanto, manutenção das desigualdades” (Saviani, 2008, p. 63), sem enquadrar-se em uma perspectiva científico-racional.

A SEEDF, ao compreender como função social da escola a formação de indivíduos em todas suas dimensões, tem a educação integral alicerçada na ampliação de tempo, espaço e oportunidades da base para a concretização da função social da escola.

O documento aponta princípios que as escolas devem observar no planejamento, na organização e na execução das ações para a concretude da Educação Integral nas escolas públicas do Distrito Federal. São eles: i) a integralidade (atenção para todas as dimensões humanas, com equilíbrio entre os aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais); ii) a intersetorialização (compromisso e articulação das políticas públicas de diferentes campos); iii) a transversalidade (vinculação da aprendizagem aos interesses e aos problemas reais dos alunos e da comunidade); iv) o diálogo da escola e comunidade (afirmação de identidades sociais dos diferentes grupos presentes na escola); v) a territorialidade (compreensão de que a educação não se restringe ao ambiente escolar e pode ser realizada em espaços da comunidade); e vi) o trabalho em rede (corresponsabilidade pela educação e pela formação do educando) (Distrito Federal, 2014b, p. 28-30).

A concepção de educação integral presente no documento revela aspecto importante sobre sua concepção pedagógica. Concepção essa, que se integra a Pedagogia Histórico-Crítica, pedagogia anunciada em seu texto, como pressuposto teórico estruturante do documento. Contudo, observou-se contradições entre a proposta curricular e a realidade presente na educação pública do DF, como as participantes atestaram:

[...] A escola não consegue atender a tudo que se espera dela... não depende da nossa vontade apenas, não há nem mesmo espaço. Nossa escola tem a quadra, mas há muitas que nem esse espaço tem. Temos crianças que precisam de ajuda psicológica, precisamos frequentar teatro e muitos outros espaços, nós tentamos buscar parcerias, mas acredito ser muito difícil para nós escola e professores sermos os responsáveis por tudo isso (Participante 2);

[...] Os profissionais da escola têm procurado por conta própria parcerias, com uma clínica de psicologia, por exemplo. As vezes até ajudamos com recursos próprios. A nossa escola é muito empenhada em buscar parcerias (Participante 3).

Nota-se que os discursos dos participantes parece revelar o não cumprimento dos eixos e princípios para a concretude da Educação Integral nas escolas públicas do Distrito Federal, visto a ausência de recursos materiais e humanos.

5.2.2 Relação Teoria-Prática e o CM da SEEDF

A concepção de relação teoria-prática adotada pelo Currículo de Educação Básica da SEEDF alinha-se à concepção preconizada pela Pedagogia Histórico-Crítica, a qual concebe que teoria e prática são dimensões indissociáveis.

A relação intrínseca de teoria-prática manifesta-se no Currículo de Educação Básica da SEEDF quando esse propõe a organização da educação a partir de uma proposta de currículo integrado, e a organização dos conteúdos a partir de ideias ou temas selecionados pelas escolas em torno de eixos transversais e integradores.

O Currículo propõe a superação da organização do currículo coleção (Bernstein, 1977) que tem, entre outras características, a fragmentação e a descontextualização dos conteúdos; a prevalência dos livros textos como orientadores do trabalho docente em sala; o trabalho das disciplinas escolares de forma isolada, sem vínculos com a realidade dos estudantes, bem como a postura passiva destes, diante das práticas reprodutivistas de seus professores. Para tal superação, a SEEDF preconiza a sistematização e implementação de uma proposta de currículo integrado.

O princípio epistemológico da unicidade entre a teoria e prática, a interdisciplinaridade, a contextualização e a flexibilização (Santomé, 1998) são indispensáveis para a superação do Currículo Coleção (Bernstein, 1977). Esse princípio materializa-se na proposta de organização dos conteúdos a partir de ideias ou temas selecionados pelas escolas em torno dos eixos transversais: Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos, Educação para a Diversidade, Educação para a Sustentabilidade; e dos eixos integradores indicados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para cada etapa/modalidade/ciclo. São eixos integradores para os Anos Iniciais: Alfabetização, Letramento e Ludicidade e para os Anos Finais: Ludicidade e Letramento (Distrito Federal, 2014b, p. 65).

A implementação de um currículo integrado mostra-se uma tarefa mais complexa do que sua sistematização, como expressou a participante deste estudo de caso: “[...] dedicamos mais tempo às disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, porque elas são disciplinas cobradas em avaliações e até mesmo pelos pais, mas tentamos unir esses conteúdos à outras áreas do conhecimento” (Participante 4). A tentativa de se evitar a fragmentação dos conteúdos

é presente, mas nem sempre uma tarefa fácil, visto as pressões externas e as ideias que priorizam determinados conhecimentos a outros.

Observou-se também o esforço dos professores em superar a organização do Currículo Coleção (Bernstein, 1977) ao resistirem à prevalência dos livros textos como orientadores do trabalho docente em sala, à fragmentação e à descontextualização dos conteúdos; ao trabalho das disciplinas escolares de forma isolada, bem como à postura passiva destes, diante das práticas reprodutivistas, como apontaram as falas das participantes:

[...] Não usamos o livro didático como referência, os livros já estão organizados de acordo com os conteúdos que a BNCC define para cada ano. Organizamos atividades de acordo com a realidade dos nossos alunos, tentamos usar o livro, mas usamos apenas partes do livro, falta muitas coisas e outras sobram. Não dá para organizar as aulas seguindo os livros (Participante 2);

[...] Sempre partimos do contexto dos nossos alunos, para você buscar ensinar algo para eles, nem sempre as crianças estão interessadas. Precisamos buscar alternativas para despertar neles a vontade de aprender o que precisa (Participante 1);

[...] Eu não dou aula sozinha, a aula só tem sentido se meus alunos participam ativamente dela. Eles precisam me ouvir, mas precisam também se expressarem, discutirem com os colegas (Participante 2).

Nas informações levantadas a partir do discurso dos professores, notou-se o empenho desses em prol de práticas alinhadas à integração curricular, apesar das dificuldades em realizar ações que materializam a relação intrínseca de teoria-prática. Infere-se, assim, que a concepção pedagógica desses professores coaduna-se com a concepção de relação teoria-prática no Currículo em Movimento de Educação Básica da SEEDF.

Esse currículo concebe a relação teoria-prática como uma relação unívoca, ao propor a organização dos conteúdos a partir de eixos transversais e integradores e ao buscar a construção de um currículo integrado e uma formação integral dos estudantes, como preconizada a Pedagogia Histórico-Crítica.

Em um contexto em que se tem uma Base Nacional Curricular Comum, documento que ora prioriza a teoria, ora prioriza a prática, o Currículo em Movimento de Educação Básica da SEEDF defender ações pautadas no princípio de unicidades de teoria e prática representa um ato de resistência.

O detalhamento minucioso de habilidades a serem trabalhadas pelos professores em cada ano de ensino, na BNCC, acaba estabelecendo formas de o professor ensinar, portanto prioriza a teoria. Já a difusão das ideias do “Aprender a Aprender” na base, revela a priorização da prática, desvinculada da teoria, o que não se faz presente no Currículo em Movimento de

Educação Básica da SEEDF, mesmo após sua revisitação, em 2018, na busca de alinhá-lo à BNCC.

5.2.3 Relação Econômico-Pedagógica: O neoprodutivismo e o CM da SEEDF

Esta subseção apresenta como o Currículo em Movimento da Educação Básica da SEEDF ao adotar a Pedagogia Histórico-Crítica, compreende a relação da educação com a economia.

Saviani (2011) considerou a relação estabelecida entre as ideias pedagógicas e a economia como base para agrupar as ideias pedagógicas brasileiras, e este estudo cita duas dessas ideias, as neoprodutivistas e as ideias da Pedagogia Histórico-Crítica, apontando que a primeira delas é presente na BNCC e a segunda é a concepção pedagógica explicitamente adotada pelo texto do Currículo em Movimento para a Educação Básica da SEEDF, documento curricular, reescrito e revisitado em 2018.

As chamadas ideias neoprodutivista postulam que a educação é um bem de produção e não apenas um bem de consumo, um direito social, tendo, pois, importância decisiva no processo de desenvolvimento econômico. Já as ideias da Pedagogia Histórico-Crítica tratam a educação enquanto trabalho “não-material”, ou seja, como um produto que não se separa do ato de produção; e que considera que os homens não se fazem homens naturalmente, precisando, para isso, assimilar a experiência humana, fixada nos diferentes tipos de saberes. Nessa concepção, a educação tem papel de instrumentalizar as classes populares, pois se considera o domínio da ciência, do saber erudito, da cultura sistematizada, condição para o exercício da liberdade.

A adoção da Pedagogia Histórico-Crítica como fundamento teórico-metodológico do Currículo da SEEDF reflete o reconhecimento do documento sobre a necessidade de o currículo escolar não desconsiderar a realidade socioeconômica da população do Distrito Federal. Este reconhecimento busca a democratização do acesso à escola e à educação integral das classes populares, diferentemente, de concepções neoprodutivistas, que reconhecem a realidade socioeconômica com o intuito de moldar os estudantes às necessidades econômicas. O enfoque da Pedagogia Histórico-Crítica é no indivíduo e na sociedade, já as ideias neoprodutivistas priorizam o desenvolvimento econômico em detrimento dos indivíduos.

A concepção pedagógica do Currículo em Movimento assentada na Pedagogia Histórico-Crítica, em pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, nas Teorias Críticas e Pós-Críticas; na concepção de Educação Integral voltada à ampliação de tempos, espaço e

oportunidades; na organização dos conteúdos a partir de Eixos Transversais e integradores; e na concepção formativa de avaliação são mantidas no novo texto do Currículo em Movimento para a Educação Básica da SEEDF, publicado em 2018.

Ao fundamentar-se em pressupostos da teoria crítica, o currículo da SEEDF reafirma seu empenho e compromisso ético com os processos de transformação social, questionando a naturalização das desigualdades sociais, a hegemonia do conhecimento científico em relação a outras formas de conhecimento e à racionalidade instrumental da educação.

Já a adoção de pressupostos da teoria pós-crítica possibilita a conexão do currículo com, por exemplo, o multiculturalismo, estimulando não apenas o ensinar para a tolerância e para o respeito, mas, sobretudo, para o provocar de análises “[...] dos processos pelos quais as diferenças são produzidas através de relações de assimetria e desigualdade” (Silva, T. T., 2003, p. 89), questionando permanentemente essas diferenças. Essa proposta se materializa no texto do Currículo em Movimento para a Educação Básica da SEEDF, na adoção de organização dos conteúdos, a partir dos eixos transversais: educação para a diversidade, educação para a cidadania, educação para a sustentabilidade e educação para e em Direitos Humanos.

Apesar da obrigatoriedade dos currículos subnacionais de se adequarem a BNCC, documento que apresenta concepções pedagógicas neoprodutivistas, observou-se que o currículo prescrito da SEEDF se mantém após sua (re)elaboração congruente com as concepções pedagógicas da Pedagogia Histórico-Crítica, ao menos em seu nível prescrito.

A presença de dois documentos norteadores da educação Básica do DF, com concepções pedagógicas diferentes, revela uma contradição. A BNCC apresenta-se consonante à concepção pedagógica neoprodutivista (concepção na qual a educação é um bem de produção e não apenas um bem de consumo, tendo importância decisiva no processo de desenvolvimento econômico), ao passo que o Currículo em Movimento da SEEDF apresenta-se congruente à concepção pedagógica da Pedagogia Histórico-Crítica (concepção na qual a educação tem papel de instrumentalizar as classes populares para o exercício da liberdade, por meio da emancipação com acesso aos conteúdos científicos acumulados pela humanidade).

A relação estabelecida entre economia e pedagogia materializa-se no texto do Currículo da SEEDF, nas escolhas de seus pressupostos teóricos e pela forma que ocorre seus processos de elaboração e (re)elaboração, processos esses já apresentados na seção 5.1 desta dissertação.

Considerando os discursos de professores participantes deste estudo de caso sobre o processo de elaboração (2014) e de (re)elaboração (2018) do Currículo da SEEDF, notou-se a não participação ou a participação pouco efetiva dos professores, o que parece ser reflexo de discussões aceleradas, assim como as ocorridas no processo de elaboração da BNCC. Tal

aspecto revela indícios de ideias neoprodutivistas, pois processos acelerados impossibilitam discussões coletivas. A não participação efetiva dos professores acaba por gerar a precarização da função docente.

Retirar ou mesmo dificultar a participação dos professores nos processos de elaboração curricular, colocando-os apenas como executores, é uma forma de precarização do trabalho docente e, conseqüentemente, da educação pública enquanto espaço de muitas vozes e sujeitos.

Diante do exposto, salienta-se que, apesar da não adesão de ideias pedagógicas neoprodutivistas em seu texto prescrito, o Currículo em Movimento da SEEDF apresenta em seu processo de (re)elaboração fragilidades que podem favorecer adesão a tais ideias. As atividades formativas voltadas ao estudo deste currículo podem favorecer ações de resistência à investida de tais ideias no cenário educacional do Distrito Federal.

5.2.4 Relação Didático-Pedagógica: o “Aprender a Aprender” e o CM da SEEDF

Para a identificação de concepções pedagógicas ligadas ao “Aprender a Aprender”, no Currículo em Movimento para a Educação Básica da SEEDF, após sua revisitação em 2018, na busca de alinhá-lo a BNCC, elencou-se como categorias de análises: as concepções sobre os indivíduos e elementos presentes na organização do trabalho pedagógico (professor, estudante, currículo, didática e avaliação). Manteve-se, portanto, as mesmas categorias de análise utilizadas para a identificação de tais concepções pedagógicas na Base Nacional Comum Curricular.

As concepções sobre os indivíduos e elementos presentes na organização do trabalho pedagógico (professor, estudante, currículo, avaliação e didática) podem ser sinteticamente apresentadas da seguinte forma: o professor torna-se dispensável; o aluno é direcionado por seus interesses e/ou pelas necessidades econômicas-sociais; o currículo possui caráter funcional e eficientista; a avaliação é utilizada prioritariamente como instrumento de controle; e a didática pauta-se nas ideias de que a aquisição do método científico é mais importante do que a aquisição do conhecimento científico já existente, os conteúdos devem preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança e os métodos de ensino focam na ideia de que aprender sozinho é mais desejável do que aprender por meio da transmissão por outros indivíduos.

As concepções pedagógicas ligadas ao “Aprender a Aprender” relacionam-se às formas como devem ocorrer os processos de ensino e aprendizagem, ou seja, mais especificamente ao campo da didática. Entretanto, ressalta-se a íntima relação deste campo com o currículo, com a

avaliação e com a concepção de professor e aluno. As ideias apontadas por Duarte (2003) como desdobramentos do “Aprender a Aprender” foram analisadas ao abordar-se o campo da didática. Contudo, a investigação da presença de pedagogias ligadas ao “Aprender a Aprender” no currículo prescrito da SEEDF considera a manifestação de tais ideias e as concepções dos elementos e indivíduos presentes na organização do trabalho pedagógico (professor, estudante, currículo, avaliação e a didática).

Assim, o Currículo em Movimento concebe ao professor o importante papel de mediador e facilitador do processo de ensino-aprendizagem. E, para essa mediação, o professor deve estar preparado e integrado com a realidade social vigente (Libâneo, 1998). A mediação docente ocorre a partir do resumo, interpretação, indicação e seleção dos conteúdos, colaborando coletivamente à instrumentalização dos estudantes nas diferentes dimensões dos conceitos cotidianos e científicos.

Os estudantes são chamados a serem protagonista na construção da prática social, prática essa compreendida como a reunião de saberes, experiências e percepções construídas pelos estudantes em sua trajetória pessoal e acadêmica. Pondera-se que a construção do conhecimento tendo a prática social como ponto de partida significa trabalhar os conhecimentos acadêmicos a partir da articulação dialética de saberes do senso comum, escolares, culturais, científicos, assumindo a igualdade entre todos eles (Distrito Federal, 2014b, p. 32).

O Currículo neste documento é compreendido como “[...] construção, campo de embates e de disputas por modos de vida, tipo de homem e de sociedade que se deseja construir. E a escola espaço de produção de culturas e não de reprodução de informações, teorias, regras ou competências alinhadas à lógica mercadológica” (Distrito Federal, 2014b, p. 35). Portanto, a ideia curricular adotada opõe-se ao plano curricular presente na pedagogia do “Aprender a Aprender”, projeto no qual este campo possui caráter funcional e eficientista.

A concepção de avaliação do Currículo da SEEDF é a formativa e opção pelo termo “avaliação para as aprendizagens” (Villas Boas, 2012) ocorre devido à compreensão de que a intenção de avaliar é garantir algo e não apenas coletar dados. Tal perspectiva avaliativa opõe-se à avaliação da aprendizagem, sustentada no modelo positivista, aquela comprometida com o produto da avaliação e não com o processo.

Apresentadas as concepções de professor, de estudante, de currículo, de avaliação presentes no Currículo da SEEDF, buscou-se demonstrar a concepção didática desse documento, a partir das ideias decorrentes do lema “Aprender a Aprender”. São elas: i) aprender sozinho é mais desejável do que aprender por meio da transmissão por outros indivíduos; ii) adquirir o método científico é mais importante do que a aquisição do conhecimento científico

já existente; iii) a atividade educativa deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades da própria criança; e iv) a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança (Duarte, 2003).

As ideias de que aprender sozinho é mais desejável do que aprender por meio da transmissão por outros indivíduos, e de que a aquisição do método científico é mais importante do que a aquisição do conhecimento científico já produzido, desdobramento do lema “Aprender a Aprender”, não se manifestou neste currículo, visto a adoção da Psicologia Histórico-Cultural, perspectiva que destaca o desenvolvimento do psiquismo e das capacidades humanas relacionadas ao processo de aprendizagem, compreendendo a educação como fenômeno de experiências significativas, organizadas didaticamente pela escola, na qual a aprendizagem não ocorre solitariamente, mas na relação com o outro. Nessa abordagem, a aprendizagem deve:

[...] aprendizagem deixa de ser vista como uma atividade isolada e inata, passando a ser compreendida como processo de interações de estudantes com o mundo, com seus pares, com objetos, com a linguagem e com os professores num ambiente favorável à humanização. O desenvolvimento dos estudantes é favorecido quando vivenciam situações que os colocam como protagonistas do processo ensino-aprendizagem, tendo o professor como mediador do conhecimento historicamente acumulado, por meio de ações intencionais didaticamente organizadas para a formação de um sujeito histórico e social (Distrito Federal, 2014b, p. 33).

