



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

ADRIANA MITIKO DO NASCIMENTO TAKEUTI

**ADEQUAÇÃO DO CURRÍCULO EM MOVIMENTO DO DISTRITO FEDERAL
PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL À
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**

BRASÍLIA
2021

ADRIANA MITIKO DO NASCIMENTO TAKEUTI

**ADEQUAÇÃO DO CURRÍCULO EM MOVIMENTO DO DISTRITO FEDERAL
PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL À
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Linha de pesquisa: Políticas Públicas e Gestão da Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Nathalia Cassettari

BRASÍLIA
2021

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação

Biblioteca Central da Universidade de Brasília

Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

MA243a Mitiko do Nascimento Takeuti, Adriana

Adequação do Currículo em Movimento do Distrito Federal para os Anos Iniciais do Ensino fundamental à Base Nacional Comum Curricular / Adriana Mitiko do Nascimento Takeuti; orientador Nathalia Cassettari. -- Brasília, 2021. 192 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) -- Universidade de Brasília, 2021.

1. Currículo do Distrito Federal. 2. Currículo em Movimento. 3. Base Nacional Comum Curricular. 4. Políticas Curriculares. I. Cassettari, Nathalia, orient. II. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Nome: Adriana Mitiko do Nascimento Takeuti

Título: Adequação do Currículo em Movimento do Distrito Federal para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental à Base Nacional Comum Curricular

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Linha de pesquisa: Políticas Públicas e Gestão da Educação.

Banca Examinadora

Profa. Dra. Nathalia Cassettari – Presidente da Banca
Universidade de Brasília

Prof. Dr. Rodrigo da Silva Pereira – Membro externo
Universidade Federal da Bahia

Profa. Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva – Membro interno
Universidade de Brasília

Profa. Dr. Prof. Dr. Renato Barros de Almeida – Suplente
Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Aprovada em:

06 de julho de 2021

A merendeira desce, o ônibus sai
Dona Maria já se foi, só depois é que o sol nasce
De madrugada que as aranha desce no breu
E amantes ofegantes vão pro mundo de Morfeu

E o sol só vem depois
O sol só vem depois
É o astro rei, okay, mas vem depois
O sol só vem depois

Anunciado no latir dos cães, no cantar dos galos
Na calma das mães, que quer o rebento cem por cento
E diz "leva o documento, Sam"
Na São Paulo das manhã que tem lá seus Vietnã
Na vela que o vento apaga, afaga quando passa
A brasa dorme fria e só quem dança é a fumaça
Orvalho é o pranto dessas planta no sereno
A lua já tá no Japão, como esse mundo é pequeno
Farelos de um sonho bobinho que a luz contorna
Dar um tapa no quartinho, esse ano sai a reforma
O som das criança indo pra escola convence
O feijão germina no algodão, a vida sempre vence
E as nuvens curiosas, como são
Se vestem de cabelo crespo, ancião
Caminham lento, lá pra cima, o firmamento
Pois no fundo ela se finge de neblina
Pra ver o amor dos dois mundos

(Emicida)

AGRADECIMENTOS

Ao meu companheiro de jornada, Danilo, que me apoiou, me incentivou e acreditou que eu poderia realizar este trabalho mesmo quando eu mesma duvidava.

À minha família, que possibilitou que eu crescesse de forma autônoma e gentil. Em especial: Aliete, Adevido Helena, José, Jorge, Cristiane, Arthur, César, Juliana, Andréa, Bia, Tininha, Rogério, Jorge, Angélica, Matheus, Rapha, Luiz, Ângela e Tábata.

Aos meus amigos, por proporcionarem espaços-tempos de reflexão e alegria, e por trazerem mais sentidos e significados para a vida. Entre eles Dri, Lisi, Lion, os Radiantes, os Superamiguxos, os ISACs, os três Passarinhos, os Goianos, o Trio Ternura e amigos de São Paulo, de Brasília, da UnB, da USP e do RPG.

À minha orientadora, a Profa. Nathalia, que me ensinou por meio de questionamentos, ponderações e exemplos a ser uma pesquisadora e pessoa mais focada e descomplicada.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos (GEPFAPe), por diminuírem a distância física dos espaços acadêmicos imposta pela pandemia em que vivemos, em especial às Profas. Shirleide, Ana Sheila, Fabrícia e Érica.

Aos Profs. da Educação Básica, profissionais de excelência, entre eles a Profa. Eliete e o Prof. Roberto. À Profa. Rosângela, que me orientou durante a iniciação científica, e depois. Às Profas. Adriana, Edileuza e Kátia e aos Profs. Rodrigo e Renato por contribuírem com a melhoria deste trabalho.

À UnB, à SEEDF, ao MEC, à CEDF e a todos os profissionais que contribuíram com o estudo de campo. Sem vocês esta pesquisa não existiria.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro para a finalização desta pesquisa.

Essa dissertação se concretiza hoje graças a vocês e a todos que contribuem com meu desenvolvimento e aprendizagem.

RESUMO

Com a Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno (CNE/CP), de 22 de dezembro de 2017, fica instituída a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a obrigatoriedade de que todas as redes de ensino das unidades federativas alinhem seus currículos a esse normativo. Assim, esta dissertação pretendeu compreender como se deu o processo de adequação da 1ª edição do Currículo em Movimento do Distrito Federal para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental à BNCC. De abordagem qualitativa, teve como técnicas e processos para sua execução a definição dos referenciais teórico-analíticos, a realização da revisão da literatura e o estudo de campo, que se desdobrou na coleta de dados e na realização de entrevistas semiestruturadas. Os referenciais contribuíram para situar a análise da política curricular por meio do Ciclo de Políticas, especificamente no contexto de influência e no contexto de produção de texto. A revisão da literatura, focada no contexto de influência, destacou que a política curricular não é neutra e que se estabelece por meio da constituição de discursos e de arenas de disputas. No que concerne à elaboração da BNCC, há grupos que a defendem como essencial para melhoria da qualidade da educação e para a garantia dos direitos de aprendizagem dos estudantes. Entretanto, as críticas destacam que teria sido elaborada por meio de processos não democráticos, além de estar atribuindo à educação princípios tecnicistas e mercadológicos. A elaboração da 1ª edição do Currículo em Movimento é defendida como fruto de um processo democrático, que se desenvolveu durante quatro anos na rede pública de ensino do Distrito Federal. Nesse documento são explícitos os pressupostos teóricos do currículo, focados na educação integral, na pedagogia histórico-crítica e na pedagogia histórico-cultural. O estudo de campo, que se debruça no contexto da produção de texto, desvelou que os atores entrevistados constituíram diferentes relações de poder, algumas semelhantes às pautas identificadas no contexto de influência. Os grupos da esfera nacional e da unidade da federação participantes do processo de adequação desenvolveram diretrizes e estratégias visando que o texto curricular contemplasse seus pressupostos, alguns desses divergentes. A experiência analisada indica que a 2ª edição do Currículo em Movimento para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental foi constituída por meio de perdas e conquistas de espaços de resistências para preservação de elementos reconhecidos como constituintes da identidade da rede pública de ensino do Distrito Federal ou da política nacional para o desenvolvimento da BNCC. A análise aqui apresentada pode contribuir com as reflexões e práticas que envolvem o desenvolvimento das políticas curriculares.

Palavras-chave: Currículo do Distrito Federal. Currículo em Movimento. Base Nacional Comum Curricular. Políticas Curriculares.

ABSTRACT

A resolution of the National Council of Education in Brazil established in 2017 the National Common Curricular Base (Base Nacional Comum Curricular - BNCC) and the mandatory adoption by all state and municipal school systems in the country. This thesis investigates the adaptation process of the 1st (previous) Federal District curriculum (Currículo em Movimento do Distrito Federal - CeMDF) of primary education to the BNCC. By using a qualitative approach, this thesis used methods for: defining theoretical and analytical basis, literature review and a field study, which comprised semi structured interviews. The conceptual framework used was the Policy Cycle (Ball, Bowe e Gold, 1992; Ball, 1994), mainly the Context of Influence and the Context of Text Production. The literature review highlights that curriculum/standards policies are not neutral and are established as the manifestation of discourses and disputes. During BNCC's writing, there are groups defending it contributes to education quality and the reduction in education inequality. However, there are critics about the representativeness of participation in the document, and that it has market and technical principles. The 1st version of CeMDF was produced along four years, and defended as having a representative participatory process, it explicit the curriculum theoretical assumptions, such as "integral education", historic-critical pedagogy and historic-cultural pedagogy. The field study highlights that interviewees established a variety of power relations in the context of text production, some of them similar to the disputes in the context of influence. Groups of the national level and of the Federal District level used guidelines and strategies trying to insert their assumptions into the new version of CeMDF, some of them were contradictory. The analyzed process indicates that the CeMDF was constituted through losses and conquests of spaces of resistance to preserve elements recognized as constituting the identity of the public education system in the Federal District or the national policy for the development of BNCC. The provided analyses contribute to practices and reflections about the development of curricular policies.

Keywords: Federal District curriculum. National Common Curricular Base. Curricular Policies.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABdC – Associação Brasileira de Currículo
Anfope – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
Anpae – Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação
Anped – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BIA – Bloco Inicial de Alfabetização
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CD – Comitê Deliberativo
CEB – Câmara de Educação Básica
CEDF – Conselho de Educação do Distrito Federal
Cenpec – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CeM – Currículo em Movimento
CF – Constituição Federal
CNE – Conselho Nacional de Educação
Consed – Conselho Nacional de Secretários de Educação
CP – Conselho Pleno
CRE – Coordenação Regional de Ensino
DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais
DF – Distrito Federal
DODF – Diário Oficial do Distrito Federal
EAPE – Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação
EF – Ensino Fundamental
EI – Educação Infantil
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EM – Ensino Médio
FE – Faculdade de Educação
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDB – Movimento Democrático Brasileiro
MEC – Ministério da Educação
NOVACAP – Companhia Urbanizadora da Nova Capital
PAR – Plano de Ações Articuladas
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
PRN – Partido da Reconstrução Nacional
ProBNCC – Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira
PT – Partido dos Trabalhadores
RA – Região Administrativa
SEDEs – Secretarias Estaduais e Distrital de Educação
SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SEI – Sistema Eletrônico de Informações
SMEs – Secretarias Municipais de Educação
SUBEB – Subsecretaria de Educação Básica do Distrito Federal
UF – Unidade Federativa
UnB – Universidade de Brasília
Undime – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Distrito Federal.....	70
Figura 2: Organograma da estrutura organizacional da SEEDF	72
Figura 3: Evolução do Ideb – Anos Iniciais do EF do DF	74
Figura 4: Evolução das notas da Prova Brasil no 5º ano.....	75
Figura 5: Fluxograma dos participantes no processo de adequação curricular do CeM.....	103
Figura 6: Sugestão de fluxograma de participantes no processo de (re)elaboração curricular	104

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Amostragem em bola de neve – Entrevistados	34
Quadro 2: Entrevistas e transcrições	36
Quadro 3: Marcos do processo de adaptação do CeM do DF à BNCC – Ano de 2018	91
Quadro 4: Organização Curricular – BNCC.....	122
Quadro 5: Organização Curricular – 1ª ed. CeM – BIA	124
Quadro 6: Organização Curricular – 1ª ed. CeM – 4º e 5º ano	125

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Revisão bibliográfica – BNCC	30
Tabela 2: Revisão bibliográfica – Currículo em Movimento	31
Tabela 3: BNCC no Diário Oficial do DF	39
Tabela 4: Matrículas de estudantes – rede pública de ensino do DF	73
Tabela 5: Evolução das taxas de aprovação nos Anos Iniciais	76

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
Problema	20
Objetivos.....	22
METODOLOGIA	23
Referenciais para coleta e análise de dados.....	24
Ciclo de Políticas.....	25
Arena de disputas	26
Revisão da literatura.....	28
BNCC	29
Currículo em Movimento do DF.....	31
Estudo de campo	32
Entrevistas semiestruturadas	33
Levantamento documental	38
CAPÍTULO 1: CONTEXTO DE INFLUÊNCIA DA ADEQUAÇÃO DO CeM À BNCC	42
1.1 Marcos educacionais e desdobramentos nas políticas curriculares no Brasil.....	43
1.2 A BNCC a partir dos marcos legais	49
1.2.1 O que já foi pesquisado sobre a elaboração da BNCC?	56
1.3 A rede pública de ensino do Distrito Federal	69
1.4 A 1ª edição do Currículo em Movimento a partir dos documentos curriculares	77
1.4.1 O que já foi pesquisado sobre a elaboração Currículo em Movimento do Distrito Federal?.....	80
1.5 A obrigatoriedade da adequação curricular	85
CAPÍTULO 2: CONTEXTO DE PRODUÇÃO DE TEXTO NA ADEQUAÇÃO DO CeM À BNCC	90
2.1 O ProBNCC e a assistência para a adequação curricular	92
2.2 Definições dos prazos	96
2.3 Atores participantes do processo de adequação curricular	102
2.3.1 Composição das equipes e motivações dos atores	108
2.4 Definição das diretrizes da adequação curricular: resistência à BNCC e defesa do CeM	114
2.4.1 Objetivos de aprendizagem e conteúdos X Competências e Habilidades.....	118
2.5 Escrita do texto do currículo	121

2.5.1 Acompanhamento e participação	130
2.6 Finalização e aprovação.....	136
2.6.1 Alterações e permanências	138
CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
REFERÊNCIAS.....	155
APÊNDICES	169
Apêndice 1: Aporte teórico do roteiro de questões.....	169
Apêndice 2: Roteiro para entrevistas semiestruturadas	170
Apêndice 3: Abordagem bola de neve – Localização de entrevistados pela abordagem em bola de neve	173
Apêndice 4: Normas utilizadas para a transcrição das entrevistas..	174
Apêndice 5: Termo de consentimento livre esclarecido	176
Apêndice 6: Categorias para análise das entrevistas.....	177
Apêndice 7: Relatório de categorização das entrevistas	178
Apêndice 8: Abordagem bola de neve – Materiais cedidos pelos entrevistados	179
Apêndice 9: Conceitos na legislação.....	181
Apêndice 10: Caracterização dos entrevistados.....	182
ANEXOS	184
Anexo 1: Termo de Adesão ProBNCC – Distrito Federal	184
Anexo 2: Ciclos de desenvolvimento do ProBNCC pelo MEC.....	185
Anexo 3: Cronograma MEC, Consed e Undime	187
Anexo 4: Encaminhamentos para o trabalho da equipe do Movimento Currículo.....	188
Anexo 5: Etapas da adequação curricular	190
Anexo 6 – Encontros promovidos durante o processo de adequação curricular.....	191

INTRODUÇÃO

Uma política educacional curricular tem como pano de fundo diferentes tramas e se faz permeada por negociações e disputas. Nesse sentido, o currículo pode ser utilizado como um instrumento estratégico de conservação de poderes, de controle social e de luta pela alternância entre grupos dominantes e subalternos. Ocupa assim um espaço de decisões políticas pelo “conhecimento legítimo” (COSTA, 2018, p. 88) e oficial, por meio de grupos sociais e classes econômicas que desejam ser representadas. Para isso, em sua definição há lutas ideológicas para a legitimação de determinados conhecimentos hegemônicos (APPLE, 2006).

Uma das facetas das políticas curriculares é o conjunto de normativos que define o que precisa ser ensinado, representando uma ideologia organizada por uma autoridade, por meio de uma administração central dos contextos escolares. Nas palavras de Lopes:

[...] não há princípios e regras absolutos, definidos cientificamente ou por qualquer outra dada razão, fora do jogo político educacional, que nos façam supor ser possível descansar da negociação de sentidos. As regras e princípios serão sempre disputados, levando a novas regras e novos princípios, sempre modificados na contextualização radical da política de currículo. (LOPES, 2015, p. 462)

Considerando a não neutralidade das políticas curriculares e a constituição de arenas de disputas e poder durante suas elaborações (APPLE, 2006; LOWI, 1972), essa pesquisa busca compreender como se deu o processo de adequação do Currículo em Movimento do Distrito Federal para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (DISTRITO FEDERAL, 2014a) à Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018a).

A elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se deu por meio da articulação do Ministério da Educação (MEC), junto a diferentes grupos, e passando por revisões, até sua aprovação pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

A BNCC foi instituída pela Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno (CNE/CP) em 22 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017a) em um contexto conturbado no cenário político, pois nesse ano o Brasil tinha como presidente Michel Temer, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), empossado interinamente após o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, do Partido dos

Trabalhadores (PT). Assim, a gestão do MEC também sofreu mudanças com a substituição do ministro e então exonerado Aloízio Mercadante, do PT, por José Mendonça Bezerra Filho (Democratas).

Essa resolução (BRASIL, 2017a) afirma ainda que a BNCC está amparada nos ordenamentos e orientações curriculares nacionais que a antecederam, sendo eles a Constituição Federal / CF (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional / LDB (BRASIL, 1996) e o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

A BNCC¹ é um documento de caráter normativo e obrigatório devendo ser respeitada em todas as etapas e respectivas modalidades da Educação Básica no Brasil, pois:

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para **assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais**, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, **os direitos de aprendizagem e desenvolvimento**.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018c, p. 8, grifos nossos)

Além do alinhamento com a legislação vigente, a dimensão da BNCC como um ordenamento para serem assegurados os direitos dos estudantes, como trataremos mais adiante, é colocada pelo Governo como uma justificativa pela sua criação e pertinência. A isso, acrescenta-se também a validação de sua elaboração, como resultado de um processo democrático, pelos registros de todas as etapas coletivas e de consulta em que se deu seu desenvolvimento (BRASIL, 2017a).

No entanto, os estudos abordados nesta pesquisa vão na contramão dessa construção narrativa linear e homogênea, sendo compreendido que as políticas curriculares são processos e, ao mesmo tempo, produtos, pois envolvem intenções e requerem ações concretas. Seu conteúdo é organizado em razão de um projeto de formação que integra as dimensões do conhecimento e do contexto. Esses conteúdos

¹ Em 06 de março de 2018 a BNCC é homologada com as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Apenas em 14 de dezembro de 2018, após mais debates acerca de sua elaboração, a BNCC é aprovada com a inclusão da etapa do Ensino Médio (BRASIL, 2018a).

não são definidos unicamente por critérios técnicos, ou científicos, mas por opções políticas e ideológicas que representam noções de educação de diferentes grupos.

Ball (1994) se aproxima dessas dimensões ao afirmar que as polícias curriculares não são nem o texto político, nem o discurso construído, mas a junção desses. É, portanto, processada em distintos campos, interativos e multifacetados.

Os debates em torno da BNCC foram e são recorrentes. Como exemplos, existem grupos que criticaram a pouca abertura para participação na sua elaboração (AGUIAR; DOURADO, 2018; VALLADARES et al., 2016), bem como a necessidade de sua existência (FRADE, 2020; SANTOS, 2017; SAVIANI, 2016).

No que concerne aos anos que antecederam sua homologação, a comunidade acadêmica acompanhava seu desenvolvimento em diferentes frentes. Um de seus posicionamentos foi elaborado em outubro de 2015 pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) reunida em sua 37ª Reunião Nacional. Neste encontro elaboraram um parecer contrário à sua criação, listando, entre os motivos, que a BNCC:

Não contempla as dimensões de diversidade na educação brasileira, o que coloca em risco de retrocesso toda política educacional e ambiental no país, expressa hoje na Resolução 2/2012 do CNE que estabelece as Diretrizes Curriculares para a Educação Ambiental. Os associados afirmam seu posicionamento contrário à Base Nacional Comum Curricular tanto pela sua metodologia de elaboração quanto às evidentes implicações nos processos de avaliação de ensino aprendizagem, na homogeneização das matrizes curriculares, na formação de professores e na autonomia. (ANPED, 2015)

Outros autores demonstram preocupação quanto ao controle e homogeneização de conhecimentos (AGUIAR, 2019; SOUSA; ARAGÃO, 2018) . Consideram, ainda, que essa padronização resulte na diminuição da possibilidade de diversificar o currículo para especificidades de cada comunidade escolar, bem como no maior controle do desempenho dos professores por meio de avaliações em larga escala em sistemas de bonificações competitivos, fragilizando a atuação docente reflexiva (FARIAS, 2019). Outro estudo se debruça sobre a obrigatoriedade de que todos os materiais didáticos utilizados nas escolas no Brasil estejam adaptados à BNCC e aos currículos de cada rede, o que facilitaria a criação e venda em larga escala de sistemas hegemônicos e apostilados de ensino (PEREIRA; OLIVEIRA, 2014).

Durante sua elaboração foi notável a articulação de organizações financiadas pelo setor empresarial como a Fundação Lemann², a Nova Escola³, o Instituto Ayrton Senna⁴, a organização do Movimento pela Base Nacional Comum⁵ e do Todos pela Educação⁶, oferecendo formações, elaborando materiais de apoio, pautando as redes de ensino para a análise e efetivação das mudanças obrigatórias a serem realizadas para o cumprimento da BNCC, inclusive a adequação de seus currículos.

A aproximação dessas instituições nos processos de elaboração e, agora, de implementação da BNCC, em prol da resolução ou melhoria de problemas na educação, desvelam os avanços de propostas dos reformadores empresariais para a educação (FREITAS, 2014) e a modernização conservadora, pela apreciação de elementos de competitividade entre as escolas e pela defesa da neutralidade do currículo (APPLE, 2003).

² Organização familiar sem fins lucrativos que financiou ações relacionadas à BNCC, elaborou junto à Nova Escola, o Guia de Competências da BNCC, entre outras ações (FUNDAÇÃO LEMANN, [s.d.]).

³ Negócio social sem fins lucrativos que elaborou o BNCC na Prática e, recentemente, finalizou a elaboração de Planos de Aula para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, do 1º ao 9º ano (NOVA ESCOLA, [s.d.], [s.d.]).

⁴ Organização sem fins lucrativos que criou um site para orientar as escolas a construírem seus currículos de acordo com a BNCC (INSTITUTO AYRTON SENNA, [s.d.]).

⁵ Grupo não governamental, tem como objetivo gerar insumos para qualificar o debate público acerca da BNCC e conta, atualmente, com o apoio de quatorze instituições (MOVIMENTO PELA BASE, [s.d.]). “De fato, existem professores presentes no Movimento, contudo, em sua maioria são pessoas e instituições ligadas ao Banco Mundial, ao Banco Itaú, Unibanco, Fundação Lemann, Instituto Natura, Fundação Roberto Marinho, Todos pela Educação, Instituto Ayrton Senna, entre tantos outros. Todos eles se caracterizam como instituições sem fins lucrativos, que preconizam a educação pública de qualidade, apoiando “projetos inovadores em educação”, inspirando “iniciativas empreendedoras”, buscando o desenvolvimento da cidadania, pensando em uma “educação pautada na eficácia da aprendizagem [...] na coesão social” (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2016) (COSTOLA; BORGHI, 2018, p. 1317)”.

⁶ Organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, suprapartidária e sem recursos públicos que tem como propósito impulsionar a qualidade e equidade da educação básica, ofereceu, junto ao ProBNCC, apoio às redes de ensino para implementação da BNCC na Educação Infantil e Ensino Fundamental. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, [s.d.]). “O Movimento Todos pela Educação visa criar uma nova ‘consciência’, uma nova ‘sensibilidade’ social com relação ao direito a educação e a responsabilidade social [...] utilizam como estratégia a ‘liturgia da palavra’ para operar mudanças no perfil dos “usuários” dos serviços educacionais. [...]. Assim, os empresários se antecipam e pautam a agenda governamental: reafirmam o papel do Estado redefinindo, no entanto, o sentido e o significado da educação pública” (SOUSA; ARAGÃO, 2018, p. 5-6 apud SHIROMA, GARCIA & CAMPOS, 2011, p. 225).

Para mais informações segue a indicação de dois artigos: 1. BERNARDI, L. M.; UCZAK, L. H.; ROSSI, A. J. Relações do movimento empresarial na política educacional brasileira: A discussão da Base Nacional Comum. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 29-51, 2018. Disponível em: <<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/bernardi-uczak-rossi.pdf>>. Acesso em: 29 mar. 2020. 2. AGUIAR, M. A. DA S. Reformas Conservadoras e a “Nova Educação”: orientações hegemônicas no MEC e no CNE. Campinas: **Educação & Sociedade**. v. 40, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v40/1678-4626-es-40-e0225329.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2020.

Demais grupos que debatem sobre a BNCC serão aprofundados nas seções que tratam da revisão da literatura desta pesquisa.

Outro aspecto da Resolução CNE/CP nº 2 (BRASIL, 2017a) é o estabelecimento de que as instituições ou redes de ensino deveriam elaborar, ou adequar seus currículos à BNCC, preferencialmente no ano de 2019 e, no máximo, até o início de 2020.

Para o cumprimento dessa etapa, as secretarias estaduais e distrital de educação, bem como as secretarias municipais, poderiam assinar um termo de adesão ao Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), instituído pela Portaria nº331, de 5 de abril de 2018 (BRASIL, 2018b) e que disponibilizava, de acordo com o Art. 2º:

I - assistência financeira às SEDEs, com vistas a assegurar a qualidade técnica, a construção em regime de colaboração entre estados, Distrito Federal e municípios e a disseminação dos currículos elaborados à luz da BNCC;

II - formação das equipes técnicas de currículo e gestão das SEDEs e SMEs; e III - assistência técnica para as SEDEs, para a gestão do processo de implementação da BNCC junto às SMEs. (BRASIL, 2018b).

Com a finalidade de ter esse apoio para cumprir a obrigatoriedade de adequação curricular na rede pública de ensino do Distrito Federal (DF) à BNCC, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) adere ao ProBNCC. Na SEEDF esse processo foi coordenado, principalmente, por atores da Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB), que deram início à revisão da 1ª edição do Currículo em Movimento (CeM) do DF para as etapas da Educação Infantil (DISTRITO FEDERAL, 2014b) e do Ensino Fundamental (DISTRITO FEDERAL, 2014a, 2014c) no primeiro trimestre de 2018.

A adequação curricular foi realizada com base no Currículo em Movimento dos Anos Iniciais da Educação Básica do DF, que teve sua 1ª edição publicada em 2014. Essa versão tinha como pressupostos teóricos a educação integral, a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural e como princípios epistemológicos orientadores a unicidade entre teoria e prática, a interdisciplinaridade, a contextualização e a flexibilização (DISTRITO FEDERAL, 2014d). Assim como a BNCC, afirma-se no documento curricular que esse se ampara na Constituição Federal (CF/88) (BRASIL, 1988), na Lei 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (LDB/96) (BRASIL, 1996) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs/2013) (BRASIL, 2013). Além disso, de acordo com Silva (2018), essa 1ª edição do Currículo em Movimento foi construída coletivamente entre os anos de 2011 e 2014, com a participação de professores, gestores, estudantes e demais profissionais e comunidade da educação pública do Distrito Federal.

Em 4 de dezembro de 2018, o Conselho de Educação do Distrito Federal aprova a adequação dos textos curriculares à BNCC, que são publicados no mesmo ano pela SEEDF. Trata-se das 2ª edições do Currículo em Movimento da Educação Infantil (DISTRITO FEDERAL, 2018a) e dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental (DISTRITO FEDERAL, 2018b).

Problema

Diante desse cenário, destaca-se o problema de pesquisa aqui proposto, que trata da adequação da 1ª edição do Currículo em Movimento para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental à BNCC. As questões iniciais relacionadas a esse problema de pesquisa são: quais atores participaram do processo de adequação do Currículo em Movimento? Quais seus papéis? Como eles influenciaram as tomadas de decisão durante o processo? Quais debates envolveram o processo? De quais formas foram planejadas e compartilhadas as orientações e apoios?

Essa pesquisa se desenvolve pelo estabelecimento de interconexões de diferentes aspectos, forças e pressões, identificando os atores e arenas envolvidos durante o processo de adaptação curricular. Optou-se, portanto, pelo enfoque na compreensão dessa adaptação na SEEDF, evidenciando-se o cenário em que se deu o processo, as arenas de disputas estabelecidas e o contexto da elaboração do texto curricular.