A ideia advinda do “Aprender a Aprender” de que a atividade educativa deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades da própria criança é apontada por Saviani (1996) e Duarte (2001) como uma tentativa de associar concepções da Pedagogia do “Aprender a Aprender” à perspectiva construtivista, movimento que não se observou no Currículo prescrito da SEEDF.

O Currículo em Movimento da SEEDF revela seu cuidado em não cair no que Duarte (2016) aponta ser um equívoco, o chamado “psicologismo em educação”, que é a tentativa de se construir uma pedagogia a partir de uma teoria psicológica.

A Psicologia Histórico-Cultural como fundamento teórico-metodológico do Currículo em Movimento da Educação Básica do DF destaca o desenvolvimento dos estudantes favorecendo o protagonismo do processo ensino-aprendizagem, em ações intencionais e didaticamente organizadas, o que se coaduna com a defesa de Duarte (2016) pela mediação de uma teoria pedagógica, entre a psicologia e propostas pedagógicas concretas. Para o teórico, a teoria pedagógica Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural compatibilizam com o compromisso político da verdadeira revolução social por meio da emancipação humana

O último dos valores provenientes das ideias do “Aprender a Aprender”, é aquele que

configura como função da educação preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança (Duarte, 2003), não se apresentou no Currículo de Educação Básica do DF, visto que este currículo adota posicionamento distinto a esse valor, pois a compreensão da realidade social e educacional, presente nesses referenciais, buscam não somente explicações para as contradições sociais, mas, sobretudo, para superá-las (Distrito Federal, 2014b, p. 32).

Não se delineou a materialização das concepções pedagógicas ligadas ao “Aprender a Aprender”, ou seja, aspectos relacionados ao campo da didática, no Currículo em Movimento da SEEDF, anos iniciais, em seu nível prescrito, cumprindo, assim, o objetivo desta subseção

Entretanto, a partir das categorias de análise: Concepções de Função Social da Escola, Relação Teoria-Prática e Relação Econômico-Pedagógica apresentadas nas subseções anteriores, revela-se que esse currículo se contrapõe: ao modelo de construção e elaboração curricular *top-down* (de cima para baixo) empreendidas pelo Governo Federal, como a BNCC, e também contrapõe-se a algumas realidades do cenário educacional do Distrito Federal, revelando, assim, seu caráter de resistência e de não conformismo com as condições materiais e humanas da educação. Diante do exposto, cumpriu-se o objetivo da seção 5 desta dissertação: Investigar a presença de concepções pedagógicas neoprodutivistas, ligadas ao “Aprender a Aprender” no Currículo em Movimento da SEEDF, anos iniciais, em seu nível prescrito, após a implementação da BNCC.

A seção seguinte, nomeada “O Projeto Político-Pedagógico, a escolha de Telémaco”, dedicou-se a apresentar o Projeto Político Pedagógico como currículo prescrito e modelado (Sacristán, 2000) e a traçar características/princípios do PPP sob a perspectiva crítica de educação, adotada como referencial teórico desta pesquisa.

6. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, A AÇÃO DE TELÉMACO

A socialização do poder propicia a prática da participação coletiva, que atenua o individualismo; da reciprocidade, que elimina a exploração; da solidariedade, que supera a opressão; da autonomia, que anula a dependência de órgãos intermediários que elaboram políticas educacionais da quais a escola é mera executora (Veiga, 1998, p. 18).

Na narrativa homérica, Telémaco, filho do herói Odisseu com Penélope, depois de muitos anos sem notícias de seu pai, decide partir da ilha de Ítaca para procurá-lo. Após o rei de Esparta lhe informar que seu pai está vivo, Telémaco, com a ajuda da deusa Atena, traça um plano e inicia sua jornada à procura de Odisseu.

Depois de muito navegar pelos mares gregos, Telémaco o encontra. Juntos, pai e filho, traçam um novo plano para que consigam retornar à Ítaca e recuperar o lugar de Odisseu como rei. A deusa Atena orienta-os a agir de forma astuta para que não sejam derrotados pelo plano de Poseidon, deus dos oceanos, que conta com a ajuda de vários seres que agem para impedir Odisseu de retornar à sua terra natal.

Telémaco age com inteligência e coragem ajudando seu pai, que, finalmente, consegue retornar à sua terra, reencontra sua amada esposa Penélope e ocupa seu palácio, derrotando e afastando todos os que desejavam tomar seu lugar. Odisseu consegue, enfim, concretizar seu plano e encontra a paz, ainda que tal paz não seja garantida para sempre. O herói sabe que precisa estar constantemente atento, mas encontra descanso ao ter apoio e proteção de seu jovem, resistente e corajoso filho Telémaco. Odisseu orgulha-se do amadurecimento e compromisso de seu filho em proteger Ítaca.

Vale-se do personagem Telémaco para representar, alegoricamente, o Projeto Político Pedagógico, documento curricular construído por cada unidade de ensino. As ações de Telémaco em ajuda à realização do projeto de Odisseu só ocorrem devido às motivações do personagem serem as mesmas de seu pai. Ambos desejam fortemente retornarem à Ítaca e buscam, assim, a orientação da deusa Atena e empreendem juntos esforços em prol da concretização desse projeto. Telémaco poderia não se mover em ajuda ao seu pai, ou mesmo poderia agir em oposição ao retorno de Odisseu. A ação do personagem representa uma escolha, um posicionamento, assim como a construção de um Projeto Político Pedagógico representa decisões e um posicionamento, neste caso, relacionado aos fins educacionais.

O Projeto Político Pedagógico – PPP é o documento que sistematiza a organização do trabalho pedagógico de cada escola, representando assim a proposta para se colocar o currículo em ação. Essa proposta é a modelagem curricular. A modelagem é a busca da escola em

equilibrar determinações externas a ela, às suas condições concretas. As condições concretas da escola envolvem as realidades sociais que a circundam, o tempo e espaço escolar e as concepções pedagógicas de seus professores e demais profissionais envolvidos com prática pedagógica. Portanto, o PPP configura-se como currículo prescrito, e também como currículo modelado.

Assim sendo, o PPP representa as escolhas da escola em prol de um projeto de educação e sua construção sustenta-se em bases legais. São elas: a Constituição brasileira de 1988 e a Lei n. 9.394 de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação). A Constituição estabelece princípios para a educação nacional, garantindo o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas nas escolas públicas e privadas de todo o país, e a LDB estabelece que todas as escolas do país são responsáveis pela elaboração de um Projeto Político Pedagógico. Este deve apontar as diretrizes do processo de ensino e o perfil que a escola pretende construir, indicando as ações que serão tomadas para atingir tais objetivos.

Os artigos 12, 13 e 14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) atribuem aos estabelecimentos de ensino a incumbência de elaborar, executar e avaliar, de forma democrática, seus projetos pedagógicos. O artigo 12, em seu inciso I, prevê que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica” (Brasil, 1996), o que se firma na ideia de que a escola deve assumir, como uma de suas principais tarefas, o trabalho de refletir sobre sua intencionalidade educativa (Veiga, 2009).

Observou-se nesses artigos da LDB a utilização de diversos termos para tratarem o Projeto Político Pedagógico, como: proposta pedagógica/plano de trabalho/projeto pedagógico, o que, para Veiga (2009), pode trazer confusões conceituais e, conseqüentemente, operacionais. Para a teórica, a proposta pedagógica ou o projeto pedagógico relaciona-se à organização do trabalho pedagógico da escola, enquanto o plano de trabalho liga-se à organização didática da aula e a outras atividades pedagógicas e administrativas. Compreende-se, assim, que o plano de trabalho é uma parte, um detalhamento do projeto ou proposta pedagógica, cabendo, portanto, aos docentes e a toda a equipe da escola, alunos, famílias e a comunidade escolar em geral sua elaboração, cumprimento e avaliação.

A Lei também aponta a presença de três eixos fundamentais ao processo de construção do PPP: a flexibilidade, a avaliação e a liberdade. A flexibilidade implica autonomia da escola em organizar seu trabalho pedagógico; a avaliação é um importante aspecto a se observar nos diversos níveis de ensino público; e a liberdade se expressa no escopo do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas e da proposta de gestão democrática de ensino público.

Apresentadas as bases legais que fundamentam a elaboração do Projeto Político Pedagógico, delineou-se o que é o PPP a partir de Vasconcelos (1995), Veiga (1998, 2002, 2004, 2006) e Lima e Silva (2020b).

Segundo Vasconcelos (1995), o Projeto Político Pedagógico não é uma ação que se ergue na individualidade, mas sim na coletividade e que este instrumento teórico-metodológico aspira enfrentar desafios da realidade escolar

Para Veiga (1998), o PPP é a própria organização do trabalho pedagógico da escola, evidenciando o compromisso da escola com as ações voltadas à formação dos estudantes. A autora destaca que o Projeto Político Pedagógico é uma ação intencional, com sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente, na busca de uma direção da escola. Por isso, todo projeto pedagógico é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico e aos interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade (Veiga, 2004).

A autora destaca, ainda, que a exigência legal tem mobilizado escolas tanto na construção como na atualização do PPP e que esse movimento de reflexão sobre a própria realidade e retomada periódica do documento deve procurar assegurar seu caráter de intervenção e mudança e não apenas o cumprimento de exigência legal, mas sim como reconhecimento de que a realidade muda e de que a mudança traz novas exigências, novas posturas, diferentes práticas e relações (Veiga, 2006).

Esse documento deve ser construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola, não tendo como intuito ser arquivado ou apenas encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas (Veiga, 2002).

Assim, Lima e Silva (2020b) apresentam o PPP como o documento que delibera os rumos sob os quais a instituição de ensino vai guiar-se. Apontam, também, como princípio dele seu funcionamento como espaço coletivo, democrático e plural. Esse princípio se materializa na construção de um documento prescritivo, a partir da participação de todos os atores sociais envolvidos com a prática pedagógica (gestores, coordenadores, funcionários, estudantes e comunidade escolar).

A existência de ao menos dois projetos de educação, no cenário educacional local contemporâneo, com finalidades educativas distintas, um fundamentado em teorias críticas, como a Pedagogia Histórico-Crítica e outro na Pedagogia do “Aprender a Aprender”, leva-nos a compreender que cada um desses projetos estrutura-se a partir de concepções pedagógicas

próprias e que essas concepções/ideias se manifestam em documentos curriculares, que orientam as práticas educativas que ocorrem no interior das escolas e salas de aulas. O Projeto Político Pedagógico, sendo um documento curricular, torna-se um instrumento de ação de cada escola em favor de um desses projetos de educação, e ele é, também, espaço de materialização de ideias pedagógicas.

Logo, o PPP é, ainda, um instrumento de modelagem do Currículo, onde são materializadas as concepções pedagógicas de documentos curriculares orientadores, bem como as concepções pedagógicas dos professores. Entretanto, ressalta-se que concepção pedagógica presente no documento prescrito não representa totalmente a concepção pedagógica daqueles que o modelam, mas sim uma parcialidade. Por isso, para a análise das concepções pedagógicas presentes na modelagem do Currículo em Movimento da SEEDF, anos iniciais, esta seção estruturou-se a partir do par dialético: Projeto Político Pedagógico e discurso dos professores.

Para a análise das concepções pedagógicas presentes na modelagem do Currículo, objetivo desta seção, as subseções seguintes dedicam-se, preliminarmente, a apresentar o Projeto Político Pedagógico como currículo prescrito e modelado (Sacristán, 2000) e a traçar características/princípios do PPP sob a perspectiva crítica de educação, perspectiva adotada como referencial teórico desta pesquisa, para, em seguida, apresentar as concepções pedagógicas observadas no nível modelado de currículo.

6.1 Projeto Político Pedagógico, o currículo prescrito e modelado da Escola

O Projeto Político Pedagógico configura-se como currículo prescrito e modelado, dimensões curriculares delineadas por Sacristán (2000). O currículo prescrito são os documentos oficiais que orientam a educação nacional e as propostas curriculares das Secretarias de Estado da Educação, como: Diretrizes Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares Estaduais, Base Nacional Comum Curricular, Referencial Curricular das Unidades Federativas. O Currículo modelado ou moldado pelos professores refere-se aos planos de ação elaborados pelos docentes, abrangendo os PPP, os projetos educativos. Os níveis ou fases do desenvolvimento curricular relacionam-se entre si.

Neste estudo, partiu-se do pressuposto de que currículo é algo mais amplo que um conjunto de propostas escritas e constitui-se em determinadas relações sociais e culturais e pode ser pensado a partir das diversas realidades. Por isso, não se pode deixar de ressaltar que as manifestações curriculares escritas – determinações legais, projetos, grades ou matrizes – compõem, apenas, uma das dimensões do currículo, pois, como afirma Sacristán (1998, p. 86),

“[...] o currículo real é mais amplo que qualquer ‘documento’ no qual se reflitam os objetivos e planos que temos”.

A modelagem curricular revela concepções pedagógicas dos professores que participam da elaboração do Projeto Político Pedagógico, pois o professor “[...] dispõe de um poder real, ele julga. Seu julgamento faz a diferença” (Gauthier, 2006, p. 349). Ou seja, o currículo modelado é o resultado das representações dos professores sobre os diversos níveis de decisão curricular, pois cabem aos professores questões sobre a participação e responsabilidade docente em relação à elaboração de planos de ensino, definição de ementas e definição de componentes curriculares.

O currículo modelado representa, de acordo com Sacristán (2000), a ideia de mediação, o que significa conceber o professor como um mediador decisivo entre o currículo estabelecido e os estudantes. O professor é um agente ativo no desenvolvimento curricular, modelando os conteúdos. Portanto, a modelagem curricular é desenvolvida no interior da escola por aqueles que podem mediar de forma mais adequada os processos de aprendizagens.

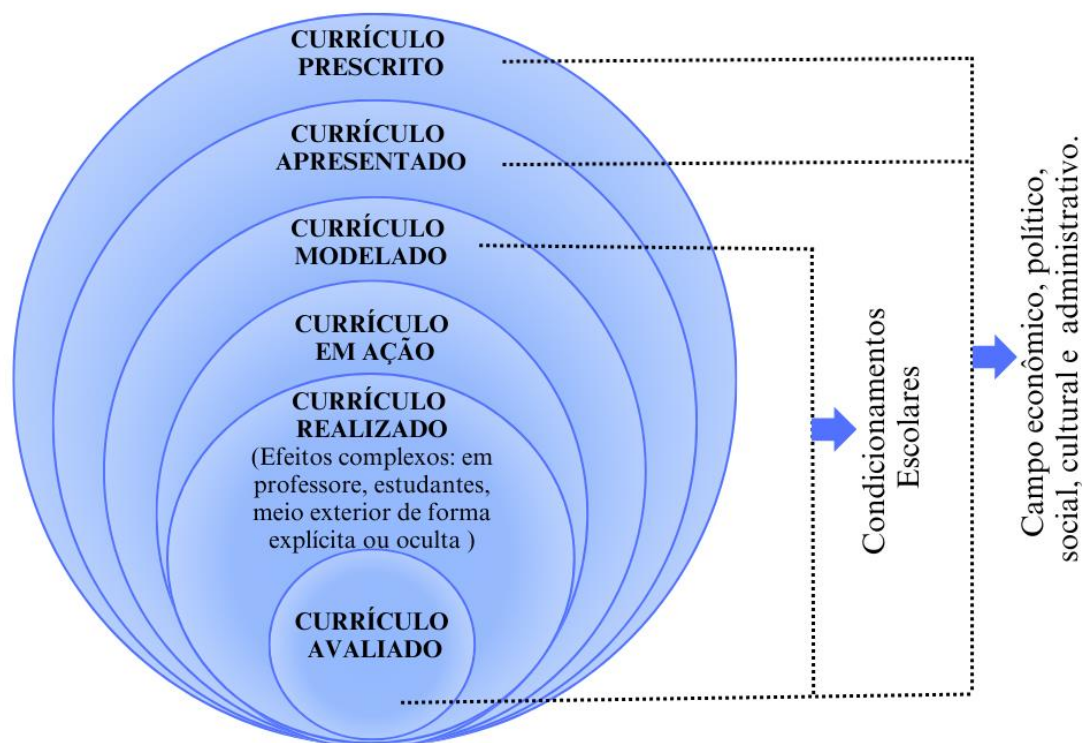
Os professores, ao modelarem um currículo, tomam decisões diante das políticas educacionais e das determinações legais que ficam expressas na proposta curricular e orientam, daí por diante, suas práticas cotidianas de ensino em determinado contexto. O currículo é, pois, uma construção social que, de forma dialética, opera em dois níveis, “[...] primeiramente em nível da própria prescrição, mas depois também em nível de processo e prática” (Goodson, 1999, p. 67). Nessa perspectiva, o currículo configura-se como prescrição, pois revela um roteiro para legitimar o trabalho docente, e como modelagem ao revelar concepções pedagógicas dos professores.

O Projeto Político Pedagógico configura-se, então, como currículo prescrito e como currículo modelado. A união dessas duas dimensões permite afirmar, com base em Sacristán (1998, p. 105), que o professor é “[...] um tradutor, que intervém na configuração dos significados das propostas curriculares”, visto que a realização das atividades e a concretização dos conteúdos propostos acabam sendo moldadas pelas percepções, pelas opções e pelas estratégias definidas por ele. Desse modo, o PPP é um documento curricular que possibilita análises referentes ao campo prescritivo e ao campo da modelagem.

Sublinha-se que, para Sacristán (2000), a configuração curricular na escola é o resultado de embates que se desenvolvem numa correlação de forças que se dá em várias instâncias, níveis ou fases que se relacionam entre si. São seis momentos, níveis, fases ou esferas de transformação: o currículo prescrito, o currículo apresentado, o currículo modelado pelos professores, o currículo em ação, o currículo realizado e o currículo avaliado. O teórico propõe

um modelo de interpretação do currículo a partir dessas esferas de desenvolvimento, ressaltando que algumas dessas fases são prefiguradas em um âmbito exterior à instituição escolar e refletem processos sociais e culturais que remodelam a prática curricular, conforme representado na Figura 5:

Figura 5. A objetivação do currículo em seu processo de desenvolvimento



Fonte: adaptado, pela autora, de Sacristán, 2000, p. 105

Compreendido o Projeto Político Pedagógico como currículo prescrito e modelado (Sacristán, 2000), esta pesquisa avançou da análise do nível prescrito para a análise em nível modelado, espaço onde a escola/professores modelam o currículo prescrito. Para tal reflexão, examinou-se o Projeto Político Pedagógico e da Organização Curricular da instituição de ensino participante deste estudo de caso, bem como o discurso de seus professores.

A subseção seguinte traça características/princípios do PPP sob a perspectiva crítica de educação, devido à adoção dessa perspectiva referencial teórico.

6.2 O Projeto Político Pedagógico, em uma perspectiva crítica de educação

A construção de um Projeto Político Pedagógico alinhado à perspectiva crítica de educação apresenta características e atende a determinados princípios. Para tal apresentação,

abordou-se os seguintes tópicos: a relação teoria-prática, as dimensões do PPP e seu processo de construção.

A perspectiva crítica de educação é aquela comprometida com a formação educativa e cultural de qualidade a todas as crianças e jovens, por meio de ações intencionalmente organizadas, planejadas, sistematizadas. Ela fundamenta-se na relação intrínseca de teoria e prática, a *práxis*, pois as teorias que são compreendidas não como transformadoras do mundo, mas sim como contribuidoras das transformações, que aqueles que, por meio de seus atos reais, podem ocasionar, ao assimilarem e medirem a teoria, que, inicialmente, só existe idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação, materializa-se e torna-se também prática (Vazquez, 1977).

As dimensões do Projeto Político Pedagógico são elucidadas pelos termos que o compõe. A palavra “projeto” traz a ideia de futuro, ou seja, é extensão, ampliação e recriação do presente já construído, portanto um projeto deve rever o instituído, para, a partir dele, instituir outra coisa (Gadotti, 2000). A construção de um projeto é uma ação orientada por objetivos, intencionalidades, que se firma em uma direção. Para Gadotti (2000), não se constrói um projeto educacional sem direção política e pedagógica, por isso compreender tais dimensões nos leva a considerar aspectos relacionados à função social da escola e à organização do trabalho pedagógico.

Seu caráter político define-se a partir da concepção de função social da escola, que pode, contraditoriamente, tanto reforçar e reproduzir formas de dominação e exclusão como constituir-se como espaço que contribui com a transformação da realidade social. Já a dimensão pedagógica estabelece-se pela organização da atividade educativa no espaço escolar.

Os termos “projeto”, “político” e “pedagógico” evidenciam seu caráter multidimensional, característica fundamental de um PPP construído a partir de uma perspectiva crítica de educação. Destaca-se que, em tal perspectiva, a compreensão da escola é como espaço privilegiado e importante à possibilidade de transformação da realidade social. A organização da ação pedagógica nessa perspectiva é indissociável de sua dimensão política, como destaca Saviani (1983, p. 93) ao reiterar: “[...] a dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica”. Tal entendimento deve gerar mobilização de ações e não apenas um mero discurso no qual se declara finalidades e relações teóricas que não prática cotidiana não se materializam.

Para abordar o processo de construção do Projeto Político Pedagógico, traz-se a importante distinção entre as inovações “regulatórias” e “emancipatórias” (Veiga, 2003); os princípios da gestão democrática e sua relação com os princípios da escola pública e,

consequentemente, dos projetos políticos pedagógicos de tais escolas (Veiga, 2000; Sacristán, 2001).

O processo de construção de um Projeto Político Pedagógico a partir de uma perspectiva crítica de educação integra as finalidades e meios em um processo de ruptura com o já instituído, provocando mudanças e inovações. O PPP constitui-se como:

[...] um meio de engajamento coletivo para integrar ações dispersas, criar sinergias no sentido de buscar soluções alternativas para diferentes momentos do trabalho pedagógico-administrativo, desenvolver o sentimento de pertença, mobilizar os protagonistas para a explicação de objetivos comuns definindo o norte das ações a serem desencadeadas, fortalecer a construção de uma coerência comum, mas indispensável, para que a ação coletiva produza seus efeitos (Veiga, 2003, p. 275).

As mudanças e as inovações que podem ser suscitadas pelo Projeto Político Pedagógico são objeto de análises de Veiga (2003), que as distinguem em “regulatórias” e “emancipatórias”. As inovações denominadas “regulatórias” decorrem de prescrições e determinações externas à escola, não sendo resultado de processos participativos e coletivos, predominando aspectos técnicos; já as inovações denominadas “emancipatórias” são aquelas que se originam e se destinam às necessidades coletivas da escola, primando por preocupações de caráter político-cultural (Veiga, 2003).

Um PPP a partir de uma perspectiva crítica de educação provoca mudanças e inovações, que alinham às denominadas inovações “emancipatórias”, opondo-se a concepções de um PPP como um documento pronto e acabado, que desconsidera o processo de construção coletiva, perdendo a concepção de integral de um projeto, onde este se converte em uma relação de insumo/processo/produto (Veiga, 2003).

A construção de um Projeto Político Pedagógico não deve ser meramente uma ação burocrática, mas sim uma ação democrática. Uma ação democrática suscita a coletividade, ou seja, a ampla participação dos profissionais da educação, estudantes, equipes pedagógicas e gestoras, pais, mães, responsáveis e conselhos escolares na tomada de decisões, na definição dos rumos da escola. Esse tipo de participação fundamenta-se nos princípios da Gestão Democrática (Lei n. 4.751/2012), que tem como um de seus elementos constitutivos a participação.

Tal participação deve considerar que há a existência de diferentes sujeitos sociais ativos na escola; que os sujeitos influenciam e são influenciados nos diferentes espaços de debate; que a construção da identidade da escola é resultante das intervenções dos diferentes atores sociais; e que a escola é um espaço vivo de debate dos desafios e das alternativas para seu enfrentamento (Distrito Federal, 2014c).

Cada instituição em sua singularidade encontrará meios para viabilizar a construção coletiva de seu Projeto Político Pedagógico, seu “documento de identidade” (Silva, 2020), em consonância com as políticas educacionais do Governo do Distrito Federal e do Governo Federal, Currículo da Educação Básica, diretrizes e orientações. O PPP é o corpo que dará a forma e a extensão do currículo (Lima, 2012), assegurado legalmente pela Gestão Democrática.

A construção do PPP na perspectiva da gestão democrática fundamenta-se nos mesmos princípios que norteiam a escola pública e democrática. A escola pública ao ser apontada como um projeto da modernidade tem como objetivos e finalidades: i) a fundamentação da democracia; ii) o estímulo ao desenvolvimento da personalidade do sujeito; iii) a difusão e o incremento do conhecimento e da cultura em geral; e iv) a inserção dos sujeitos no mundo (Sacristán, 2001).

A primeira finalidade refere-se à relação entre conhecimento, liberdade e autonomia, pois, para o autor, é condição da democracia a autonomia e a liberdade dos sujeitos no exercício de seus direitos políticos. A segunda e a terceira finalidades relacionam-se à concepção de que acesso ao conhecimento não é apenas condição para a autonomia e participação efetiva dos sujeitos, mas também condição para sua própria constituição como tal. A quarta finalidade implica, por sua vez, apropriação do patrimônio histórico-cultural da humanidade, que, na escola, toma a forma de conteúdos de aprendizagem. O processo de apropriação não se trata de ensinar e aprender para se adaptar ao mundo, mas sim de capacitar os estudantes para que, de modo crítico, escolham o mundo que querem viver (Sacristán, 2001).

O Projeto Político Pedagógico de cada escola pode representar desdobramentos em prol de tais finalidades. Veiga (2000) destaca esses fins como princípios norteadores da escola pública democrática e, conseqüentemente, também orientadores de seu projeto político pedagógico. A autora elenca a Igualdade, a Qualidade, a Gestão Democrática, a Liberdade e a valorização do magistério como princípios norteadores do PPP.

O princípio da Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola advém do reconhecimento das desigualdades e da mediação escolar como meio da busca da igualdade, reportando-se a Saviani (1982). Já o princípio da qualidade relaciona-se ao desafio de propiciar a melhoria do ensino a todos os estudantes, melhoria essa sob uma perspectiva qualitativa e não apenas quantitativa. O princípio da gestão democrática pode anular vários fatores que impedem a escola de ser um organismo mais social e acolhedor e, para isso, há que se repensar a estrutura de poder na escola, por meio da socialização do poder. A esse respeito, Veiga aponta que:

[...] A socialização do poder propicia a prática da participação coletiva, que atenua o

individualismo; da reciprocidade, que elimina a exploração; da solidariedade, que supera a opressão; da autonomia, que anula a dependência de órgãos intermediários que elaboram políticas educacionais da quais a escola é mera executora (Veiga, 1998, p. 18).

O princípio da liberdade associa-se à ideia da autonomia e ao princípio da valorização do magistério relaciona-se as discussões relacionadas a melhores condições de trabalho, como a formação continuada.

Apresentadas as características e princípios que atendem à construção de um Projeto Político Pedagógico alinhado à perspectiva crítica de educação, a subseção seguinte dedicou-se à análise das concepções pedagógicas presentes na modelagem do currículo (Projeto Político Pedagógico de uma escola da SEEDF).

6.3 Concepções Pedagógicas na modelagem curricular, de uma escola da SEEDF

Compreendido que o Projeto Político Pedagógico é uma das materializações da modelagem curricular (Sacristán, 2000) e que o professor tem papel ativo e decisivo na configuração dos significados das propostas curriculares, propôs-se, para a análise das concepções pedagógicas presentes na modelagem do Currículo em Movimento da SEEDF, a triangulação das informações levantadas: na análise documental (PPP e Organização Curricular da Escola) e no discursos dos professores participantes deste estudo de caso. A observação do espaço e tempo de coordenação pedagógica e o mapeamento das características do grupo participante do estudo auxiliaram na busca de elementos/aspectos que revelam as concepções pedagógicas presentes na modelagem curricular.

Para a análise documental do PPP, aplicou-se as mesmas categorias utilizadas na análise do texto da BNCC e do Currículo em Movimento da SEEDF. São elas: a concepção de função social da escola, a relação estabelecida entre teoria e a prática; o neoprodutivismo (relação da econômico-pedagógica), o “Aprender a Aprender” (relação da didático-pedagógica) na modelagem curricular de uma unidade de ensino.

Para a análise do conteúdo dos discursos dos professores, delineou-se categorias relacionadas à percepção dos professores sobre o caráter dos documentos curriculares, sobre o pertencimento no processo de elaboração dos currículos e sobre a organização do trabalho pedagógico, a partir dos documentos curriculares: BNCC, Currículo em Movimento da SEEDF e Projeto Político Pedagógico da escola.

Ao serem perguntados sobre o caráter dos documentos curriculares, emergiu-se as seguintes categorias: imposição, resistência e coletividade; sobre o

pertencimento/envolvimento no processo de elaboração de tais documentos, as categorias: desapropriação da função docente, precarização da função docente e fortalecimento do papel docente; e sobre a organização do trabalho pedagógico, manifestou-se as categorias: ensino utilitarista e padronização, educação integral e identidade da escola. As categorias aqui apresentadas referem-se, respectivamente, aos seguintes documentos curriculares: BNCC, Currículo em Movimento da SEEDF e PPP da escola.

A subseção organizou-se a partir das categorias de análise: concepção de função social de escola, relação teoria-prática, relação econômico-pedagógica e relação didático-pedagógica, buscando delinear contradições entre os textos do PPP (currículo prescrito e modelado da escola), o Currículo em Movimento (currículo prescrito do Distrito Federal) e a BNCC (currículo prescrito, nacional), assim como entre as concepções pedagógicas dos professores e as concepções de tais currículos.

6.3.1 Função Social da Escola na modelagem curricular de uma escola da SEEDF

Buscou-se no texto do Projeto Político Pedagógico, do ano de 2023, da unidade de ensino participante deste estudo de caso, elementos explícitos ou não que revelassem sua concepção de função social de escola.

O texto do PPP analisado explicita o compromisso da escola com a defesa da educação como direito inalienável dos cidadãos e apresenta como fins do processo educativo “[...] a formação de indivíduos capazes de transformar sua realidade, por meio de uma escolarização bem-sucedida” (PPP da Unidade de ensino pesquisada, p. 6).

E o Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal aponta como função social da escola a criação, por meio da educação de condições para que os indivíduos se humanizem, apropriando-se da cultura, produto do desenvolvimento histórico humano (Distrito Federal, 2014b, p. 21), e que a escola propicie a formação integral dos indivíduos (Distrito Federal, 2014b, p. 76).

A partir da análise do que é explicitado em ambos os documentos curriculares, observou-se que o PPP analisado aproxima-se da concepção de função social defendida pelo Currículo em Movimento, ao apresentar como função social da escola propiciar processos educativos voltados à formação de indivíduos capazes de transformar sua realidade. Entretanto, a mesma afirmação não revela a perspectiva de transformação social almejada, assim como ocorre no texto da BNCC, que se afirma comprometida com a transformação social, mas não necessariamente com a transformação advinda do questionamento do modelo social vigente.

Os discursos dos professores revelam que suas ideias sobre a função social da escola relacionam-se, assim, como nos documentos curriculares à formação integral dos estudantes. Entretanto, observou-se a presença de ideias que sugerem a compreensão de que essa formação educacional e o esforço pessoal são condições suficientes para a transformação social como demonstra o discurso de uma das participantes ao afirmar: “[...] *se nossos alunos tiverem acesso a uma educação integral, eles poderão mudar qualquer realidade, basta eles quererem e se dedicarem*” (Participante 2).

O texto do Projeto Político Pedagógico da unidade de ensino explicita preocupação com a implementação da educação integral ao registrarem: “[...] acreditamos que a escola integral nesta unidade só deve acontecer com todos os requisitos materiais, humanos e estruturais necessários a uma verdadeira e vitoriosa experiência estejam presentes” (PPP, da Unidade de ensino pesquisada). Nesse sentido, o discurso de um dos participantes apontou o seguinte:

[...] Ampliar o tempo ajudaria nas necessidades das famílias, mas a escola que temos hoje, não é possível atendermos os alunos, teria que haver outras atividades, outras pessoas responsáveis, e outros espaços. É muito tempo e muitas responsabilidades para um professor e para a Escola. Para pensar na educação integral, tem que pensar em muitos pontos, é preciso de investimentos (Participante 4);

[...] A educação integral é a mesma coisa da educação inclusiva, são princípios maravilhosos, mas na prática, na realidade, não acontece como deveria acontecer, a escola, e os professores são sobrecarregados, por tentarem e até se sentirem responsáveis em oferecer essa educação” (Participante 2).

Assim, o Currículo em Movimento do DF aborda a educação integral voltada à ampliação de tempo, espaço e oportunidades, diferentemente da BNCC, que a trata de forma vaga, não apontando meios para que tal perspectiva de educação se materialize.

Ao discutirmos acerca da educação integral, nos referenciamos à escola unitária, idealizada por Gramsci (2004), escola na qual, busca-se a educação integral dos indivíduos. Para Gramsci, a educação integral é aquela que visa à plena humanização do homem e que a mera extensão do tempo, nas escolas, não é suficiente. Necessita-se discutir o conceito de educação integral e as formas de operacioná-la nas escolas, sejam em tempo parcial ou em tempo integral. A provisão, por parte dos governos, de recursos financeiros e humanos, assim como a organização escolar que contemple e qualifique as atividades são indispensáveis.

A educação como formação integral é um projeto coletivo viável, concretizado em práticas que possibilitam reinventar a escola, ressignificando não só seu lugar, central num projeto educativo, mas, sobretudo, como articuladora de ações, de educadores, agentes e instituições (Moll, 2012).

O levantamento de informações relacionadas à função social da escola nos documentos curriculares analisados ressalta a educação integral como um dos elementos constitutivos de sua concepção pedagógica. Entretanto, a concepção de educação integral de tais documentos não é totalmente consonante.

As informações levantadas a partir do discurso dos professores que modelam o currículo apontam a educação integral como elemento presente na concepção de função social desses profissionais, assim como a presença de ideias que imputam a educação papel de redentora das mazelas sociais.

O Projeto Político Pedagógico da unidade de ensino, texto do Currículo em Movimento, da SEEDF e o discurso dos professores mostraram-se consonantes ao ratificam a necessidade de se pensar condições para a implementação da educação integral.

6.3.2 Relação Teoria-Prática na modelagem curricular, de uma escola da SEEDF

A adoção da integração curricular, da organização dos conteúdos em eixos transversais e integradores e da concepção de formação integral dos estudantes presente no texto do Currículo em Movimento da SEEDF manifesta a concepção da relação unívoca de teoria e prática deste currículo.

Para o levantamento de informações relativas à relação teoria-prática presentes na modelagem curricular, da escola participante deste estudo de caso, buscou-se no texto do Projeto Político Pedagógico da unidade de ensino aspectos relacionados a essas manifestações.

A adoção da integração curricular e a organização dos conteúdos em eixos transversais e integradores ao mesmo na modelagem curricular manifestada textualmente, no PPP da escola, revelou-se consonante com o Currículo em Movimento do DF, ao apresentar, em sua organização curricular, anexa ao PPP, os objetivos de aprendizagem organizados em eixos transversais e integradores, bem como uma listagem de conteúdo de todos os anos de ensino.

Sublinha-se que o texto informa que a unidade de ensino adota a bi docência de professores (quando se tem duas turmas por turno) e a pluridocência (quando se tem três turmas por turno) no 5º ano do Ensino Fundamental. O texto afirma que tal estratégia tem como intuito preparar seus estudantes para os anos finais do ensino fundamental e que essa prática ocorre há dez anos na instituição e que tem apresentado resultados positivos. Entretanto, propôs-se aqui refletir sobre tal prática, visto que a possibilidade de atuação do professor nas diferentes áreas do conhecimento, favorece o trabalho interdisciplinar e reforça a função docente que ultrapassa apenas a transmissão do conhecimento.

Importante ponderar que, apesar dos próprios documentos curriculares normativos concederem autonomia para a própria gestão da OTP por parte da escola, a docência nos anos iniciais é espaço privilegiado de construção de autonomia e possibilidades de formação integrada (Santomé, 1998). Com efeito, a atuação docente nas diferentes áreas do conhecimento é desafiadora, mas positiva, pois pode favorecer a não fragmentação do ensino e estabelecimento da relação unívoca de teoria-prática.

Reconhece-se, portanto, a necessidade de especialistas para o ensino das disciplinas escolares, à medida que o conhecimento torna-se mais específico. Assim como, observa-se que as práticas educativas, a partir dos anos finais do Ensino Fundamental, mostra-se mais fragmentada, vistos as dificuldades de realização de um trabalho interdisciplinar e coletivo, dificultado pela própria natureza da organização em disciplinas e pelo maior número de estudantes a serem atendidos por professor. Essas ideias parecem coadunar-se com a percepção de alguns professores que declararam:

[...] Nós professores dos anos iniciais, temos mais tempo com os alunos e acho isso um privilégio, temos mais oportunidade de conhecer melhor as dificuldades e interesses de cada um deles. Conhecer bem os estudantes torna o planejamento melhor (Participante 1);

[...]Quando adotamos a bi docência, pensamos em preparar os estudantes para o que vai acontecer inevitavelmente, no sexto ano. Eu não tenho certeza se isso é necessário mas os professores mais antigos, da nossa escola acreditam ser bom para os estudantes, então adotamos (Participante3).