É pertinente reconhecermos a importância da SEEDF enquanto referência a outras secretarias estaduais e municipais de educação por ter um considerável histórico de articulação na política curricular, evidenciado no processo de elaboração da 1ª edição do Currículo em Movimento (2014).

Além disso, é relevante a realização da pesquisa no Distrito Federal devido ao empenho pela implementação dessa política pública por parte da SEEDF, após sua publicação. No início do ano letivo de 2019 a 2ª ed. do CeM fora entregue às escolas

da rede pública de ensino, que também contou com a disponibilização de materiais de apoio pedagógico. Ainda em 2020, foram promovidas formações pedagógicas continuadas em alinhamento a essas alterações (SEEDF, 2020a)⁷.

Assim, justifica-se a importância desta pesquisa, que pode contribuir com:

- A autoavaliação da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal sobre o processo de adequação curricular.
- As reflexões e práticas das comunidades e atores envolvidos em processos de elaborações ou adequação de políticas curriculares no Brasil.
- A construção de conhecimento sobre o tema.

Em princípio, pretendia-se com essa pesquisa a realização de uma análise da adaptação do CeM à BNCC contemplando todas as etapas de ensino da rede pública do DF. No entanto, tal opção foi descartada, sendo feito um recorte do estudo de campo apenas para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, devido aos seguintes motivos:

- Houve apontamentos pertinentes das professoras que compunham a banca de qualificação desta pesquisa, sobre os aspectos positivos de se focar o escopo de análise para apenas uma etapa de ensino, como a possibilidade de aprofundamento das análises.
- Foi considerado o tempo hábil para coleta, revisão e análise dos dados em campo, chegando-se à conclusão de que a definição de uma etapa de ensino poderia auxiliar no foco e qualidade das análises.

⁷ A BNCC deveria ter vigência a partir do ano letivo de 2020 (BRASIL, 2017), após a finalização do prazo para a adequação dos currículos. No entanto, em março de 2020 foi deflagrada a pandemia de COVID-19 no Brasil, que exigiu restrições quanto a aglomerações para a não transmissão do vírus Sars-Cov-2. Isso fez com que as escolas passassem por longos períodos sem aulas presenciais, sendo essas substituídas e/ou alternadas por aulas *online*, agravando o acesso dos estudantes aos currículos. Mesmo não tendo sido revogada, o MEC, sob o Governo de Bolsonaro, e passando pela troca constante de Ministros, não vem se pronunciando de forma efetiva, nem apoiando e acompanhando de que forma vem sendo feita a implementação da BNCC. Entre as ações realizadas pela SEEDF durante esse período, consta a publicação do documento “Gestão Estratégica para a Realização das Atividades Pedagógicas não Presenciais na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal” (SEEDF, 2020b), que compõe o eixo pedagógico do Programa Escola em Casa DF, e que retoma a necessidade de que as práticas pedagógicas continuem levando em consideração a 2ª ed. do Currículo em Movimento, adequado à BNCC.

- Até o momento não foi realizada a publicação da 2ª edição do Currículo em Movimento da etapa do Ensino Médio.⁸
- Alguns entrevistados que participaram do processo de adaptação do CeM relataram que o trabalho com os Anos Iniciais deflagrou conflitos e questões que foram ausentes na etapa da Educação Infantil.
- Durante a coleta de dados em campo, notou-se maior disponibilidade de atores e documentos que compunham a etapa dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.
- A autora desta pesquisa tinha interesse em aprofundar suas experiências e conhecimentos com esse recorte, por já ter atuado como professora da rede pública de ensino do Distrito Federal nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental fazendo uso da 2ª ed. do CeM como referencial de suas ações pedagógicas.

Objetivos

Considerando a pertinência das discussões expostas na Introdução, definiu-se como objetivo geral desta pesquisa: analisar como se deu o processo de adequação⁹

⁸ A adequação dos currículos do Ensino Médio nas unidades federativas teve outro prazo para sua conclusão: o início do ano letivo de 2020, sendo a implantação exigida até o ano de 2022 (BRASIL, 2018f).

⁹ Na versão preliminar desta dissertação, havia a utilização dos verbos “adaptação”, “revisão” e “reelaboração” do Currículo em Movimento do DF à BNCC. Foi verificado que nos documentos elaborados pelo MEC, é utilizado o verbo “revisão” e na SEEDF é utilizado o verbo “reelaboração”. Já uma prof.^a presente na banca de qualificação desta pesquisa, considerou o verbo “adequar” mais apropriado. Foi realizada a verificação do significado de todos esses verbos no dicionário e nos documentos consultados e, partindo dessa verificação, foi escolhida a utilização do verbo “adequar”, padronizando-se, assim, a escrita. *Referências consultadas.* **Dicionário: Adequar:** 1 Ajustar(-se) uma coisa a outra. 2 Tornar(-se) adequado ou conveniente. Condizer ou fazer condizer; combinar. **Readequar:** Tornar a adequar(-se). **Reelaborar:** Tornar a elaborar; elaborar novamente. **Reformular:** Formular outra vez; propor em novas bases. **Revisar:** 1 Ato ou efeito de rever ou de revisar. 2 Releitura minuciosa de um texto; nova leitura. 3 Ato de recordar uma matéria anteriormente estudada, porém de maneira breve; recapitulação, recordação. 4 Leitura final de um texto, antes de sua publicação, com o objetivo de corrigir possíveis erros e fazer emendas ou alterações. 5 Corpo de revisores de uma editora ou de um periódico. 6 Local ou sala onde se revisam textos. 7 Exame cuidadoso de um projeto ou de uma lei, a fim de corrigir possíveis falhas. Fonte: Dicionário Michaelis. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em: 29 de jun. 2020. **MEC:** “Art. 5º §1º A BNCC deve fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e **revisão** dos currículos” Fonte: BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017 Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. “Art. 7º O MEC apoiará a formação continuada dos membros da equipe técnica de currículo e gestão de cada estado e do Distrito Federal, a qual auxiliará na condução do processo de **revisão** ou elaboração e implementação da proposta curricular.” Fonte: BRASIL. Portaria

do Currículo em Movimento do Distrito Federal para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental à Base Nacional Comum Curricular. Para o alcance de tal objetivo e como desdobramento desta pesquisa tem-se como objetivos específicos:

- Apresentar o debate em torno das elaborações da BNCC e do Currículo em Movimento do DF.
- Identificar o contexto da adequação do Currículo em Movimento à BNCC.
- Reconhecer as arenas de disputa que influenciaram a adequação do CeM para os Anos Iniciais à BNCC.
- Analisar de que forma ocorreu a adequação do CeM dos Anos Iniciais à BNCC.

Em seguida, será apresentada a metodologia que orientou a realização desta pesquisa.

METODOLOGIA

De acordo com a definição de Rodrigues (2007) o método pode ser entendido como “Um conjunto de abordagens, técnicas e processos utilizados pela ciência para formular e resolver problemas de aquisição objetiva do conhecimento, de uma maneira sistemática” (RODRIGUES, 2007, p. 2). Assim, a abordagem metodológica se refere aos procedimentos escolhidos para a coleta e análise de dados (CRESWELL, 2007) levando-se em consideração o problema e os objetivos a serem investigados.

Destaca-se que essa pesquisa não foi desenvolvida por meio de um modelo único de análise, nem unicamente pelo cumprimento de uma sequência de passos pré-definidos, mas abrangeu um amplo movimento de ideias, práticas e técnicas, características em investigações no campo das ciências humanas (CHIZZOTTI, 2003).

nº331, de 5 de abril de 2018. Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC. Art. 10. Cap. I - para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, o primeiro ciclo correspondente aos processos de formação continuada para a **revisão** ou elaboração do currículo em 2018; Fonte: BRASIL. Portaria nº 756, de 3 de abril de 2019. Altera a Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018, que institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC. **SEEDF**: “Importante salientar que, neste processo de visitação do Currículo 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 [...]”. Fonte: DISTRITO FEDERAL. Currículo em Movimento da Educação Básica. Ensino Fundamental. Anos iniciais e anos finais. 2018.

Ao se compreender que a pesquisa é “[...] um ato vivo, concreto, que se revela nas nossas ações, na nossa organização do trabalho investigativo, na maneira como olhamos as coisas do mundo” (GATTI, 2010, p.43), reconhece-se que as escolhas metodológicas aqui descritas não se constituíram como roteiros, técnicas e procedimentos fixos, mas sim como referências, bases e orientações das investigações. A abordagem qualitativa foi adotada, pois:

a) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; b) os dados coletados são predominantemente descritivos; c) a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; d) o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; e e) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 47)

Para tanto, conforme estacam as autoras (1986) procurou-se encontrar os sentidos do fenômeno estudado, assim como interpretar os diferentes significados que as pessoas dão a esses. No caso aqui abordado, no processo de adequação curricular da 1ª edição do CeM para os Anos Iniciais à BNCC. Essa execução ocorreu em três etapas: a definição de referenciais teórico-analíticos, a revisão bibliográfica e o estudo de campo.

Referenciais para coleta e análise de dados

Nesta seção são apresentados autores de referência e pressupostos teóricos que tratam de dimensões para análises de políticas públicas e políticas públicas curriculares. Tais estudos, adicionais à revisão da literatura, serviram como base para a coleta e análise de dados do estudo de campo, pois é reconhecido que aportam dimensões para a compreensão de como são elaborados os textos políticos curriculares.¹⁰

¹⁰ Foi de grande contribuição para a escolha dessas abordagens um levantamento sobre quais metodologias estão sendo utilizadas nas pesquisas sobre a BNCC e o artigo de Souza (2006) intitulado “Políticas públicas: uma revisão da literatura” que compunha a bibliografia da disciplina Políticas Públicas e Gestão da Educação Básica.

Ciclo de Políticas

A Abordagem do Ciclo de Políticas é um método teórico-analítico, desenvolvido por Ball, Bowe e Gold (1992) e tem como objetivo auxiliar na compreensão de como ocorre o processo de representação da política no contexto da prática e de diferentes reinterpretações discursivas (BALL, 1994; BALL; BOWE, 1992; BALL; BOWE; GOLD, 1992). Foi elaborada no contexto de uma pesquisa sobre uma mudança no currículo nacional inglês a partir de 1988 (MAINARDES, 2018).

Quando focando nas políticas curriculares¹¹, a abordagem parte da idealização e concepção do texto curricular para sua releitura no interior das escolas e posterior análise, considerando que tal processo não é rígido, nem linear e é influenciado por diferentes tensões e disputas.

Esse ciclo contínuo é composto por cinco contextos. Os contextos são inter-relacionados e não necessariamente ocorrem de maneira sequencial, pois:

O contexto da ação política, na realidade, pertence ao contexto de influência, porque é parte do ciclo do processo através do qual as políticas são mudadas, ou podem ser mudadas ou, pelo menos, o pensamento sobre as políticas muda ou pode ser mudado. O pensar sobre as políticas e o discurso das políticas podem ser mudados pela ação política. Assim, eles podem ser subsumidos e integrados ao contexto de influência. (BALL, 2009, p. 305)

Além disso, cada um apresenta lugares de discussão e grupos de interesses distintos, permeados em diversos embates (SOUZA; GOMES; SOUZA, 2011).

De acordo com os autores (BALL; BOWE; GOLD, 1992), no contexto de influência, há a construção dos discursos e a discussão para a elaboração do texto político, considerando relações de poder que buscam influenciar definições sobre as finalidades sociais da política e da educação. No contexto da produção de texto são escritas as normas e regras a serem seguidas, ou seja, consiste em uma representação da política. No contexto da prática diferentes significados são atribuídos aos textos, e é onde a política está sujeita às interpretações dos atores envolvidos. No contexto dos resultados são considerados os impactos da política para

¹¹ Apesar do ciclo de políticas ter se desenvolvido para análise de uma política curricular, encontra-se sua utilização na análise de políticas educacionais que buscam superar binarismos do campo macro e microsocial (LIMA; GANDIN, 2012), ou compreender como essas políticas se dão em diferentes contextos (SOUZA; GOMES; SOUZA, 2011).

os estudantes e em aspectos de justiça e equidade social. Por fim, no contexto das estratégias são considerados fundamentos macroestruturais para a análise e disseminação da política.

Esta pesquisa se insere, principalmente, nos contextos de influência e de produção de texto. De influência, pois considera imprescindíveis as discussões acerca da idealização de uma base nacional comum de ensino na esfera federal e de um currículo autoral em âmbito distrital e, por isso, percebeu-se como fundamental levar em consideração os normativos relacionados e pré-existentes à elaboração da BNCC e da 2ª edição do CeM, a discussão da literatura sobre esses documentos e o contexto local do DF.

E de produção de texto, pois o focou nos aspectos políticos que levaram à adaptação e publicação da 2ª ed. do CeM do DF considerando que, ao mesmo tempo em que os atores reinterpretaram um texto em forma de lei, eles também elaboram o texto com características próprias e relacionais ao contexto em que estão inseridos¹². “Nesse contexto, temos como arena, os textos legais, oficiais e políticos, comentários formais ou informais sobre estes; pronunciamentos; vídeos; panfletos e revistas. Nessa perspectiva, os textos são resultado de disputas e acordos entre políticos” (SOUZA; GOMES; SOUZA, 2011, p. 02).

Arena de disputas

Theodore Lowi (1964, 1972), propondo a análise das políticas públicas numa perspectiva horizontal, contribuiu com o rompimento da ideia de que essas são instauradas de forma vertical, correspondendo unilateralmente no campo da prática à determinadas expectativas e parâmetros.

Para o autor, a política não se opera independente dos comportamentos e contextos particulares das pessoas que nela estão envolvidas (LOWI, 1972)¹³. Há,

¹² Esta pesquisa não contemplou o contexto das práticas, pois, Bowe e Gold (1992) fazem o acompanhamento desse pela observação e estudo de como o texto político é reinterpretado no interior da escola pelos professores e gestores escolares, aspecto esse que não foi abordado nos objetivos aqui expressos. Além disso, não contemplou o contexto dos resultados, pois não foram tratados quais foram os impactos dessa política no contexto da escola, nem num contexto na rede de ensino do DF. Por fim, não contemplou o contexto da estratégia política, pois nosso recorte permaneceu na SEEDF e no período para a elaboração do texto curricular.

¹³ Uma ressalva importante que se faz necessária é que a dimensão dos atores é transversal a todas as escolhas de análise abordadas nesta seção.

consequentemente, a manifestação de arenas de poder, com movimentos de coerção, apoio e rejeição dos textos políticos. Além disso, os atores são decisores nas variáveis dos processos políticos e, consequentemente, das políticas públicas.

É possível reconhecer que a adequação de uma política curricular corresponde ao formato de uma política regulatória, dentro da categorização de Lowi, pois, de acordo com o autor, essa visa determinar padrões de comportamento dos agentes públicos e da sociedade, sendo sua aprovação dependente dos atores de que dela fazem parte (1964). Considerando os formatos que a política pública pode assumir, Lowi afirma que:

Cada arena tende a desenvolver suas próprias características sobre a estrutura política, o processo político, as elites e as relações de grupo. O que resta é identificar essas arenas, formular hipóteses sobre os atributos de cada uma e formular um esquema das muitas relações empíricas que se possa explicar e antecipar. (LOWI, 1964, p. 178, tradução da autora)¹⁴

Reconhecendo a existência das arenas políticas em contextos do ensino, Ball e Bowe (1992) consideram que a análise das políticas curriculares requer distinção entre: a) a política pretendida que não se limita ao Governo, sendo diversos grupos, inclusive as escolas, constituidores de arenas onde são debatidas e criados aspectos das políticas oficiais; b) os textos dos normativos curriculares, que ditam as normas a serem consideradas e c) As políticas em uso, onde práticas e discursos institucionais emergem dos discursos e atitudes dos profissionais em relação as políticas pretendidas e ao texto curricular de suas arenas. Outro autor que trata da análise as políticas públicas pelas arenas de disputas, mas focado no campo do currículo, é Michael Apple¹⁵.

Basicamente, para ele [Apple], não é suficiente postular um vínculo entre, de um lado, as estruturas econômicas e sociais mais amplas e, de outro, a educação e o currículo. Esse vínculo é mediado por processos que

¹⁴ Texto original: *Each arena tends to develop its own characteristic political structure, political process, elites, and group relations. What remains is to identify these arenas, to formulate hypotheses about the attributes of each, and to test the scheme by how many empirical relationships it can anticipate and explain.*(LOWI, 1964, p.178).

¹⁵ Michael Apple é leitor de Ball e o reconhece como um grande contribuinte de pesquisas que buscam compreender as realidades educacionais e as relações entre a educação e as políticas de redistribuição e reconhecimento (APPLE, 2013).

ocorrem no campo da educação e do currículo e que são ativamente produzidos. Ele é mediado pela ação humana. (SILVA, 2005, p. 45-46)

Para o autor, a educação não é um campo neutro e na definição das políticas curriculares ocorrem as lutas por visões de mundo e pela consolidação de uma hegemonia (APPLE, 2006).

Devido a isso, diferentes blocos estão em constante luta pela expressão de uma hegemonia e ideologia. Assim, nas palavras do autor, a abordagem mais proveitosa para a análise da hegemonia procura:

(...) explicar os reflexos manifestos e latentes ou codificados dos modos de produção material, dos valores ideológicos, das relações de classe e das estruturas de poder social – racial, sexual e também político-econômico – sobre o nível de consciência das pessoas em uma determinada situação histórica ou socioeconômica. (APPLE, 2006, p. 35-36)

Os conceitos de hegemonia e ideologia são referenciados por Apple em obras de Gramsci e Williams, e relacionados com a ideia de que as políticas públicas não são concebidas sem a mediação conflituosa dos sujeitos (GANDIN; DE LIMA, 2016).

Apple complementa essa dimensão de análise por firmar relações entre a educação, a sociedade e as diversas visões de mundo e ideologias relacionadas ao currículo (APPLE, 2006). Assim, para esta pesquisa, compreende-se a necessidade de identificar e tecer correlações que se constroem em relações de poder marcadas por subordinação, dominação, resistência e lutas e que dão significado e forma ao texto político curricular.

Revisão da literatura

Esse levantamento foi realizado para ser compreendido como as produções acadêmicas vêm tratando os problemas abordados. A análise dessas leituras é apresentada no Capítulo 1 desta dissertação.

Essa etapa é essencial, segundo Köche (2011), pois nos permite fundamentar as hipóteses acerca do objeto de investigação, bem como sistematizar relações entre os diversos fatores de influência sobre esse. A revisão também permitiu, conforme aponta Creswell (2007), o estabelecimento de diálogos entre esta pesquisa e os

estudos correntes sobre os tópicos abordados, a comparação com outros resultados e a ampliação das investigações.

A sistematização dessas leituras foi organizada¹⁶, levando-se em consideração nossos objetos de estudo, por meio das seguintes questões:

- O que já foi pesquisado sobre a implementação da BNCC no campo das políticas públicas?
- O que já foi pesquisado sobre a elaboração Currículo em Movimento do Distrito Federal?

BNCC

Esse levantamento da literatura teve como fim sondar o que foi pesquisado sobre a elaboração e implementação da BNCC no Brasil, tendo como foco o campo de pesquisa de políticas públicas. Para isso, foram realizadas buscas¹⁷ nos portais da Scielo¹⁸, da Capes¹⁹ e do Google Acadêmico, sem aplicação de filtro temporal, pois os primeiros resultados abrangeram um período do ano de 2014 ao ano de 2020.

Foram utilizados como descritores de busca “Base Nacional Comum Curricular” ou “BNCC”. Por ser notado que os autores se referem à BNCC de formas diversas, como “Base”, “Base Curricular Comum” e “Base Nacional Curricular”, não foi delimitado como critério de busca que nos resultados houvesse todas as quatro palavras do descritor, nem que elas estivessem na exata ordem em que o termo é escrito nos documentos oficiais do Governo. Assim, um texto que tivesse, por exemplo, as palavras “base” e “nacional”, ou “comum” e “curricular” poderia constar nos resultados.

O quantitativo de dados obtidos está expresso na tabela a seguir. A terceira coluna corresponde ao número total de resultados encontrados a partir desse descritor.

¹⁶ A organização, leitura e catalogação desses textos foram realizadas pela autora em um programa chamado Mendeley.

¹⁷ Em abril de 2020.

¹⁸ Fonte: <https://scielo.org/>. Acesso: abr. 2020.

¹⁹ Fonte: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php?>. Acesso: abr. 2020.

Tabela 1: Revisão bibliográfica – BNCC

Descritor	Bases de busca	Resultados	Resultados com filtros	Selecionados
Base Nacional Comum Curricular ou BNCC	Capes	1340	474	8
	SciELO	116	70	9
	Google Acadêmico	12100	173	15

Fonte: Elaborada pela autora (2020)

A quarta coluna corresponde ao total obtido após a aplicação de filtros que excluíam resultados não relacionados ao campo de políticas públicas educacionais. Assim, na segunda busca no portal da Capes, foram excluídas, por exemplo, 106 produções relacionadas ao tópico “Matemática”; 85 produções no tópico de “Ensino de Matemática”, 98 produções no tópico “Saúde Pública”²⁰, que não se relacionam ao tema desta pesquisa. No portal da SciELO o refinamento foi aplicado por áreas temáticas, sendo excluído, por exemplo, trabalhos vinculados a “Políticas e serviços de Saúde”. Já no buscador do Google foi possível refinar a pesquisa incluindo a palavra “política” às palavras-chave e excluindo palavras fora do tema, tais como “saúde”.

Desta forma, a quinta coluna corresponde aos arquivos selecionados para leitura integral após a leitura dos títulos e resumos de todos os trabalhos da etapa anterior.

Os artigos selecionados foram publicados entre os anos de 2015²¹ e 2020, e podem ser considerados como períodos correspondentes às discussões sobre a elaboração, aprovação e perspectivas de implementação da BNCC²², homologada em 20 de dezembro de 2017.

²⁰ Os trabalhos sobre saúde pública se referiam, por exemplo, à Base Nacional para Educação Permanente em Saúde e as Bases Nacionais Curriculares da graduação em Nutrição.

²¹ Essa seleção foi realizada até o primeiro semestre de 2020, não incluindo, portanto, artigos publicados após esse período. Artigos anteriores ao ano de 2015 que tratavam da BNCC não foram selecionados por considerarmos que eles não se aproximavam ao campo e objetivos desta pesquisa.

²² Sobre o período de implementação, como já abordado, de acordo com a Resolução CNE/CP N° 2, de 22 de dezembro de 2017, Art. 15, Parágrafo único, “A adequação dos currículos à BNCC deve ser efetivada preferencialmente até 2019 e no máximo, até início do ano letivo de 2020.”. Na Resolução n°4, de 17 de dezembro de 2018, Art. 12, Parágrafo único, temos que “A adequação dos currículos à BNCC-EM deve estar concluída até início do ano letivo de 2020, para a completa implantação no ano de 2022”.

As obras selecionadas para análise são apresentadas, principalmente, na seção desta pesquisa intitulada como “O que já foi pesquisado sobre a elaboração da BNCC?”.

Currículo em Movimento do DF

Esse levantamento literário teve como fim sondar o que foi pesquisado acerca do processo de elaboração do CeM do DF. Para isso, foram realizadas buscas²³ nos portais da Scielo²⁴, da Capes²⁵, do Google Acadêmico²⁶ e da Biblioteca Central (BCE) da UnB, sem nenhuma aplicação de filtro temporal. Foram utilizadas como descritores as palavras “Currículo em Movimento” e “Distrito Federal”, conforme tabela a seguir.²⁷

Tabela 2: Revisão bibliográfica – Currículo em Movimento

Descritores	Bases de busca	Resultados		Selecionados
"Currículo em Movimento" e "Distrito Federal"	Scielo	0		0
	Capes	5		0
	Google Acadêmico	1540		7
	BCE	142		0

Fonte: Elaborada pela autora (2020)

No portal da Scielo nenhum resultado foi encontrado. No portal de periódicos da CAPES foram obtidos cinco resultados, mas após leitura dos títulos e resumos, nenhum foi selecionado para leitura integral, pois não tratavam do nosso objeto de estudo.

²³ Em abril de 2020.

²⁴ Fonte: <https://scielo.org/>. Acesso: abr. 2020.

²⁵ Fonte: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php?>. Acesso: abr. 2020.

²⁶ Fonte: <https://scholar.google.com.br/>. Acesso: abr. 2020.

²⁷ O descritor “Distrito Federal” foi associado a “Currículo em Movimento”, pois existe o “Programa Currículo em Movimento” do Ministério da Educação. Quando as buscas eram feitas sem a especificação da unidade federativa, os resultados eram mais numerosos e imprecisos (Scielo 0 resultados; CAPES, 9; Google Acadêmico, 1660 e BCE 260), pois poderiam se referir a esse programa do MEC. Informações sobre o Programa Currículo em Movimento: Fonte: <http://portal.mec.gov.br/programa-curriculo-em-movimento-sp-1312968422>. Acesso em abr. 2020.

No Google Acadêmico, foram encontrados 1540 resultados. Foi acrescentada a palavra “política” aos dois descritores, porém não houve nenhum resultado. Portanto, foi realizada a leitura dos títulos e resumos dos resultados da busca “Currículo em Movimento” e “Distrito Federal” até constatar-se que os textos indicados não correspondiam mais aos nossos objetivos²⁸. Assim, foram selecionados sete textos para a leitura integral.

Tais resultados denotam a contribuição das produções da UnB para o estudo do tema, pois cinco dos sete trabalhos selecionados foram publicados por estudantes egressos de cursos da graduação e pós-graduação da UnB. Ao ser notado esse padrão de origem, foi realizada uma busca com os termos “Currículo em Movimento” e “Distrito Federal” no portal da BCE. Inicialmente, foram obtidos 142 resultados, mas nenhum desses foi selecionado, pois não correspondiam aos nossos objetivos, ou eram textos já escolhidos por meio do buscador do Google Acadêmico.

Os textos selecionados foram publicados em 2013 e 2019, e se referem aos períodos de elaboração e análise da 1ª ed. do CeM do DF. As discussões trazidas nesses textos são apresentadas, em especial, na seção desta pesquisa intitulada como “O que já foi pesquisado sobre a elaboração do Currículo em Movimento do Distrito Federal?”²⁹.

A seguir serão apresentadas as abordagens metodológicas utilizadas para a realização do estudo de campo desta pesquisa.

Estudo de campo

O estudo de campo visou contribuir com a coleta de dados qualitativos (DUARTE, 2002) desta pesquisa e procurou investigar de que forma se deu o processo de adaptação do CeM à BNCC, por meio da compreensão do contexto e da ação dos atores envolvidos. Os dados coletados em campo serão apresentados nos Capítulos 2, 3 e 4 desta dissertação.

²⁸ O Google Acadêmico levou a muitos resultados não relevantes para esta pesquisa, como análise de metodologias de ensino; reconfiguração de salas de aulas; e projetos pedagógicos disponibilizados nos sites das escolas públicas do Distrito Federal.

²⁹ Além dos textos localizados por meio dessas revisões, outros textos indicados pela orientadora desta pesquisa; por professores das disciplinas do PPGE da FE-UnB; pelas professoras que compuseram a banca de qualificação; e compartilhados em eventos e formações são citados ao longo desta dissertação.

Essa etapa englobou a realização de entrevistas semiestruturadas e o levantamento documental. Além disso, teve o planejamento flexível, pois dependeu de autorização e disponibilidade dos atores envolvidos.

Para coleta de dados foi utilizado o método denominado como amostragem em bola de neve³⁰ (BIERNACKI; WALDORF, 1981; NADERIFAR et al., 2017; NOY, 2008; VINUTO, 2014) no qual, após a primeira indicação de ator entrevistado, foi questionado se ele poderia indicar outra pessoa para realização da entrevista, ou documentos que auxiliassem a compreender o objeto de estudo desta pesquisa. As mesmas questões foram feitas a todos os entrevistados, o que auxiliou na compreensão melhor de como se deram as relações entre os envolvidos e quem teve acesso e produziu os documentos coletados, evidenciando relações de poder. Tal abordagem foi de auxílio para viabilizar os acessos às informações sob diferentes perspectivas e para a constituição de uma estratégia de busca dinâmica e acumulativa de dados.

Entrevistas semiestruturadas

Entende-se por entrevista semiestruturada aquela direcionada por um roteiro previamente elaborado e composto, geralmente, por questões abertas (MANZINI, 2012). Essa etapa contribuiu com o levantamento de informações, já que: “[...] envolve a *interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer*” (SILVA; MENEZES, 2005, p. 21).

É pertinente realizar a coleta de dados de tal forma, pois a elaboração de uma política pública se dá de forma complexa, é ressignificada e toma forma na medida em que é articulada por diferentes atores, em espaços diversos. Além disso, para Ball (2009) os atores não são meros implementadores da política, pois o texto é uma pequena parte, que pode ser apresentada e representada de diferentes formas.

No Apêndice 1 há um quadro com os autores e obras que apoiaram a elaboração das questões para o roteiro para as entrevistas, definição dos termos utilizados no ordenamento jurídico brasileiro e, conseqüentemente, nas políticas curriculares. O roteiro de para entrevistas semiestruturadas contou com as análises

³⁰ Original “*snowball sampling*”. Tradução da autora.

das professoras da banca da qualificação desta pesquisa, que fizeram contribuições e indicações de ajustes, e a versão final consta no Apêndice 2.

Cabe destacar que *“O roteiro de questões permite uma organização flexível e ampliação dos questionamentos à medida que as informações vão sendo fornecidas pelo entrevistado”* (FUJISAWA in BELEI, p. 189, 2008), por isso, mesmo havendo questões norteadoras, perguntas foram suprimidas ou adicionadas, de acordo com o que os entrevistados relatavam, e tendo como consideração os objetivos desta pesquisa.

A primeira pessoa entrevistada foi a Coordenadora Distrital do CeM, indicada por uma professora que participou da banca de qualificação desta pesquisa. Os demais atores entrevistados foram localizados por meio da abordagem em bola de neve, sendo todos os selecionados indicados por alguém que fez parte do processo de adequação curricular, conforme indica o Apêndice 3.

No quadro a seguir há a relação de cada pessoa indicada para realização da entrevista pelo respectivo entrevistado.

Quadro 1: Amostragem em bola de neve – Entrevistados

Entrevistado	Atores que o entrevistado indicou
Coordenadora Distrital do CeM	Redatores de Linguagens e de Geografia CeM; Coordenadoras da Educação Infantil e Coordenadora para os Anos Iniciais / Redatora de Língua Portuguesa CeM
Coordenadora dos Anos Iniciais do CeM	Analista de Gestão do CeM; Redatores de Linguagens, de Geografia, de Ciências da Natureza, e de Matemática para os Anos Iniciais e Leitora Crítica de Matemática para os Anos Iniciais de Matemática CeM; Coordenador Geral do ProBNCC
Analista de Gestão do CeM	Coordenadora de Gestão do ProBNCC; Coordenadora para os Anos Finais CeM
Redatora de Matemática para os Anos Iniciais CeM	Redatores de Arte, de Línguas Estrangeiras, de Linguagens, de Ciências da Natureza e de Geografia CeM; Coordenadora Distrital do CeM; Coordenadora para os Anos Finais CeM; Coordenadora para os Anos Iniciais / Redatora de Língua Portuguesa CeM
Leitora Crítica dos Anos Iniciais do CeM	Redatora de Matemática para os Anos Iniciais

Coordenador Geral do ProBNCC	Presidente do Conselho de Educação do DF; Contatos gerais de toda equipe ProBNCC do DF
Coordenadora Pedagógica do ProBNCC	Coordenadora Distrital do CeM; Professores e redatores CeM na etapa dos Anos iniciais
Coordenadora de Gestão do ProBNCC	Coordenadora Pedagógica do ProBNCC

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Ao longo desta pesquisa, foram utilizados os nomes dos cargos que os atores ocupavam no processo, ao invés dos seus nomes, para se preservar o anonimato.

Ao utilizarmos entrevistas para a análise de políticas públicas é preciso ter o cuidado para que o conjunto de informações e participantes possibilite a apreensão de semelhanças e diferenças sobre o objeto estudado (VIANNA; AMARAL, 2014). Por isso, foram entrevistados representantes da SEEDF e do MEC diretamente envolvidos no processo de adequação do CeM à BNCC, e tendo como foco aqueles envolvidos com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, quando havia a divisão de cargos por etapas.

Nota-se, no Quadro 1, que os atores que tiveram mais indicações foram os redatores, se considerado o papel que exerceram. Os atores respondiam às primeiras tentativas de contato, com exceção de uma redatora que não retornou as tentativas de ligação, o envio de e-mail e as mensagens de celular. As entrevistadas que mais fizeram indicações foram a Redatora de Matemática para os Anos Iniciais CeM (9 indicações) e a Coordenadora dos Anos Iniciais do CeM (7 indicações). Das oito pessoas entrevistadas, quatro indicaram pessoas que não faziam parte de sua instituição de origem. Nenhum participante se recusou a fazer indicações e enviar informações para o contato com os outros atores, no entanto alguns já sabiam quem a pesquisadora havia entrevistado, mesmo que ela não o informasse durante a entrevista. Isso pode justificar, por exemplo, o porquê de a Coordenadora dos Anos Iniciais do CeM não ter indicado a Coordenadora Distrital do CeM. Além disso, apesar de o Coordenador Geral do ProBNCC só fazer uma indicação direta de ator a ser entrevistado, o mesmo disponibilizou o contato dos bolsistas do ProBNCC no DF.

Foram estabelecidas e seguidas algumas normas para a transcrição das entrevistas (ver Apêndice 4)³¹, preservando pelo respeito às marcas da oralidade nos textos, o que poderá ser notado nos trechos citados ao longo desta dissertação. O quadro a seguir apresenta os dados coletados:

Quadro 2: Entrevistas e transcrições

Entrevistado	Instituição	Duração horas:min.	Páginas transcritas
Coordenadora Distrital do CeM	SEEDF	02:32	62
Coordenadora dos Anos Iniciais do CeM	SEEDF	02:08	42
Analista de Gestão do CeM	Consed / Vetor Brasil / SEEDF	01:07	24
Redatora dos Anos Iniciais do CeM	SEEDF	01:22	33
Leitora Crítica dos Anos Iniciais do CeM	SEEDF	00:37	13
Coordenador Geral do ProBNCC	MEC	00:53	19
Coordenadora Pedagógica do ProBNCC	Consed / MEC	01:02	23
Coordenadora de Gestão do ProBNCC	Consed / MEC	00:32	16
Total	8 entrevistas	10h:13min	232 págs.

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Inicialmente, não foi delimitado um número de pessoas a compor o quadro das entrevistas, pois isso dependeu da qualidade das informações de cada entrevista, profundidade, grau de ocorrência e divergências (DUARTE, 2002) e também do

³¹ A pesquisadora contou com o apoio de um transcritor nessa etapa, que fez a primeira transposição dos áudios para textos, seguindo essas orientações. Cada transcrição passou por, pelo menos, duas etapas de revisão da pesquisadora e do transcritor.

método de amostragem em bola de neve (BIERNACKI; WALDORF, 1981; NADERIFAR et al., 2017; NOY, 2008; VINUTO, 2014). Após algumas semanas de realização de entrevistas, foi reconhecido que demais entrevistas poderiam ter sido realizadas, mas devido a diversidade de dados já coletados, representatividade de diferentes atores envolvidos no processo em análise, bem como o tempo hábil para finalização desta pesquisa, optou-se pela restrição do escopo em oito participantes.

Os atores entrevistados foram convidados a participarem após esclarecimento da finalidade da entrevista, bem como assinatura de Termo de Consentimento Livre Esclarecido (Apêndice 5). Todas essas entrevistas foram realizadas por meio online³² entre novembro e dezembro de 2020, gravadas e transcritas, conforme mostra o quadro anterior.

Houve ainda algumas tentativas de realização de entrevista com a Coordenadora dos Anos Finais do CeM³³ e com o Coordenador do CEDF, que não tiveram disponibilidade para participação no período proposto. Também foi realizado contato com outros Redatores, mas não foram agendadas mais entrevistas após o alcance de 8 participantes, devido à representatividade da amostra de dados já coletados e ao tempo necessário para realização das transcrições e análises.

As transcrições foram organizadas conforme as Categorias para análise das entrevistas (Apêndice 6), estratégia essa utilizada em pesquisas de análise de conteúdo (CARLOMAGNO; ROCHA, 2016) e em pesquisas no campo da educação (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Essas categorias foram constituídas de acordo com o referencial teórico apresentado num primeiro momento e, em seguida, levando-se em consideração as recorrências, pontos de tensão, ausências, aproximações e distanciamentos em temas trazidos pelos entrevistados.

Assim, com a repetitiva leitura das transcrições, esses textos foram marcados de acordo com as categorias criadas ao longo do percurso desta pesquisa e organizados em planilhas³⁴. Por fim, no total foram realizadas 901 marcações, cada uma correspondente a uma categorização de um trecho de cada entrevista (ver Apêndice 7: Relatório de categorização das entrevistas).

³² Devido às medidas de contenção da COVID-19, todas entrevistas foram realizadas virtualmente, de acordo com as possibilidades de cada participante, por meio de programas gratuitos para chamadas de vídeo.

³³ Antes da definição do recorte da pesquisa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

³⁴ Esse trabalho foi realizado pela pesquisadora em um programa chamado QDA Miner Lite.

Levantamento documental

Esse levantamento foi realizado por meio de buscas de documentos no âmbito legislativo que orientam, a partir da CF/88, a organização curricular e as políticas curriculares em todo o território nacional. Buscou-se nesses documentos identificar como eles antecipavam, ou tratavam a elaboração e pertinência da BNCC.

A principal fonte de busca da legislação em âmbito nacional foi o site do Governo Federal³⁵, e os principais normativos abordados foram os seguintes:

- Constituição da República Federativa do Brasil, (1988)
- Lei nº 9.394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (1996).
- Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais, (1997).
- Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, (2013).
- Lei nº 13.005 – Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências, (2014).

Também foram reunidos os normativos correspondentes à BNCC e ao Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular, acessados por meio do portal do Governo Federal, sendo os principais:

- Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.
- A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018a).
- Portaria MEC nº 268, de 22 de março de 2018. Cria o Comitê Nacional de Implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC.
- Portaria MEC nº 331, de 5 de abril de 2018. Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC³⁶.

Em âmbito distrital, foram realizadas buscas acerca dos normativos que orientam o ordenamento curricular no Distrito Federal, tendo como foco a 1ª e a 2ª

³⁵ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 15 dez. 2020.

³⁶ De acordo com a Portaria, Art. 1º, o ProBNCC tem [...] vistas a apoiar a Unidade da Federação - UF, por intermédio das Secretarias Estaduais e Distrital de Educação - SEDEs e das Secretarias Municipais de Educação - SMEs, no processo de revisão ou elaboração e implementação de seus currículos alinhados à BNCC, em regime de colaboração entre estados, Distrito Federal e municípios. Os incisos I, II e III preveem como instrumentos de apoio a assistência financeira às SEDEs, a formação de equipes técnicas de currículo e gestão das SEDEs e SMEs e a assistência técnica às SEDEs para a gestão do processo de implementação da BNCC nas junto às SMEs. (BRASIL, 2018b).

edições do Currículo em Movimento e o processo de adequação à BNCC. Além disso, priorizou-se o caderno dos Pressupostos Teóricos e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no que concerne à identificação de elementos sobre como se deu o processo de adequação curricular:

- Currículo e Movimento da Educação Básica. Pressupostos Teóricos. Distrito Federal, 2014.
- Currículo em movimento da Educação Básica. Educação Fundamental Anos Iniciais. Distrito Federal, 2014.
- Currículo em Movimento da Educação Básica. Ensino Fundamental. Anos iniciais e anos finais³⁷. Distrito Federal, 2018.

Outra fonte de busca em nível distrital foi o Diário oficial do Distrito Federal ³⁸ (DISTRITO FEDERAL, 2020), sendo utilizado como descritor as palavras “Base Nacional Comum Curricular”, visto que parte dos processos de adequação curricular precisavam, obrigatoriamente, de publicização. Foi feito um recorte temporal até o ano de 2018, quando se deu o fim do processo de adequação do CeM à BNCC. A busca gerou o seguinte quantitativo de resultados:

Tabela 3: BNCC no Diário Oficial do DF

Palavras-chave	Ano		
	2016	2017	2018
“Base Nacional Comum Curricular”	6	2	8

Fonte: Elaborada pela autora (2020)

Assim, após a leitura das ocorrências da tabela foram selecionadas as seguintes publicações para análise:

- Portaria Nº 02, de 11 de janeiro de 2015, que constitui um grupo de trabalho para discussão da BNCC. Publicada em 13 de janeiro de 2016.

³⁷ Uma diferença da 2ª ed. do CeM em relação à 1ª, é que as etapas dos Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental foram reunidas em uma única publicação.

³⁸ Os resultados compreendem até o primeiro semestre de 2020, período em que foi realizada a busca aqui descrita.

- Portaria Nº 16, de 21 de janeiro de 2016, que constitui a Comissão Distrital de Mobilização para contribuir com a construção da BNCC. Publicada em 22 de janeiro de 2016.
- Portaria Nº 163, de 07 de junho de 2018, que institui comissão a Estadual de Implementação da BNCC. Publicada em 12 de junho de 2018.
- Portaria Nº 389, de 04 de dezembro de 2018. Aprova o Currículo da Educação Básica do Distrito Federal - Educação Infantil e Ensino Fundamental. Publicada em 10 de dezembro de 2018.

A pesquisa documental pode ter fontes diversificadas e dispersas (GODOY, 1995), e por isso, foi viabilizado o acesso a materiais produzidos, ou utilizados pelos atores participantes do processo de adequação do CeM à BNCC. Para isso, foi utilizada a abordagem da amostragem em bola de neve, (BIERNACKI; WALDORF, 1981; NADERIFAR et al., 2017; NOY, 2008; VINUTO, 2014) sendo perguntado a cada entrevistado quais materiais ele poderia disponibilizar para composição da análise desta pesquisa. O Apêndice 8 apresenta os documentos obtidos.

Nem todos os documentos disponibilizados pelos atores foram incorporados nessa pesquisa, pois alguns fugiam do escopo de análise e abordavam, por exemplo, as discussões para articulação dos currículos nas salas de aula, ou a etapa da Educação Infantil. A Coordenadora dos Anos Iniciais e Coordenadora Distrital fizeram mais indicações de materiais (10 e 6, respectivamente). O Analista de Gestão fez a mesma indicação que a Coordenadora Distrital, o que pode ser explicado por eles terem se responsabilizado pela escrita de tal relatório. A Coordenadora de Gestão citou, em entrevista, um documento que não foi disponibilizado, nem localizado.

Esse processo de coleta visou complementar o campo de estudo, pois a seleção e análise textual desses documentos, cruzados com o levantamento da revisão bibliográfica e aos dados coletados pelas entrevistas foi de auxílio para a compreensão do objeto de pesquisa.

Para melhor organização da estrutura desta dissertação, optou-se pela divisão dos textos em duas partes principais, que dialogam com o referencial teórico-analítico do estudo³⁹.

³⁹ É importante destacar novamente que os contextos do Ciclo de Políticas não podem ser limitados e compreendidos como rígidos e sequenciais. Tal separação em capítulos foi escolhida para facilitar as

Desta forma, no Capítulo 1 são abordados aspectos relacionados ao contexto de influência. É constituído pelas discussões, contextos e construções de discursos que precedem a adequação do CeM à BNCC. Para isso, desenvolve-se, principalmente, pela retomada histórica de documentos curriculares, pela análise da constituição de arenas com base na revisão da literatura e pelo levantamento dos dados que caracterizam a rede de ensino pública do DF.

Já o Capítulo 2 se desenvolve pela imersão no contexto de produção de texto. Assim, articula o cruzamento de discursos e dados coletados em campo, por meio de documentos e entrevistas, que evidenciam as diferentes intenções e ações dos atores e grupos participantes do processo de adequação do CeM à BNCC.

Por fim, as Considerações Finais se debruçam nas problematizações e hipóteses acerca do objeto estudado e trazem à discussão as possíveis contribuições desta pesquisa.

Em seguida, no Capítulo 1, serão apresentados os debates pré-adaptação do CeM à BNCC e os desdobramentos dos estudos sobre esses cenários.

explicações. Por isso, faz-se a ressalva de que alguns aspectos transitam entre os dois capítulos, como a constituição de arenas e a identificação de expectativas em relação às políticas curriculares.

CAPÍTULO 1: CONTEXTO DE INFLUÊNCIA DA ADEQUAÇÃO DO CeM À BNCC

Este capítulo dialoga com o primeiro objetivo específico desta pesquisa, identificando os debates em torno das elaborações da BNCC e do CeM. Também trata do segundo objetivo específico desta pesquisa, que busca identificar o contexto da adequação do Currículo em Movimento à BNCC.

As políticas públicas resultam de relações de poder constituídas por diferentes grupos, com demandas similares ou distintas, que procuram influenciar nas ações de intervenção administrativa do Estado (BONETI, 2011). Delimitando seu contexto de intervenção, as políticas curriculares podem ser compreendidas como o campo de regulação do sistema educativo, no que diz respeito a organização do que os estudantes aprendem durante a passagem nas diferentes etapas e modalidades de ensino.

Em termos gerais, poderíamos dizer que a política curricular é toda aquela decisão ou condicionamento dos conteúdos e da prática do desenvolvimento do currículo a partir das instâncias de decisão política e administrativa, estabelecendo as regras do jogo do sistema curricular. (SACRISTÁN, 2000, p.109)

Essas “regras” podem contemplar a definição de conteúdos e orientações sobre os códigos que organiza, estabelecendo os mínimos para o sistema educativo.

Para Ball (1994) o processo de elaboração e prática das políticas abrange diferentes intenções e ações. Assim, texto e discurso político estão vinculados um ao outro, pois a política não é nem apenas o texto normatizador do Estado, nem o discurso provido de diferentes interesses, mas ambos.

Tendo essas considerações, o contexto de influência foi desenvolvido neste capítulo, na tentativa de se explorar o cenário das construções dos discursos políticos e das políticas públicas curriculares, tendo em consideração uma multiplicidade de fatores relacionados com âmbitos sociais, políticos, econômicos e acadêmicos.

É pertinente o estudo da retomada do que já foi discutido antes da adequação do CeM à BNCC, pois, para Apple (2006) os educadores devem se envolver nos debates acerca dos procedimentos para o gerenciamento da educação, de forma que estejam cientes das dificuldades teóricas e práticas já enfrentadas. Assim, a intenção é a de promover o conhecimento a partir do contexto e dos problemas enfrentados,

favorecer a autocorreção em práticas futuras e afastar-se da reprodução de conhecimentos de maneira unilateral.

A análise do contexto de influência na perspectiva do ciclo de políticas públicas proposto por Ball, Bowe e Gold (1992) é complexa, pois exige a historicização em diferentes escalas da política investigada (MAINARDES, 2018). Por isso, este capítulo apresenta um levantamento das discussões que antecederam o processo de adaptação do CeM à BNCC, abrangendo assim a esfera nacional e da unidade da federação.

Também desvela os documentos que antecedem adequação do CeM à BNCC e a defesa dos Governos acerca desses normativos; discorre sobre a composição das críticas e arenas de disputas relacionadas às criações e entendimentos das finalidades desses documentos curriculares; apresenta as características da rede pública de ensino do DF e encerra tratando da obrigatoriedade de adequação do CeM à BNCC. Para isso, foram considerados, além dos marcos documentais, as discussões advindas da revisão da literatura.

1.1 Marcos educacionais e desdobramentos nas políticas curriculares no Brasil

Nesta seção, são abordados alguns aspectos que influenciaram os debates no campo da educação e as elaborações das políticas curriculares vigentes atualmente, desde a promulgação da CF/88⁴⁰.

Segundo Saviani (2013), a década de 1980 foi marcada pela consolidação de entidades e sindicatos destinados a agregar educadores e mobilizar suas pautas. Assim, na CF/88 é reconhecido o processo de redemocratização e são ampliados os princípios educativos das Constituições anteriores, com a extensão da gratuidade do ensino e o aumento dos percentuais da vinculação orçamentária (SAVIANI, 2013).

A Constituição estabelece o regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios para a organização dos sistemas de ensino (Art. 211). À União, cabe legislar sobre as diretrizes e bases da educação em todo o país (Art. 22, Inciso XXIV), em acordo com a Seção I do Capítulo III “Da Educação, da

⁴⁰ No Apêndice 9 há um quadro com breves definições dos termos utilizados no ordenamento jurídico brasileiro e, conseqüentemente, nas políticas curriculares e que são abordados nesta seção.

Cultura e do Desporto”, Art. 206, que estipula que o ensino será ministrado com princípios de:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006); VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade; VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) (BRASIL, 1988).

A CF/88 fundamentou o reordenamento do sistema educativo e estabeleceu os parâmetros para a elaboração das demais políticas educacionais a partir de então. É considerado que, após sua promulgação, se estabeleceu um federalismo marcado por uma grande descentralização, dando abertura para comportamentos defensivos e não cooperativos de um lado e, de outro, a tentativa de criações de coordenações entre diferentes níveis do Governo (ABRÚCIO, 2010). Assim, é reconhecida uma dificuldade para a implementação do regime de colaboração entre redes de escolas nas diferentes esferas do Governo (ABRÚCIO, 2010).

Para Moreira (2012) as propostas curriculares nacionais elaboradas a partir da década de 90 receberam críticas por serem consideradas como estruturantes de um sistema nacional de avaliação, considerado como necessário para melhoria da qualidade na educação⁴¹ e desejado pelo movimento de restauração conservadora que estava em voga. Esse é um período em que cresce o interesse na intervenção nos processos de elaboração das reformas educacionais e políticas curriculares com o objetivo de gerar mudanças no capital do país.

As políticas neoliberais do Governo FHC marcaram as reformas educativas e as políticas curriculares, levando a centralização do que deveria ser ensinado por parte do Estado ao deslocamento das responsabilidades sobre o desempenho desse ensino para o âmbito individual (MELO; MAROCHI, 2019). É nesse contexto que é

⁴¹ Para um aprofundamento sobre as diferentes dimensões do termo “qualidade na educação”, consultar (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007).

criada a LDB/96, que vinha sendo discutida desde a aprovação da CF/88 e retoma seus princípios ao entrar no campo do currículo pela orientação da educação:

Art. 9: É dever da União IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a **assegurar formação básica comum** (BRASIL, 1996).

Essa lei é reconhecida por pautar na sociedade um debate de formação em dimensões políticas e de cidadania (CIAVATTA; RAMOS, 2012). Além disso, faz prescrições mais diretas às escolas, ao incluir conteúdos do currículo e reforça a obrigatoriedade de uma formação básica comum.

Parâmetros, referenciais e diretrizes passam a ser formulados no intuito de responderem à necessidade da formação básica, de forma a organizar os currículos garantindo um mínimo de conteúdos comuns em todo o território nacional, exigência essa reafirmada em forma de lei (MALANCHEN, 2014).

É fortalecido um argumento que evoca práticas de responsabilização social, pois “A idéia de que a melhoria da educação básica é compromisso de todos e só se dá com o envolvimento de toda a sociedade é recorrente nas políticas educacionais a partir dos anos 1990.” (OLIVEIRA, 2009^a, p.206). Por outro lado, e a partir de 1992, há críticas de que as políticas educacionais “[...] objetivavam uma uniformização da integração global do mercado desenvolvendo competências e habilidades na formação de capital humano para o mercado industrial.” (SILVA, 2019, p. 03) .

Assim, em 1995 o MEC levou à consulta para professores e acadêmicos de várias regiões do país uma versão dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Em 1996 encaminharam uma nova versão, já com os pareceres incorporados, para que o CNE deliberasse sobre a proposta (BONAMINO; MARTÍNEZ, 2002).

Os PCNs do Ensino Fundamental tiveram sua primeira publicação em 1997 e os PCNs no Ensino médio em 2000, ambos no Governo FHC. De acordo com o próprio documento, se configuram como referenciais para qualidade da educação em todo o país, por meio de **orientações não obrigatórias**.

De acordo com os documentos, por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas

autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não sendo assim um modelo curricular que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas (BRASIL, 1997, p. 13). Serviriam, portanto, como um referencial curricular para orientar a Educação Básica abrangendo temas transversais, a serem trabalhados por área de conhecimento (BRASIL, 1997).

Numa perspectiva crítica, alguns autores (DIAS; LÓPEZ, 2006; MACEDO, 2016; MALANCHEN, 2014) afirmam que os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) foram influenciados pelas orientações do Banco Mundial, do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) para a América Latina, entre outras organizações internacionais, que propunham maior centralização curricular e avaliativa. Há o reconhecimento de que, nesse período, já permeado pela globalização, houve um movimento de reforma curricular (LOPES, 2004), impulsionado por essas agências multilaterais.

Em 1990 o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, convocada pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial. Dessa conferência, assim como da Declaração de Nova Delhi — assinada pelos nove países em desenvolvimento de maior contingente populacional do mundo —, resultaram posições consensuais na luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos, capazes de tornar universal a educação fundamental e de ampliar as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos. (BRASIL, 1997, p. 14)

Nesse sentido não daria para dissociar os PCNs do conjunto das políticas que vinham sendo conduzidas pelo governo FHC, em que fica destacada uma centralidade das políticas de avaliação. No Governo FHC debateu-se que os PCNs favoreciam a padronização curricular. No entanto, essa padronização encontrou limites, o que pode ser um fator relacionado à retomada do tema da padronização com a criação da BNCC.

Outros autores (DUARTE, 2004; JACOMELI, 2004; MARSIGLIA, 2011) refletem sobre a influência do construtivismo nos PCNs, ao considerarem que os temas transversais tinham a função de articular conteúdos escolares à realidade social. Há o reconhecimento, portanto, de um movimento que tentava superar a fragmentação das disciplinas – o conhecimento especializado – ao integrá-las por meio dessa forma de articulação – compreendendo um conhecimento complexo.

PCNs e DCNs foram idealizados como documentos complementares e, por isso, em articulação. As DCNs se diferem dos PCNs, pois **são normas obrigatórias** que devem orientar os sistemas de ensino das escolas. Na elaboração das DCNs, o CNE é encarregado como o responsável para definir as diretrizes mandatórias para a educação em todos os entes federados.

Nessa dinâmica, o CNE assume a função deliberativa das Diretrizes Curriculares Nacionais e os entes federativos são responsáveis por sua implementação. Fazendo referência ao art., 210 da CF, as DCNs são compreendidas pelo CNE como linhas gerais de ação, que podem nortear propostas abertas em diferentes programas de ensino (BONAMINO; MARTÍNEZ, 2002). A Primeira versão das DCNs foi publicada em 1998, no Governo FHC.

No final do Governo Lula (PT), após seu segundo mandato, é reconhecido no cenário econômico internacional a crise financeira fiscal, que afeta também o Brasil (AGUIAR, 2019; ANDERSON, 2020). Já no início do Governo Dilma (PT) são retomadas, sob críticas, as discussões acerca das DCNs (CIAVATTA; RAMOS, 2012). Durante o mandato de Lula e início de Dilma foram lançadas ou revisitadas diretrizes curriculares que visavam atingir formações relacionadas à diversidade e construção de identidades, reforçando a compreensão do período que é denominado como “era das diretrizes” (CIAVATTA; RAMOS, 2012). Além disso, também destacavam as discussões da época relacionadas ao currículo em cenário mundial, girando em torno da ideia das competências (conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções), da articulação entre teoria e prática e da flexibilidade curricular por meio da interdisciplinaridade (COSTA, 2018b). Nesse contexto, estados, Distrito Federal e municípios elaboraram projetos curriculares próprios, compreendidos como “[...] recontextualizações, traduções, híbridos políticos ou releituras contextuais das propostas nacionais” (LOPES, 2015, p. 452).