Assim, postos os discursos sobre a adoção da bi docência e da pluridocência de professores no 5º ano do Ensino Fundamental, esta pesquisa considera tal ação como dificultadora da atuação docente que favorece a interdisciplinariedade do conhecimento, assim como do estabelecimento da relação unívoca de teoria-prática, perspectivas defendidas pelo Currículo em Movimento da SEEDF.

O PPP da escola, ao apresentar em sua organização curricular, anexa ao PPP, os objetivos de aprendizagem dispostos em eixos transversais e integradores e ao afirmar que: “[...] a formação global do indivíduo tem sido uma prática presente na nossa instituição, mesmo que isto não seja em um contexto de escola integral” (PPP da instituição participante do estudo de caso), demonstra seu alinhamento à concepção pedagógica voltada à formação integral dos estudantes, revelando o esforço da unidade de ensino, em prol de tal perspectiva educacional, apesar das dificuldades relacionadas a ampliação de tempos, espaços e oportunidades para a implementação da educação integral.

Os discursos dos professores ratificam a concepção pedagógica presente no Projeto

Político Pedagógico, ao afirmarem:

[...] Buscamos integrar conteúdos de diferentes disciplinas em uma mesma atividade, planejamos atividades e projetos que unem disciplinas diferentes. Os alunos se interessam mais (Participante 5);

[...] Os eixos transversais e os eixos integradores tornam nosso planejamento mais amplo, não focamos apenas em conteúdos. E se estivermos atentos somente aos conteúdos, aquilo que normalmente todos acham ser o mais importante, muitas coisas acabam sendo deixadas de lado (Participante 2).

O Projeto Político Pedagógico textualmente e o discurso dos professores refletem concepção pedagógica ligadas à Pedagogia Histórico-Crítica, assim como o Currículo em Movimento da SEEDF. Entretanto, a adoção da bi docência e da pluridocência de professores no 5º ano do Ensino Fundamental parece contraditório a tal concepção pedagógica.

6.3.3 Relação Econômico-Pedagógica na modelagem curricular, de uma escola da SEEDF

O processo de elaboração do PPP da escola, a escolha de seus fundamentos teóricos e metodológicos, a perspectiva de avaliação e de gestão presentes no texto do PPP, bem como a percepção dos professores sobre a natureza dos documentos curriculares (BNCC, CM e PPP), o sentimento de pertencimento e envolvimento com a elaboração de tais documentos e a percepção sobre avaliações manifestadas no discurso desses profissionais revelam aspectos importantes sobre as concepções pedagógicas presentes na modelagem curricular da escola, aspectos esses advindos das relações estabelecidas entre o campo educacional e a economia. Ressalta-se que a demonstração de tais aspectos/elementos não apresenta todos os possíveis desdobramentos advindos dessa relação, mas sim parcialmente.

As concepções advindas das relações estabelecidas entre o campo educacional e a economia materializam-se no texto do PPP, da escola participante desta pesquisa quando este anuncia que a prática educativa da instituição fundamenta-se teoricamente e metodologicamente: nas teorias críticas e pós-críticas de educação; na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural; nas concepção de avaliação formativa, fundamentos consonantes com os adotados pelo Currículo em Movimento da SEEDF.

Sobre a perspectiva de gestão, o texto cita brevemente o termo gestão democrática, ao falar da importância do papel do coordenador pedagógico como elo entre direção-professores e vice-versa. Ao tratar a gestão pedagógica como propiciadora de ações voltadas à qualidade da educação pública, o texto aponta que as ações da instituição estarão pautadas:

[...] nas concepções modernas de ensino-aprendizagem, como também nos padrões contemporâneos de gestão e administração escolar, com o intuito de garantir a formação continuada de todos os funcionários, monitorar com eficiência a assiduidade dos estudantes, acompanhar de forma sistemática o desempenho dos alunos e melhorar as instalações físicas da escola (PPP da escola pesquisada, p. 7).

Não há, portanto, maiores explicações sobre o que se compreende por padrões contemporâneos de gestão e administração escolar. Assim, a perspectiva de gestão parece ser um ponto que, ao menos no texto, difere-se da perspectiva do Currículo em Movimento da SEEDF.

Esse currículo compreende que cada unidade escolar, em consonância com os princípios do projeto educacional do sistema público de ensino do DF e das políticas públicas nacionais, elaborará sua forma de operacionalização do fazer escolar. Se considerarmos que, notoriamente, o sistema público de ensino do Distrito Federal tem apresentado perspectivas distintas dos princípios de gestão divulgados pelas políticas públicas nacionais, não se pode afirmar que a utilização de padrões contemporâneos de gestão e administração escolar anunciados pela unidade de ensino pesquisada não possui fundamentação, mas sim fundamentação divergente das orientações elaboradas a partir Currículo em Movimento da SEEDF.

O discurso dos professores sobre o sentimento de pertencimento e envolvimento com a elaboração dos documentos curriculares (BNCC, CM e PPP) e a percepção sobre a natureza de tais documentos evidenciaram sentimento de distanciamento e não envolvimento com o processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular e a compreensão de que a BNCC é fruto de imposição, o que conjectura a ideia de que tal dinâmica busca a desapropriação da função docente. Nesse sentido, os discursos certificaram:

[...] Eu e meus colegas não participamos de nada relacionado à BNCC, não me lembro de discussões que considerassem o que nós professores pensávamos, pelo menos onde eu trabalho não houve nada, nem mesmo um curso, alguma formação. O que sei, foi porque busquei me informar, e confesso que quando compreendi o que era, já estava quase tudo decidido. Agora, só basta cumprir, não é? Os livros que chegam na escola para que analisemos já estão todos de acordo com a BNCC, tudo vai se adequar a BNCC, é questão de tempo (Participante 4).

[...] Eu não tinha parado para pensar, mas se não participamos das decisões grandes, aquelas de lá de cima, logo não seremos nós que faremos as escolhas dentro da escola. Nós professores precisamos ser ouvidos, afinal somos nós que vivemos de perto as realidades dos nossos estudantes (Participante 1).

Sobre o Currículo em Movimento da SEEDF, evidenciou-se, a partir do grupo de professores pesquisados, o sentimento de não participação ou participação pouco efetiva nos processos de elaboração e (re)elaboração, em 2014 e 2018, seja pela não presença no processo

de elaboração finalizado em 2014, por não possuir vínculo com a SEEDF, em tal época, ou pelo processo acelerado de revisitação ocorrido em 2018, ou mesmo pela compreensão de que não era necessária sua participação nas discussões revelam um processo de precarização da função docente, à medida que tais profissionais distanciam-se dos processos de elaboração dos documentos curriculares. Entretanto, ao serem perguntados sobre a compreensão que possuem sobre a natureza e caráter do Currículo em Movimento do DF, os participantes apontaram o documento como um instrumento de resistência a ideias que desqualificam as práticas educativas realizadas nas escolas públicas, assim como o trabalho dos professores, como as falas expuseram:

[...] Eu sou professora da SEEDF a vinte anos, e me senti envolvida com a elaboração do Currículo em Movimento, a sua primeira versão. Na época teve plenárias, foi diferente do que ocorreu em 2018. A segunda versão ficou pronta rápida, ainda bem que foram mantidas as coisas mais importantes, como os referenciais teóricos. O currículo é resistente, ele manteve por exemplo o ciclo de alfabetização até o terceiro ano, eu sou alfabetizadora e acredito que isso é muito importante. Mas podíamos ter tido mais tempo para participarmos dessa decisão, assim nos sentiríamos parte, principalmente os colegas mais novos que não estiveram envolvidos na construção da 1ª versão (Participante 2);

[...] Acredito que muitos professores não acham importante se envolverem com discussões sobre o currículo. Nós professores precisamos participar de decisões importantes, mas se as coisas são feitas rápidas de mais, não colaboramos de verdade (Participante 5).

O discurso dos professores sobre o sentimento de pertencimento e envolvimento com a elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola onde trabalham e sobre a percepção da natureza de tal documento revelam que há o envolvimento de múltiplos agentes no processo de elaboração do documento. Apontam o documento como a fruto da coletividade e que sua construção representa o fortalecimento do papel docente, como a fala dos participantes demonstraram:

[...] Nós participamos da elaboração do Projeto Político-Pedagógico da Escola, tudo é decidido coletivamente. A direção e as coordenadoras têm a iniciativa, mas nós decidimos juntos (Participante 1);

[...] O Projeto Político-Pedagógico da nossa Escola considera o que pensamos e isso nos fortalece enquanto professores e escola. Quando alguém chega na nossa escola, já compreende como trabalhos (Participante 3).

Assim, as concepções advindas das relações estabelecidas entre o campo educacional manifestadas na modelagem curricular da escola participante deste estudo revelaram aspectos relacionadas à concepção pedagógica da Pedagogia Histórico-Crítica e sinalizam absorção de

ideias neoprodutivistas como: não participação ou participação pouco efetiva nos processos de elaboração e (re)elaboração, em 2014 e 2018, e na afirmação de que utilizam padrões contemporâneos de gestão e administração escolar, sem maiores explicações sobre o que se compreende por tal modelo de gestão.

6.3.4 Relação Didático-Pedagógica na modelagem curricular, de uma escola da SEEDF

A forma de organização do trabalho pedagógico e as escolhas teóricas e metodológicas presentes no texto do PPP e a percepção dos professores sobre como ocorre o processo de ensino-aprendizagem desvendam aspectos da relação didático-pedagógicas presentes na modelagem curricular da escola.

A relação didático-pedagógica, aquela estabelecida entre os elementos e integrantes do campo didático materializam-se no texto do PPP da escola participante desta pesquisa, quando este afirma que a organização do trabalho pedagógico pauta-se “[...] em concepções modernas de ensino-aprendizagem, como também nos padrões contemporâneos” (PPP da escola pesquisada) e quando apresenta a fundamentação teórico-metodológica norteadora das práticas educativas da escola, ao explicitar que: “[...] o trabalho pedagógico da instituição alicerça-se no construtivismo, no sócio-interacionismo e a partir de teóricos como Piaget, Vygotsk, Wallon, Emília Ferreiro, Ana Teberosky, Ester Grossi e Arthur Gomes de Moraes” (PPP da escola pesquisada).

Não se observou a materialização da proposta de desenvolvimento do ensino a partir da competência de “Aprender a Aprender”, presente na Base Nacional Comum, no Currículo em Movimento da SEEDF, anos iniciais, em seu nível prescrito. Entretanto, encontrou-se no texto do PPP da instituição pesquisada desdobramentos de ideias relacionadas à Pedagogia do “Aprender a Aprender”, como a apresentação do construtivismo como base teórico-metodológica das práticas educativas da escola.

O anúncio do construtivismo juntamente com o sociointeracionismo, assim como a adoção de referenciais teóricos com perspectivas de ensino e de aprendizagem diversas, revela uma heterogeneidade de concepções didáticas, o que, para os professores, ao menos a partir de seus discursos, não se configura um problema, como uma das participantes entrevistadas afirma: “[...] Não sabemos qual é a melhor forma de ensinar e de se aprender, então é bom considerar o que muitos autores dizem, eles estudaram e pesquisaram (Participante 3)”.

A utilização do construtivismo, assim como outras concepções didáticas, pode inserir-

se no chamado relativismo epistemológico e cultural²⁸, o que é criticado por Duarte (2001) ao tratar sobre a compreensão do construtivismo adotada por concepções pedagógicas como a Pedagogia do “Aprender a Aprender”. Isso parece presente na modelagem curricular da escola participante deste estudo de caso, assim como certa heterogeneidade de concepções didáticas, manifestada na adoção de referenciais teóricos com perspectivas de aprendizagem distintas.

A presença de ideias de aprendizagem alinhadas à Pedagogia do “Aprender a Aprender”, como o construtivismo, ou mesmo sua releitura, o neoconstrutivismo é manifestada no texto do PPP. Entretanto, não se apresenta integralmente nos discursos dos professores. Ao serem perguntados sobre qual o papel do meio social e cultural e da fase de desenvolvimento de cada estudante no processo de aprendizagem dos estudantes, os participantes responderam:

[...] As crianças não aprendem sozinhas, elas aprendem com os colegas, com o professor, com a família, na igreja e em muitos lugares (Participante 1);

[...] Organizamos atividades em grupo, brincadeiras que estimulem eles conversarem, pensarem e agirem coletivamente, porque aprender assim é importante, porque a vida é assim (Participante 3);

[...] As crianças que têm contato, com livros e leituras aprendem mais rápido, as vezes crianças bem mais novas aprendem mais rápido do que crianças mais velhas que não têm contato por exemplo com livros e leitura. Acontece o mesmo, com outras coisas, como cantar e até tocar instrumentos musicais (Participante 2).

Tais discursos revelam que as concepções de aprendizagens desses professores aproximam-se da abordagem Sociointeracionista, a qual compreende a aprendizagem como fruto do processo de interação dos sujeitos com o meio social e cultural e que a aprendizagem não depende de rígidos estágios do desenvolvimento, como defende a abordagem construtivista, advinda do pensamento biologizante da Psicologia Genética de Jean Piaget.

A nova versão da pedagogia construtivista, o chamado neoconstrutivismo, mostra-se mais pragmático, uma vez que coloca abertamente a preocupação com a adaptação do estudante à nova realidade do capitalismo globalizado, o que se revelou aparentemente na concepção de ensino dos professores ao declararem:

[...] Precisamos preparar nossos alunos para terem um bom emprego, cada dia que passa é preciso que estudem mais (Participante 4);

[...] O nosso foco é alcançar as metas, e até superá-las. É a partir dos índices que são propostos para nós, que decidimos se vamos trabalhar para mantê-los ou para

²⁸ É uma corrente filosófica que afirma que o conhecimento humano é sempre relativo e limitado por fatores como a perspectiva individual, a cultura, a linguagem e ao contexto histórico e cultural (Rios, 2021, grifos meus).

ultrapassá-los. Mas o nosso objetivo é sempre ultrapassar os índices (Professora 3);

[...] A meta é proposta para nós, e corremos atrás de alcançar e até superar. Trabalhamos com os simulados, é preciso treinar os estudantes para que eles saibam o que vai ser cobrado e também de como será cobrado (Professora 3).

Os discursos revelam, assim, preocupação com o alcance e com a superação de metas e associam o desempenho dos estudantes à sua capacidade de empregabilidade futura.

A análise de conteúdo (Bardin, 2004) dos discursos dos professores, ao abordarem questões sobre o ensino, levantou-se a categoria “identidade da escola”, como a fala da participante demonstrou:

[...] O PPP é a orientação para quem chega, para que entenda como a escola funciona. Ele é norteador, a questão da rotatividade do professor é realmente muito grande, então, os coordenadores, ou os próprios colegas direcionam o professor novo, para que ele não fuja do que foi proposto em nosso PPP, mantendo assim, a nossa linha de trabalho. Nossa forma de trabalhar e a identidade da nossa escola (Participante 1).

Observados os aspectos didáticos-pedagógicos presentes no texto do PPP da instituição pesquisada e nos discursos de seus professores, cumpriu-se o objetivo desta subseção.

Contudo, para responder ao objetivo geral desta seção, de analisar as concepções pedagógicas presentes na modelagem do Currículo em Movimento, anos iniciais, da SEEDF após a implementação da BNCC, considerou-se a concepção de função social de escola, a relação teoria-prática, a relação econômico-pedagógica e a relação didático-pedagógica como categorias de análise. O levantamento da materialidade de ideias pedagógicas na modelagem do Currículo realizou-se a partir da análise do texto do PPP (currículo modelado, mas também prescrito) e do discurso dos professores que modelam o currículo.

Apresentadas as análises de tais categorias relacionando-as às categorias levantadas a partir da análise de conteúdo (Bardin, 2004) dos discursos dos professores, cumpriu-se o objetivo da seção 6 desta dissertação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal, instrumento normativo fundamentado em uma perspectiva crítica e pós-crítica de educação, é revisitado em 2018 com o intuito de alinhá-lo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e, ao pressupor-se que a proposta de educação da Base, documento normativo de âmbito nacional, fundamenta-se na Pedagogia do “Aprender a Aprender” e que os currículos subnacionais acabam por aderir às ideias de um modelo curricular nacional, esta pesquisa propõe-se a responder: Como as concepções pedagógicas neoprodutivistas, ligadas ao “Aprender a Aprender” se manifestam no Currículo em Movimento da SEEDF, anos iniciais, em seus níveis prescrito e modelado, após sua revisitação em 2018, na busca de alinhá-lo à BNCC?

A partir de tal questão, delineou-se os objetivos para esta dissertação: I) identificar concepções pedagógicas ligadas ao “Aprender a Aprender” na BNCC; II) investigar a presença de concepções pedagógicas ligadas ao “Aprender a Aprender”, no Currículo em Movimento da SEEDF, anos iniciais, em seu nível prescrito, após a implementação da BNCC; e III) analisar as concepções pedagógicas, na modelagem do Currículo em Movimento da SEEDF, anos iniciais, após a implementação da BNCC.

Ressalta-se como parte da metodologia de pesquisa a realização do estado do conhecimento, que revelou como lacunas: a ausência de pesquisas que evidenciam, explicitamente ou não, as concepções do termo “Aprender a Aprender” em discursos e documentos curriculares, sob uma perspectiva crítica; o não consenso sobre as adequações à base e a ampliação dos interlocutores nas discussões sobre a BNCC; a escassez de estudos que tratam do processo de reelaboração e implementação do currículo em movimento, anos iniciais, a partir da BNCC e de pesquisas que busquem compreender de que forma ocorre a “modelagem de currículo” (Sacristán, 2000) pela escola/professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da SEEDF. Assim, temática desta pesquisa teve como intuito contribuir para o avanço de estudos relacionados aos aspectos identificados como lacunas.

Para responder **ao primeiro objetivo deste estudo**, apresentou-se a BNCC como normativa de âmbito nacional e como currículo, e, posteriormente, identificou-se elementos da concepção pedagógica neoprodutivista ligadas ao “Aprender a Aprender” no texto do documento.

Ao apresentar a BNCC como uma normativa nacional, revelaram-se contradições relacionadas às justificativas evocadas para a elaboração de uma base nacional comum curricular, como a garantia de conteúdos mínimos aos estudantes brasileiros, o estabelecimento

e cumprimento de responsabilidades dos sistemas de ensino e unidades escolares com a complementação da parte diversificada de conteúdos, a estruturação de um Sistema Nacional de Educação (SNE) e a promoção da qualidade da educação básica por meio da utilização de sistemas de gestão e de avaliação.