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica:

A formulação de Diretrizes Curriculares Nacionais constitui, portanto, atribuição federal, que é exercida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), nos termos da LDB e da Lei nº 9.131/95, que o instituiu. Esta lei define, na alínea “c” do seu artigo 9º, entre as atribuições de sua Câmara de Educação Básica (CEB), deliberar sobre as Diretrizes Curriculares propostas pelo Ministério da Educação. Esta competência para definir as Diretrizes Curriculares Nacionais torna-as mandatórias para todos os sistemas. Ademais, atribui-lhe, entre outras, a responsabilidade de assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação

nacional (artigo 7º da Lei nº 4.024/61, com redação dada pela Lei 8.131/95), razão pela qual as diretrizes constitutivas deste Parecer consideram o exame das avaliações por elas apresentadas, durante o processo de implementação da LDB. (BRASIL, 2013, p. 13)

Santos e Diniz-Pereira (2016) apontam para a necessidade de renovação das normas legais na década de 2000, que implicaram na criação das DCNs. Destacam ainda que essas revelam hegemonia de certas ideias no campo do currículo, mas indicam a maior responsabilidade da escola na elaboração do projeto político pedagógico, além da necessidade de uma gestão participativa nas instituições escolares. Para Santos e Cabral (2019) as DCNs configuraram uma maior interferência federal, pois são utilizadas como referência nas propostas pedagógicas das redes de ensino. Já para Costa (2018b), as DCNs, sob influência de organismos internacionais, como a Unesco:

[...] ambicionavam atingir finalidades comuns dentro de um espectro da diversidade, grupos acadêmicos, bem como movimentos sociais e políticos, pautavam a discussão em torno de currículos voltados para construção de identidades que considerassem as especificidades do âmbito educacional; aliado a isso, o debate da questão curricular na relação entre trabalho e educação foi tema de disputas na acepção do currículo baseado em competências [...]. (COSTA, 2018b, p. 105)

As diretrizes definem as áreas de ensino a serem trabalhadas na Educação Básica, na parte comum do currículo, indicando a interdisciplinaridade, a transversalidade e a contextualização como meios para o alcance de um ensino de qualidade. Além disso, abrangem a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Ensino Médio e são do último marco legislativo curricular de âmbito federal publicado antes da BNCC.

Outra consideração importante sobre os normativos relacionados às políticas curriculares é trazida por Oliveira (2009) que, ao estudar a agenda do Legislativo Federal para as políticas curriculares no Brasil entre os anos de 1995 até 2007 observou que todas as proposições sobre currículo tinham como intenção alterar a LBD/96:

São apresentados projetos de inclusão de disciplinas sobre temáticas sociais as mais variadas, sem qualquer preocupação com a natureza da matriz curricular que pretendem introduzir nas escolas. Se essas proposições fossem aprovadas, produziram certamente uma realidade caótica nestas. Isso porque seus autores percebem as escolas distanciadas do que lhes constitui como instituições educativas,

atribuindo-lhes função de remediadora e reparadora dos problemas emanados da estrutura complexa, capitalista e culturalmente heterogênea da sociedade. (OLIVEIRA, 2009, p. 552)

Este cenário denota que as políticas curriculares compreendem um espaço onde representantes procuram manter ou legitimar ideologias específicas de determinados grupos. Lopes (2004) traz outros elementos para essa reflexão, pois, ao analisar a continuidade, ou descontinuidade das políticas curriculares, reconhece que as reformas impulsionadas pelo BID deram forma a documentos híbridos, criando associações de perspectiva crítica, do construtivismo, de princípios gerais da Nova Escola e de noção de eficiência social nos discursos.

Passados vinte anos das intensas reformas curriculares iniciadas na década de 1990, a articulação por uma base curricular comum e unificada ganha força em todo o território nacional (CAIMI, 2016; CORRÊA; MORGADO, 2018; JUNIOR, 2017; LIMA; HYPOLITO, 2019; MICHETTI, 2020). No último plano de Governo para candidatura de Dilma Rousseff a presidente vinculou, ainda em campanha, a melhoria da qualidade de ensino à definição de uma base comum nacional para além do que já constava nas DCNs (LOPES, 2015), que é mencionada na sanção do PNE (BRASIL, 2014), após sua posse.

O *impeachment* de Dilma, “justificado” pelo crime de responsabilidade fiscal, foi motivado pela crise econômica, pela queda de sua popularidade e por articulações políticas (ANDERSON, 2020) impactando na elaboração das políticas curriculares (AGUIAR; DOURADO; 2018) e, em específico, na BNCC.

Na próxima seção a BNCC será contextualizada com base nos documentos legais reunidos.

1.2 A BNCC a partir dos marcos legais

Nesta seção são abordados os documentos curriculares introduzidos anteriormente, mas tendo como foco a construção da argumentação, por parte do governo e dos próprios documentos curriculares, que justifique a construção e pertinência da BNCC. Os apontamentos críticos sobre as afirmações aqui trazidas serão elencados na próxima seção.

Nos documentos oficiais, ao abordarem a criação da BNCC, há a reiteração de que esse documento normativo é fundamentado e alinhado a toda a série de bases

legais, ainda em vigor, que a antecedeu (BRASIL, 2018a). Entende-se, desta forma, que ela não substitui, mas complementa e responde ao que é definido nesses orientadores, conforme abordado adiante.

Na CF/88 não consta um ordenamento dos currículos para o ensino, mas há a colocação, no Art. 210, de 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, grifos nossos).

A LDB/1996 define princípios e objetivos curriculares para o Ensino Fundamental em relação à duração, à base nacional comum e a uma parte diversificada, sendo que cabe à União:

Art. 9º, inciso IV. Estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, **competências e diretrizes** para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, **que norteiam os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.** (BRASIL, 1996, grifos nossos)

Ainda de acordo com a LDB/1996, com redação de 2013:

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. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, 1996, grifos nossos).

Além disso, os currículos devem abranger, obrigatoriamente, § 1º “o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil”, além da Arte, da Educação Física e do Ensino Religioso. (BRASIL, 1996).

No entanto, na LDB/1996, não é explicado o que seria essa base nacional comum, conforme analisa Alves (2014):

Nesta LDB de 1996, se cunhou a expressão Base Nacional Comum que foi indicada como necessária para o Ensino Básico (Art. 26) embora a expressão Base Comum Nacional tenha sido mantida na parte que fala da formação de professores (Art. 64). Em nenhum dos dois casos as expressões são explicadas, o que dá origem a discussões intensas a partir daí. No caso da Educação Básica, apareceram inúmeros documentos de imposição curricular, dentro da corrente internacional hegemônica. (ALVES, 2014, p.1472).

A interpretação do que seria essa base nacional comum a nortear os currículos difere entre os documentos curriculares. Como exemplo, há nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) o reconhecimento de contemplação tal especificidade:

Essa LDB reforça a necessidade de se propiciar a todos a formação básica comum, o que pressupõe a formulação de um conjunto de diretrizes capaz de nortear os currículos e seus conteúdos mínimos, incumbência que, nos termos do art. 9º, inciso IV, é remetida para a União. Para dar conta desse amplo objetivo, a LDB consolida a organização curricular de modo a conferir uma maior flexibilidade no trato dos componentes curriculares, **reafirmando desse modo o princípio da base nacional comum (Parâmetros Curriculares Nacionais)**, a ser complementada por uma parte diversificada em cada sistema de ensino e escola na prática, repetindo o art. 210 da Constituição Federal. (BRASIL, 1997, p.14, grifos nossos).

Existe o entendimento que esses Parâmetros foram elaborados na tentativa de o Governo FHC contemplar as bases comuns nacionais previstas na LDB:

Dizia o CNE à época: “[...] embora os Parâmetros Curriculares propostos e encaminhados às escolas pelo MEC sejam nacionais, não têm, no entanto, caráter obrigatório, respeitando o princípio federativo de colaboração nacional [...]”. (BRASIL, 1998b, p. 7) Ou seja, o órgão entendia, e isso mostra que se trata de um entendimento possível, que as bases curriculares comuns se configuravam em diretrizes para a educação e não numa proposta curricular ou listagem de conteúdos. (MACEDO, 2015, p. 892).

Em 2008 é lançado, pelo MEC, o Programa Currículo em Movimento que “busca melhorar a qualidade da educação básica por meio do desenvolvimento do currículo da educação infantil, do ensino fundamental e ensino médio”⁴². Esse programa tem como objetivos específicos:

Identificar e analisar propostas pedagógicas e a organização curricular da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio implementadas nos sistemas estaduais e municipais;
Elaborar documento de proposições para atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais da educação infantil, do ensino fundamental e ensino médio;

⁴² Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-curriculo-em-movimento-sp-1312968422>. Acesso: 04 abr. 2021.

Elaborar documento orientador para a organização curricular e referências de conteúdo para assegurar a **formação básica comum da educação básica no Brasil (Base nacional comum/Base curricular comum)**.

Promover o debate nacional sobre o currículo da educação básica através de espaços para a socialização de estudos, experiências e práticas curriculares que possam promover o fortalecimento da identidade nacional. (BRASIL, 2009^a, grifos nossos)

Influenciadas pelas discussões trazidas por esse programa, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013) destacam a pertinência de uma base nacional comum, em discussão por meio de vários pareceres emitidos pelo CNE, e a ser enriquecida e complementada por uma parte diversificada e transversal, que contemple características específicas da comunidade escolar nos âmbitos culturais, sociais e culturais ao longo de toda a escolarização. Definem ainda que “A base nacional comum e a parte diversificada não podem se constituir em dois blocos distintos, com disciplinas específicas para cada uma dessas partes.” (BRASIL, 2013, p.32).

Nessas Diretrizes (BRASIL, 2013), há a menção sobre a necessidade de o estudante desenvolver minimamente habilidades de acordo com especificidades das diferentes etapas do desenvolvimento humano, destacando a indissociabilidade desse processo com aspectos intelectuais, afetivos, sociais e políticos.

Após o primeiro PNE, que vigorou de 2001 a 2010, no primeiro mandato do Governo Dilma já em articulação com a criação da Base é aprovado o Plano Nacional de Educação, com vigência de 2014 a 2024 (BRASIL, 2014). Com validade de dez anos, uma base nacional comum curricular é citada como estratégia para o alcance de duas metas. Para o alcance da Meta 2:

Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE. (BRASIL, 2014)

Como estratégia 2.2:

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

Na Meta 7, que trata de “Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb:” (BRASIL, 2014), é a primeira estratégia para seu alcance:

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

No final do primeiro mandato de Dilma é publicado o documento “Por uma política curricular para a Educação Básica: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento. Versão Preliminar” (BRASIL, 2014 *apud* COSTA, 2018b). O objetivo deste documento seria o de oferecer subsídios para a construção da BNCC.

Já no segundo mandato de Dilma, em 2015⁴³, é realizado o I Seminário Interinstitucional para elaboração da Base Nacional Comum. Nesse ano também é publicada a Portaria n. 592, de 17 de junho de 2015, que Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. Ainda em junho de 2015, é apresentada a “Proposta, para a construção da Base Nacional Comum”.

De acordo com o Governo, durante o processo de construção da Base foram elaboradas três versões preliminares (BRASIL, 2015, 2016, 2017b)⁴⁴ até a aprovação final da quarta versão (BRASIL, 2018a). Em 16 de setembro de 2015 é disponibilizada a 1ª versão da BNCC. Essa versão preliminar é disponibilizada, de acordo com o Governo, para que as escolas de todo o país pudessem contribuir entre 2 e 15 de dezembro. Nessa versão o então Ministro da Educação, Renato Janine Ribeiro, apresenta que “A base é a base”, seguindo pela seguinte contextualização:

Ou, melhor dizendo: a Base Nacional Comum, prevista na Constituição para o ensino fundamental e ampliada, no Plano Nacional de Educação, para o ensino médio, é a base para a renovação e o aprimoramento da

⁴³ Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 02 fev. 2021.

⁴⁴ Os debates acerca dos processos participativos na elaboração dessas diferentes versões da BNCC serão abordados na próxima seção.

educação básica como um todo. E, como se tornou mais ou menos consensual que sem um forte investimento na educação básica o País não atenderá aos desafios de formação pessoal, profissional e cidadã de seus jovens, a Base Nacional Comum assume um forte sentido estratégico nas ações de todos os educadores, bem como gestores de educação, do Brasil. (BRASIL, 2015, p. 02)

A 2ª versão (BRASIL, 2016), com a contribuição das escolas, é disponibilizada em 3 de maio de 2016. De 23 de junho de 2010 a 10 de agosto de 2016 ocorrem 27 Seminários Estaduais com o Consed, a Undime, com professores, gestores e especialistas com o objetivo debater a segunda versão da base. Isso ocorre um pouco antes do *impeachment* da presidente Dilma, então no seu 2º mandato, pois Temer assume o Governo em 31 de agosto de 2016.

Após o *impeachment* de Dilma, em 2016, o Governo Temer (MDB) dá continuidade às ações para elaboração da BNCC, focados na elaboração da 3ª versão do documento. Em 20 de dezembro de 2017 é aprovada a Portaria nº1570 (BRASIL, 2017c) que homologa o Parecer CNE/CP nº 15/2017 e o projeto de Resolução a ele anexo e que:

Art. 1º [...] instituem e orientam a implantação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, explicitando os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a ser observada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. (BRASIL, 2017a)

Assim, a BNCC é instituída pela Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, por meio da aprovação do CNE. Em 22 de dezembro do mesmo ano é publicada a Resolução CNE/CP que *“Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.”* (BRASIL, 2017a).

No ano seguinte é publicada a versão final Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018a) com as etapas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Nessa época compõem o MEC Rossieli Soares da Silva como Ministro da Educação, Henrique Sartori de Almeida Prado à frente da Secretaria Executiva e Katia Cristina Stocco Smole como Secretária de Educação Básica. Nas palavras do então Ministro:

Com a Base, vamos **garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros**, seu **desenvolvimento integral** por meio das **dez competências gerais** para a Educação Básica, apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos. (BRASIL, 2018^a, p. 05)

Na publicação, é explicitada ainda parceria com o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed) e com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) (BRASIL, 2018a). Essa versão final, que contempla a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, possui 600 páginas e tem como subtítulo “Educação é a base”.

Conforme abordado na seção anterior, existe a prerrogativa de que a BNCC:

[...] aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (BRASIL, 2018a).

Retomando esse percurso, no site do MEC⁴⁵ para divulgação e apoio à implementação da BNCC a CF/88, a LDB/1996, os PCNs do Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano (BRASIL, 1997), as DCNs (BRASIL, 2013) e o PNE (BRASIL, 2014) são apresentados como componentes da linha do tempo de sua criação. Como mencionado, há a conclusão, por parte do MEC, de que a BNCC não substitui esses documentos e, além disso, é um normativo complementar, obrigatório e necessário nesse percurso histórico em prol do alcance da efetivação dos direitos de aprendizagem dos estudantes (MEC, [s.d.], BRASIL, 2018).

Na legislação considerada para aprovação da Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, todos esses normativos são considerados, com exceção dos PCNs.

Na perspectiva do Governo, a BNCC reforça o caráter do regime de colaboração previsto na CF/88, ao referenciar suas expectativas em relação à União, aos estados e aos municípios na área educacional:

⁴⁵ Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 04 abr. 2020.

Espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental. (BRASIL, 2018b, p. 08)

Esse percurso denota um esforço pela centralização curricular. Para o Governo, a criação da BNCC está correlacionada à necessidade de se assegurar os direitos de aprendizagem das crianças, pois “Seu principal objetivo é ser a balizadora da qualidade da educação no País por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos os alunos têm direito!” (MEC, [s.d.]).

Essa seção procurou elencar os marcos legais relacionados à criação da BNCC, focando na perspectiva do Governo. Compreendeu-se a ocorrência de ideias divergentes do que seriam as bases curriculares comuns nacionais, ao se considerar suas diferentes interpretações dos textos legais. Na próxima seção esse referencial é contestado a partir das críticas e arenas encontradas por meio da revisão da literatura.

1.2.1 O que já foi pesquisado sobre a elaboração da BNCC?

Nesta seção é apresentado um cenário com divergências não relatadas pelo Governo sobre a criação e pertinência da BNCC. O enunciado “Educação é a Base”, que é vinculado às propagandas do Governo para promoção da BNCC atribui ao documento uma aparente neutralidade pois, além de necessária, ela teria sido elaborada em prol da obtenção de um sucesso escolar, de forma coletiva, envolvendo educadores e sociedade. Vincula-se a ela uma propaganda de que sua construção foi realizada de forma democrática, fazendo alusão aos direitos à educação (BRESSANIN, 2018). Não apenas nas propagandas, mas também nos documentos oficiais pois, de acordo com o Governo:

Sua formulação, sob coordenação do MEC, contou com a participação dos Estados do Distrito Federal e dos Municípios, depois de ampla consulta à comunidade educacional e à sociedade, conforme consta da apresentação do presente documento. (BRASIL, 2018^a, p. 20)

Aprofundando os debates relacionados à criação de bases curriculares no Brasil, Alves (2014) coloca que entre meados de 1981 até novembro de 1983 o MEC

articulou um movimento nacional com reuniões e cursos para discussão acerca da formação de professores. Em novembro de 1983, em reunião para a finalização desse processo, é elaborado um documento que, de acordo com a autora (ALVES, 2014), não fora considerado pelo MEC:

Entre inúmeras indicações sobre os múltiplos *espaçotempos* da formação, recolhendo e organizando as boas discussões que existiram em todo o país, no documento se destaca a metodologia que propõe para se organizar uma Base Comum Nacional com um caráter *local/nacional*. Embora o que o MEC quisesse fosse uma proposta nacional para os currículos de formação docente – e, por isto, nunca tenha aceito este documento que fugia das ‘determinações’ e abria espaço para criações - no documento foi proposto um movimento constante de discussões nacionais a partir da criação de propostas locais (institucionais) que era extremamente inovador, naquele momento, e que continua inspirador até hoje.

Esse movimento se daria da seguinte maneira: propostas locais deveriam ser experimentadas livremente pelas instituições que desenvolviam a formação de professores em acordo com as condições especiais de cada uma delas, e, em reuniões anuais (regionais e nacionais), essas propostas em desenvolvimento deveriam ser discutidas, na direção da articulação de uma possível Base Comum Nacional. Esta era, assim, entendida não como algo decidido *a priori* por um grupo técnico organizado pelo Ministério e que teria uma obrigatoriedade nacional, mas como algo que iria sendo composto, trabalhado continuamente, em movimento, a partir das múltiplas experiências vividas. (ALVES, 2014, p.1470).

Ainda segundo a autora (ALVES, 2014), a ideia utópica expressa nesse documento era a de que as instituições pudessem pensar e visitar suas propostas de formação de professores todos os anos e, a partir desse movimento e experiência, pudessem buscar uma base que seria comum e nacional e que considerasse suas necessidades de constantes mudanças. Apesar da não adesão dessas propostas pelo MEC, esse documento contribuiu com a articulação e criação dos grupos que viriam a se constituir como a ANFOPE.

Em outro sentido, e considerando o percurso dos normativos curriculares apresentados anteriormente, existe a consideração para alguns autores de que os primeiros movimentos de construção da atual BNCC, voltada para a formação dos estudantes, se deram em 2010 “[...] quando especialistas discutiram os direcionamentos da Educação Básica na Conferência Nacional da Educação (CONAE), que visava consolidar um novo Plano Nacional de Educação (PNE). (COSTA; NASCIMENTO; NEVES, 2019, p. 38). Tal marco também é compartilhado pelo histórico de construção da BNCC retomado pelo MEC (MEC, [s.d.]). No debate,

estava em pauta o dever do Estado de ofertar igualdade de condições aos estudantes da Educação Básica.

Nesse contexto, com a aprovação do PNE (BRASIL, 2014), volta a ter destaque no Governo as discussões para elaboração da BNCC (ALMEIDA; JUNG, 2018). Nessa perspectiva o PNE reflete alinhamento quanto à necessidade da regulação de uma base comum curricular, bem como a relação dessa com a garantia de efetivação dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. Esse é um marco na intensificação do debate em torno da necessidade de criação de um currículo nacional (COSTA; NASCIMENTO; NEVES, 2019).

A primeira versão (BRASIL, 2015) teria contato com a participação de 116 especialistas, reunidos em uma comissão nomeada pelo MEC (CARVALHO; LOURENÇO, 2018; SOUSA; PEREIRA, 2019).

A segunda versão (BRASIL, 2016) teria sido apresentada e discutida em seminários promovidos pela Undime e pelo Consed (SOUSA; PEREIRA, 2019). Outros movimentos de discussão envolvidos no processo de elaboração da BNCC entre a 1ª e a 2ª versão foram apresentados pelo MEC (FRADE, 2020). Existem ainda relatos de que a equipe responsável pela elaboração da 1ª e 2ª versões da BNCC “não foi acionada ou envolvida oficialmente em qualquer encaminhamento institucional relativo à devolutiva das Conferências Estaduais ou à terceira versão da BNCC.” (VALLADARES et al., 2016, p.8).

Aguiar (2019) considera que a passagem turbulenta entre governos Dilma e Temer fez pesar sobre a BNCC uma maior dimensão conversadora, ao longo de suas três diferentes versões e com, com isso, o normativo ficou mais próximo dos PCNs, aprovados no Governo FHC. Além disso, há o reconhecimento de que Temer retomou a agenda do Governo de FHC para o alinhamento às exigências de movimentos pela reforma empresarial da educação (SOARES, 2019) e de que esse movimento influenciou mudanças no processo de elaboração da BNCC.

Pela gestão do então Governo Temer, em agosto de 2016, de acordo com o MEC “[...] começa a ser redigida a terceira versão, em um processo colaborativo com base na versão 2.”⁴⁶. Sobre esse processo de consultas, o Movimento pela Base

⁴⁶ Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 02 fev. 2021.

destaca que “[A BNCC] É feita por todos e para todos. E para chegar nesta 3ª versão, ela foi construída coletivamente e em um processo democrático.”⁴⁷

Nesse período, a SEEDF vinha acompanhando as ações pela elaboração e aprovação da BNCC anos antes de sua aprovação. A primeira menção localizada no Diário Federal sobre a constituição de um Grupo de Trabalho focado na BNCC ocorreu no dia 13 de janeiro de 2016, que cita a Portaria nº 2, de 11 de janeiro de 2015, competindo a essa equipe “I-conceber, orientar, acompanhar e avaliar ações de articulação das diferentes esferas pedagógicas e administrativas da Secretaria de Estado Educação Esporte Lazer para a discussão da BNCC.” (DISTRITO FEDERAL, 2016, p.22).

Ainda em janeiro de 2016 é constituída uma comissão (DISTRITO FEDERAL, 2016b), sob a coordenação da SUBEB, e que tinha como objetivo principal articular a participação da comunidade nas discussões acerca da elaboração da BNCC. É composta por representantes: da SEEDF; do Conselho de Educação do Distrito Federal; do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação, Esporte e Lazer; do Programa de Ações Articuladas (PAR); do Sindicato dos Professores do Distrito Federal – SINPRO; do Sindicato dos professores das escolas particulares do Distrito Federal – SINPROEP; do Sindicato das Escolas Particulares – SINEP; do Sindicato dos Trabalhadores em Escolas Públicas do Distrito Federal – SAE; da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília; da Associação de Pais – ASPA; do Fórum de Educação do Distrito Federal e da União Metropolitana dos Estudantes Secundaristas de Brasília – UMESB.

No mesmo ano, em 29 de junho de 2016, ocorreu uma chamada pública para participação no Seminário Distrital da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (DISTRITO FEDERAL, 2016c). Destaca-se, portanto, as ações de articulação do Governo do Distrito Federal, junto aos participantes da rede de ensino, na tentativa de gerar discussões e contribuições para a elaboração da BNCC.

No entanto, para a 3ª versão da BNCC (BRASIL, 2017b), é reconhecido que o então Ministro da Educação, Mendonça Filho, restringiu a participação dos especialistas que estavam envolvidos na elaboração das versões anteriores (AGUIAR, 2019). Além disso, há críticas de que essa 3ª versão tenha uma natureza

⁴⁷ Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/acontece/base-entregue-cne/>. Acesso em 01 mar. 2021.

essencialmente conteudista, retomando uma concepção de currículo mínimo que se propagou na década de 1970 e que se faz ultrapassada nos debates acadêmicos (SILVA, 2019).

Aguiar (2019) cita que a 4ª versão da BNCC (BRASIL, 2018a), ou seja, a que foi instituída, teria sido demasiadamente modificada se comparada à versão preliminar. Mesmo com o pedido de vistas de três conselheiras, que se posicionaram contra o documento, com tensões internas no MEC e uma pressão pelo aligeiramento do processo, é aprovada a BNCC da Educação Infantil e Ensino Fundamental (AGUIAR; DOURADO, 2018; BRASIL, 2017a; COSTA, 2018b).

Desta forma, no Governo de Temer percebe-se que houve demasiado empenho por parte da gestão do MEC, junto ao CNE, para a aprovação da BNCC para a educação básica sendo, nesse momento, estabelecidas novas comissões para o acompanhamento desse processo (AGUIAR; DOURADO; 2018).

De acordo com Aguiar (2019), o ministro Mendonça Filho, no Governo Temer, alterou o processo de construção da terceira versão da BNCC, cuja metodologia de elaboração da primeira e da segunda versões era de responsabilidade de um grupo de especialistas, vinculados às universidades. Ele restringiu a participação desses especialistas ao instituir o Comitê Gestor da Base Nacional Comum Curricular e reforma do Ensino Médio (Portaria MEC nº 790, de 27 de julho de 2016) para acompanhar o processo de discussão da segunda versão da BNCC, encaminhar sua proposta final ao CNE, bem como propor subsídios para a reforma do Ensino Médio. O comitê era coordenado pela secretária executiva Maria Helena Guimarães de Castro, que ocupou esse mesmo cargo na gestão do ministro Paulo Renato, no governo FHC, quando os PCNs foram implementados. (AGUIAR, 2019, p. 7).

Desta forma, é percebida a crítica de que alguns grupos teriam sido priorizados no processo de escuta para a elaboração da BNCC, enquanto outros teriam sido marginalizados. Há a denúncia sobre a falta de participação dos movimentos sociais para sua elaboração, bem como escuta privilegiada desses especialistas e representantes de determinados grupos empresariais (MICHETTI, 2020; NOVAIS; NUNES, 2018).

Apesar do MEC destacar que a BNCC foi elaborada por meio de um processo democrático, que contou com 12 milhões de contribuições durante consulta pública online em 2015, advindas de 300 mil cadastros, entre eles, 207 mil de professores

que, se somados às contribuições coletivas daria um número próximo à 1 milhão de professores⁴⁸, bem como a realização de seminários envolvendo mais de 9 mil professores e gestores em 2016⁴⁹, pesquisadores apontam que não se discute o quanto dessas contribuições foram incorporadas na versão final pelos comitês responsáveis pelas elaborações dos textos preliminares (CARVALHO; LOURENÇO, 2018; CORREA, 2016; DAL-CIN; ROSA; SCHWENGBER, 2017; NOVAIS; NUNES, 2018). Silva (2019) retoma ainda que as primeiras versões da BNCC tinham a indicação da autoria das propostas, informação essa ausente na 3ª versão.

Analisando os dados informados pelo Governo sobre a efetiva participação democrática na elaboração da BNCC, por meio de uma análise dos microdados obtidos via Lei de Acesso à Informação, Cássio (2017) mostra que o número de contribuintes únicos é de 143.928 e que, dos 300 mil participantes evocados, menos da metade foi convertido como contribuinte da consulta pública. E, acerca das 12 milhões de contribuições, teriam sido contabilizados uma contagem de forma indistinta entre respostas a perguntas de múltipla escolha e sugestões de mudanças nos textos, ou seja, cada resposta a uma alternativa de múltipla escolha poderia ser contabilizada como uma contribuição. Outro número que chama a atenção, segundo o autor, seria a afirmação sobre a participação de 1 milhão de professores, que daria cerca de 45% dos professores atuantes no país. Os números totais divulgados estariam, dessa forma, inflacionados.

Outra discussão que se faz é que, ao se qualificar o número volumoso dessas contribuições, não necessariamente é possível denotar um consenso acerca de sua elaboração. Tais apontamentos podem abrir margem para a compreensão de que instituições, especialistas e discursos foram privilegiados na escuta durante sua elaboração e, ainda de acordo com a ANPED, o diálogo com as comunidades escolares foi subalternizado (ANPED, 2017). Até mesmo o Centro Lemman, na Universidade de Stanford, não se considerou contemplado pela 3ª versão da BNCC quanto às críticas e sugestões que haviam feito (MICHETTI, 2020). Essas discussões denotam que esse processo de elaboração da BNCC poderia ser compreendido como

⁴⁸ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/34971-consulta-publica-sobre-base-nacional-comum-recebeu-mais-de-12-milhoes-de-contribuicoes>. Acesso em: 05 abr. 2021.

⁴⁹ Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/acontece/base-entregue-cne/>. Acesso em: 05 abr. 2021.

não condizente com uma proposta de participação social (SOUSA; PEREIRA, 2019), além não permitir o debate acerca de concepções.

Durante o Governo Temer, intensifica-se as articulações da Fundação Lemann, a atuação do Movimento pela Base Nacional Comum, do Movimento Todos pela Educação, do Consed e da Undime, que buscaram participar e influenciar as decisões acerca da base em construção, com o apoio de diferentes grupos, de referência de currículos de outros países como Chile e Austrália e de estudiosos nacionais e internacionais, majoritariamente de universidades de prestígio dos Estados Unidos (AGUIAR, 2019; CORRÊA; MORGADO, 2018; COSTA, 2018b; FREITAS, 2014; MELO; MAROCHI, 2019; MICHETTI, 2020; PERONI; CAETANO; ARELARO, 2019; SOUSA; PEREIRA, 2019). Além desses, somam-se:

Grupos educacionais privados como o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), a Fundação Victor Civita, o Instituto Ayrton Senna e fundações ligadas a empresas como Natura, Gerdau e Itaú” (MACEDO, 2017, p. 510).

É importante frisar, apesar de buscarem ocupar um espaço de influência nos processos políticos relativos à BNCC, não há unanimidade entre esses diferentes grupos quanto às críticas, apoios e intencionalidades desse documento curricular.

Sobre o envolvimento de instituições financeiras e empresas no processo de elaboração da BNCC (BARRETO, 2016; PEIXOTO; GONÇALVES, 2017), é destacada a atuação do Movimento Todos pela Base Nacional Comum Curricular, apoiado em maioria por grupos e indivíduos oriundos de instituições privadas, e que têm buscado influenciar na oferta de soluções para os problemas educacionais, por meio das políticas educacionais (COSTOLA; BORGHI, 2018). Há autores que consideram que o Movimento pela Base Nacional Comum exerceu maior influência no processo de construção da BNCC (CORRÊA; MORGADO, 2018).

É com aporte financeiro da Fundação Lemann e da Fundação Itaú Social que atualmente é mantido o *Consortium for Policy Research in Education at Teachers College*, na Universidade de Columbia. Reunindo pesquisadores de diversos países, incluindo o Brasil, um de seus projetos, atualmente, é um estudo de que tem a

previsão de cinco anos de duração, e que se debruça sobre a investigação da elaboração e implementação da BNCC⁵⁰. De acordo com o grupo:

Nenhum desses esforços [para redigir e implementar um currículo nacional, expresso na LDB/1996], exigia que as escolas adotassem um conjunto específico de padrões e em grande parte falharam em ganhar força. Isso foi até 2013, quando a Fundação Lemann, junto com parceiros do terceiro setor, começou a reunir grupos de especialistas em educação, funcionários públicos, legisladores e outras partes interessadas para elaborar uma série de padrões de currículo. (READY, 2018, tradução livre)

Para o coordenador do grupo (READY, 2018), aqueles que defendem a BNCC consideram que a desigualdade educacional no Brasil desvela que os estudantes precisam ter acesso a conhecimentos e habilidades que são acessados apenas pelos estudantes ricos. Ele reconhece, também que os que se posicionam contra a BNCC, majoritariamente membros da academia, não consideram que os padrões estabelecidos por esse currículo sejam alcançados, devido às desigualdades de recursos humanos e materiais. Além disso, o autor reconhece um movimento de deslegitimação do documento, por ter sido aprovado após o impeachment de Dilma Rousseff, em 2015.

Além disso, os atuais movimentos pela defesa da BNCC continuam a reforçar os enunciados do MEC quanto à pertinência legal e histórica, forma democrática de elaboração e, atualmente, estratégias para a implementação da BNCC⁵¹.

Assim, há a justificativa de que são necessárias mais organização e coerência no sistema educacional, constando assim, na BNCC, “[...] de forma alinhada e clara, os currículos das escolas, a formação inicial e continuada dos professores, os sistemas de avaliação e os materiais didáticos. (CARVALHO; SILVA; DELBONI, 2017, p. 497)”.

Para Leal (2018), a importância da BNCC se dá por três dimensões. A política, pois todos os países democráticos possuem uma base que releva sua intencionalidade, compromisso e responsabilidade pela educação. A pedagógica, pois seria um documento para orientar as decisões a serem tomadas pelo educador quanto

⁵⁰ Disponível em: <https://www.tc.columbia.edu/cpre/>. Acesso em: 03 mai. 2021.

⁵¹ Como exemplo, ver que é o “Movimento pela Base” que, atualmente, monitora e divulga dados sobre adequação dos currículos nos estados, a formação de professores e a aquisição de materiais didáticos alinhados à BNCC em todo o país. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/>. Acesso em: 07 jun. 2021.

a o quê e quando ensinar determinados conhecimentos e também avaliá-los. E a das políticas educacionais, pois os esforços e investimentos devem convergir para a implantação da BNCC. Assim, a BNCC não é o currículo da escola, mas uma referência obrigatória, que define quais e quando as aprendizagens devem ser realizadas. Há também o argumento, que não é encontrado nos documentos que referenciam a BNCC, de que cabe a todas as escolas elaborarem seus currículos, sendo que cerca de 60% dos conteúdos básicos seriam os comuns e indispensáveis a qualquer um, e cerca de 40% trariam elementos das especificidades e necessidades locais (LEAL, 2018).

O Movimento pela Base Nacional, respondendo sobre o porquê de o Brasil ter adotado a BNCC afirma que:

A BNCC está prevista na Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e no Plano Nacional de Educação de 2014. Ter definidas as aprendizagens e desenvolvimentos comuns para todos os estudantes ajuda a **garantir equidade** (não importa onde estude, o aluno irá aprender o que é essencial) e a dar **mais coerência para o sistema educacional**: formação de professores, materiais didáticos e avaliações externas passam a responder ao que se aprende na escola - e não o contrário. Vale lembrar que BNCC não é currículo, portanto as especificidades e diversidades locais de cada rede podem e devem ser preservadas nos currículos das redes, nos projetos pedagógicos das escolas e nas práticas dos professores em sala de aula.⁵²

Esse discurso reitera que a BNCC não substitui os normativos curriculares anteriores. O Movimento complementa respondendo o porquê de haver a necessidade de uma BNCC, se já havia normativos federais curriculares anteriores, da seguinte forma:

O Brasil não tinha até hoje um referencial nacional obrigatório, com caráter de política de Estado que define o que os estudantes têm direito de aprender e desenvolver na escola. A BNCC é obrigatória e traz competências e habilidades a serem desenvolvidas desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, considerando as especificidades de cada etapa. Tanto as Diretrizes Curriculares Nacionais quanto os Parâmetros Curriculares Nacionais, por exemplo, serviram como ponto de partida para a elaboração da BNCC, que dá um passo além e 1. explicita quais são as aprendizagens e desenvolvimentos essenciais e comuns; 2. estabelece a educação integral dos estudantes, ou seja, seu desenvolvimento cognitivo, emocional, social e cultural; 3. tem potencial para estruturar e consolidar

⁵² Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/duvidas-frequentes/>. Acesso em: 15 mar. 2021.

uma série de outras políticas públicas que podem ajudar a melhorar a qualidade e equidade da educação nacional.⁵³

De acordo com o Movimento Todos pela Educação, a BNCC não faz supressão às DCNs, pois “[...] as Diretrizes continuam valendo porque os documentos são complementares: as Diretrizes dão a estrutura; a Base o detalhamento de conteúdos e competências” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018).

A presença das pautas conservadoras⁵⁴ na elaboração da BNCC foi trazida, principalmente, por meio do movimento Escola Sem Partido (MACEDO, 2017). No debate, em posições que Michetti (2020) chama de não dominantes, é relatado que:

[...]estiveram a Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CNDE), as associações de pesquisadores da área de educação, como a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped), a Associação Brasileira de Currículo (ABdC), bem como centros de estudo e pesquisa de faculdades de educação - especialmente de universidades públicas -, associações de ensino diversas e entidades, como a Associação Nacional de Política e Administração em Educação (Anpae), a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) e o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (Forumdir). Organizações sindicais de trabalhadores da educação, particularmente de professores - como o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes-SN) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) -, também se colocaram nos debates (MICHETTI, 2020, p. 3-4).

Destaca-se nas discussões sobre a elaboração da BNCC que esse documento é permeado por contextos de disputas, com a participação de atores com interesses distintos. Entre os grupos mais críticos, há a predominância de “[...] associações científicas, profissionais, movimentos sociais e de trabalhadores [...]” (GIROTTTO, 2019, p.2) que apontam para as “[...] as desigualdades das condições de ensino e aprendizagem às quais estão submetidos milhares de professores e alunos em todo o país” (GIROTTTO, 2019, p. 2) que parecem estar silenciadas nas intencionalidades da BNCC.

⁵³ Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/duvidas-frequentes/>. Acesso em: 15 mar. 2021.

⁵⁴ “Assumo, pela agenda que o próprio ESP criou para si — “combate a uma mentalidade progressista, favorável ao PT, que auxiliou a manutenção deles no poder”; à “desqualificação da religião; e “à naturalização do comportamento homossexual” (NAGIB apud RESENDE, 2015) —, que se trata de um movimento conservador que busca mobilizar princípios religiosos, a defesa da família em moldes tradicionais e a oposição a partidos políticos de esquerda e de origem popular” (MACEDO, 2017, p. 509).

Os estudos que vão no sentido de afirmar que os conhecimentos postos por especialistas retiram do estudante o empoderamento e a curiosidade pelo aprender (CURY; REIS; ZANARDI, 2018) se relacionam com a consideração de que a expertise vinda desses especialistas estaria verticalizando os processos decisórios para seleção e produção de conhecimento, bem como desqualificando a participação dos professores da Educação Básica em decisões efetivas acerca do currículo com o qual trabalham (CARVALHO; LOURENÇO, 2018).

A Anped tem se manifestado, ao longo dos anos, elaborando ações estratégicas, emitindo pareceres e notas desfavoráveis acerca da BNCC, em razão da desvalorização dos currículos praticados nas escolas, da falta de participação da comunidade em sua elaboração, bem como pelos retrocessos que ela implica na formação de estudantes e professores. (ANPED, 2015, 2017, 2019; PEIXOTO; GONÇALVES, 2017).

Apesar de haver a defesa da BNCC pelo Governo e pelos grupos de apoiadores de que ela estaria cumprindo o que traz a CF/88, da LDB/1996 e do PNE/2024, “(...) há também diferenças e possibilidades de compreender e encaminhar ações sobre o que seria garantir o direito à qualidade da educação brasileira.” (NOVAIS; NUNES, 2018, p.1067). Ainda segundo os autores, na CF não há hierarquização entre conteúdos, quais seriam esses conteúdos, nem sua extensão. Assim, a linha do tempo compartilhada pelo MEC que afirma a pertinência desses documentos como antecessores da necessidade da Base não condiz com essas e outras críticas da academia e de movimentos de trabalhadores, sobre a interpretação e alinhamento entre esses documentos (MACEDO, 2015).

Saviani (2016) questiona qual seria o sentido em torno do empenho para a existência de uma base nacional comum curricular, se essa já se encontra definida nas DNCs (SAVIANI, 2016), e nos PCNs (FRADE, 2020). A crítica seria, então, da base ter a função de ajustar as escolas brasileiras aos padrões internacionais de avaliações (SAVIANI, 2016). Assim, muitos estudiosos do campo do currículo endossam a não necessidade de uma base curricular nacional, tal como feito na BNCC (ALVES, 2014; CRAVEIRO; RIBEIRO, 2017; MICHETTI, 2020), pois os documentos norteadores curriculares anteriores a sua criação, bem como as práticas escolares, poderiam responder às obrigações e necessidades escolares. Tal

compreensão é afirmada pelos profissionais do campo educacional entrevistados pelo Cenpec entre 2013 e 2014 e que demonstram resistência quanto à aceitação da BNCC. Para eles, não seria necessária a criação de um novo documento de orientação curricular devido aos já existentes (CENPEC, 2015).

Quanto à necessidade de especificidade do que se deve aprender, contida na BNCC, há a consideração de que num país como o Brasil, de grande proporção territorial e de diversidades regionais e culturais, são difíceis os consensos e complexas as tomadas de decisão em relação à estruturação de currículos comuns (CAIMI, 2016). É por essa abrangência que alguns estudiosos assumiram uma posição crítico-reflexiva, e até mesmo de enfrentamento, mesmo diante da obrigatoriedade da BNCC, pois:

A ausência da diversidade na proposta da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, bem como, o rompimento com as diretrizes legais que asseguram o currículo articulado aos saberes tradicionais de indígenas, quilombolas, trabalhadores jovens e adultos, nos convocaram a nos posicionarmos diante desse contexto. (UCHOA; SENA, 2019, p.14)

Acerca da função expressa da BNCC, Girotto (2019) afirma que a BNCC se configura como um mecanismo de gestão, e não de eliminação das desigualdades, pois não busca enfrentar as diferenças das condições materiais das redes de ensino no país. Pelo contrário, poderia significar o aumento da precarização da formação dos professores e das condições de trabalho (GIROTTTO, 2019).

Sobre as finalidades e pressupostos compreendidos na BNCC, alguns autores afirmam que estão baseados em um projeto neoliberal de controle, que adequa a educação às exigências da administração capitalista (ALMEIDA; JUNG, 2018; CARVALHO; SILVA; DELBONI, 2017; COSTA; SILVA, 2019), assim como a racionalidade de Tyleriana, na qual o conhecimento é tido como utilitário e objetivo e por uma abordagem comportamental pela mensuração dos resultados (CORRÊA; MORGADO, 2018). Destaca-se também: a utilização do sentimento de pertencimento de uma nação para a homogeneização da cultura, do pensamento e para o controle das ações dos sujeitos (SOUSA; ARAGÃO, 2018); a organização prescritiva e tecnicista (PEIXOTO; GONÇALVES, 2017) e o foco na reprodução, no planejamento da padronização e para a atual competição ou precariedade do mundo do trabalho e

das responsabilidades individuais (CARVALHO; LOURENÇO, 2018; GIROTTO, 2019; MELO; MAROCHI, 2019).

Cabe o destaque de que alguns autores compreendem que, da forma como a BNCC foi publicada, pode ser considerada sim como um currículo, não apenas como um documento norteador de currículos. (CURY; ZANARDI, 2019). A BNCC é, nessa perspectiva, a consolidação de uma orientação hegemônica e padronizada de currículo (AGUIAR, 2019). Também seria resultado, para Costa (2018b) da influência do contexto internacional nas políticas curriculares no Brasil:

[...] está pautada dentro da lógica dominante da agenda global de educação, que busca a padronização do currículo por meio de indicadores que apontem habilidades e competências comuns, elegendo temas centrais a serem aprendidos, para alcançar metas de aprendizagem que se mostrem necessárias para competir no mercado de trabalho. (COSTA, 2018b, p.114)

Considerando a necessidade de se respeitar a heterogeneidade e diversidade nas diferentes escolas e redes de ensino, Macedo (2015) compreende que a perspectiva centralizadora e hegemônica da BNCC estaria configurando um processo de exclusão e para Craveiro e Ribeiro (2017) a parte diversificada do currículo não daria conta das especificidades regionais das escolas (CRAVEIRO; RIBEIRO, 2017).

Assim, a concepção de currículo comum vinculada no PNE e de direitos e objetivos de aprendizagem comum a todos, da BNCC, estariam numa perspectiva de controle e homogeneização, no contexto das políticas educacionais, com viés do neoliberalismo e pelo processo de compreender a transformar as pessoas em mercadoria (SOUSA; ARAGÃO, 2018).

Alguns autores (SOUZA; OLIVEIRA, 2003) afirmam que a condução dos sistemas de avaliação em prol de uma educação de qualidade, nessa lógica competitiva de quase mercado, tende a produzir resultados socialmente injustos, pois focam na melhoria do desempenho, e não no trato das condições desiguais do ensino. A BNCC traria assim, correntes curriculares eficientista, progressiva e racionalista (FERRAZ; NASCIMENTO; TENCATEN, 2019). Além disso, estaria diminuindo a liberdade e flexibilidade dos currículos, já que o ensino dos conteúdos passa a se voltar para o controle e a performance dos estudantes (CARVALHO; SILVA; DELBONI, 2017; CORRÊA; MORGADO, 2018; MACEDO, 2019, 2015, 2017; MELO; MAROCHI, 2019).

Entre os críticos, há a afirmação da impossibilidade de haver uma base comum curricular, que resguarde os direitos de aprendizagem dos estudantes, pois o currículo deveria ser recontextualizado e reinterpretado nas diferentes esferas do sistema educativo, incluindo pelo professor e pelo estudante, não silenciando discussões sobre diversidade (SANTOS, 2017).

Há ainda os que defendem, como uma alternativa à BNCC, a existência de princípios mínimos comuns, a partir dos quais seriam criados, localmente, os currículos alternativos (CARVALHO; SILVA; DELBONI, 2017). Assim, esse documento seria menos um instrumento de controle, e mais as expressões das singularidades e problematizações de cada localidade.

A BNCC discutida nessa seção fora aprovada sua obrigatoriedade estende-se, atualmente, por todo o território nacional. Reconhece-se que o processo de elaboração da BNCC ocorreu por meio de disputas principalmente entre representantes do governo, de setores empresariais e da comunidade acadêmica (CURY; ZANARDI, 2019; SANTOS, 2017) que estão relacionados aos movimentos de apoio e resistência à efetivação da BNCC em todo o país (CORRÊA; MORGADO, 2018; SOUSA; PEREIRA, 2019).

Reconhece-se, portanto, o estabelecimento de diferentes grupos que ocuparam locais de disputas a partir da busca por representatividade no processo de elaboração, análise e justificativa da BNCC.

A próxima seção apresenta uma breve contextualização da rede pública de ensino do DF, visto que a discussão se seguirá com as discussões acerca dos currículos elaborados pela SEEDF entre 2010e 2014.

1.3 A rede pública de ensino do Distrito Federal

Esta seção traz informações sobre o Distrito Federal e a rede de ensino pública para a qual seus currículos foram construídos. Essa contextualização é relevante, pois as demandas locais são um dos elementos que perpassam a atuação dos participantes da construção do texto curricular.

Essa unidade federativa é reconhecida por ser a terceira capital do Brasil, sede do Governo do Distrito Federal e como Patrimônio Cultural da Humanidade, desde 1987, de acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência

e a Cultura (Unesco). Fica localizada na Região Centro-Oeste, possui uma área territorial de 5.760,784km² (IBGE, 2020a).

Figura 1: Distrito Federal



Fonte: Elaborado pela autora com base em (IBGE, 2020a).

De acordo com o Governo do Distrito Federal ([s.d.]), o planejamento arquitetônico da cidade é atribuído a Oscar Niemeyer e o planejamento urbano à Lúcio Costa, que iniciaram os trabalhos para sua construção em 1956, junto à Companhia Urbanizadora da Nova Capital (NOVACAP). Inaugurada pelo então presidente Juscelino Kubitschek, seu idealizador, ainda em 21 de abril de 1960, contou com a mão de obra de trabalhadores, vindos principalmente das regiões norte e nordeste do Brasil, os chamados “candangos” que, não encontrando moradia no Plano Piloto, começaram a ocupar as localidades conhecidas agora como Regiões Administrativas, as RAs. Essas continuam em modificação, recebendo novas subdivisões e aumento populacional.

Brasília forma-se como centro modernista e administrativo, recebe pessoas de todas as regiões do Brasil e de diversos países, movimentando um variado comércio. De acordo com dados do IBGE (2020b), em 2020 Brasília tinha uma população estimada em 3.055.268 pessoas. De acordo com o censo de 2010, cerca de 1,5 milhão se declaravam católicos, 700 mil evangélicos e 90 mil espíritas (IBGE, 2020b).

O PIB per capita é de 2018 é de R\$80.502,47 e o salário médio mensal dos trabalhadores formais é de 5,5 salários-mínimos, o mais alto do Brasil se comparado aos outros municípios e Estados. Em contraste, 30.9% dos domicílios possuíam rendimentos mensais de até meio salário-mínimo, evidenciando a desigualdade na distribuição de riquezas da região.

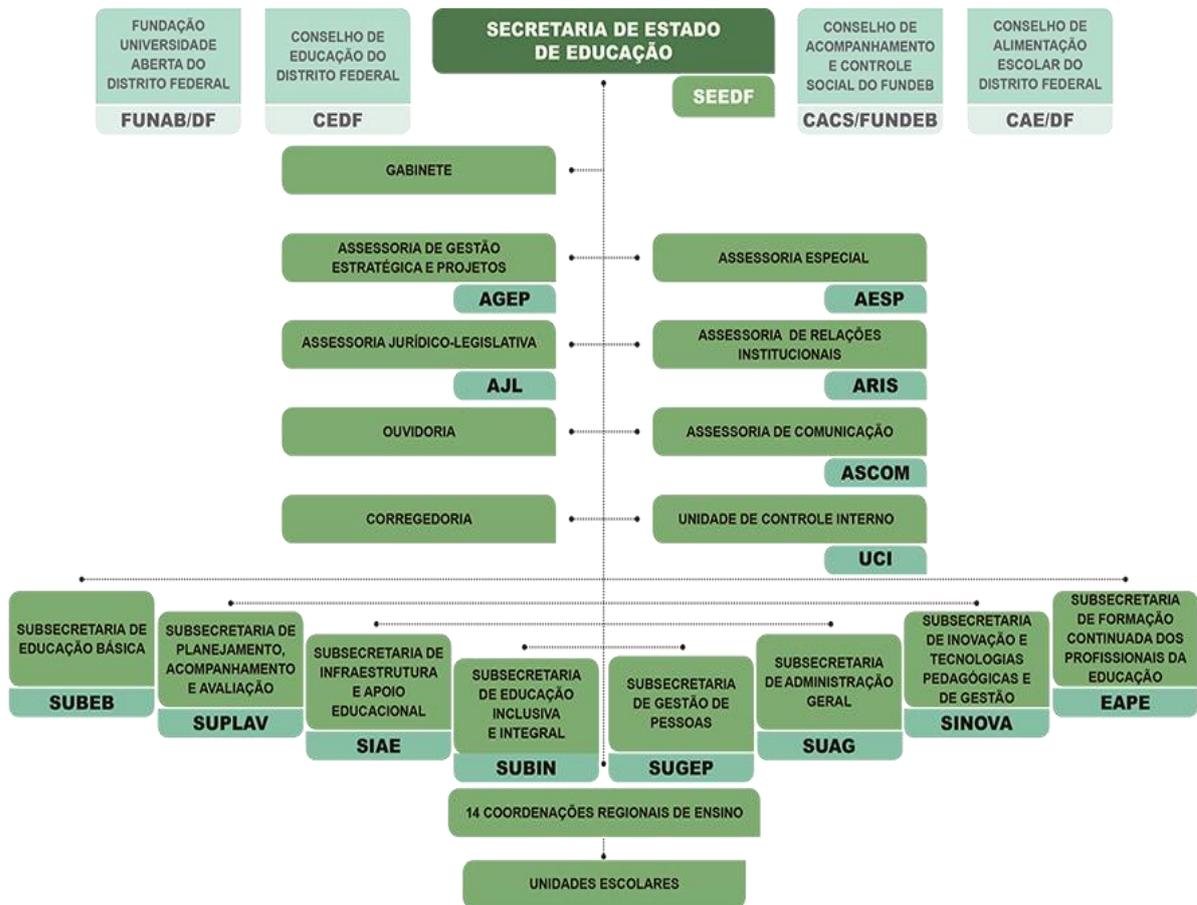
A rede pública de ensino é coordenada pela SEEDF, que tem como secretário desde junho de 2020 Leandro Cruz⁵⁵, sendo esse o terceiro no cargo, durante a gestão do Governador Ibaneis Rocha (Movimento Democrático Brasileiro – MDB)⁵⁶. No entanto, o alinhamento do Currículo em Movimento à BNCC, foco desta pesquisa, foi feito durante a gestão de Rodrigo Rollemberg (Partido Socialista Brasileiro – PSB) que teve o início do seu mandato em janeiro de 2015 e o fim em janeiro de 2019 e nomeou como secretário o professor Júlio Gregório Filho.

A SEEDF está organizada conforme mostra a Figura 2:

⁵⁵ Esta escrita foi realizada no primeiro semestre de 2021.

⁵⁶ O cargo de secretário da SEEDF já foi ocupado por Rafael da Parente, que saiu em agosto de 2019 em decorrência de discordâncias envolvendo a gestão compartilhada de escolas pela Polícia Militar. Esse foi substituído por João Pedro Ferraz dos Passos. Antes de Leandro Cruz, a advogada Carolina Louzada Petrarca foi nomeada por Ibaneis, mas se recusou a assumir o cargo. Fonte: <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2020/06/19/em-menos-de-24h-ibaneis-troca-duas-vezes-secretario-de-educacao-do-df-leandro-cruz-assume-cargo.ghtml>. Acesso em: 05 mai. 2021.

Figura 2: Organograma da estrutura organizacional da SEEDF



Fonte: (SEEDF, [s.d.])

Neste organograma é possível se localizar a Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB), área que em que ficou alocada a equipe responsável pela adequação dos currículos da rede, bem como as demais Secretarias e a hierarquias que compõe o órgão.

De acordo com a SEEDF (2021), a rede paga um dos melhores salários aos professores do Brasil, sendo a média inicial de R\$5.016,53 por mês, para uma jornada de 40 horas de trabalho por semana. O quadro de servidores na carreira do magistério é composto por 25.979 professores efetivos; 9.817 professores temporários; na carreira de assistência há 8.813 servidores e em cargos comissionais há 422 servidores efetivos e 89 pessoas de fora da rede.

Por meio dos microdados da Prova Brasil/ Inep de 2017⁵⁷ é possível traçar o perfil de diretores, professores e estudantes que compõem a rede pública de ensino

⁵⁷ Microdados da Prova Brasil/INEP 2017 refinados e organizados por meio da plataforma QEdU (2017).

do DF. Sobre os diretores, 67% das vagas são ocupadas por mulheres, a maioria, 57%, entre 40 e 49 anos de idade. Cerca da metade se declara preta (51%), seguida de brancos (32%), pardos (12%), amarelos (3%) e indígenas (1%). Sobre a formação, além da Pedagogia ou licenciatura, 82% fizeram especialização; 5% o mestrado e apenas 1% o doutorado.

Na docência, as professoras também são maioria, 80%. Entre os docentes 40% tem entre 30 e 39 anos de idade. A maioria se declara branca (33%), seguida de parda (11%) e preta (9%). Como formação inicial 58% cursaram pedagogia e os demais, licenciaturas. Sobre o nível da pós-graduação, 67% cursaram especialização; 3% o mestrado e apenas 1% o doutorado.

De acordo com o Censo Escolar de 2020 (INEP, 2020), a rede pública de ensino do Distrito Federal possui 661 escolas de Educação Básica. Sobre a infraestrutura, 98% dessas escolas declararam fornecer alimentação, e 100% possuem água filtrada, energia elétrica via rede pública e coleta de lixo periódica, bons resultados para aspectos básicos essenciais para o bem-estar dos estudantes. Os resultados mais baixos correspondem à biblioteca, presente em apenas 26% das escolas e aos laboratórios de Ciências, em apenas 17% das escolas.