Notou-se que as ações empreendidas historicamente, em prol da garantia de conteúdos mínimos aos estudantes brasileiros com o estabelecimento obrigatório de competências e habilidades a serem cumpridas pelos estudantes das escolas de toda a educação básica do país, acabam por contrapor-se às ideias de não exclusão de saberes e de culturas subalternas, com ideias de valorização e enriquecimento cultural e com a autonomia dos professores relacionadas às formas de ensinar.

O estabelecimento e o cumprimento de responsabilidades dos sistemas de ensino e unidades escolares com a complementação da parte diversificada de conteúdos e a estruturação de um Sistema Nacional de Educação, outras justificativas apresentadas em favor de uma Base Nacional Comum Curricular, revelam-se contraditórias à medida que não se tem garantido a todos os entes federados as condições/autonomia necessárias para atuarem como sistema de educação (Saviani, 2010).

E, por último, a promoção da qualidade da educação básica por meio da utilização de sistemas de gestão e de avaliação repercutem nos espaços escolares corroborando com a padronização do conhecimento, assumindo contornos da racionalidade econômica onde impera a competição, o controle, a responsabilização e o ranqueamento, supostamente geradores de qualidade (Luckesi, 2011). Isso se contrapõe à concepção do papel docente, na qual o professor escolhe as formas de ensino, bem como define os recursos mais adequados ao que se pretende ensinar, considerando as reais necessidades de cada grupo de estudante.

Além das contradições relacionadas às justificativas evocadas em defesa da elaboração de uma base nacional comum curricular, tem-se contradições relacionadas ao processo de elaboração e implementação da BNCC, como presença de ideologias empresariais e falta de participação efetiva dos professores e da sociedade que se contrapõe à adoção de princípios democráticos.

Reconhecidos os problemas educacionais do país e compreendida a configuração da BNCC como instrumento normativo de política pública, fundamentado em marcos legais, destaca-se que esta pesquisa não tem o intuito de realizar críticas à elaboração de instrumentos normativo tão somente. Todavia, a partir das contradições levantadas, propõe-se, aqui, a observância de que uma normativa é campo de disputa, portanto, permeado por ideias e interesses antagônicos e que a resistência às normativas é possível. Não se sugere o não

cumprimento de normas, mas sim a possível atuação em brechas, lacunas, espaços, onde os professores podem atuar, mesmo que dentro de um esquema de autonomia relativa, não se conformando com a aparente imobilidade causada por um comando legal.

A apresentação da Base como currículo, nesta pesquisa, contrapõe-se à própria BNCC, que se afirma como não currículo, afirmação que se opõe à forma como a Base organiza o conhecimento. Há competências e habilidades sequenciadas anos a ano, demonstrando alto nível de detalhamento do documento. Tais características revelam seu papel de seleção, organização e sequenciamento de conteúdos, aspectos que a configuram como “currículo prescrito”, nível/etapa de objetivação curricular delineada por Sacristán (2017). Há também a presença dos chamados “reformadores empresariais” da educação em seu processo de elaboração. A seleção e a organização do conhecimento a ser ensinado faz parte de uma tradição seletiva e hegemônica de ideias de currículo e indaga-se: se a Base não se configurasse realmente como currículo, instrumento poderoso, haveria o envolvimento de tais agentes?

Para a identificação de elementos da concepção pedagógica neoprodutivista ligadas ao “Aprender a Aprender” assumidas ou não pelo documento da Base, elencou-se como categorias de análises: i) a concepção de função social da escola; ii) a relação teoria-prática; iii) as relações de bases econômico-pedagógica (contexto político, econômico e social); e iv) as relações de base didático-pedagógica (concepções de indivíduos e elementos constitutivos da organização do trabalho pedagógico: professor, estudante, currículo, didática e avaliação).

A **função social da escola** defendida pela BNCC relaciona-se à transformação da sociedade, tendo a educação integral como o caminho. No entanto, não têm no documento clareza sobre o que ela concebe por transformação social e por educação integral.

Sobre a **relação teoria-prática**, observou-se que a Base ora prioriza a prática, ora prioriza a teoria. A priorização dada à teoria manifesta-se na definição de uma gradação lógica a ser seguida e no elevado nível de detalhamento de habilidades para cada área de conhecimento a ser trabalhada pelos professores; já a priorização da prática ocorre com a utilização do termo “Aprender a Aprender”. Portanto, a BNCC não aborda a relação teoria-prática como intrínseca, o que revela sua oposição a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, referencial teórico deste estudo.

A **relação econômico-pedagógica** faz-se presente no processo de elaboração da BNCC, com a participação de aglomerados financeiros, priorizando ações voltadas às exigências do cenário econômico. A percepção dos professores sobre o documento, como fruto de imposição, ratifica aspectos neoprodutivistas da Base, como a não adoção de princípios democráticos, princípios estes defendidos por concepções críticas de educação.

Já a **relação didático-pedagógica manifestada na BNCC**, a partir da adoção do desenvolvimento de competências de “Aprender a Aprender” e em seus desdobramentos como o conteudismo, a tentativa de controle do planejamento das aulas dos professores e a priorização dos métodos em detrimento do próprio conhecimento configura a perspectiva de ensino da Base. O ensino nesta perspectiva dirige-se, prioritariamente, à funcionalidade, seja para a preparação dos indivíduos para o mercado de trabalho, seja para o cumprimento de inúmeras habilidades.

O ensino utilitarista, o esvaziamento das dimensões da organização do trabalho pedagógico e da prática educativa desdobramentos da Pedagogia do “Aprender a Aprender” contrapõem-se à qualidade da aquisição do conhecimento, à valorização da função docente e à organização do trabalho pedagógico em uma perspectiva multidimensional. Portanto, a relação didático-pedagógica presente na BNCC revela concepção de ensino que se coaduna com os valores elencados por Duarte (2001), como presentes na chamada Pedagogia do “Aprender a Aprender”.

Delineada a materialização e as contradições das ideias pedagógicas presentes na BNCC cumpre-se, assim, o primeiro objetivo desta dissertação: a identificação de concepções pedagógicas neoprodutivistas, ligadas ao “Aprender a Aprender” no texto da Base Nacional Comum Curricular.

Para responder **ao segundo objetivo desta pesquisa**, apresentou-se o Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal, como prescrição local, a partir de seu processo de elaboração em 2014 (1ª edição) e de (re)elaboração em 2018 (2ª edição) e de seus pressupostos teóricos e metodológico, e, em seguida, demonstrou-se as concepções pedagógicas presentes em seu nível prescrito.

A apresentação do currículo da SEEDF se deu a partir de elaboração e (re)elaboração, considerando a perspectiva dos professores participantes deste estudo de caso. A manutenção dos pressupostos teóricos da 1ª edição e as alterações realizadas foram percebidas e consideradas pelos professores pesquisados como uma ação positiva. Esses professores reforçam o caráter de resistência do Currículo em Movimento da SEEDF. Contudo, a não participação ou a participação pouco efetiva dos professores no processo de (re)elaboração revelou fragilidades que podem favorecer a adesão de ideias pedagógicas ligadas à Pedagogia do “Aprender a Aprender”. Sugere-se atividades formativas voltadas ao estudo desse currículo, pois compreende-se que a formação pode favorecer ações de resistência à investida de tais ideias no cenário educacional do Distrito Federal e ainda podem propiciar o sentimento de pertencimento ao documento curricular, gerando sua adoção como base do trabalho pedagógico, não por força da prescrição, mas sim por alinhamento a seus princípios e ideias.

Assim, a análise da **concepção de função social do currículo da SEEDF** revelou contradições entre a proposta curricular e a realidade presente na educação pública do DF, visto o não cumprimento dos eixos e princípios necessários à concretude da Educação Integral nas escolas públicas do Distrito Federal.

Sobre a concepção de **relação teoria-prática**, o Currículo de Educação Básica da SEEDF adota o princípio epistemológico da unicidade entre a teoria e prática. Observou-se o esforço dos professores em superar a organização do currículo coleção (Bernstein, 1977) ao resistirem a prevalência dos livros textos como orientadores do trabalho docente em sala de aula, demonstrando, assim, que a concepção de relação teoria-prática dos professores pesquisados coaduna-se com a concepção do Currículo em Movimento de Educação Básica da SEEDF. Entretanto, currículo e professores da SEEDF opõem-se à Base Nacional Curricular Comum, documento que ora prioriza a teoria, ora prioriza a prática.

Sobre os desdobramentos da **relação econômico-pedagógica**, o currículo da SEEDF salienta que, apesar da não adesão de ideias pedagógicas neoprodutivistas em seu texto prescrito, o Currículo em Movimento da SEEDF apresenta em seu processo de (re)elaboração fragilidades que podem favorecer o aceite de tais ideias.

Sobre as **relações didático pedagógicas**, não se delineou a materialização das concepções pedagógicas ligadas ao “Aprender a Aprender” no Currículo em Movimento da SEEDF, anos iniciais, em seu nível prescrito. Sublinha-se que o Currículo em Movimento da SEEDF, ao fundamentar-se teoricamente e metodologicamente na Psicologia Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica, revela seu cuidado em não cair no que Duarte (2016) chama de psicologismo em educação, que é a tentativa de se construir uma pedagogia a partir de uma teoria psicológica.

Constatada a não adesão de ideias da Pedagogia do “Aprender a Aprender” no texto prescrito do Currículo em Movimento da SEEDF, cumpre-se o segundo objetivo desta dissertação.

Para responder **ao terceiro objetivo desta pesquisa**, apresentou-se o Projeto Político Pedagógico como currículo prescrito e modelado (Sacristán, 2000) e traçou-se características/princípios do PPP sob a perspectiva crítica de educação, perspectiva adotada como referencial teórico desta pesquisa, e, em seguida, demonstrou-se a materialização e as contradições relacionadas às concepções pedagógicas observadas no nível modelado do currículo.

Compreendido o Projeto Político Pedagógico como currículo prescrito e modelado (Sacristán, 2000), examinou-se o Projeto Político Pedagógico e a Organização Curricular da

instituição de ensino participante deste estudo de caso, bem como o discurso de seus professores. Delineou-se contradições entre os textos do PPP (currículo prescrito e modelado da escola), do Currículo em Movimento (currículo prescrito do Distrito Federal) e da BNCC (currículo prescrito, nacional), assim como entre as concepções pedagógicas dos professores e as concepções de tais currículos.

A análise das **concepção de função social da escola** presente no PPP e nos discursos dos professores pesquisados demonstraram-se congruentes à concepção defendida pelo Currículo em Movimento, ao apresentar como função social da escola propiciar processos educativos voltados à formação de indivíduos capazes de transformar sua realidade. Todavia, revelou-se oposição entre a concepção de função social do Currículo da SEEDF, do PPP da escola e de parte dos professores com a perspectiva pouco clara de transformação social citada pelo texto da BNCC.

Destaca-se, também, a presença de ideias que imputam a educação papel de redentora das mazelas sociais no discurso dos professores pesquisados ao sugerirem que a formação educacional e o esforço pessoal são condições suficientes para a transformação social, coadunando-se, assim, com a concepção de transformação social da BNCC. Avulta-se que a referência de transformação social no texto da Base não significa, necessariamente, seu compromisso com a transformação advinda do questionamento do modelo social vigente.

Notou-se que a **relação teoria-prática na modelagem curricular**, de uma escola da SEEDF, a partir do texto de seu PPP ocorre de forma unívoca. O Projeto Político Pedagógico e o discurso dos professores refletem concepção pedagógica ligadas à Pedagogia Histórico-Crítica, assim como o Currículo em Movimento da SEEDF. Porém, a adoção da bi docência e a pluridocência de professores no 5º ano do Ensino Fundamental pode mitigar aspectos integradores, base da formação integral dos estudantes.

Tem-se como pontos reveladores da **relação econômico-pedagógica na modelagem curricular** o processo de elaboração do Político Pedagógico da escola, a escolha de seus fundamentos teóricos e metodológicos, a perspectiva de avaliação e de gestão presentes no texto do PPP, bem como a percepção dos professores sobre a natureza do documento curricular (PPP). Enfatiza-se que tais pontos não apresentam todos os possíveis desdobramentos advindos dessa relação, mas sim parcialmente.

O texto do PPP da escola participante desta pesquisa mostra-se consonante aos fundamentos adotados pelo Currículo em Movimento da SEEDF. Contudo, ao tratar a perspectiva de gestão, o texto cita brevemente o termo gestão democrática e aponta que sua gestão pedagógica pauta-se em concepções modernas de ensino-aprendizagem e nos padrões

contemporâneos de gestão e administração escolar, não oferecendo maiores explicações sobre o que se compreende por padrões contemporâneos de gestão e administração escolar. A perspectiva de gestão parece, portanto, ser um ponto que, ao menos textualmente, difere-se da perspectiva do Currículo em Movimento da SEEDF.

O processo de elaboração dos documentos curriculares também evidencia a materialidade da relação econômico-pedagógica, assim como os discursos dos professores, que revelaram sentimento de coletividade sobre o processo de elaboração do PPP da unidade de ensino onde trabalham, ao passo que se sentiram distanciados dos processos de elaboração e (re)elaboração do Currículo em Movimento da SEEDF, seja por não possuir vínculo com a SEEDF, na época em questão, pelo processo acelerado de revisitação ocorrido em 2018, seja pela compreensão de que não era necessária sua participação nas discussões. Apesar do apontamento do distanciamento, os professores indicam o caráter de resistência do Currículo da SEEDF.

Destaca-se, aqui, que processo de desapropriação da função docente, que perpassa por sua precarização, relaciona-se com o distanciamento dos professores dos processos de elaboração dos documentos curriculares, seja qual for o nível de planejamento desses currículos.

A construção coletiva do Projeto Político Pedagógico representa o fortalecimento do papel docente, à medida que o distanciamento dos processos de elaboração curricular precariza a função docente, e a imposição de documentos curriculares é a própria desapropriação da função docente.

A materialização da **relação didático-pedagógica na modelagem curricular** ocorre quando o texto do PPP da escola revelou uma heterogeneidade de concepções didáticas, onde a utilização do construtivismo, assim como de outras concepções didáticas, podem inserir-se no chamado relativismo epistemológico e cultural, o que é criticado por Duarte (2001) ao tratar sobre a compreensão do construtivismo adotado por concepções pedagógicas como a Pedagogia do Aprender a Aprender. Revelaram-se, também, a partir do discurso dos professores, a preocupação com o alcance e com a superação de metas e a associações do desempenho dos estudantes à sua capacidade de empregabilidade futura, aspecto este que se ligam à Pedagogia do Aprender a Aprender.

Os discursos dos professores apontaram que as escolhas relacionadas ao processo de ensino e de aprendizagem realizados por eles configura a identidade da escola, na medida em que o ensino voltado à educação integral dos indivíduos configura o Currículo em Movimento da SEEDF e o ensino utilitarista/pragmático/funcionalista configura a BNCC.

A apresentação dos resultados obtidos na busca de responder aos objetivos específicos desta pesquisa buscou traçar caminhos para a compreensão de como as concepções pedagógicas neoprodutivistas ligadas ao “Aprender a Aprender” se manifestam no Currículo em Movimento da SEEDF, anos iniciais, em seus níveis prescrito e modelado, após sua revisitação em 2018, na busca de alinhá-lo à BNCC, objetivo geral deste estudo.

Observou-se que o caminho empreendido para a assimilação de ideias pedagógicas perpassa um processo, que, no caso das ideias da Pedagogia do Aprender a Aprender, move-se a partir da desapropriação da função docente, da adoção do ensino utilitarista/pragmatista e da elaboração de estruturas curriculares de forma *top-down* (de cima para baixo).

O esboço do caminho traçado por projetos educacionais neoliberais, fundamentados nas concepções da chamada Pedagogia do Aprender a Aprender, utilizam-se de formas impositivas de elaboração e implementação de documentos curriculares em caráter impositivos e de perspectivas de ensino voltada ao utilitarismo/pragmatismo, gerando desapropriação da função docente dentre outros desdobramentos.

Contudo, observou que o Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal, ao utilizar-se de formas democráticas em seu processo de elaboração, em sua primeira versão, e ao adotar perspectiva de ensino voltada à educação integral de seus estudantes, configura-se como um instrumento de resistência. Entretanto, há que se considerar que as dificuldades encontradas em manter formas democráticas em seu processo de (re)elaboração, em 2018 propicia a precarização da função docente, etapa do processo de desapropriação de tal função.

Notou-se que o Projeto Político Pedagógico da unidade escolar pesquisada, assim como as concepções pedagógicas de seus professores ao defenderem a construção de tal documento a partir da coletividade e ao fundamentarem a prática do ensino em diferentes bases didáticas, constroem a identidade da escola. Identidade esta que fortalece a função docente, porém não garante seu alinhamento às ideias críticas de educação.

Por fim, avulta-se que o incentivo à coletividade, a construção da identidade das escolas e o fortalecimento da função docente são movimentos que devem ser estimulados para que ideias neoprodutivistas de educação, como as relacionadas ao “Aprender a Aprender” não invadam as escolas.

Nesse sentido, acredita-se que esta pesquisa possa contribuir com análises mais profundas sobre o importante papel dos documentos curriculares, em seus diferentes níveis de planejamento, na formulação de projetos educacionais e na elaboração de orientações ou na organização das atividades educativas de cada escola.

A adoção de determinada perspectiva pedagógica deve ocorrer a partir da clareza de seus ideais e de seus caminhos. E esta nitidez que poderá mover professores, pesquisadores e a sociedade como um todo em prol de um projeto de educação que compreende a escola como um espaço que possibilite aos indivíduos o acesso ao conhecimento acumulado historicamente, proporcionando-lhes as condições necessárias para a compreensão crítica do mundo e para a sua transformação (Saviani, 2005).

Desse modo, a que se considerar que as atividades formativas voltadas aos professores, onde se busquem compreender qual a função social da escola e qual a relação da teoria e prática nas práticas de ensino são primordiais, visto que tais compreensões revelam as relações econômico-pedagógica e didático-pedagógicas, que permeiam o campo educacional, sejam elas alinhadas a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica ou sob a perspectiva da Pedagogia do Aprender a Aprender.