Os estudantes encontram-se distribuídos da seguinte forma entre as etapas e modalidade de ensino:

Tabela 4: Matrículas de estudantes – rede pública de ensino do DF

Matrículas	Nº de estudantes
Creches	459
Pré-Escolas	47.071
Anos Iniciais do EF	150.650
Anos Finais do EF	125.797
Ensino Médio	86.610
EJA	40.359
Educação Especial	14.879

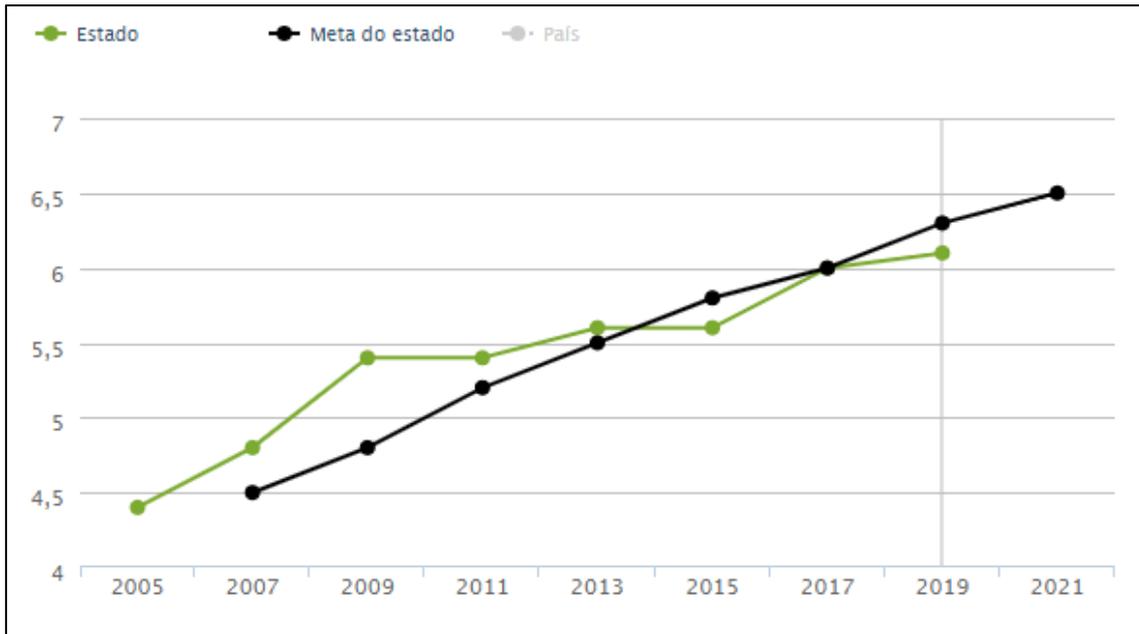
Fonte: Censo Escolar / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2020).

Os estudantes do 5º ano são 51% do sexo masculino; 50 % se declaram pretos, seguidos de brancos (23%), “não sei” (12%), pardos (9%), amarelos (3%) e indígenas (3%). 70% declararam que têm algum pai/mãe ou responsável que vai à reunião de pais na escola, enquanto 25% nunca, ou quase nunca vai a esse encontro nas escolas

(QEDU, 2018). Maior percentual dos estudantes da rede se encontra nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, etapa correspondente ao recorte desta pesquisa.

A respeito do desempenho dos estudantes dessa etapa no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), vem-se notando uma progressiva evolução:

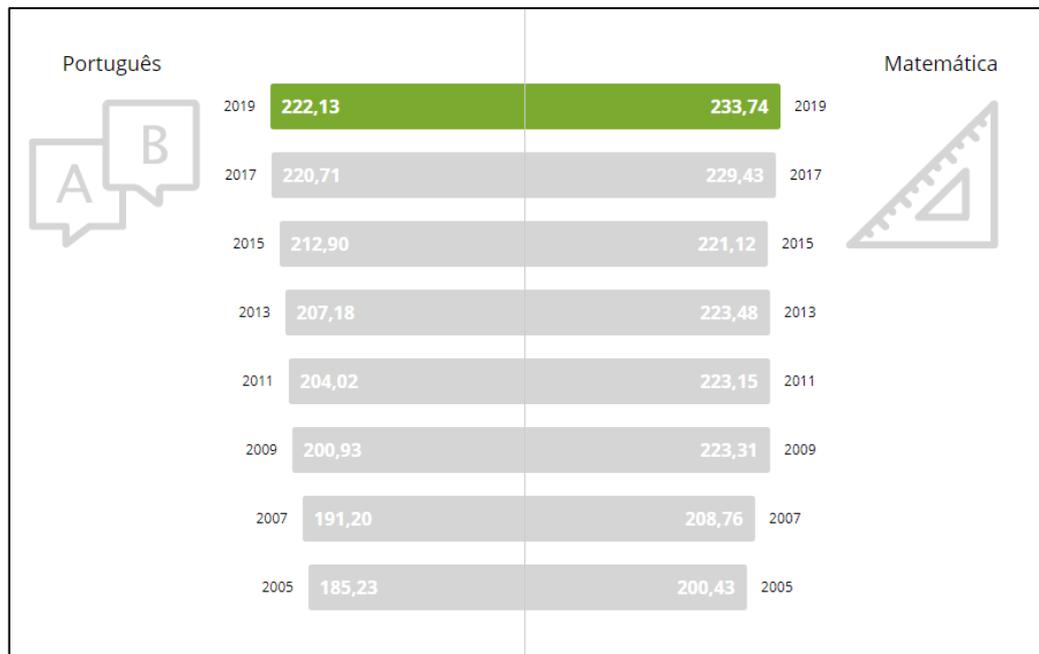
Figura 3: Evolução do Ideb – Anos Iniciais do EF do DF



Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (INEP, 2019).

No gráfico, é possível notar que o Ideb dos anos iniciais da rede pública do DF e alcançou o índice de 6,1. No entanto, não foi atingida a meta para essa unidade federativa, que era de 6,3. Os estudantes do final dessa etapa de ensino também vinham apresentando uma melhora constante na aprendizagem de Português e Matemática:

Figura 4: Evolução das notas da Prova Brasil no 5º ano



Fonte: QEdU.org.br. (QEDU, 2020). Dados do Ideb/Inep (INEP, 2019).

Considerando quatro diferentes níveis de aprendizagem (insuficiente, básico, proficiente e avançado) definidos pelo movimento Todos pela Educação, com base nas escalas do SAEB, no 5º ano 68% dos estudantes aprenderam o adequado⁵⁸ para leitura e interpretação de textos e 58% aprenderam o adequado em resolução de problemas (QEDU, 2020). Esse desempenho é maior do que a média nacional para o mesmo ano, que é de 63% em Português e 54% em Matemática.

Há uma tendência de piora na aprendizagem de acordo com a continuidade no ensino, pois no 9º ano a aprendizagem adequada está em 36% para Português e 18% em Matemática; e no 3º ano do Ensino Médio é de 38% em Português e 6% em Matemática.

Acerca dos indicadores de fluxo, os dados do Inep mostram que nos Anos Iniciais do EF, 5 em cada 100 estudantes não foram aprovados, havendo uma tendência de aumento no percentual de aprovação desde 2015, conforme mostra a tabela a seguir:

⁵⁸ Corresponde ao nível “proficiente” ou “avançado”.

Tabela 5: Evolução das taxas de aprovação nos Anos Iniciais

1º ano 6 anos	2º ano 7 anos	3º ano 8 anos	4º ano 9 anos	5º ano 10 anos
98,7% 2019	99,2% 2019	85,6% 2019	99,1% 2019	93,2% 2019
98,0% 2017	98,6% 2017	84,3% 2017	96,5% 2017	92,8% 2017
97,5% 2015	98,1% 2015	81,9% 2015	94,0% 2015	90,8% 2015
97,6% 2013	98,2% 2013	82,5% 2013	95,0% 2013	93,3% 2013
97,0% 2011	97,8% 2011	81,3% 2011	87,3% 2011	91,8% 2011
96,7% 2009	97,5% 2009	81,8% 2009	89,1% 2009	93,2% 2009

Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (INEP, 2019).

A reprovação dos estudantes cresce de acordo com a etapa escolar, sendo de 5% nos Anos Iniciais, 11% nos Anos Finais e 10,2% no Ensino Médio⁵⁹. Há também uma tendência ao aumento da evasão de acordo com a continuidade das etapas de ensino, sendo de 0,2% nos Anos Iniciais do EF; 1,4% nos Anos Finais do EF e 3,5% no Ensino Médio.

Considerando o contexto aqui apresentado, a melhoria dos resultados na aprendizagem, a diminuição da repetência e o combate à evasão escolar são alguns dos atuais desafios da rede pública de ensino do DF, principalmente se considerando a passagem dos Anos Iniciais para os Anos Finais do Ensino Fundamental.

Na próxima seção é apresentada a 1ª ed. do CeM elaborada pela SEEDF tendo como base os cadernos curriculares em que essa se constituiu, em especial o caderno dos Pressupostos teóricos (DISTRITO FEDERAL, 2014d) e o caderno dos Anos Iniciais do EF (DISTRITO FEDERAL, 2014a).

⁵⁹ Essa comparação é uma aproximação, pois os dados do Ensino Fundamental correspondem ao IBEB de 2019 (INEP, 2019) e do Ensino Médio ao Ideb de 2017 (INEP, 2017), devido a não terem sido localizados dados atualizados disponíveis para consulta do Ensino Médio.

1.4 A 1ª edição do Currículo em Movimento a partir dos documentos curriculares

Essa seção foca na retomada da elaboração e definição da 1ª ed. do CeM a partir dos discursos dos próprios documentos curriculares que foram elaborados pela SEEDF⁶⁰.

A 1ª edição do CeM⁶¹ do Distrito Federal foi publicada em 2014, ou seja, antes da aprovação da BNCC. Esse documento foi dividido em oito unidades, compreendendo os Pressupostos teóricos (DISTRITO FEDERAL, 2014d), a Educação Infantil (DISTRITO FEDERAL, 2014b), os anos iniciais (DISTRITO FEDERAL, 2014a) e anos finais do Ensino Fundamental (DISTRITO FEDERAL, 2014c), o Ensino Médio (DISTRITO FEDERAL, 2014e), a Educação Especial (DISTRITO FEDERAL, 2014f), a Educação de Jovens e de Adultos (DISTRITO FEDERAL, 2014g) e a Educação Profissional e a Distância (DISTRITO FEDERAL, 2014h), abrangendo assim as etapas e modalidades da Educação Básica, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013). Os PCNs são citados como norteadores dos componentes curriculares e das aprendizagens dos estudantes na publicação específica para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (DISTRITO FEDERAL, 2014a).

A versão anterior, publicada em dezembro de 2010, no Governo de Rogério Rosso (PMDB), é chamada pela SEEDF como um “currículo de caráter experimental” (DISTRITO FEDERAL, 2014^a, p.17), pois previa-se que sua atualização seria necessária, mediante as propostas trazidas por profissionais, estudantes e comunidade que compunham a Educação Básica.

Esse currículo era composto por oito cadernos, denominados como 1) Pressupostos Teóricos; 2) Educação Infantil; 3) Ensino Fundamental – Anos Iniciais; 4) Ensino Fundamental – Anos Finais; 5) Ensino Médio; 6) Educação Profissional e EAD; 7) Educação de Jovens e Adultos e 8) Educação Especial.

⁶⁰ Para além dos documentos curriculares, não foram encontrados materiais de apoio ou sites com a fala institucional do Governo do DF ou da SEEDF sobre o processo de construção do CeM. O debate sobre a historicização desse processo foi encontrado na etapa da revisão da literatura, elencado a outros atores e instituições, e será apresentado na próxima seção.

⁶¹ Apesar do mesmo nome, o Currículo em Movimento do Ministério da Educação (MEC) é um programa que “[...] busca melhorar a qualidade da educação básica por meio do desenvolvimento do currículo da educação infantil, do ensino fundamental e ensino médio” (MEC, [s.d.]) e não é vinculado, nem possui relação com o Currículo em Movimento do Distrito Federal.

Assim, a partir desse documento lançado em 2010, em 2011 a SEEDF iniciou um movimento para a construção coletiva da 1ª ed. Do CeM (DISTRITO FEDERAL, 2014d) por meio da realização de avaliações diagnósticas, plenárias, estudos, constituição de grupos de trabalho, escuta de fóruns e validação da comunidade. Durante esse período o governador do Distrito Federal foi Agnelo Queiroz, do Partido dos Trabalhadores, que nomeou três secretários ao longo de sua gestão. A primeira foi Regina Vinhaes, que ficou no cargo desde o início da gestão, em janeiro de 2011, até setembro de 2011, quando solicitou sua demissão; o seguinte foi Denilson Bento que assumiu em 2011 e teve sua exoneração publicada em agosto de 2013; e Marcelo Aguiar, de 2013 até a troca de Governo, que ocorreu em 1º de janeiro de 2015.

O Governo do Distrito Federal, por meio da SEEDF, apresentou o currículo como um empenho para o alcance do acesso, permanência e qualidade da Educação Básica. Ainda de acordo com a SEEDF, o Currículo em Movimento publicado em 2014 levou em consideração variações conceituais, conteúdos, procedimentos e tempos-espacos pedagógicos dos currículos do Distrito Federal oriundos de reformas nos anos de 2000, 2002, 2008 e 2010 (DISTRITO FEDERAL, 2014d).

Nos documentos curriculares (DISTRITO FEDERAL, 2014d) não há uma negação da construção histórica, mas a proposição de novos pressupostos pedagógicos articulados internamente, pela própria SEEDF com a comunidade local.

Esse fazer foi apoiado no entendimento da necessidade de atualização do currículo, levando em consideração as propostas e visões de cotidiano de professores e da comunidade escolar por compreenderem que esse currículo não é neutro e que “Há nele, intrinsecamente, uma intencionalidade, ações pensadas por agentes políticos e por ações pedagógicas e curriculares, com interesses próprios e que vão possibilitar sua materialização” (SEEDF, 2014, p. 77).

A versão de 2010 foi chamada de “experimental”, pois ainda nesse ano foi realizada uma conferência de educação para discutir currículo, e foram entregues avaliações diagnósticas a serem realizadas nos espaços de coordenação pedagógica das escolas, caracterizando dessa forma aquilo que a SEEDF chamou de:

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

construído nas relações entre os sujeitos, conhecimentos e realidades. (SEEDF, 2014, p. 17)

A dinâmica desse movimento visava a análise e reformulação do currículo de 2010 e incluiu, em 2011, os Grupos de Trabalho do Currículo; sugestões de estudos em parceria com as Coordenadorias Regionais de Ensino (CRE)⁶² e as escolas e plenárias sobre o currículo com dois profissionais de ensino de cada Regional.

O primeiro documento que fez referência ao nome “Currículo em Movimento” foi publicado em 2012, com a criação de uma minuta organizada em cadernos e realizada pelos Grupos de Trabalho, que sistematizaram as contribuições feitas pelos profissionais da educação nas etapas anteriores. A validação dessa minuta ocorreu no ano letivo de 2013 por meio das formações nas próprias escolas, promovidas pela Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE)⁶³, e de plenárias regionais⁶⁴, que produziram e encaminharam seus pareceres para SUBEB. Esse processo ocupou diversos espaços de formação, como os cursos oferecidos pela EAPE e os fóruns permanentes de discussão curricular.

Foi, então, a SUBEB responsável pela sistematização de todas essas contribuições, que deram origem ao Currículo em Movimento do Distrito Federal de 2014, divididos em 8 cadernos por etapas e modalidades de ensino.

A SEEDF afirma que todo esse processo envolveu a reflexão a partir das práticas de professores e estudantes e demais participantes da comunidade escolar (DISTRITO FEDERAL, 2014d) o que nos leva ao reconhecimento do caráter de coletividade dessa construção curricular.

O processo de elaboração coletiva da proposta curricular, vivenciado nos últimos anos, explicita o projeto político-pedagógico da escola que almejamos para o Distrito Federal. Numa visão dinâmica, admitindo o Currículo como um instrumento que se realiza em diferentes âmbitos de decisões e realizações,

⁶² “Unidades orgânicas de coordenação e supervisão, diretamente subordinada ao Secretário de Estado de Educação, compete: coordenar, orientar, articular e supervisionar, no âmbito de sua área de atuação e junto às unidades escolares – UEs vinculadas, as políticas educacionais, administrativas e de aperfeiçoamento dos profissionais da educação instituídas pela Secretaria”. Disponível em: <http://www.educacao.df.gov.br/sobre-a-secretaria-quem-e-quem-competencias/>. Acesso em: 02 fev. 2021. Antes de 2011, as CREs eram chamadas de Diretorias Regionais de Ensino.

⁶³ Diretamente subordinada ao Gabinete da Secretaria de Estado de Educação Distrito Federal, compete definir, propor, elaborar, coordenar, implantar e implementar políticas e diretrizes específicas de formação continuada, de letramento científico, e de pesquisa, em consonância com as necessidades da Rede Pública de Ensino e dos demais setores da Secretaria (SEEDF, [s.d.]).

⁶⁴ Entre elas, a Plenarilha do Currículo, que contou com a participação de 400 crianças e 50 profissionais da Educação Infantil (DISTRITO FEDERAL, 2018a).

ganha vida no processo de implantação e se materializa no processo de concepção, desenvolvimento e expressão de práticas pedagógicas e em sua avaliação, cujo valor para os(as) estudantes depende dos processos de transformação por eles vivenciados. (SACRISTÁN, 2000) (SEEDF, 2014, p. 19)

A SEEDF também considerou que é necessária a permanente avaliação desse Currículo, a partir das concepções e práticas vivenciadas e identificadas nos contextos das salas de aula, não dando por encerrada a tarefa de construção do currículo com essa versão (DISTRITO FEDERAL, 2014d). Além disso, estabeleceu, junto ao MEC, por meio do Plano Distrital de Educação com vigência entre 2015-2024 (DISTRITO FEDERAL, 2015), a necessidade de “[...] elaborar e encaminhar ao Conselho de Educação do Distrito Federal, precedida de consulta pública, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os alunos do ensino fundamental.” (SEEDF, 2019, p. 04).

Essa seção procurou elencar os marcos da criação da 1ª ed. do CeM focando na perspectiva da SEEDF. Na próxima seção esses temas são aprofundados com base das discussões encontradas por meio da revisão da literatura.

1.4.1 O que já foi pesquisado sobre a elaboração Currículo em Movimento do Distrito Federal?

Dentre os textos obtidos por meio da revisão da literatura, o artigo de Silva (2016), publicado pela ANPAE, é o único que se constitui como um relato de experiência do processo de construção do CeM. Nesse, a autora retoma que desde 2000 a rede de ensino do DF vinha realizando reformas curriculares, com aporte em diferentes conceitos e tendo como foco os procedimentos de ensinar-aprender e avaliar.

De acordo com a autora (2016), na elaboração do CeM pela SEEDF, com a articulação da SUBEB, foi definido o objetivo de não se ignorar o histórico anterior da rede, mas romper com as concepções de currículo prescritivo, fragmentado, rígido e obsoleto. Assim, como tratado na seção anterior, em dezembro de 2010 foi entregue para os profissionais da rede de ensino um currículo experimental, caracterizado assim por ser definido como um objeto a ser estudado, avaliado e alterado levando-se em consideração as propostas advindas das experiências de toda a comunidade escolar.

Na busca por um documento curricular que fosse construído de forma coletiva, foram desenvolvidas quatro principais dinâmicas para avaliação e reformulação desse currículo: a) Uma avaliação experimental durante o primeiro semestre de 2011; b) Sete plenárias de julho a novembro de 2011 com representantes das Coordenações Regionais de Ensino (CRE) e das escolas; c) Em 2012, a elaboração, por grupos de trabalho, de uma sistematização das contribuições obtidas por meio das plenárias. Essa sistematização foi submetida para ser avaliada pelas escolas em 2013, além de ser tratada em formações continuadas coordenadas pela EAPE; e d) Reelaboração do texto curricular pela SUBEB em 2014, com base nas contribuições das etapas anteriores (SILVA, 2016). É nessa etapa que é feita a publicação da 1ª ed. CeM da Educação Básica do DF (SILVA, 2016).

Essa 1ª ed. do CeM tem dois principais pressupostos teórico-pedagógicos. Um desses é a pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2003), pois essa:

[...] esclarece a importância dos sujeitos na construção da história, os quais são formados nas relações sociais e na interação com a natureza para a produção e a reprodução de sua vida e de sua realidade, estabelecendo relações entre os seres humanos e a natureza. (SILVA, 2016, p.242).

Outro pressuposto que norteia o CeM é a psicologia histórico-cultural (VIGOTSKI, 2000), porque essa “[...] 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” (SILVA, 2016, p.244). Assim, é compreendido que a aprendizagem se dá de forma coletiva, e pelo “[...] processo de interações de estudantes com o mundo, seus pares, os objetos, a linguagem e os professores em um ambiente favorável à humanização.” (SILVA, 2016, p. 244).

O reconhecimento das especificidades da rede de ensino pública do DF é colocado como justificativa para a escolha desses pressupostos teóricos, visto que:

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

Essas concepções compreendem que a constituição de um currículo não se dá de forma neutra e, além disso, não se limita à preparação dos sujeitos para o atendimento das demandas do mercado de trabalho. Por isso, no CeM há o reconhecimento da impossibilidade de se seguir um currículo prescritivo, pois a articulação dos conhecimentos se constrói por meio das diferentes significações e transformações advindos de práticas sociais. Assim, de acordo com a autora (SILVA, 2016), a implementação desse currículo nas escolas também requeria vivência de conteúdos de forma problematizada e recontextualizada, com o objetivo de se alcançar os objetivos de aprendizagem propostos e em alinhamento aos princípios da gestão democrática do sistema público de ensino do DF (DISTRITO FEDERAL, 2012).

Na dissertação de mestrado de Santos (2018) há uma investigação sobre o processo de elaboração do CeM. Essa pesquisa teve o estudo de campo em uma Unidade de Ensino Médio e em uma Unidade de Ensino Fundamental, ambas em Ceilândia-DF. Por meio da análise de entrevistas com os profissionais das unidades de ensino, o autor evidencia o baixo índice de participação dos professores na elaboração da 1ª edição do CeM; a baixa participação de alunos e a inexpressiva participação dos pais. Por outro lado, reconhece as tentativas de democratização de discussões, formações e diálogos para elaboração do CeM, que foi de 2011 até 2014, data de sua publicação. Há também o reconhecimento, por parte dos entrevistados, de que essa edição do currículo levou em consideração os materiais construídos no Governo anterior e que houve avanços, principalmente em relação às diferentes possibilidades de avaliação dos estudantes.

Ainda segunda a pesquisa (SANTOS, 2018), apesar de não haver consenso entre os professores, a maioria não se sentiu contemplada na participação, nem acolhidos pela SEEDF. Parte dessa dificuldade é atribuída às mudanças de Secretário na SEEDF, o que revela a necessidade da existência de equipes e políticas estáveis nas secretarias de educação, principalmente considerando o processo de construção de um currículo, que não pode ser encarado como uma política de governo. Ao questionar aos professores das duas escolas em Brasília sobre contribuições para o próximo processo de reelaboração do documento, registra as seguintes sugestões:

[...] maior participação dos professores; participação coletiva; implantação em sala de aula; participação dos alunos; seminários com profissionais da educação sobre o tema; maior clareza curricular; efetivação do currículo aprovado pelos professores; volta de conteúdos; ampliação de

conteúdos para o mercado do trabalho e da cultura local; conteúdos que se identifiquem com a escola pública; interações entre os conteúdos e os projetos da escola; mudanças nos conteúdos e enxugar conteúdo. (SANTOS, 2018, p. 92)

Costa (2018a) aborda os pressupostos legais para a construção do CeM, destacando os seguintes pontos do volume sobre os Pressupostos Teóricos da 1ª edição do CeM (DISTRITO FEDERAL, 2014d): a promoção do currículo como um instrumento aberto, com conteúdos que dialogam entre si, e voltados para o ensino mais criativo flexível e humanizado, em contraposição a um currículo com conteúdos claramente delimitados, separados, rígidos e voltados para a avaliação; aprendizagem; a proposta de eixos transversais; a valorização da diversidade dos sujeitos e dos tempos e a busca pela igualdade de aprendizagens e pela conquista de direitos. Tais pressupostos indicam uma possível dificuldade em se conciliar esse documento com a BNCC, visto que essa é vinculada a concepções e discussões divergentes, conforme discutido anteriormente

Os três estudos que focam nos pressupostos teóricos também tiveram como material principal de análise o primeiro caderno do CeM (DISTRITO FEDERAL, 2014d), que compõe as publicações da 1ª edição.

Na monografia de Oliveira (2017), o autor destaca a influência de aspectos das teorias crítica e pós-crítica de currículo, que consideram que as discussões em torno de concepção e efetivação desse documento se dá num campo de disputas, que perpassam relações de poder, tensões e conflitos pela defesa de interesses diversos. Oliveira (2017) complementa considerando que as propostas, seguindo uma atualização histórico-cultural, não desqualificavam nem ignoravam as reformas passadas valorizando, desta forma, o percurso percorrido até então, além de promoverem a participação da comunidade escolar. Percebemos assim a valorização da gestão democrática do ensino, assegurada no Art. 206º da Constituição Federal (BRASIL, 1988), no Art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e elemento constitutivo da Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013)⁶⁵.

⁶⁵ No período correspondente à elaboração da 1ª ed. do Currículo também foi aprovada a Lei da Gestão Democrática, Lei nº 4.751, de 07 de fevereiro de 2012, que dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal.

Nunes e Melo (2013), na publicação para o VI Congresso Latino Americano de Compreensão Leitora, consideram que essas concepções compreendem os estudantes como sujeitos histórico-sociais e críticos.

Por outro lado, no artigo de Ribeiro (2019) o autor concluiu que, apesar de no texto da SEEDF ser assumida as perspectivas crítica e pós-crítica de currículo, essa última não é compatível com o currículo de fato.

Ousamos afirmar que o documento não consolida a Teoria Pós Crítica de currículo por não abordar os seus principais elementos constitutivos dessa teoria. Consideramos que a Teoria Crítica se enquadra de maneira mais adequada por se aproximar da concepção de valorização da escola como espaço socializador dos conhecimentos e saberes universais inserindo a ação educativa como pressuposto de uma articulação entre o ato político e o ato pedagógico. (RIBEIRO, 2019, p. 118)

Além desses estudos, foi localizado um texto de Silva (2018) no site do SINPRO-DF, em que é abordado que o CeM foi resultado de um processo de construção coletiva. A autora afirma que esse se deu entre 2011 e 2014 e envolveu a participação de estudantes, professores, gestores e demais profissionais da educação. Retoma que o documento foi elaborado com o intuito de ser uma identidade para a rede pública de ensino do DF e “Para isso foi proposta uma nova estruturação teórico-política desse instrumento entendido como campo político-pedagógico construído nas relações entre os sujeitos, destes com os conhecimentos e com as realidades múltiplas do DF” (SILVA, 2018, s/p).

A leitura desses textos revelou a existência de diferentes perspectivas acerca da elaboração da primeira edição do CeM, sendo que há dissensos nos dois seguintes aspectos: a) sobre a participação da comunidade escolar no processo de construção do CeM (SANTOS, 2018; SILVA, 2018) e b) sobre a utilização da teoria pós-crítica como base do CeM (OLIVEIRA, 2017; RIBEIRO, 2019).

Por fim, nenhum dos estudos abordou a adequação do CeM à BNCC, ou seja, a 2ª edição do CeM, publicada em 2018, o que corrobora com a possibilidade de contribuição desta pesquisa para os debates atuais.

A próxima seção aprofunda a explanação acerca da obrigatoriedade de o DF, assim como todos os estados no país, de adequarem seus currículos à BNCC. Além dos documentos curriculares, iniciam-se as declarações dos atores entrevistados nesta pesquisa.

1.5 A obrigatoriedade da adequação curricular

A BNCC é um documento normativo que define as competências, habilidades e aprendizagens essenciais, de forma agrupada e progressiva, que todos os estudantes brasileiros devem desenvolver ao longo da Educação Básica.

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, 2018b, p. 08).

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

Art. 1º A presente Resolução e seu Anexo instituem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), **como documento de caráter normativo** que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica escolar, e orientam sua implementação pelos sistemas de ensino das diferentes instâncias federativas, bem como pelas instituições ou redes escolares.

Parágrafo Único. No exercício de sua **autonomia**, prevista nos artigos 12, 13 e 23 da LDB, no processo de construção de suas propostas pedagógicas, atendidos todos os direitos e objetivos de aprendizagem instituídos na BNCC, **as instituições escolares, redes de escolas e seus respectivos sistemas de ensino poderão adotar formas de organização e propostas de progressão que julgarem necessários.** (BRASIL, 2017, grifos nossos)

O Capítulo II dessa resolução trata, especificamente, do planejamento e organização da BNCC, que inclui a necessidade de todos os sistemas de ensino, instituições ou redes escolares públicas e privadas construírem ou revisarem seus currículos da seguinte forma:

§1º A BNCC deve fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e **revisão** dos currículos, e consequentemente das **propostas pedagógicas** das instituições escolares, contribuindo, desse modo, para

a articulação e coordenação de políticas e ações educacionais desenvolvidas em âmbito federal, estadual, distrital e municipal, especialmente em relação à formação de professores, à avaliação da aprendizagem, à definição de recursos didáticos e aos critérios definidores de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da oferta de educação de qualidade. (BRASIL, 2017, grifos nossos)

Outra especificidade que a BNCC traz para a obrigatoriedade está no compromisso com a educação integral e nos seus fundamentos pedagógicos, que têm como foco 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), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BRASIL, 2018^a, p.13)

A escolha, de acordo com o Governo, vem da inferência de que o conceito de competência está atrelado às discussões pedagógicas e sociais das últimas décadas e às finalidades gerais do Ensino Fundamental expressas na LDB, ponto esse eu gera discordância, como será visto principalmente no próximo capítulo (BRASIL, 2018a). Citam ainda que diferentes países e a maioria dos estados e municípios brasileiros têm trabalhado com o desenvolvimento de competências, bem como há esse enfoque em avaliações internacionais em larga escala coordenadas pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (BRASIL, 2018a).

Além da própria BNCC, suas resoluções e portarias, o MEC elaborou materiais complementares⁶⁶, com o objetivo de apoiar as elaborações, ou adequações curriculares nos Estados e Municípios. Esses materiais trazem mais detalhes do que seria necessário para efetivar essa adequação e serão retomados nas seções seguintes desta pesquisa.

Na 2^a edição do CeM do DF, publicada em 2018 com o agrupamento dos Anos Iniciais e dos Anos finais em um único volume⁶⁷ (DISTRITO FEDERAL, 2018b) há a explicação de que a necessidade de “atualização” do currículo da rede pública de

⁶⁶ Exemplos de materiais: Critérios de leitura de currículos dos Estados (BRASIL, 2018g) e Material Complementar para a (Re)Elaboração dos Currículos (BRASIL, 2018h).

⁶⁷ A 1^a edição, de 2014, separava os Anos Iniciais e os Anos Finais de Ensino Fundamental, tendo sido publicado para etapa em um caderno.

ensino do DF se deu principalmente por dois fatores: a universalização da organização escolar em ciclos da rede pública de ensino em 2018 e a homologação da BNCC (BRASIL, 2017a). Sobre este último normativo, há a afirmação de que:

[...] surgiu a necessidade de alteração das matrizes curriculares a fim de contemplar os conhecimentos essenciais trazidos na BNCC, garantindo aos estudantes do Distrito Federal os mesmos direitos de aprendizagem assegurados a todos os outros estudantes brasileiros. (DISTRITO FEDERAL, 2018b, p.8)

A necessidade de atualização do CeM reconhecida pela SEEDF (DISTRITO FEDERAL, 2014d) também é assumida pela Coordenadora Distrital do processo de adequação do Cem, pois “Por isso que se fala Currículo em Movimento, porque ele tá sempre em movimento, é necessário esses movimentos [...] de tempos em tempos há essa necessidade de ser revisitado.” (Coordenadora Distrital do CeM, 2020).

Por fim, é imprescindível destacar que o Currículo representa a principal referência para a elaboração de Diretrizes e Orientações Pedagógicas, dos Projetos Político-Pedagógicos das unidades escolares, bem como dos Planos de Ensino e de Aula dos docentes. Atualizá-lo, considerando inovações, estudos e discussões acadêmicas atuais, de modo a assegurar que os estudantes das redes do Distrito Federal tenham o mesmo direito de aprendizagem que outros estudantes brasileiros, constituiu, enfim, o ponto de partida da revisitação curricular suscitada pela SEEDF. (SUBEB, 2019, p.4).

Mais adiante será relatado que, de acordo com os depoimentos coletados para esta pesquisa, complementando os argumentos quanto à necessidade de adequação curricular, foi pautada a urgência de haver um currículo alinhado à futuras exigências das avaliações externas dos estudantes, como o SAEB, além da atualização dos materiais didáticos e da formação dos professores que, pelo entendimento dos atores, viriam alinhadas ao que a BNCC preconiza.

Neste capítulo, abrangendo o contexto de influência da adaptação do CeM à BNCC, foram levantados diferentes grupos que influenciaram nas definições das finalidades das políticas curriculares estudadas, buscando alcançar legitimidade em suas elaborações. Nessa retomada, nota-se a discussão entre diferentes esferas da organização federalista da educação acerca das responsabilidades e obrigações entre os entes sobre o que e quem define o que deve ser ensinado.

A partir dos excertos aqui apresentados, compreende-se a prerrogativa, por parte do Governo, de decisão sobre o que e quando os estudantes de todas as escolas devem aprender. Às redes de ensino cabe a revisão de seus currículos, desde que sejam fundamentados na BNCC.

Por meio da revisão da literatura, foram identificadas diferentes arenas de disputas no que concerne à BNCC (BRASIL, 2018a) onde, pelos documentos oficiais, se estabelece como uma política curricular obrigatória, construída democraticamente, para promover o alcance dos direitos de aprendizagens dos estudantes. Não sem as críticas de estar alinhada com pressupostos neoliberais e utilitaristas.

Por outro lado, com a consideração das particularidades da rede pública de ensino do DF, se reconhece que a 1ª ed. do CeM do DF (DISTRITO FEDERAL, 2014d) dispõe, em seus pressupostos teóricos, da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, além de haver, por parte da SEEDF, o relato de ter sido construída por meio de um processo de participação da rede pública de ensino que levou 4 anos.

É diante do reconhecimento dessas diferenças entre BNCC e CeM, e da obrigatoriedade de adequação curricular, que é identificado o desenvolvimento de outras arenas de disputas, no contexto de produção de texto, que são abordadas no próximo capítulo.

No caso específico do DF, considera-se a impossibilidade de execução da tal norma por meio de contextos neutros pois, conforme foi apresentado, a BNCC e o CeM se constituíram por meio de espaços de disputas e por projetos distintos acerca das finalidades da educação.

Na perspectiva do ciclo de políticas (BALL, 1994; BALL; BOWE, 1992; BALL; BOWE; GOLD, 1992), o contexto de influência está relacionado com o contexto de produção de texto, porém de forma complexa e não linear. Isso significa considerar que aspectos abordados aqui podem refletir e até mesmo adentrar as condições e ações identificadas no contexto de produção de texto.

Tendo em consideração essa ressalva e os debates e forças localizados no contexto de influência, no Capítulo 2, que trata do contexto da produção de texto, são apresentados os estudos sobre o processo de adequação da 1ª ed. do CeM para os

anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de ensino do DF à BNCC, tendo como base os dados coletados em campo.

CAPÍTULO 2: CONTEXTO DE PRODUÇÃO DE TEXTO NA ADEQUAÇÃO DO CeM À BNCC

Este capítulo aborda as arenas de disputa que influenciaram a adequação e escrita do currículo, sendo este o terceiro objetivo específico desta pesquisa. Contempla ainda o quarto objetivo específico, pois analisa de que forma ocorreu o planejamento, a organização e a execução do processo de adequação do CeM à BNCC. Para isso, foram organizados e analisados principalmente os dados coletados em campo compreendidos como entrevistas semiestruturadas e documentos que historicizam o processo.

Considera-se que as políticas curriculares são resultados de processos de criação e recriação dos sujeitos (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012). Neste sentido, na etapa de produção do texto curricular, os atores envolvidos reinterpretem e materializam as normas curriculares de formas variadas (BALL, 2009).

A análise do contexto da produção de texto aqui realizada envolve a análise: das condições materiais para realização de tal trabalho; dos atores e redes envolvidos no processo; de definição dos prazos e diretrizes para desenvolvimento do processo; dos atores e instituições participantes; da forma como se deu a escrita curricular e das considerações sobre a finalização do documento. Tal panorama é levantado, pois considera-se que a política educacional se desenvolve “[...] a partir de seu cotidiano e de seu contexto social e material, por meio de complexas relações entre agentes, discursos, práticas e dispositivos” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012, p.175, tradução livre).

As dimensões das disputas se dão ao longo desse estudo, pois é considerado que num processo em que é organizado o que se deve ensinar, e de quem é o conhecimento de maior valor, estão inerentemente relacionadas questões ideológicas e políticas (APPLE, 2006).

O Quadro 3, que apresenta os marcos do processo de adaptação do CeM do DF à BNCC durante o ano de 2018 com base nos dados coletados por meio dos documentos e das entrevistas, pode auxiliar no acompanhamento das atividades e discussões abordadas nas seções seguintes que compõem este capítulo.

Quadro 3: Marcos do processo de adaptação do CeM do DF à BNCC – Ano de 2018

Jan		Fev	<ul style="list-style-type: none"> - SEEDF assina o Termo de Adesão ao ProBNCC. - Primeira formação MEC com redatores de todo o Brasil. 	Mar	<ul style="list-style-type: none"> - Criação do grupo Movimento Currículo na SUBEB / SEEDF.
Abr	<ul style="list-style-type: none"> - Recomposição da equipe do CeM na SEEDF. - Início do estudo da BNCC e do CeM com a equipe do CeM. - Identificação das necessidades de alteração e diretrizes. 	Mai	<ul style="list-style-type: none"> - Início da escrita curricular. - Encontro MEC / coord. estaduais / anal. de gestão. - Início da análise crítica comparativa CeM e BNCC. - Início das formações nas regionais de ensino. 	Jun	<ul style="list-style-type: none"> - SEEDF institui a Comissão Estadual de Implementação da Base Nacional Comum Curricular. - SUBEB promove Ciclos de formação sobre a BNCC nos Polos da rede de ensino.
Jul	<ul style="list-style-type: none"> - Fórum com coord. de anos iniciais da CRE Plano Piloto. - Encontro virtual MEC entre Secretarias para compartilhamento de boas práticas. 	Ago	<ul style="list-style-type: none"> - Lançamento da versão 0 para consulta pública. - Contribuições das escolas e leitores críticos. - Ciclo de plenárias, fóruns e formações com a comunidade. 	Set	<ul style="list-style-type: none"> - Fórum com coord. de anos iniciais da CRE Ceilândia, plenárias. - Orientações e recebimento de contribuições da consulta pública, dos leitores críticos e das plenárias.
Out	<ul style="list-style-type: none"> - Incorporação das contribuições. - Envio do documento curricular para apreciação e aprovação do CEDF. 	Nov	<ul style="list-style-type: none"> - Análise e aprovação da 2ª ed. do CeM pelo CEDF. 	Dez	<ul style="list-style-type: none"> - CEDF aprova a 2ª ed. do CeM para EI e EF. - Evento de lançamento. - Entrega da 2ª ed. do CeM para EI e EF impresso nas escolas.

Fonte: Elaborado pela autora (2021) com base em SUBEB (2019) e nas entrevistas.

2.1 O ProBNCC e a assistência para a adequação curricular

Em fevereiro de 2018, a SEEDF assina um Termo de compromisso com o MEC para firmar a participação no Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular, abreviado como ProBNCC (SUBEB, 2019). Cabe o destaque de que essa adesão ao programa foi feita antes mesmo da aprovação da portaria que o institui, que ocorreu cerca de dois meses depois, em abril de 5 de abril de 2018, por meio da Portaria nº331 (BRASIL, 2018c). De acordo com o Art. 1º, o programa é elaborado:

[...] com vistas a apoiar a Unidade da Federação - UF, por intermédio das Secretarias Estaduais e Distrital de Educação - SEDEs e das Secretarias Municipais de Educação - SMEs, no processo de revisão ou elaboração e implementação de seus currículos alinhados à BNCC, em regime de colaboração entre estados, Distrito Federal e municípios. (BRASIL, 2018c)

Tal situação pode demonstrar que o MEC já tinha alinhado a participação dos estados e viabilizado os recursos, mesmo antes da publicação da portaria. Outra possibilidade seria que o MEC assumiu uma posição de cooptação das secretarias estaduais, antes mesmo que a política estivesse regulamentada, o que denota a o interesse para a viabilização dessa política curricular. Essa postura continua após o estabelecimento da portaria, visto que, de acordo com o Coordenador do ProBNCC, o MEC fazia uma busca pela integração de todas as unidades federativas ao programa, pois “[O ProBNCC] chegava no estado e falava “estado a gente tem tanto de dinheiro para você, faz teu projeto que a gente vai transferir esse dinheiro e aí você vai gastar (Coordenador Geral do ProBNCC, 2020).

Ainda em julho de 2021 a SEEDF assinou o Termo de Adesão ao ProBNCC (Anexo 1) atualizado pelo FNDE. Esse termo foi encaminhado à Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação - SEB-MEC (SEEDF, 2018) e explicita que a participação poderia ser cancelada no caso de não cumprimento das regras e disposições da Portaria, ou de envio deliberado de informações incorretas ao MEC. O ProBNCC disponibiliza, como instrumentos de apoio:

Art. 2º I - assistência financeira às SEDEs, com vistas a assegurar a qualidade técnica, a construção em regime de colaboração entre estados,

Distrito Federal e municípios e a disseminação dos currículos elaborados à luz da BNCC;
II - formação das equipes técnicas de currículo e gestão das SEDEs e SMEs; e
III - assistência técnica para as SEDEs, para a gestão do processo de implementação da BNCC junto às SMEs. (BRASIL, 2018c).

A assistência financeira ao Distrito Federal, assim como às outras unidades da federação, deveria ser destinada à viabilização da contratação de assessoria de especialistas em currículo, da logística para mobilização de eventos, discussões e formações e para a impressão de documentos para a discussão e elaboração dos currículos.

Já a assistência técnica previa a disponibilização de ferramenta digital para construção e adequação dos currículos; de um analista de gestão para cada estado; materiais de orientação técnico-pedagógica e de gestão e, por fim, ações de alinhamento dos programas nacionais para com os estados e municípios.

Assim, o MEC promoveu formações presenciais e a distância em nível nacional, especificamente voltadas para a elaboração, (re)elaboração ou adequação dos currículos, no âmbito das aprendizagens por competências e habilidades, conforme mostra o Anexo 2, com os Ciclos de desenvolvimento do ProBNCC. Esse se constituiu como primeiro ciclo de ações do ProBNCC: “Planejamento, organização e realização da formação de equipe gestora e de professores redatores, além da (re)elaboração dos novos currículos, alinhados a BNCC, para as redes de ensino de todo o país” (CRUZ; MONARO, 2020, p.5).

A presença de instituições privadas se deu de forma mais próxima com o MEC, que tinha a Fundação Lemann, o Movimento pela Base Nacional Comum e o Todos pela Educação como parceiros para a formulação de materiais de apoio que eram encaminhados aos gestores e professores das redes de ensino (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM; FUNDAÇÃO LEMANN, 2019; TODOS PELA EDUCAÇÃO, [s.d.]; TODOS PELA EDUCAÇÃO; MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM; FUNDAÇÃO LEMANN, 2019).

O Art. 6º do ProBNCC (BRASIL, 2018b) define que a assistência financeira deveria ser proporcional à quantidade de estabelecimentos públicos de ensino da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, de acordo com o último Censo disponível na unidade federativa. Assim, foi estipulado o repasse de assistência financeira via Plano de Ações Articuladas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

(PAR/FNDE) no valor de R\$1,57 milhão para a o Distrito Federal (SUBEB, 2018a). Para o repasse desse insumo foi necessário que a SEEDF criasse um termo de referência e um plano de trabalho do processo de adequação curricular.

Além do valor de R\$1,57 milhão, eram disponibilizadas bolsas a cada membro escolhido para compor a equipe de adequação curricular na SUBEB, no valor mensal de R\$1.100,00, que poderiam ser pagos pelo período máximo de 18 meses⁶⁸. O valor era o mesmo para todos os componentes do projeto na SEEDF que eram pagos pelo FNDE, independentemente de serem redatores, ou coordenadores, e todos os atores bolsistas entrevistados tinham ciência dessa igualdade de remuneração.

Para a liberação das bolsas era necessário que a Coordenadora Distrital encaminhasse à equipe do ProBNCC no MEC relatórios que validassem o andamento do trabalho, processo esse que ocorreu de acordo com o previsto:

Nós fazíamos relatório semanal, e tinha que mandar esse relatório pro MEC. Então eu validava os relatórios de todos os redatores e mandava os relatórios pro MEC, pra habilitar as bolsas, então as bolsas eram habilitadas. (Coordenadora Distrital do CeM, 2020).

Porque uma coisa que tava acontecendo, redondo, eram as bolsas né, que eram pra pagar as pessoas que tavam trabalhando pra adaptar o currículo [...] E é uma coisa que acontecia em Brasília também, então todo mês [...] a coordenadora tinha que ir lá e validar que tava todo mundo trabalhando. Aí ela validava e mandava pra mim aí eu fazia o diretor assinar, no MEC, e aí mandava pro FNDE pra eles pagarem as bolsas. (Coordenadora de Gestão do ProBNCC, 2020).

E tinha o relatório, ela ia lá e validava ééé [...] a pessoa que tava trabalhando, aí ela tinha que imprimir, assinar e me mandar esse documento. E aí junto com esse documento, ela tinha que mandar um relatório também, pra pessoa a pessoa falando o que a pessoa tava fazendo. Então eram dois documentos por estado, mensalmente pra pagamento de bolsas. (Coordenadora de Gestão do ProBNCC, 2020)

Foi relatado que essa disponibilidade das bolsas gerou certa cisão entre os integrantes de rede de ensino pública do DF, que poderiam integrar o grupo de construção do currículo, pois havia resistência em se realizar um trabalho gratuitamente, sendo que havia outros membros que o realizavam de forma remunerada:

⁶⁸ Além da elaboração ou adequação do currículo, a bolsa poderia contemplar também ações para a implementação da BNCC (BRASIL, 2018d).

O grupo era aberto, mas como é que a pessoa vai integrar um grupo onde duas pessoas recebem bolsa e eu não vou receber nada... E é um trabalho hercúleo. Eu gostaria de ter tido mais parceiros, eu senti essa necessidade assim de ter tido mais pessoas junto ao grupo de Matemática, junto com a gente pra gente ter mais vozes, é isso mais vozes. (Redatora dos Anos Iniciais do CeM, 2020)

A Redatora considera que outro motivo que limitava a participação dos professores que ela convidava para contribuir era o acúmulo de atribuições, pois estavam sobrecarregados com a rotina nas escolas onde trabalhavam.

Os atores consideram que o repasse de recursos ocorreu de forma exitosa durante o ano de 2018, sendo esse um diferencial do DF relatado pelo Coordenador Geral do ProBNCC, que reconheceu que os estados tinham dificuldades em executar os recursos “Eu acho que até o fim de 2018 poucos estados tinham usado boa parte desse recurso, porque era muito difícil, porque era período eleitoral, então esse recurso acabou sendo mais levado para 2019” (Coordenador Geral do ProBNCC, 2020).

Ambos, Coordenadora Distrital e Analista de Gestão do CeM, reconhecem o diferencial que o trabalho deles fez para que conseguissem liberar a usar a verba destinada ao processo:

As nossas reuniões internas, quem planejava era eu com o analista. A gente meio que fazia o trabalho rotineiro. A gente fazia muito processo no SEI pra conseguir executar. Porque tudo na casa é lento pra conseguir executar as verbas. Porque uma coisa é você receber o dinheiro do MEC, dizer “ó já deposei o dinheiro pra você” outra coisa é executar essa verba. (Coordenadora Distrital do CeM, 2020)

A gente tinha mais de R\$1.000.000,00 destinados pelo FNDE. E dificilmente seriam utilizados se não tivesse alguém com expertise técnica, ou pelo menos alguém com a pré-disposição pra buscar esse fundamento técnico pra fazer tudo acontecer, de Termo de Referência, de empenho, de licitação... Então acabei ocupando muito esse espaço também. (Analista de Gestão do ProBNCC, 2020)

Até o ano de 2020 a SEEDF poderia utilizar os recursos restantes para ações de implementação do currículo de Educação Infantil e Ensino Fundamental, ou para a adequação do currículo para a etapa do Ensino Médio.

Nessa dinâmica, em linhas gerais, competia ao MEC realizar a assistência técnica por meio da gestão, orientação, monitoramento e alinhamento do programa e com formações periódicas online e presenciais; ao FNDE manter e monitorar o

sistema de gestão para o repasse dos valores; e, à SEEDF a elaboração de um plano de trabalho para a adequação do currículo, a gestão e execução desse plano, a constituição da equipe distrital para esse trabalho, a elaboração de relatórios de atividades dos bolsistas que compõem essa equipe, bem como de documentação comprobatória do trabalho realizado.

Mensalmente, nós tínhamos que enviar relatórios do que nós tínhamos feito naquele mês. Então a gente tinha uma planilha e nós tínhamos que colocar as datas e o que nós entregávamos naquele mês. E o Analista de Gestão encaminhava mensalmente os relatórios para o MEC com as quantidades de tudo, tudo direitinho, quantas visitas, quantas reuniões, né, quantas plenárias foram feitas, os dias de consulta pública... (Coordenadora dos Anos Iniciais do CeM, 2020).

O que eu fazia pra equipe era usar algumas funções no Excel, e fazia isso de uma forma recorrente assim, de visitar a planilha em que a gente recebia todas as contribuições. Eu filtrava pra eles e entregava o que de fato precisava ser analisado com certa recorrência. (Analista de Gestão do CeM, 2020)

De acordo com o Coordenador Geral do ProBNCC se o DF, assim como as demais unidades federativas, não quisesse aderir ao ProBNCC, os insumos não seriam recebidos. A isso ele complementa afirmando que à equipe do ProBNCC cabia apoiar os estados a cumprirem um normativo obrigatório, coordenado a política, mas que o Ministério Público que se responsabiliza em verificar se os estados estavam cumprindo esses deveres, e os conselhos estaduais de educação que se responsabilizam por dizerem se os currículos elaborados, ou adaptados, estavam alinhados à BNCC.

Para compreensão de como se deu o desenvolvimento do processo de adequação curricular pela SEEDF junto ao ProBNCC, é essencial a discussão sobre a dimensão do tempo disponibilizado para essa adaptação curricular, e como essa influenciou na organização dos processos vivenciados pelos atores. Tais aspectos serão abordados na seção a seguir.

2.2 Definições dos prazos

A SEEDF, que como abordado anteriormente, aderiu ao ProBNCC em fevereiro de 2018, pactuou com o MEC, junto ao Plano de trabalho, uma previsão para a realização das principais ações e entregas ao longo de 2018.

Art. 14. O Plano de Trabalho tem como objetivo ser o documento norteador da execução da implementação da BNCC na UF, a ser monitorado pela SEB-MEC em colaboração com o Consed e com a Undime.

Art. 15. A entrega do Plano de Trabalho deverá considerar o cronograma estabelecido e publicado no portal do MEC na internet pela SEB.

Art. 16. O Plano de Trabalho deve conter, no mínimo:

I - cronograma geral da implementação da BNCC na UF, para os anos de 2018 e 2019, contemplando a elaboração e reelaboração curriculares e a formação no currículo, com as atividades-chave, as datas e os responsáveis por sua implementação;

II - definição da alocação dos recursos disponibilizados via PAR/SIMEC;

III - metodologia de avaliação, com o planejamento de monitoramento do Programa na UF. (BRASIL, 2018b)

Os prazos se tornaram fator de alta relevância pela forma como o processo de adequação curricular foi realizado, principalmente no que se refere a escassez de tempo para realização de algumas atividades.

Se há críticas quanto ao estabelecimento de prazos “corridos”, que na avaliação dos participantes interferiram na qualidade com que as ações foram desenvolvidas, fica a dúvida de onde viria essa delimitação. A responsabilização ora era atribuída ao MEC, que deveria apoiar e acompanhar a gestão dos processos nos estados; ora ao CNE, que definia as etapas e datas de entrega; ora ao Ministério público, que fiscalizaria o cumprimento das datas, e ora à própria SUBEB, que fazia a gestão as ações dos participantes na SEEDF de acordo com o cronograma que construíram. Por isso, foi questionado ao Coordenador Geral do ProBNCC quem foi o órgão responsável por essa definição, que responde que “Não é o MEC que definiu o prazo, é o CNE. Não é prazo do MEC” (Coordenador Geral do ProBNCC, 2020).

Havia o entendimento de ser imprescindível o cumprimento dos prazos acordados entre DF e ProBNCC para o recebimento dos valores estipulados. (SUBEB, 2019):

Porque o MEC solta assim a coisa hoje pra você entregar os nomes amanhã, era desesperador [...]. O MEC tem um cronograma nacional, todos os estados tinham que seguir esse cronograma. A gente tinha cronogramas marcados com eles. Se a gente atrasasse, a gente teria que fazer a prestação lá. O secretário que assina as prestações de contas. Se a gente não usasse o recurso até o final do ano, a gente teria que devolver os recursos e não conseguiria publicar os currículos impressos. (Coordenadora Distrital do CeM, 2020)

O MEC ele tava muito junto da gente assim, de fazer esse acompanhamento generalizado da Secretaria de Educação. Eles atuaram muito proximamente e tinha esse puxão de orelha pra se manter no cronograma. É, nossa foi um projeto que teve muita prioridade assim, no âmbito do MEC [...]. Em boa parte dos eventos o próprio ministro tava por lá sabe, realmente aquilo é uma agenda prioritária do Ministério. É, mas também do nosso lado assim, da gestão da subsecretaria como um todo, é, tipo assim, não era uma opção a gente terminar a gestão dela sem tá com isso pronto sabe, não só tá com isso pronto como o material efetivamente entregue nas escolas. (Analista de Gestão do CeM, 2020)

Tendo em consideração as queixas dos atores envolvidos sobre o prazo exíguo, o relacionando às cobranças do MEC, foi declarado pelo Coordenador que, apesar de o MEC não ter definido os prazos, eram eles que faziam as cobranças pelo seu cumprimento:

Isso era uma coisa que eu, que eu queria até deixar registrado. As pessoas dos estados, particularmente as equipes [que aderiram ao] ProBNCC, elas não tinham muita noção de todas as normativas que elas deveriam seguir. Então o ProBNCC, na verdade, era só um apoio *pra* eles seguirem as normativas que todo mundo já era responsável de seguir. Então o que a gente *tava* fazendo era apoiá-los pra seguir a resolução que instituiu a BNCC *né*. (Coordenador Geral do ProBNCC, 2020)

A Coordenadora Distrital relatou que utilizava o cronograma compartilhado pelo MEC (Anexo 3), chamado de “macro”, como base para as ações na SUBEB, mas que eles haviam elaborado cronogramas paralelos, com as atividades internas. Em consonância, a SUBEB previa que em **agosto de 2018** fosse realizada a abertura à consulta pública para a versão zero da 2ª ed. do CeM e a realização de plenárias; em **setembro** a finalização das consultas públicas e agregação das contribuições; em outubro o envio do documento para a apreciação do Conselho de Educação do Distrito Federal, em **novembro** a revisão final e envio para a gráfica e em **dezembro** as publicações impressas e um seminário de lançamento (SUBEB, 2018). Esse prazo destaca-se por ser exíguo para a elaboração de um currículo para toda a rede de ensino apresentada anteriormente, principalmente se for em comparado o tempo de construção da edição anterior, que foi de cerca de quatro anos.