Reconhecendo as limitações desta pesquisa, visto seu enfoque nos níveis prescrito e modelado de currículo (Sacristán, 2000), sugere-se que futuras pesquisas possam dedicar-se a analisar como ocorre a própria prática educativa, a partir de orientações pedagógicas de concepções distintas, nível curricular, denominado como currículo na ação, nível em que se expressa todo projeto, toda ideia, toda intenção, é onde se faz realidade, independentemente de declarações e propósitos de partida” (Sacristán, 2000, p. 201), bem como aprofundar-se no próprio estudo da organização curricular de determinadas concepções pedagógicas.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, A. C. DE. *Aprender a aprender tecnopedagogia: autonomia e trilhas de aprendizagem na aula de espanhol*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) Programa de Pós-Graduação em Linguística, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, 2019.
Disponível em:
http://icts.unb.br/jspui/bitstream/10482/36750/1/2019_AnaPaulaCavalcantedeAlbuquerque.pdf
f. Acesso em: 5 abr. 2023.
- ANDRÉ, M. E. D. A.; LÜDKE, M. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- APPLE, M. W. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- APPLE, M. W. *Conhecimento Oficial: a educação democrática numa era conservadora*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- APPLE, M. W. *Ideologia e Currículo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- APPLE, M. W. *Ideologia e Currículo*. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- APPLE, M. W. *Currículo, Poder e Lutas Educacionais: com a palavra, os subalternos*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Currículo, cultura e sociedade*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009, p. 59-92.
- BALL, S. J. *Educação Global SA: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal*. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa, Brasil: UEPG, 2014. 270 p. Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/307615562_Resenha_BALL_Stephen_J_Educacao_Global_S_A_novas_redes_de_politicas_e_o_imaginario_neoliberal_Traducao_de_Janete_Bridon_Ponta_Grossa_Brasil_UEPG_2014_270_p. Acesso em: 10 jun. 2023.
- BARBIERI, S. C. R. *Intencionalidades biopolíticas do silenciamento da formação docente na BNCC*. Tese (Doutorado) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-graduação em Educação, 2020.
Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/11338/5465>. Acesso em: 5 abr. 2023.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BARROS, I. A. *Comum nos discursos que hegemonizaram na BNCC*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, RJ, 2021. Disponível em: <https://www.bdt.uerj.br:8443/handle/1/17811>. Acesso em: 5 abr. 2023.
- BARROS, A DE J. P. DE; LEHFELD, N. A. DE S. *Projeto de pesquisa: propostas metodológicas*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual*

pratico I. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BERNSTEIN, B. *Clases, códigos y control*. v. 2. Hacia una teoría de las transmisiones educativas. Madrid: Akal, 1977.

BERNSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, código, controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.

BEYER, H. O. *Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BOTELHO, J. A. *Os Recursos Livro Didático e a BNCC no Planejamento de aulas do professor de Matemática do Ensino Fundamental*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual da Paraíba, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, 2019. Disponível em: <http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/3493>. Acesso em: 5 abr. 2023.

BRANCO, E. P. *A implantação da BNCC no contexto das políticas neoliberais*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Paraná, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5918643. Acesso em: 16 jul. 2023.

BRASIL. Senado Federal. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 1 jan. 2022.

BRASIL. Senado Federal. *Lei n. 9394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 16 jul. 2023.

BRASIL. Senado Federal. *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, 26 jun 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 09 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 2 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria n. 592/2015*, de 17 de junho de 2015. Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: Diário Oficial da União. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=21361-

[port-592-bnc-21-set-2015-pdf&Itemid=30192](#). Acesso em: 16 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília/DF, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP n. 2*, de 22 de dezembro de 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: 10 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018a.

Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso: 16 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP n. 4*, de 17 dezembro de 2018b.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>.

Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP n. 2*, de 20 de dezembro de 2019.

Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22019.pdf.

Acesso em: 10 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP n. 1*, de 27 de outubro de 2020. Dispõe

sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN12020.pdf?query=Educacao%20Ambiental. Acesso em: 10 jul. 2023.

BROOKE, N. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. *In: Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 377-401, maio/ago. 2006.

CASAGRANDE, S. R. *Do currículo prescrito ao currículo em ação: a música na organização do trabalho pedagógico em uma escola da rede pública do DF*. 2019. 161 f., Dissertação

(Mestrado em Música) - Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em:

<http://www.realp.unb.br/jspui/handle/10482/37304>. Acesso em: 10 abr. 2023.

CÁSSARO, E. R. *Atividades de aventura nos anos iniciais do ensino fundamental: Possibilidades e Desafios a partir da BNCC*. 2019. 160 f. Dissertação (Mestrado em

Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2019. Disponível em:

<https://tede.unioeste.br/handle/tede/4619>. Acesso em: 10 jul. 2023

CENTENARO, J. B. *Políticas educacionais e a formação de cidadãos razoáveis: uma análise reflexiva das competências gerais da BNCC*. 2019. 135 f. Dissertação (Mestrado em

Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 2019. Disponível em:

<http://tede.upf.br:8080/jspui/handle/tede/1822>. Acesso em: 10 jul. 2023.

COELHO, E. S. C. *A BNCC e o processo de ensino e aprendizagem nos anos iniciais do*

ensino fundamental: uma proposta definida por ações. 2019. 132 f. Dissertação (Mestrado em Estudos linguísticos, Estudos literários) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2019. Disponível em: <https://www.bdtu.uerj.br:8443/handle/1/13942>. Acesso em: 10 abr. 2023.

COLL, C. Um marco de referência psicológico para a educação escolar: a concepção construtivista da aprendizagem e do ensino. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação*. v. 2. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

CORAZZA, S. M. Manifesto por uma “dida-lé-tica”. Contexto e Educação, In: *Estudos Leopoldenses*, v. 27, n. 121, p. 19-40, jan/fev., 1991. Disponível em: <https://doceru.com/doc/xv05sc8>. Acesso em: 20 jun. 2023.

CRESWELL, J. W.; CRESWELL, J. D. *Projeto de Pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 5.ed. Porto Alegre: Penso, 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e Contradição*: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, 1985.

CURY, C. R. J. *Educação e Contradição*: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 6a edição. São Paulo: Cortez-Autores Associados, 1995.

DAPPER, V. R. M. *Os saberes e as práticas dos professores do Ensino Fundamental - anos iniciais sobre a alfabetização cartográfica para a implementação da BNCC no território brasileiro*. 2021. 174 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Marechal Cândido Rondon, 2021. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/6068>. Acesso em: 3 abr. 2023.

DEMO, P. *Metodologia científica em ciências sociais*. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1991.

DERISSO, J. L. Construtivismo, pós-modernidade e decadência ideológica. In: Martins, L. M.; Duarte, N. (orgs.) *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. ISBN 978-85-7983-103-4. Available from SciELO Books. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034-04.pdf>. Acesso em 3 mar. 2024.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. *Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino Fundamental Anos Iniciais*. Brasília, 2014a.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. *Currículo em Movimento da Educação Básica: Pressuposto Teóricos*. Brasília, 2014b.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. *Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º Ciclo*. Brasília, 2014c.

DISTRITO FEDERAL. Orientação Pedagógica. *Projeto Político-Pedagógico e Coordenação Pedagógica nas Escolas*. Brasília, 2014d. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wpconteudo/uploads/2023/01/orientacao_pedagogica_projeto

o_politico_pedagogico.pdf. Acesso em: 10 jun. 2023.

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

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. *Replanejamento curricular 2021: Ensino fundamental, anos iniciais, anos finais*. [2021] Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/02/REPLANEJAMENTO-CURRICULAR-2021-EF.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2023.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. *Censo Escolar da Educação Básica de 2022*. [2022] Disponível em: <https://dadoseducacionais.se.df.gov.br/dadosgeraiscenso2022.php>. Acesso em: 10 jun. 2023.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. *Organização curricular 2023*. [2023] Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/07/Organizacao-Curricular-2023-2o-Ciclo-2.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2023.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia. *Projeto Político Pedagógico Escola Classe 66 de Ceilândia*. [2023] Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/07/ppp_ec_66_ceilandia-1.pdf. Acesso em: 4 jun. 2023.

DUARTE, N. *Vigotski e o "aprender a aprender": críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Campinas: Autores Associados, 2000.

DUARTE, N. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. In: *Revista Brasileira de Educação*. set/out/nov/dez, 2001, p. 35-40. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KtKJTDHPd99JqYSGpQfD5pj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 abr. 2023.

DUARTE, N. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões: polêmicas de nosso tempo*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

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

DUARTE, N. *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo*. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

FARIAS, M. C. D. R. DE. *A docência em fio: alinhavos sobre o profissionalismo docente na trama da BNCC*. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, Escola de Humanidades, 2021. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9543>. Acesso em: 5 abr. 2023.

FERREIRA, C. A. Vivências de Integração Curricular na Metodologia de Trabalho de Projecto. In: *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación*, v.1 8, n.1, p.91-105, 2010.

FIORI, J. L. Globalização, hegemonia e império. In: Tavares, M. C.; Fiori, J. L. (org.) *Poder e dinheiro: uma economia política da globalização*, 6.ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FLÔR, M. DE S. *A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as concepções de educação integral*. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação, SC, 2021. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/17557>. Acesso em: 5 abr. 2023.

FONSECA, V. *Psicomotricidade: psicologia e pedagogia*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 4.ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido* [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREITAS, L. C. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. In: *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr-jun. 2012.

FREITAS, L. C. Escolas aprisionadas em uma democracia aprisionada: anotações para uma resistência propositiva. In: *Rev. Hister on-line*, Campinas, v.18, n.4 [78] p. 906-926, out/dez, 2018

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. In: *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 abr. 2023.

FREITAS, L. C. *A organização do trabalho pedagógico no contexto atual do ensino público brasileiro*. Entrevista Luiz Carlos de Freitas. *Crítica Educativa* (Sorocaba/SP), v. 2, n. 1, p. 202-226, jan./jun. 2016.

FREITAS, L. C. Escolas aprisionadas em uma democracia aprisionada: anotações para uma resistência propositiva. In: *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 18, n. 4, p. 906–926, 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8654333/19019>. Acesso em: 15 jun. 2023.

FOGAÇA, J. *A política curricular da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para os*

anos iniciais do ensino fundamental e a semiformação. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Paraná, 2020. Disponível em: <http://tede.unicentro.br:8080/jspui/handle/jspui/1488>. Acesso em: 4 jun. 2023.

FRIGOTTO, G. Capital Humano. In: *Dicionário da educação profissional em saúde* / Isabel Brasil Pereira e Júlio César França Lima. – 2.ed. rev. ampl. - Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. Disponível em: http://www.epsjv.fiocruz.br/upload/d/Capital_Humano_-_rec.pdf 03 DE ABRIL 2019. Acesso: 4 abr. 2019.

FUENTES, R. C.; FERREIRA, L. S. Trabalho Pedagógico: dimensões e possibilidades de práxis pedagógica. In: *Revista Perspetiva*, Florianópolis, v. 35, n. 3, p. 722-737, jul./set. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2017v35n3p722>. Acesso em: 2 abr. 2023.

GADOTTI, M. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 2000.

GAMBOA, S. S. *Pesquisa em educação: métodos e epistemologias*. 2.ed. Chapecó/SC: Argos, 2012.

GASPARIN, J. L. *Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

GATTI, B. A. *Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo*. Cadernos de pesquisa, n. 113, p. 65-81, julho, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/VVXgbRbzwwsLTZvmYSL6M9b/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2023.

GATTI, B. A. *Construção da Pesquisa em Educação no Brasil*. São Paulo: Liber Livro Editora, 2010.

GATTI, B.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática*. Tradução. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. Acesso em: 27 jul. 2024.

GAUTHIER, C. *et al. Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. 2.ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: *Escola SA: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE. 1996. Disponível em: https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=es&user=nIZpaPkAAAAJ&citation_for_view=nIZpaPkAAAAJ:9yKSN-GCB0IC. Acesso em: 5 abr. 2023.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2010.

GOLDENBERG, P.; MARSIGLIA, R. M. G.; GOMES, M. H. A., (org.) *O clássico e o novo*. Tendências, objetos e abordagens em ciências sociais e saúde. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003.

GOODSON, I. A crise da mudança curricular: algumas advertências sobre iniciativas de reestruturação. In: Silva, H. L. (org.). *Século XXI: qual conhecimento? qual currículo?*

Petrópolis: Vozes, 1999. p. 109-126.

GOMES, M. S. *Estratégias metacognitivas no ensino de ciências para estudantes dos anos iniciais*: estimulando o aprender a aprender. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas, Instituto de Educação Matemática e Científica, Universidade Federal do Pará, Belém, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufpa.br/bitstream/2011/12577/4/Dissertacao_EstrategiasMetacognitivasEnsino.pdf. Acesso em 10 abr. 2023.

GONÇALVES, A. M. *Os intelectuais orgânicos da base nacional comum curricular (BNCC)*: aspectos teóricos e ideológicos. 2020. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/4776>. Acesso em 10 abr. 2023.

GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere*: Os intelectuais; O princípio educativo; Jornalismo. Ed. e Trad. Carlos Nelson Coutinho; 3.ed. v.2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GÜNTHER, H. *Como elaborar um questionário*. (Série: Planejamento da Pesquisa nas Ciências Sociais, n. 1). Brasília: UnB, Laboratório de Psicologia Ambiental, 2003.

GÜNTHER, H. Pesquisa Qualitativa versus Pesquisa Quantitativa. Esta é a questão? *In: Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Vol.22, n.2, p.201-210, Universidade de Brasília, 2006.

HADJI, C. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre-RS: Artmed, 2001.

HYPÓLITO, A. M. BNCC, agenda global e formação docente. *In: Retratos da Escola*, [S. l.], v. 13, n. 25, p. 187–201, 2019. DOI: 10.22420/rde.v13i25.995. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/995>. Acesso em: 13 ago 2022.

JERONYMO, G. F. D. *O Aprender a Aprender de professores de licenciatura de uma instituição pública do norte do Paraná*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017. Disponível em: <https://repositorio.uel.br/srv-c0003-s01/api/core/bitstreams/e69b0c63-d161-4dad-9296-d26341885239/content>. Acesso em: 5 abr. 2023.

JUCÁ, W. G. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*: análise dos desdobramentos da autonomia no trabalho docente. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Ceará, 2020, Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9920003. Acesso em: 5 abr. 2023.

KIEL, C. A. *Formação continuada de professores dos anos iniciais para o ensino de ciências com enfoque CTS*: um olhar à luz da BNCC. 2021. Tese (Doutorado em Ensino de Ciência e Tecnologia) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2021. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/27515>. Acesso em: 5 abr. 2023.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Técnicas de pesquisa*: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração e interpretação de dados. 3.ed. São

Paulo: Atlas,1996.

LAVAL, C. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Mariana Echalar (Tradutor). São Paulo: Boitempo, 2019.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1990.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, E. S. *O Diretor e as avaliações praticadas na escola*. Brasília-DF, Ed. Kiron, 2012.

LIMA, E. S.; SILVA, F. T. *O encontro entre o currículo e a avaliação na coordenação pedagógica da escola*. Brasília: Editora Kiron, 2020a.

LIMA, E. S.; SILVA, F. T. *O encontro entre o currículo e a avaliação no PPP da escola*. Brasília: Editora Kiron, 2020b.

LIPSUCH, G. *Políticas de avaliação para alfabetização no Brasil e Base Nacional Comum Curricular (BNCC): novos(velhos) mecanismos de controle e responsabilização*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado - Irati), 2020. Disponível em: <http://tede.unicentro.br:8080/jspui/handle/jspui/1493>. Acesso em: 9 abr. 2023.

LOPES, A. C. Saberes em relação aos quais o conhecimento escolar se constitui: Conhecimento científico; conhecimento cotidiano. In: LOPES; A. C. *Conhecimento escolar: ciência e cotidiano*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1999. Disponível em: <https://curriculo-uerj.pro.br/wp-content/uploads/Conhecimento-escolar-ci%C3%Aancia-e-cotidiano.pdf>. Acesso em: 9 abr. 2023.

LOPES, L. F. P. *Ler e escrever: quando aprender? A BNCC para a Alfabetização*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2020. Disponível em: <http://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/xmlui/handle/123456789/16608>. Acesso em: 20 abr. 2023.

LOPES, V. S. C. *(Des)Caminhos para o ensino da literatura e para a formação do pensamento crítico pelo viés da BNCC*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 2020. Disponível em: <https://posgraduacao.uems.br/uems-sigpos/portal/trabalho-arquivos/download/3514>. Acesso em: 20 abr. 2023.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. 17.ed. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico*. São Paulo. Cortez, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LUKÁCS, Gyorgy. *Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Ciências Humanas, 1979, p. 16.

MACEDO, E. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. *In: Cadernos de Pesquisa*, v. 42, n. 147, p. 716-737, set/dez 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/GfnkdSkSTRY6TgSPLmYYz8K/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 mar. 2023.

MACHADO, V. O. *Crítica ao esvaziamento do currículo de história: a BNCC e a pedagogia das competências*. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro de Educação - Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, ES. 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8069720. Acesso em: 5 abr. 2023.

MAIER, T. T. *Avaliações em larga escala – Prova Brasil e Prova ANA: Análise das relações com a BNCC 2014-2019*. 2020. 140 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel - PR. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/5036>. Acesso em: 10 jun. 2023.

MANZINI, E. J. *A entrevista na pesquisa social*. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Entrevista_na_pesquisa_social.pdf. Acesso em: 10 jun. 2023.

MARTINS, E. M. *Lei n. 4.751. Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do DF*. Brasília/DF, fevereiro de 2012.

MARTINS, E. M. *Todos Pela Educação: como os empresários estão determinando a política educacional brasileira*. São Paulo-SP, Lamparina, 2016.

MARTINS, E. M.; KRAWCZYK, N. R. (2018). Estratégias e incidência empresarial na atual política educacional brasileira: O caso do movimento ‘Todos Pela Educação’. *In: Revista Portuguesa De Educação*, 31(1), 4–20. Disponível em: <https://doi.org/10.21814/rpe.12674>. Acesso em: 10 jun. 2023.

MARTINS, M. G. *Letramentos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino fundamental: uma análise do trabalho educacional prescrito*. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do Centro-Oeste. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/IBICT-1_36cc7554292c147c28513de9f7189a8d. Acesso em: 20 abr. 2023.

MARTINS, R. *Currículo em movimento: reflexões de professores sobre criticidade e autonomia*. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/34592>. Acesso em 10 abr. 2023.

MARX, K. Para a crítica da economia política. *In: Os pensadores*. Tradução: Edgard Malagodi. São Paulo: Nova Cultural, 1999. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/296845/mod_resource/content/1/Marx%20Para%20cr%C3%ADtica%20da%20Economia%20Pol%C3%ADtica.pdf. Acesso em: 30 jun. 2023.

MARX, K. *O capital: crítica da economia política*. São Paulo: Abril Cultural, 1983, L. I, II e III.

MARX, K. *O capital: crítica da economia política*. Livro 1: o processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo, Boitempo, 2013.

MELLO, G. N. *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1982.

MINAYO, M. C. de S. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

MINAYO, M.C.S.; MINAYO-GÓMEZ, C. *Difíceis e Possíveis Relações entre Métodos Quantitativos e Qualitativos nos Estudos de Problemas de Saúde*. Rio de Janeiro, FIOCRUZ, 2003. p.117-142, 2003.

MOLL, J. (Org.). *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.

MORAIS, K. C. F. *Currículo modelado e ensino de História: o lugar da consciência histórica no Ensino Fundamental em Niquelândia-GO*. 2020. 119 f., il. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2020. Disponível em: <http://repositorio2.unb.br/jspui/handle/10482/40447>. Acesso em: 10 abr. 2023.

MOREIRA, A. F. B. *Currículos e programas no Brasil*. Campinas: Papyrus, 1990.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MUSTAFÉ, D. N. *O ensino de geografia na BNCC do ensino fundamental (anos iniciais e anos finais): a escala geográfica e o conceito de lugar com vistas à formação cidadã do aluno*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Instituto de Estudos Socioambientais (Iesa), Programa de Pós-Graduação em Geografia, Goiânia, 2019. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tesdeserver/api/core/bitstreams/103ecc29-38f3-40c8-b833-16c990156f84/content>. Acesso em: 10 abr. 2023.

NASCIMENTO, M. C. O ensino de escrita segunda a BNCC: transposição didática e proposta curricular para o ensino fundamental. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Campina Grande, Pós-graduação em Linguagem e Ensino, 2018. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/12260>. Acesso em: 10 abr. 2023.

NETTO, J. P. *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, M. K. Pensar a educação: contribuições de Vygotsky. In: CASTORINA, José Antônio;

FERREIRO, Emilia; LERNER, Delia; OLIVEIRA, Marta Kohl. (org.). *Piaget e Vygotsky: novas contribuições para o debate*. Ática: São Paulo, 1996. p. 51-83.

PAULA, A. V. DE. *BNCC e os currículos subnacionais: prescrições indutoras das políticas educacionais e curriculares*. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2020. Disponível em: http://icts.unb.br/jspui/bitstream/10482/39424/1/2020_AlessandraValeriadePaula.pdf. Acesso

em: 10 abr. 2023.

PAULA, A. V DE. *BNCC e os currículos subnacionais: prescrições indutoras das políticas educacionais e curriculares*. São Paulo: Editora Dialética, 2021.

PAULA, A. V; SILVA, E. F. *BNCC do Ensino Médio e Trabalho Pedagógico da Escola: propostas da audiência pública de Brasília*. Currículo sem Fronteiras, v. 19, p. 992-1010, 2019. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss3articles/silva-paula.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2023.

PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
PERTUZATTI, I. *Alfabetização e letramento nas políticas públicas: convergências e divergências com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, 2017. Disponível em: https://www.oasisbr.ibict.br/vufind/Record/BRCRIS_524657d730e9a898beacccf2cd735afc Acesso em: 2 abr. 2023.

PESSOA, F. DE M. *A educação física na construção da Base Nacional Comum Curricular: consensos, disputas e implicações políticos-pedagógicas*. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2019. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSC_c37484d79c6307ba97137f5b854c219a. Acesso em: 2 abr. 2023.

PIAGET, J. *Epistemologia Genética*. Tradução de Os Pensadores. Abril Cultural, 1970.

PIZOLATI, A. R. DA C. *Flexibilização curricular, aprender a aprender, responsabilização individual e meritocracia: análise crítica de políticas educacionais brasileiras (1996-2021)*. Tese (Doutorado) – Universidade do Vale do Rio do Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022. Disponível em: <https://repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/11422>. Acesso em: 2 mar. 2023.

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*. Trad. de Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

RIBEIRO, C. DE O. F. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC): a alfabetização de crianças em diálogo?* Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades, Vitória, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ifes.edu.br/handle/123456789/1945>. Acesso em: 5 abr. 2023.

RIBEIRO, F. M. *A caracterização político-pedagógica da BNCC: a política curricular no contexto da formação para o capital*. Dissertação (Mestrado) – Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, MS, 2021.

Disponível em:

<https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/4093>. Acesso em: 5 abr. 2023.

RIOS, M. C. O relativismo epistêmico sobre a ciência: um desacordo entre filosofia e sociologia do conhecimento científico. *In: Revista Paranaense de Filosofia*, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 33–54, 2021. DOI: 10.33871/27639657.2021.1.2.5910. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/rpfilo/article/view/5910>. Acesso em: 26 jul. 2024.

RODRIGUES, M. A. T. *Formação continuada de professores dos anos iniciais: problematizando a BNCC, utilizando o ensino por investigação na abordagem da ciência e para o desenvolvimento de intelectuais reflexivos*. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Física. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Física, 2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/252788>. Acesso em: 10 abr. 2023.

SACRISTÁN, J. G. Aproximação ao conceito de currículo. *In: O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3 ed. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998. [p. 13-53]

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. G. *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata, 2001.

SACRISTÁN, J. G. O que significa currículo? *In: SACRISTÁN, José Gimeno (org) Saberes e incertezas sobre currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013.

SACRISTÁN, J. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2017.

SANTOMÉ, J. T. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, L. L. *Processos formativos para além da BNCC: um estudo sobre as contribuições na prática pedagógica dos professores*. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação Física, Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, 2020. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/7911>. Acesso em: 10 abr. 2023.

SANTOS, W. B. *Entreolhares dos sujeitos envolvidos no processo de construção do currículo em movimento da SEEDF 2011 a 2014*. Dissertação (Mestrado) -Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/32204>. Acesso em: 10 abr. 2023.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.

SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 15.ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, D. *Educação e Política: aspectos históricos e filosóficos*. Campinas: Autores Associados, 2005a.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 37.ed. Campinas: Autores Associados, 2005b.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia: fundamentos históricos e filosóficos da educação escolar*. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica*. 10.ed. rev. (Coleção educação contemporânea). Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. Ciência e educação na sociedade contemporânea: desafios a partir da pedagogia histórico-crítica. In: *Revista Faz Ciência Francisco Beltrão*, v. 12, n. 16, p. 13-36, jul./dez. 2010.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11.ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. *Pedagogia no Brasil: história e teoria*. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2013a.

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

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. *Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular*. Movimento Revista de Educação, ano 3, n. 4, Rio de Janeiro, 2016.

SAVIANI, D. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2017.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 5.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SILVA, A. K. DA C. *A Base Nacional Comum Curricular e o Currículo em Movimento do Distrito Federal: rupturas e/ou continuidade no ciclo da alfabetização?* Dissertação (Mestrado) -Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021. Disponível em: http://icts.unb.br/jspui/bitstream/10482/42996/1/2021_AnaK%C3%A1tiadaCostaSilva.pdf. Acesso em: 10 abr. 2023.

SILVA, E. F. A coordenação pedagógica como espaço de organização do trabalho escolar: o que temos e o que queremos. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). *Quem sabe faz a hora de construir o Projeto Político-Pedagógico*. Campinas: Papirus, 2007.

SILVA, E. F. *Nove aulas inovadoras na universidade*. Campinas: Papirus, 2011.

SILVA, E. F. *O planejamento no contexto escolar: pela qualificação do trabalho docente e*

discente. Em B. M. de F. Villas Boas, (Org.). *Avaliação: Interações com o trabalho pedagógico* (p. 25-38). Papyrus, 2017.

SILVA, E. F.; SOARES, E. R. M.; TORRES, H. R. (2022). *Pesquisa colaborativa: contribuições para a formação didática e o trabalho pedagógico do professor da educação básica*. In: *Ensino Em Re-Vista*, 29 (Contínua), e006. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/ER-v29a2022-6>. Acesso em: 30 jun. 2023.

SILVA, E. F.; ARAÚJO, J. C. S. *O currículo da educação básica em disputa: a nova-velha Base Nacional Comum Curricular*. Artigo submetido à revista brasileira de estudos pedagógicos – RBEP. Brasília, 2024.

SILVA, F. T. Desafios e contribuições da teoria crítica para pensar o campo curricular no Brasil. In: *Revista Projeção e Docência*, v. 9. n. 1, p. 4-19, 2018. Disponível em: <https://revista.faculdadeprojecao.edu.br/index.php/projecao3/article/view/1059>. Acesso em: 30 jun. 2023.

SILVA, F. T. *Homeschooling* no Brasil: Reflexões Curriculares a partir do Projeto de Lei n. 2.401/2019. In: MEDEIROS, E. A. de. (Org.) *Diálogos entre currículo(s) e processo(s) formativo(s) na Educação Básica e na Educação Superior*. SAJEBTT, Rio Branco, UFAC v. 7 Supl. 3 (2020): Dossiê em Educação, ISSN: 2446-4821. p. 151-180. Disponível em: <file:///C:/Users/Camila%20Moreira/Downloads/187-58-PB.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2023.

SILVA, F. T. Contribuições e diálogos com a teoria crítica para o campo curricular no Brasil. In: SILVA, F. T.; CAMINHA, V. M. (Org.). *Currículo e teoria crítica: resgatando diálogos*. Brasília: Kiron, 2021.

SILVA, F. T.; BORGES, L. F. F. Materialismo Histórico e Dialético em pesquisas do campo curricular: o ensino de História no curso de Pedagogia. In: *Santa Maria (Educação)*, v. 43, p. 565-582, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/29622>. Acesso em: 12 jun. 2023.

SILVA, G. C. DA. *As competências socioemocionais na política curricular da BNCC: desdobramentos na formação de professores*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, RS, 2021. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/25896>. Acesso em: 5 abr. 2023.

SILVA, G. F. DA; NÖRNBERG, M.; PACHECO, S. M. Processos formativos a partir de práticas inclusivas na educação básica. In: *Revista Inter-Ação*, Goiânia, v. 37, n. 1, p. 91–112, 2012. DOI: 10.5216/ia.v37i1.18872. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/18872>. Acesso em: 29 jul. 2024.

SILVA, I. B. DA. *O que a BNCC afirma com as ausências: um estudo sobre o posicionamento político presente na Base Nacional Comum Curricular à luz da teoria crítica da sociedade*. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Faculdade de Educação, 2021. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/24510>. Acesso em: 5 abr. 2023.

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

SILVA, T. T. *Documentos de identidade*. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SOUZA, B. N. *As implicações das pedagogias do “aprender a aprender” no ensino de ciências da natureza: uma análise do material didático- pedagógico do programa “São Paulo faz Escola”*. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara), 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/32b88439-57ab-446b-8f21-9a02a36b4278/content>. Acesso em: 12 abr. 2023.

SOARES, E. R; SILVA, M. R. *Currículo e competências: a formação administrada*. São Paulo: Cortez, 2008.

SZYMANSKI, H. *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Plano, 2002.

TAKEUTI, A. M. DO N. *Adequação do currículo em movimento do Distrito Federal para os anos iniciais do ensino fundamental à base nacional comum curricular*. 2021. 193 f., Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2021. Disponível em: <http://repositorio2.unb.br/jspui/handle/10482/43238>. Acesso em: 10 abr. 2023.

TRICHES, E. DE F. *A formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e concepções em disputa sobre o processo alfabetizador da criança (2015-2017)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados: UFGD, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/bitstream/prefix/1115/1/ElianedeFatimaTriches.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2023.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

UNDINE, *Orientações ao dirigente municipal de Educação: fundamentos, políticas e práticas*. São Paulo: Fundação Santillana, 2017.

VALE, S. P. S. DO. *A música na Educação Infantil no DF: estabelecendo relações entre o currículo em movimento e o currículo de Pedagogia da UnB*. 2019. 147 f., Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <http://icts.unb.br/jspui/handle/10482/36957?locale=fr>. Acesso em: 10 abr. 2023.

VASCONCELLOS, C. S. *Planejamento: Plano de ensino-aprendizagem e Projeto Educativo*. São Paulo: Libertat, 1995.

VASCONCELLOS, C. DOS S. *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico*. São Paulo: Libertad, 2002.

VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VEIGA, I. P. A. Escola, currículo e ensino. In: VEIGA, I. P. A.; CARDOSO, M. H. (Org.) *Escola fundamental: Currículo e ensino*. Campinas/SP: Papyrus, 1991.

VEIGA, I. P. A. Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A. (Org.) *Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível*. Campinas/SP: Papyrus, 1995.

VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. (Orgs.). *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. Campinas: Papyrus, 1998.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico: novas trilhas para a escola. In: VEIGA, I. P. A.; FONSECA, M. (Orgs.). *As dimensões do projeto político-pedagógico*. 9.ed. p. 45-68, Campinas/SP: Papyrus, 2001.

VEIGA, I. P. A. (Org.) *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 14.ed. Papyrus, 2002.

VEIGA, I. P. A. *A Escola: espaço do projeto político pedagógico*. 13.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

VEIGA, I. P. A. Projeto Político- Pedagógico e a gestão democrática. Novos marcos para a educação de qualidade. In: *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 3, 2009. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/109/298>. Acesso em 24 abr. 2023.

VEIGA, I. P. A.; SANTOS, J. S. dos (Orgs.). *Formação de professores para a Educação Básica*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F. (Orgs.) *A escola mudou. Que mude a formação de professores!* Campinas, São Paulo: Papyrus, 2010.

VEIGA, L. L. DE A. *Metacognição e Aprendizagem: estudo de caso de uma disciplina para Aprender A Aprender*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto Nutes de Educação em Ciências e Saúde, Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Saúde, Rio de Janeiro, 2021.

VILLAS BOAS, B. M. DE F. O dia a dia do trabalho pedagógico: contribuições para a formação do professor e do estudante. In: VILLAS BOAS, B. M. de F. (Org.). *Avaliação: interações com o trabalho pedagógico*. p. 13-24. Campinas/SP: Papyrus, 2017.

VILLAS BOAS, B. M. DE F.; DIAS, E. T. G. Provinha Brasil e avaliação formativa: um diálogo possível? In: *Educar em Revista*, n. spe1, p. 35–53, 2015.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/nQhHL5KjnVqDLMwdb6Zsd6H#> Acesso em: 15 jun. 2024.

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

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Tradução de Daniel Grassi. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

YOUNG, M. *Currículo e democracia: lições de uma crítica à "Nova sociologia da Educação"*. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 29-40, jan./jun. 1989.

ZANETTE, M. S. *Espaço habitado e o espaço que nos habita: dizeres da espacialidade na fala das educadoras de creches*. 2013. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro. 2013.

APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ANÁLISE DOCUMENTAL

Objetivos

- Apresentar documentos curriculares, de níveis/instâncias de planejamento distintos, demonstrando a importância de tais documentos para os fins educacionais empreendidos pelas práticas educativas realizadas no interior das escolas.
- Expor os processos de elaboração e implementação dos documentos curriculares.
- Identificar, investigar e analisar as concepções de função social da escola, de relação teoria- prática, de relação econômica-pedagógica e de relação didático-pedagógica explicitadas ou não nos documentos curriculares, revelando assim, suas concepções pedagógicas predominantes.

Documentos

- Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica, ensino fundamental, anos iniciais.
- Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal, do ensino fundamental, anos iniciais.
- Projeto Político Pedagógico da Unidades Escolar (Organização curricular da Escola).

Eixos de análise

- Documentos Curriculares
- Concepções Pedagógicas
- Modelagem Curricular na Escola

Pontos a serem observados dentro de cada eixo

- Concepção de Função Social da Escola
- Concepção de relação teoria- prática
- Concepção de relação econômica-pedagógica
- Concepção de relação didático-pedagógica

APÊNDICE B – ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO

Objetivos

- Acompanhar e analisar o espaço e tempo de coordenação pedagógica, buscando compreender como ocorre a o processo de planejamento dos professores e como realiza-se a modelagem curricular.
- Caracterizar a instituição quanto a estrutura física e a disponibilização de recursos materiais.

APÊNDICE C – ROTEIRO GERAL DO QUESTIONÁRIO

Objetivo

- Mapear características do grupo participante do estudo de caso. Tais como:
 - I) Tempo de vínculo de trabalho com a SEEDF e com a Escola;
 - II) Formação inicial (educação básica e nível superior);
 - III) Formação Continuada;
 - IV) Participação na elaboração de documentos curriculares.
 - V) Percepções sobre condições de trabalho;



QUESTIONÁRIO - ESTUDO DE CASO

Senhor (a) Professor (a),

Este formulário faz parte dos instrumentos de levantamento de informações da pesquisa intitulada: BNCC e Currículo em Movimento: Concepções pedagógicas ligadas ao neoprodutivismo/aprender a aprender, realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação, pela Universidade de Brasília - UNB. Tem-se como objetivo realizar levantamento sobre o vínculo de trabalho com a SEEDF e com a Escola, formação inicial dos professores que atuam em uma Escola da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, onde se realizar-se-á um estudo de caso pensam sobre, bem como, suas percepções sobre condições de trabalho e formação continuada.

O questionário divide-se nas seguintes áreas: 1) **tempo de vínculo com a SEEDF e com a Escola;** 2) **formação inicial** (educação básica e nível superior); 3) **formação continuada** (interesse/satisfação pelas atividades formativas ofertadas pela SEEDF, por meio da EAPE ou Escola, formação sobre Currículo em Movimento e BNCC); 4) **Participação do Processo de Elaboração Curricular;** e, 5) **Condições de trabalho.**

Assegura-se que seu nome e quaisquer informações que possa identificá-lo será mantido em sigilo.

Agradecemos sua contribuição!

1. Tempo de vínculo com a SEEDF e com a Escola

SEU NOME E FUNÇÃO EXERCIDA POR VOCÊ NESTA UNIDADE ESCOLAR?

01- HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ TRABALHA NO CAMPO EDUCACIONAL?

- De 01 a 05 anos. De 06 a 10 anos. De 11 a 15 anos.
 De 16 a 20 anos. Mais de 20 anos.

02- HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ TRABALHA NA SEEDF?

- De 01 a 05 anos. De 06 a 10 anos. De 11 a 15 anos.
 De 16 a 20 anos. Mais de 20 anos.

03- HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ TRABALHA NESTA ESCOLA?

- De 01 a 05 anos. De 06 a 10 anos. De 11 a 15 anos.
 De 16 a 20 anos. Mais de 20 anos.

04- QUAL SEU VÍNCULO DE TRABALHO COM A SEEDF?

- Concursado/Efetivo Contrato Temporário

2. Formação Inicial (Educação Básica e Ensino Superior)

05- VOCÊ POSSUI:

- Ensino Médio – Magistério (antigo 2.º grau).
 Ensino Superior – Pedagogia.
 Ensino Superior – Licenciatura
 Ensino Superior – Escola Normal Superior.
 Ensino Superior – Outros.
 Pós-Graduação (lato sensu) - Especialização
 Pós-Graduação (stricto sensu) - Mestrado
 Pós-Graduação (stricto sensu) – Doutorado

06- SEU PERCURSO ACADÊMICO OCORREU:

Considere sua vida escolar toda na educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e Ensino Superior.

- Totalmente, na rede pública de ensino
 Prioritariamente, na rede pública de ensino
 Totalmente, na rede privada de ensino
 Prioritariamente, na rede privada de ensino

3. Formação Continuada

07- INDIQUE SEU GRAU DE SATISFAÇÃO COM AS ATIVIDADES FORMATIVAS OFERTADAS PELA SEEDF- SECRETARIA DE ESTADO E EDUCAÇÃO/ EAPE - SUBSECRETARIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO.

- Nada satisfeito Pouco satisfeito Satisfeito Muito satisfeito

08- INDIQUE SEU GRAU DE SATISFAÇÃO COM AS ATIVIDADES FORMATIVAS OFERTADAS EM SUA ESCOLA.

- Nada satisfeito Pouco satisfeito Satisfeito Muito satisfeito

09- VOCÊ RECEBEU ALGUM TIPO DE FORMAÇÃO RELACIONADA À BNCC?

- Sim Não

Se respondeu **SIM**, indique seu grau de satisfação com a formação recebida.

- Nada satisfeito Pouco satisfeito Satisfeito Muito satisfeito

10- VOCÊ RECEBEU ALGUM TIPO DE FORMAÇÃO RELACIONADA AO CURRÍCULO EM MOVIMENTO DA SEEDF, ANTES DE 2018?

- Sim Não

Se respondeu **SIM**, indique seu grau de satisfação com a formação recebida.

- Nada satisfeito Pouco satisfeito Satisfeito Muito satisfeito

11- VOCÊ RECEBEU ALGUM TIPO DE FORMAÇÃO RELACIONADA AO CURRÍCULO EM MOVIMENTO DA SEEDF, APÓS SUA REVISITAÇÃO EM 2018, NA BUSCA DE ALINHÁ-LO À BNCC?

- Sim Não

Se respondeu **SIM**, indique seu grau de satisfação com a formação recebida.

- Nada satisfeito Pouco satisfeito Satisfeito Muito satisfeito

4. Participação do Processo de Elaboração Curricular

12- VOCÊ SE SENTE PARTE DO PROCESSO DE ELABORAÇÃO DO CURRÍCULO EM MOVIMENTO, DO DF (1ª EDIÇÃO – 2014)?

- Não, pois não possuía vínculo com a SEEDF.
 Não, mesmo já possuindo vínculo com a SEEDF.
 Pouca participação
 Sim, me senti parte do processo.

13- VOCÊ SE SENTE PARTE DO PROCESSO DE (RE)ELABORAÇÃO DO CURRÍCULO EM MOVIMENTO, DO DF (1ª EDIÇÃO – 2018)?

- Não, pois não possuía vínculo com a SEEDF.
 Não, mesmo já possuindo vínculo com a SEEDF.
 Pouca participação
 Sim, me senti parte do processo.

14- VOCÊ SE SENTE PARTE DO PROCESSO DE ELABORAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR -BNCC?

- Não, pois não possuía vínculo com a SEEDF.
 Não, mesmo já possuindo vínculo com a SEEDF.
 Pouca participação
 Sim, me senti parte do processo.

15- VOCÊ SE SENTE PARTE DO PROCESSO DE ELABORAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UNIDADE ESCOLAR QUE TRABALHA?

- Não, pois não possuía vínculo com a Escola, na época de sua elaboração.
 Não, mesmo já possuindo vínculo com a Escola.
 Pouca participação
 Sim, me senti parte do processo.

4. Condições de Trabalho

16- INDIQUE O QUANTO VOCÊ CONCORDA OU DISCORDA EM RELAÇÃO A SEGUINTE AFIRMAÇÃO: "ESTOU SATIFEITO COM MEU TRABALHO DE PROFESSOR(A)."

- Discordo Fortemente
 Discordo
 Concordo
 Concordo Fortemente

17- INDIQUE O QUANTO VOCÊ CONCORDA OU DISCORDA EM RELAÇÃO A SEGUINTE AFIRMAÇÃO: "TENHO VONTADE DE DESISTIR DA PROFISSÃO".

- Discordo Fortemente
 Discordo
 Concordo
 Concordo Fortemente

18- INDIQUE O GRAU DE ADEQUAÇÃO DE SUAS CONDIÇÕES DE TRABALHO.

	Inadequada	Pouco Adequada	Parcialmente Adequada	Adequada
Espaço físico da sala de aula. (*tamanho, ventilação, temperatura, iluminação, limpeza, mobiliário, acessibilidade).				
Espaço físicos da escola (forma geral).				
Quantidade de alunos a serem atendidos por professores.				
Recursos materiais. (*Quantidade, variedade e qualidade)				
Acústica.				
Carga horária de trabalho.				
Reconhecimento da sociedade.				
Relações com colegas de trabalho.				
Relação com a equipe gestora				
Relação Aluno -professor				
Remuneração				

Responsável pela pesquisa:
 Kisy Gonçalves de Oliveira.
 Contato: (61)984 639017
kisygoliveira@gmail.com

APÊNDICE D – ROTEIRO GERAL PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Objetivos

- Identificar se os professores receberam alguma formação voltada para a BNCC e revisitação do Currículo em Movimento;
- Compreender como é realizada a organização curricular da Escola/ano de ensino;
- Compreender como ocorre a elaboração ou reelaborado a última versão do PPP da instituição de ensino;
- Levantar aspectos relacionadas a autonomia dos professores sobre a modelagem curricular.

Questões

Informar brevemente, o objeto de pesquisa e o objetivo da entrevista.

1. Há quanto tempo trabalha na educação pública do Distrito Federal? E nesta Unidade Escolar?
2. Sua formação inicial (Educação Básica) e Ensino superior ocorreu na rede pública ou na rede privada de ensino?
3. Qual importância você atribui a elaboração de um documento como a BNCC, para a educação?
4. Como você define a BNCC? Uma orientação/direcionamento ou uma norma?
5. Como você avalia seu nível de conhecimento sobre a BNCC?
6. Como você avalia sua participação no processo de elaboração da BNCC?
7. Você já participou de alguma atividade formativa direcionada ao estudo da BNCC?
8. Você se sentiu parte do processo de elaboração do Currículo em Movimento do Distrito Federal, 1ª Edição (2014)? E sobre a 2ª Edição?
9. Participou de alguma formação direcionada ao estudo do Currículo em Movimento, seja a partir da implementação da BNCC ou anteriormente?
10. Você percebe mudanças em seu planejamento, após a implementação da BNCC? Ou após a revisitação do Currículo em Movimento?
11. Como você avalia seu nível de conhecimento sobre o Currículo em Movimento?
12. Qual importância você atribui a elaboração do PPP da Escola?
13. Como você avalia seu nível de conhecimento sobre o PPP da Escola?
14. Como foi elaborado ou reelaborado a última versão do PPP da instituição?
15. Como você avalia sua participação no processo de elaboração da PPP?
16. Você percebe mudanças no planejamento da escola, após a implementação da BNCC?
17. Você sentiu-se tendo que alterar seu planejamento ou prática de ensino, após a implementação da BNCC?
18. Qual a função a escola possui ou deve possuir na sociedade?
19. O que você compreende por Pedagogia Histórico- Crítica?
20. O que você compreende como pedagogia do “aprender a aprender”?
21. Documentos curriculares devem definir “formas de se ensinar”?
22. Discorra sobre a afirmação: “o que se ensina na escola precisa ter uma funcionalidade clara para a sociedade”.
23. Discorra sobre a afirmação: “aprender sozinho é mais importante que por meio da transmissão.”
24. Discorra sobre a afirmação: O que se ensina às crianças deve sempre partir dos

APÊNDICE E – CRONOGRAMA DE ATIVIDADES REALIZADAS NA ESCOLA



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA- UNB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MODALIDADE ACADÊMICO - PPGE/MA

Pesquisadora: Kisy Gonçalves de Oliveira - Contato: 61 984639017

Cronograma para Pesquisa de Campo

Terça – Feira 21/11	Vespertino	Apresentação
	Matutino	Observação - Espaço da escola
Quarta – Feira 22/11	Vespertino	Observação - Espaço da escola
	Matutino	Observação (Coordenação Pedagógica) <i>Setorizada BIA (3º Ano)</i>
Quinta – Feira 23/11	Vespertino	Observação (Coordenação Pedagógica) <i>Setorizada BIA (3º Ano)</i>
	Matutino	Observação - Espaço da escola

Segunda – Feira 27/11	Matutino	Questionário - Aplicação
	Vespertino	Questionário - Aplicação
Terça – Feira 28/11	Matutino	Observação (Coordenação Pedagógica) <i>Setorizada BIA (2º Ano)</i>
	Vespertino	Observação (Coordenação Pedagógica) <i>Setorizada BIA (2º Ano)</i>
Quarta – Feira 29/11	Matutino	Observação (Coordenação Pedagógica)
	Vespertino	Observação (Coordenação Pedagógica)

Segunda – Feira 04/12	Matutino	
	Vespertino	
Terça – Feira 05/12	Matutino	Observação (Coordenação Pedagógica) <i>Setorizada BIA (1º Ano)</i>
	Vespertino	Observação (Coordenação Pedagógica) <i>Setorizada BIA (1º Ano)</i>
Quarta – Feira 06/12	Matutino	
	Vespertino	
Quinta – Feira 07/12	Matutino	Observação (Coordenação Pedagógica) <i>Setorizada (4º e 5º Ano)</i>
	Vespertino	Observação (Coordenação Pedagógica) <i>Setorizada (4º e 5º Ano)</i>

Segunda – Feira 11/12	Matutino	Realização de Entrevista <i>Supervisora Pedagógica (Membro da Gestão)</i>
	Vespertino	
Terça – Feira 12/12	Matutino	Realização de Entrevista - Coordenadora 4º e/ou 5º Ano
	Vespertino	Realização de Entrevista -Coordenadora do BIA - Vânia
Quarta – Feira 13/12	Matutino	Realização de Entrevista - Docente 5º Ano
	Vespertino	Observação (Coordenação Pedagógica)
Quinta – Feira 14/12	Matutino	Realização de Entrevista - Docente do 3º Ano
	Vespertino	

APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “BNCCe Currículo em Movimento na SEDF: concepções pedagógicas neoprodutivistas, ligadas ao "aprender a aprender", de responsabilidade de Kisy Gonçalves de Oliveira, estudante de mestrado da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é analisar como as concepções pedagógicas ligadas ao neoprodutivismo/aprender a aprender se manifestam no Currículo em Movimento da SEEDF, anos iniciais em seus níveis prescritos e modelados, após sua revisitação em 2018. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas e gravação ficarão sob a guarda do/da pesquisador/a responsável pela pesquisa. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (61)984639017 ou pelo e-mail kisygoliveira@gmail.com.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de publicação, em formato digital, no Repositório Institucional da UnB (RIUnB), sistema de informação mantido pela Biblioteca Central. Posteriormente, será coletada pelo catálogo nacional da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), uma iniciativa do IBICT que objetiva integrar os sistemas de informação de teses e dissertações existentes no país, assim como disponibilizar em todo o mundo, via internet, o catálogo nacional de teses e dissertações em texto integral. na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cepechs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107 1592. Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

Assinatura do/da participante

Assinatura do/da pesquisador/a

Brasília, ____ de _____ de _____

ANEXO A – SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA – ENVIADO A EAPE



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação/ EAPE

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA	
A) Informações Pessoais	
Nome: <u>Kisy Gonçalves de Oliveira</u>	
Endereço: <u>QNP 9, Conjunto Q, Casa 08, Ceilândia Norte - DF</u>	
Telefone(s): <u>(61) 98463901</u> E-mail: <u>kisyoliveira@hotmail.com / kisyoliveira@gmail.com</u>	
B) Informações Funcionais (caso seja servidor da SEEDF)	
Matrícula: <u>216 795-6</u> Cargo/Função: <u>Professor(a)</u>	
Órgão de Lotação/Exercício: <u>Regional de Ceilândia</u>	
C) Outras informações	
Coordenação Regional de Ensino: <u>Ceilândia</u>	
Área da Pesquisa: <input type="checkbox"/> Especialização <input checked="" type="checkbox"/> Mestrado <input type="checkbox"/> Doutorado	
Título da Pesquisa: <u>BNCC E CURRÍCULO EM MOVIMENTO NA SEEDF: CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS DO NEO PRODUTIVISMO LIGADAS AO "APRENDER A APRENDER"</u>	
Instituição Interessada: <u>Uma Escola Classe de Ceilândia</u>	
Objetivo da Pesquisa: <u>Analisar como as concepções pedagógicas ligadas ao neoprodutivismo/aprender a aprender se manifestam no currículo prescrito e modelado, dos anos iniciais da SEEDF, após a implementação da BNCC.</u>	
Data: <u>13/09/2023</u> Assinatura:	<small>Documento assinado digitalmente</small> FRANCISCO THIAGO SILVA <small>Data: 15/09/2023 18:33:41 -0300</small> <small>Verifique em https://validar.it.gov.br</small>
D) Parecer Final da Direção da EAPE	
<input type="checkbox"/> Concordamos com a realização da pesquisa proposta, por estarem conformes com as normas da SEEDF.	<input type="checkbox"/> Não concordamos com a realização da pesquisa proposta, por não estarem conformes com as normas da SEEDF.
Assinatura e Carimbo – EAPE	

Anexar:

.Pré-projeto da pesquisa ou Projeto;

.Carta da Instituição apresentando o (a) pesquisador (a), em papel timbrado, assinada pelo (a) Orientador (a).

*Esta solicitação deverá ser enviada para o SDOC (Setor de Documentação) da EAPE, e-mail sdoc.eape@edu.se.df.gov.br. Aguardar 10 (dez) dias úteis.

ANEXO B - MEMORANDO DE AUTORIZAÇÃO À PESQUISA – EMITIDO PELA SEE/EAPE/DITED/GITEAD



Governo do Distrito Federal
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
Diretoria de Inovação, Tecnologias e Documentação
Gerência de Formação Continuada para Inovação, Tecnologias e Educação
a Distância

Memorando Nº 133/2023 - SEE/EAPE/DITED/GITEAD

Brasília-DF, 21 de setembro de 2023.

À Coordenação Regional de Ensino de Brazlândia, Ceilândia, Gama, Guará, Núcleo Bandeirantes, Paranoá, Planaltina, Plano Piloto, Recanto das Emas, Samambaia, Santa Maria, São Sebastião, Sobradinho, Taguatinga

Assunto: Autorização para pesquisa

Senhor(a) Coordenador(a),

Após análise documental da solicitação de pesquisa no âmbito desta Secretaria de Educação, encaminhamos autorização para a realização de pesquisa^[1] de **Mestrado de Kisy Gonçalves de Oliveira**, intitulada "**BNCC e Currículo em Movimento na SEEDF: concepções pedagógicas do neoprodutivismo ligadas ao "aprender a aprender"**", em elaboração no âmbito do **Programa de Pós-Graduação em Educação**, pela **Universidade de Brasília**.

Salientamos que a autorização final da coleta dos dados na escola dependerá do aceite do(a) gestor(a) da unidade escolar ou do setor objeto da pesquisa. Nas pesquisas que envolvam profissionais e estudantes, é necessário cumprir os princípios que norteiam as Resoluções CNS 466/2012 e 510/2016 e, quando for o caso, observar os requisitos normativos do Programa de Pós-Graduação da Instituição de Ensino Superior.

Na medida em que houver o aceite final do(a) gestor(a) da unidade escolar e/ou do setor objeto da pesquisa, a Secretaria de Educação coloca-se ciente de suas corresponsabilidades enquanto instituição coparticipante do referido projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e do bem-estar dos(as) participantes, dispondo da infraestrutura necessária para a garantia dos elementos necessários à segurança e bem-estar de todos(as) os(as) envolvidos(as).

^[1] Esta autorização tem validade de seis meses, a contar desta data de expedição.

Atenciosamente,



Documento assinado eletronicamente por **JAQUELINE APARECIDA BARBOSA - Matr.0216536-8, Professor(a) de Educação Básica**, em 21/09/2023, às 16:43, conforme art. 6º do Decreto nº 36.756, de 16 de setembro de 2015, publicado no Diário Oficial do Distrito Federal nº 180, quinta-feira, 17 de setembro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **LUCIANA DE ALMEIDA LULA RIBEIRO - Matr. 00328073**, Diretor(a) de Organização do Trabalho Pedagógico e Pesquisa, em 26/09/2023, às 13:45, conforme art. 6º do Decreto nº 36.756, de 16 de setembro de 2015, publicado no Diário Oficial do Distrito Federal nº 180, quinta-feira, 17 de setembro de 2015.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site:
[http://sei.df.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0](http://sei.df.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0&verificador=122881600)
verificador= **122881600** código CRC= **A8518E16**.

"Brasília - Patrimônio Cultural da Humanidade"
SGAS 907 Sul Conjunto A - Bairro ASA SUL - CEP 70.390-070 - DF
Telefone(s):
Sítio - www.se.df.gov.br

00080-00177281/2023-02

Doc. SEI/GDF 122881600

**ANEXO C – CARTA DE ENCAMINHAMENTO A ESCOLA – EMITIDA PELA
UNIDADE REGIONAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE CEILÂNDIA**



Governo do Distrito Federal
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia
Unidade Regional de Educação Básica de Ceilândia

Para: [REDACTED]

Interessada: **Kisy Gonçalves de Oliveira**

Assunto: **Solicitação de Participação em Pesquisa - Mestrado**

Prezados,

Esta Unidade Regional de Educação Básica (UNIEB) encaminha solicitação de participação em pesquisa de mestrado de Kisy Gonçalves de Oliveira, intitulada "BNCC e Currículo em Movimento na SEEDF: concepções pedagógicas do neoprodutivismo ligadas ao "aprender a aprender"", em elaboração no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação, pela Universidade de Brasília.

Segue, em anexo, o memorando de autorização da EAPE e demais documentos da interessada.

Para maiores informações, segue contato: kisyoliveira@gmail.com

Atenciosamente,

Fabília Estevão Da Silva

Chefe da Unidade Regional de Educação Básica



Documento assinado eletronicamente por **FABÍLIA ESTEVÃO DA SILVA - Matr.0181148-7**,
Chefe da Unidade Regional de Educação Básica de Ceilândia, em 21/11/2023, às 11:15, conforme
art. 6º do Decreto nº 36.756, de 16 de setembro de 2015, publicado no Diário Oficial do
Distrito Federal nº 180, quinta-feira, 17 de setembro de 2015.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site:
[http://sei.df.gov.br/sei/controlador_externo.php?](http://sei.df.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0)
[acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0](http://sei.df.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0)
verificador= **127371412** código CRC= 3A0A2B50.