Considerando essa dificuldade, um dos primeiros atrasos ocorreu logo no início do trabalho, devido à mudança na gestão da SEEDF. Assim, o processo teve continuidade apenas depois da composição da equipe de trabalho e da definição das diretrizes do trabalho a ser realizado.

As datas internas eram definidas na própria SUBEB. Então, a gente que tava no processo percebeu que a resistência era primeiro pelo curto prazo que a gente tinha que executar. (Coordenadora Distrital do CeM, 2020).

Quando a Subsecretária nova assumiu, a gente teve essa primeira reunião com o MEC, pra se apresentar, pra dizer que a gente tava assumindo, que eu seria a nova coordenadora, e o que a gente vai fazer a partir de agora. Aí ela passou uma lista enorme de coisas que tinham pra fazer (risos). (Coordenadora Distrital do CeM, 2020).

No início eles tiveram problemas com os prazos, justamente porque eles tavam sem entender por onde caminhar [...]. A gente teve, logo no início do programa, duas reuniões e foi aí que a gente percebeu e entendeu que a grande dificuldade em cumprir aquela pauta do programa se dava porque eles há pouco tempo tinham feito um currículo com a participação de todos professores, de forma colaborativa. Era um documento bem estruturado e bem consolidado. Então a gente começou a se aproximar mais do DF até pra tentar apoiá-los a mitigar a situação, porque a gente entendia que *pra* eles ia ser muito difícil reelaborar um currículo que tinha acabado de ser elaborado e que estava muito bem avaliado pela Rede. [...] Demorou um pouco pra, como diz aqui no Nordeste, pra aprumar. No começo havia meio um descompasso, faltavam em algumas reuniões, não entregavam algumas coisas no prazo, tipo relatórios. Alguns encontros eles não puderam vir, isso de alguém que tá em Brasília... Eles não puderam ir pra alguns encontros, então acho que no começo, teve isso, mas depois eles se encontraram... (Coordenadora Pedagógica do ProBNCC, 2020)

Não apenas no início, mas ao longo de todo o processo os prazos se configuraram como uma das principais queixas entre os participantes entrevistados, visto que “Sem dúvida a coisa do tempo foi muito estranguladora pra nós” (Analista de Gestão do CeM, 2020). Este cenário era ainda agravado pela jornada dupla que os redatores e coordenadores de etapa cumpriam na SEEDF.

O tempo realmente foi desumano, porque foi muito corrido, muito corrido. E sempre era pontuando muito nos momentos de formação, nos encontros, a questão do tempo, a importância de se entregar o currículo da rede, ao final do ano, porque os outros dois anos seriam de formação. Então isso foi assim bem forte. Eu acho que se o tempo tivesse sido maior, teria sido muito mais tranquilo. A gente poderia ter feito com mais tranquilidade, talvez a gente pudesse ter ouvido mais ainda os professores, vamos supor, fazer um tempo maior de plenárias, fazer um tempo maior de consulta pública. (Coordenadora dos Anos Iniciais do CeM, 2020).

Além do atraso por parte da SEEDF, há também registros de dificuldades com a gestão do tempo por parte do MEC, o que pode ter comprometido as ações entre todas as equipes.

Frente à necessidade emergente, trazida pela BNCC, o tempo se tornou o principal adversário do Programa. Com prazos exíguos para a conclusão das ações dentro de cada etapa, não foram poucas as reivindicações para o elastecimento dos prazos. Ainda que os prazos fossem curtos, para a realização das atividades estabelecidas, o período de tempo entre uma formação e outra, foi um agravante para o monitoramento e a continuidade qualificada de algumas ações. Questões como a dificuldade de execução de recursos, para contratação de toda a logística dos eventos, foram impeditivas para o cumprimento de prazos previstos e pactuados com as partes participantes. Comprometendo todo o cronograma estabelecido e impactando diretamente no planejamento das equipes gestoras das secretarias de educação. (CRUZ; MONARO, 2020, p. 22)

Com esse enfrentamento, os prazos demonstraram ser pauta relevante das reuniões da equipe da SUBEB com o MEC, o CEDF e a UNIEB⁶⁹ (Unidade de Educação Básica):

Ai a gente teve a segunda reunião [com o MEC], que foi pra dizer “olha, não vamos conseguir cumprir os prazos, estamos decidindo trabalhar dessa forma”. Duas reuniões pontuais. [...] E aí a gente teve um diálogo muito próximo com o **Ministério da Educação**, falando que a gente não iria conseguir cumprir os prazos que eles nos deram, porque a gente precisava fazer um estudo, a gente começou a atrasado por conta de um vácuo que teve. A Secretaria realmente teve um vácuo desde a assinatura até o momento em que a nova subsecretária assumiu, de não trabalhar nesse processo. Mas a gente deu conta. Então o diálogo com o MEC foi muito próximo. A gente disse “ó, vamos seguir o nosso critério do currículo, trabalhar objetivos de aprendizagem de conteúdo”. E ela disse “ok, mas vocês conseguem fazer essa transição?” [...] Depois que a gente fez, toda essa leitura [da análise comparativa], acho que durou mais ou menos uma

⁶⁹ “A UNIEB atua como mediadora entre a Subsecretaria de Educação Básica da SEDF e as Unidades Escolares, promovendo, executando e coordenando programas fomentados e propostos pela SEDF. Sua função prioritária é planejar, orientar, acompanhar e estimular atividades pedagógicas envolvendo toda a comunidade escolar”. Disponível em: <https://paranoa.se.df.gov.br/index.php/unieb/>. Acesso em: 01 abr. 2021. Áreas acompanhadas pela UNIEB: Programas, projetos e cursos; Jogos Escolares, CID’s e Ginástica nas Quadras; Área Pedagógica das UEs; Orientação, Análise e acompanhamento das Propostas Pedagógicas das UEs; Propostas Pedagógicas das Unidades Escolares, provável inserção de EAD; Estágio Supervisionado Obrigatório de estudantes de graduação nas UEs; Solicitação de inscrição na Educação Precoce ou inserção na Educação Inclusiva para Alunos com Necessidades Educativas Especiais – ANEEs; Atualização sobre o tipo de atendimento realizado pelos monitores da CRE/PP; Organização da grade-horária de atendimento das Salas de Recurso de cada EU; Inscrição de estudantes de altas habilidades; Serviço de Orientação Educacional; Educador Social Voluntário – ESV e Comissões Gestoras das Instituições Parceiras. Disponível em: <http://www.educacao.df.gov.br/cre-plano-piloto-teletrabalho/>. Acesso em: 01 abr. 2021.

semana para finalizar o currículo porque **a gente foi bem incisivo com os prazos**, porque a gente tinha que trabalhar. [...] A gente definiu estratégias com as **UNIEBs**, e eles falavam “talvez isso não vai dar certo, a gente vai ter vários enfrentamentos, tem questão de cronograma, a gente não tem prazo pra isso”. Então a gente reconstruía aquilo ali no coletivo. [...] E depois das consultas públicas a gente teve que entregar o documento pro **Conselho [CEDF]** ali por outubro, então a consulta pública foi meio de agosto aí tudo muito assim, um processo rápido, mas um processo que a gente tem toda a legitimidade e respeitaram o máximo o currículo que nós já tínhamos (Coordenadora Distrital do CeM, 2020).

Na SUBEB, com o apoio da Subsecretária, era recorrente que os atores com dedicação a outros projetos fossem realocados para que pudessem se dedicar a algum processo do programa de adaptação do CeM que estivesse atrasado.

Mesmo com alguns atrasos e com a extensão do período de consultas públicas, a data final do cronograma proposto pela SUBEB foi cumprida, visto que em 10 de dezembro de 2018 é publicada a Portaria Nº 389 (DISTRITO FEDERAL, 2018c) aprovando o Currículo da Educação Básica do Distrito Federal para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, que segue impresso para as escolas.

Por parte da SEEDF, há indícios de que essa meta, com prazos tão “apertados”, tenha sido cumprida devido a uma cobrança externa vinda do MEC, e interna, pelo receio de poder haver uma troca de Governo com as eleições que seriam realizadas no mesmo ano e, como consequência disso, poderia haver mudanças na SEEDF que impactassem na não chegada do currículo nas escolas da rede ou, avaliado como mais grave, que chegasse um currículo que retrocedesse as conquistas alcançadas com o currículo de 2014.

Tudo isso poderia ter sido derrubado, poderia ter voltado a questão da série, e trabalhar só em bloco como a Base coloca que é o primeiro e segundo ano, porque a Base coloca bloco só desse momento, ela cita lá em Língua Portuguesa. Então assim, os outros poderiam continuar em seriação, então tudo isso poderia ter caído. E os professores, alguns ainda acham que é bom reprovar os estudantes, então voltaria esse processo que nós tínhamos. (Coordenadora Distrital do CeM, 2020)

Em consonância com essa preocupação, no MEC se configurava uma urgência pela aprovação dos currículos nos estados, pois:

Se não houver esse avanço significativo ao longo de 2018, com a BNCC, é possível que em 2019 houvesse um movimento político para reverter

esse avanço. Então a gente tinha uma meta de alcançar quinze estados com os seus currículos alinhados à BNCC até o fim do ano. E o Distrito Federal conseguiu cumprir esse prazo e terminar essa adaptação até o fim de 2018. (Coordenador Geral do ProBNCC, 2020)

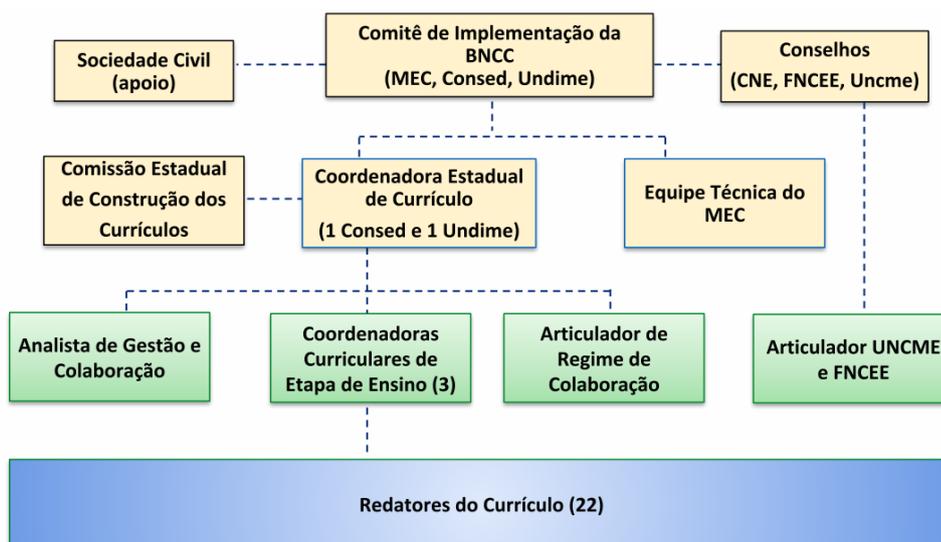
Percebe-se, de forma geral, que o alinhamento quanto a essa necessidade urgente de entregas fez sobressair entre os atores participantes o entendimento de foi acertada a escolha de definir e cumprir os prazos estabelecidos no ano de 2018, mesmo que, se analisado com mais proximidade, o currículo que esses defendiam fossem divergentes em alguns aspectos.

Os procedimentos para liberação e utilização dos recursos, bem como cumprimento dos prazos, ficou à cargo dos atores participantes do processo que serão apresentados na próxima seção.

2.3 Atores participantes do processo de adequação curricular

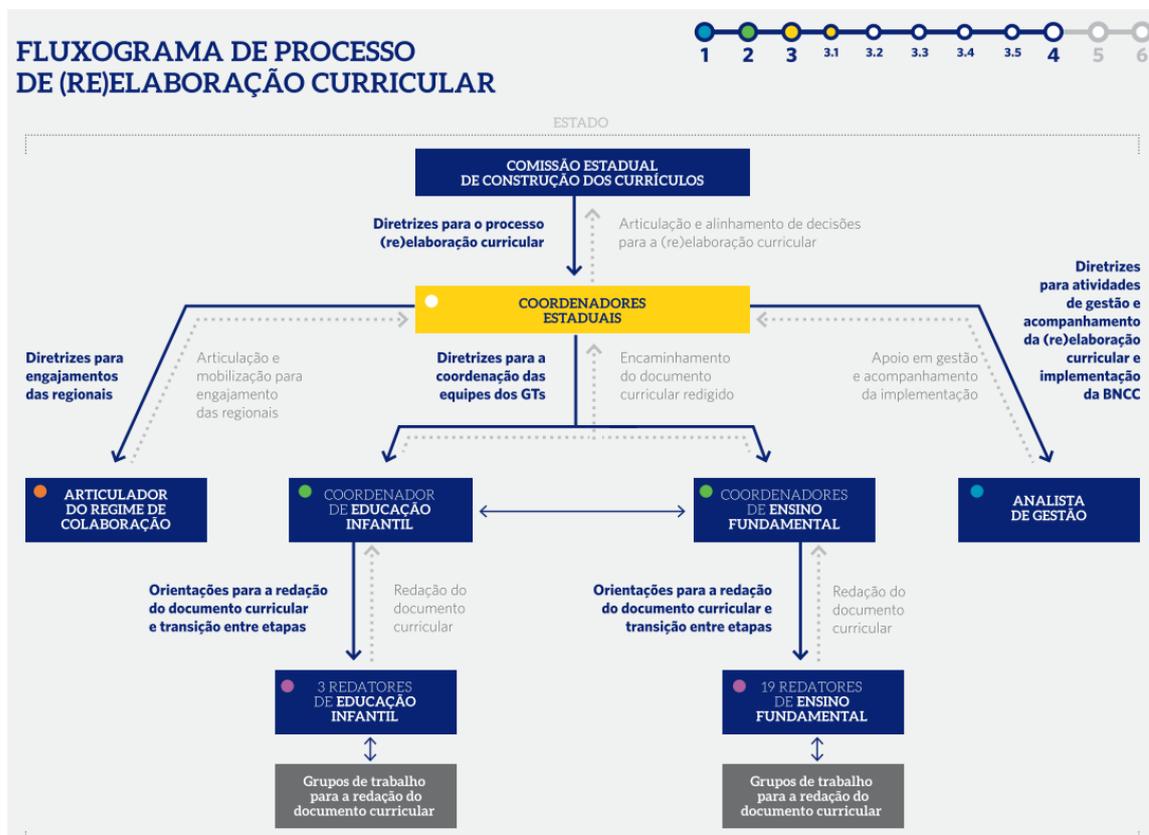
A SUBEB, visando o cumprimento de seu plano de trabalho, bem como do termo de compromisso firmado com o MEC, estabeleceu uma equipe de atores participantes do processo de adequação curricular do CeM, conforme parâmetros estabelecidos pelo ProBNCC (Figura 5). Tal estrutura é semelhante à sugestão feita em material de apoio elaborado pelo MEC, Consed, Undime, FNCEE e UNCME, conforme mostra a Figura 6. As principais diferenças do esquema da SEEDF em relação à sugestão do chamado “Guia de implementação da BNCC” (MEC et al., 2018, p. 28) se configuram com a colocação da participação da sociedade civil no primeiro nível, e a colocação da comissão estadual para construção dos currículos e da equipe técnica do MEC no mesmo nível.

Figura 5: Fluxograma dos participantes no processo de adequação curricular do CeM



Fonte: (SUBEB, 2018,p.10).

Figura 6: Sugestão de fluxograma de participantes no processo de (re)elaboração curricular



Fonte: (MEC et al., 2018, p. 28)

A equipe bolsista composta para trabalhar no processo de adequação curricular na SEEDF possuía 26⁷⁰ atores, cada um correspondendo a uma função estabelecida pelo ProBNCC (BRASIL, 2018c). A esse grupo somou-se também um Analista de Gestão escolhido pela SEEDF, com o apoio do processo seletivo do Vetor Brasil⁷¹, e remunerado pelo Conselho Nacional dos Secretários de Educação – Consed (SUBEB, 2019, p. 02). Esse é o único membro atuante na SUBEB não remunerado pela bolsa concedida via ProBNCC e que tinha um regime de dedicação integral ao processo de adequação.

⁷⁰ Não consta um bolsista da Undime, responsável por articular o regime de colaboração do estado com os municípios, pois não há municípios no Distrito Federal.

⁷¹ “Somos uma organização da sociedade civil sem fins lucrativos e suprapartidária que recebe apoio de organizações e parceiros. O apoio recebido seja através de doações, voluntariado ou gratuidade é utilizado para o cumprimento da nossa missão. É importante destacar que nossa atuação institucional é inteiramente autônoma e independente. Por isso, buscamos estar alinhados com as boas práticas de governança para organizações da sociedade civil nacionais e internacionais”. Entre as instituições apoiadoras conta a Fundação Itaú Social, a Fundação Lemann e o instituto Sonho Grande. Disponível em: <https://vetorbrasil.org/quem-somos/>. Acesso em 01 abr. 2021.

Para esta pesquisa não foram entrevistados todos os participantes do esquema, mas foram garantidos os relatos de pelo menos um de cada nível, de acordo com a organização da SEEDF, e focando nos Anos Iniciais, quando havia a especificação por etapa de ensino. Além dos atores na SEEDF, foram entrevistados três atores que trabalhavam para o ProBNCC no MEC. Desta forma cada ator entrevistado se localiza nos seguintes níveis:

- **1º Nível – Sociedade civil:** Entrevista com a leitora crítica dos Anos Iniciais do EF para o componente curricular de Matemática.
- **2º Nível – Coordenação Estadual:** Entrevista com a Coordenadora Distrital do processo de adequação do CeM.
- **2º Nível – Equipe técnica do MEC:** Entrevista com o Coordenador Geral, a Coordenadora Pedagógica e a Coordenadora de Gestão do ProBNCC.
- **3º Nível – Coordenação curricular de etapa de ensino:** Entrevista com a Coordenadora dos Anos Iniciais do processo de adequação do CeM e com o Analista de Gestão do CeM.
- **4º Nível – Redatores do currículo:** Entrevista com Redatora dos Anos Iniciais do componente de Matemática do processo de adequação do CeM.

Visando compreender quais papéis tiveram esses atores, foi identificado por meio das entrevistas que esses desempenhavam, principalmente, as seguintes atribuições:

- **Coordenadora Distrital do CeM:** Gerenciar a adequação curricular, a recomposição da equipe de trabalho na SEEDF, a articulação para delimitação do Plano de trabalho e das diretrizes da adequação curricular; revisar todo o CeM, verificando todos os componentes, etapas e objetivos de aprendizagem quanto à adequação à BNCC.
- **Analista de Gestão do CeM:** Gerenciar procedimentos internos relacionados à liberação e utilização dos recursos; conduzir as comunicações junto aos outros níveis da Secretaria; controlar o

cronograma de execução das tarefas; acompanhar o trabalho das equipes por componentes curriculares para reconhecer e responder as necessidades.

- **Coordenadora dos Anos Iniciais do CeM:** Inicialmente, realizar a redação em um componente curricular específico e, depois, como coordenadora dos anos iniciais, manter comunicação entre os diferentes coordenadores de etapa, verificando a coerência e progressão entre essas; acompanhar o trabalho dos redatores dos Anos Iniciais, articulando a experiência prática da sala de aula e as diretrizes da adequação curricular com as exigências da BNCC.
- **Redatora dos Anos Iniciais do CeM:** Realizar uma análise comparativa entre a BNCC e a 1ª Ed. do CeM em um componente curricular específico; realizar a adequação dos objetivos de aprendizagem propondo nova escrita, aglutinação ou reposição de algum objetivo entre os Anos Iniciais; garantir que todas as competências e habilidades da BNCC estivessem contempladas no CeM; dialogar com escolas a respeito de melhorias.
- **Leitora Crítica dos Anos Iniciais do CeM:** Analisar a versão preliminar da 2ª ed. do CeM em um componente curricular específico para os Anos Iniciais diante das alterações propostas na BNCC, realizando sugestões a partir de currículos de outros estados, apontando erros conceituais; nomenclaturas não adequadas e disposições não condizentes com a prática pedagógica no interior das escolas.
- **Coordenador Geral do ProBNCC:** Monitorar e apoiar o cumprimento da agenda de elaboração e adequação dos currículos nas unidades federativas e as ações de formação com os diferentes grupos nas unidades federativas no MEC; apoiar na resolução de problemas entre estados e seus respectivos municípios; orientar as ações da equipe técnica responsável pelo ProBNCC no MEC.
- **Coordenadora Pedagógica do ProBNCC:** Apoiar os encontros formativos organizados pelo MEC com os coordenadores das unidades federativas; esclarecer dúvidas, articular e elaborar agenda com esse público sobre a atuação dos professores envolvidos; orientar os

coordenadores de etapa quanto a necessidades específicas de escrita, os papéis a serem desempenhados e os fundamentos pedagógicos da BNCC.

- **Coordenadora de Gestão do ProBNCC:** Gerenciar os Analistas de gestão nos estados; os processos de liberação das bolsas, as transferências de recursos via FNDE e a organização dos eventos e formações no MEC.

No caso da equipe na SUBEB, o Coordenador de Gestão do CeM complementa dizendo que havia certa hierarquia entre os Coordenadores de Etapa, que coordenavam os Redatores e repassavam as informações para ele e para a Coordenadora Distrital, no entanto essa organização “se excluía”, ou seja, era alterada, devido às demandas internas da própria SEEDF. Assim, quando era exigida a presença de um participante em uma atividade correspondente a sua outra atribuição, outro participante precisava substituí-lo nas demandas do processo de adequação curricular, com o aval e apoio da Subsecretária.

A hierarquia também era reconhecida quando se precisava tomar decisões, principalmente quanto ao término de discussões sobre a melhoria dos textos curriculares, com a justificativa de gestão de tempo e cumprimento do era exigido na BNCC.

Considerando a divisão entre esses níveis que auxilia no entendimento do processo, e organizou a governança entre as equipes, os atores entrevistados ressaltaram, por meio do relato de diferentes situações, que o trabalho era feito de forma propositiva mesmo entre diferentes instituições, grupos e hierarquias:

[...] Nunca foi assim “a Matemática definiu”, o máximo que podia fazer era dizer: “gente eu preciso de mais dois dias, gente precisa de mais dez dias, não deu ainda”. Veio uma equipe gestora que propõe, que direciona mas que escuta os redatores. Eu acho que éramos nós mesmo ali no coletivo que tomávamos as decisões finais. (Redatora dos Anos Iniciais do CeM, 2020).

Eu sempre tinha apoio também da equipe... Com o tempo foi realmente criado uma relação boa de compartilhamento de responsabilidade, todo mundo se sentia muito parte daquilo. Foi um trabalho que a gente ficou muito próximo mesmo. E isso gerou um senso de camaradagem, de companheirismo. É bem relevante assim, e naturalmente fazem as coisas acontecerem, quando você sente uma abertura boa no seu colega, isso ajuda. (Analista de Gestão do CeM, 2020).

Foi tipo um monitoramento pelo vamos fazer junto. O que tá faltando? O que *ta* precisando? Como tá o andamento? E tinham as reuniões entre os componentes, porque as área precisavam dialogar. (Coordenadora Distrital do CeM, 2020).

Nesse sentido de ser o MEC a autoridade, de cima pra baixo, eu não sentia tanto dessa reclamação de ser top down não. (Coordenadora de Gestão do ProBNCC, 2020).

Uma coisa que falam que foi um diferencial desde programa é que a gente tinha uma comunicação aberta com as equipes dos estados. Conversando hoje com as pessoas das redes, elas falam que é muito difícil conversar com MEC, muito difícil conversar com o FNDE, só que no nosso caso, no nosso caso todo mundo tinha o WhatsApp de todo mundo e as pessoas falavam que a gente respondia em 5 minutos, então esse era um diferencial. (Coordenador Geral do ProBNCC, 2020).

Parte dos fatores que elucidam essa percepção do trabalho entre as equipes associa-se à forma como essas equipes foram compostas, assunto esse tratado na próxima seção.

2.3.1 Composição das equipes e motivações dos atores

Após a adesão ao ProBNCC, ainda em fevereiro de 2018, a SEEDF reuniu uma equipe de profissionais da rede “[...] que se responsabilizou em iniciar as discussões sobre os rumos do trabalho a ser desenvolvido e em indicar uma equipe preliminar de redatores de currículo” (SUBEB, 2019). Em março, a SEEDF constituiu um grupo chamado “Movimento Currículo da Educação Básica do Distrito Federal e BNCC - Educação Infantil e Ensino Fundamental”, no âmbito da SUBEB. (SUBEB, 2019). No entanto, ainda não era reconhecida uma estrutura formal para a realização da adequação curricular. Nesse período, a SUBEB passava por um momento de readequação e mudança de cargos.

Tradicionalmente na administração pública, ela muda conforme muda a gestão também, e o subsecretário. Então teve um processo interno assim, de muita mudança de equipe e conseqüentemente uma mudança mais ou menos pontual na equipe do ProBNCC também, digo nos redatores, na coordenação de etapas. (Analista de Gestão do CeM, 2020)

Por volta de abril de 2018, quando a Coordenadora Distrital do CeM iniciou seu trabalho com esse projeto da adequação curricular, a pedido da nova Subsecretária

de Educação Básica da SEEDF, uma de suas primeiras ações foi a recomposição dessa equipe.

Como já havia pessoas no grupo, algumas ela “convidou para entrar” e outras ela “convidou para sair”, sendo essa ação uma das condições para a aceitação do cargo. Apesar de ter sido identificada uma redatora que se desligou do projeto, essa não respondeu às tentativas de contato, o que pode denotar a possibilidade de existirem motivações para não se discutir como se deu esse processo de saída.

As pessoas que saíram foram identificadas como não qualificadas para a realização no trabalho, ou não comprometidas com os processos e prazos que a Coordenadora Distrital acreditava serem necessários. Estariam no projeto mais pelo interesse de recebimento da bolsa. A isso também foi acrescentada a preocupação pelo curto prazo para a realização do trabalho o fator “confiança” na equipe:

Porque eu não conhecia a pessoa, eu sabia que ia [...] que a gente ia trabalhar com pouco tempo, eu sabia que o trabalho ia ser difícil, e eu tinha que trabalhar com pessoas que seriam, minimamente da confiança da minha [...] assim, não da minha confiança mas que [...] que iam ter o mesmo plano de trabalho e ritmo de trabalho. (Coordenadora Distrital do CeM, 2020)

Tal modificação teria sido bem recebida pelos integrantes da equipe pois, de acordo com a Coordenadora, os colegas se sentiram aliviados por não precisarem mais trabalhar com pessoas que não entregavam os que lhes era devido.

As pessoas convidadas a integrarem o grupo foram escolhidas, inicialmente, por indicação de alguém que a coordenadora conhecia, ou por contato direto. Em seguida, foi realizada uma análise dos currículos, sendo priorizada a escolha de professores que já tinham experiência no processo de construção da 1ª ed. do CeM, como autores, estudantes ou colaboradores; que conheciam bem o CeM; e servidores que trabalhavam com formação de professores.

Segundo a Coordenadora dos Anos Iniciais do CeM, não foi difícil encontrar as pessoas para serem redatores, pois elas eram conhecidas pelos trabalhos com as regionais de ensino por serem profissionais de excelência. O Analista de Gestão do CeM também relatou não ser difícil encontrar os servidores que assumiram as vagas disponibilizadas, a maioria deles com experiência no processo de elaboração da 1ª ed. do CeM.

Outro critério para a escolha dos bolsistas, estabelecido pela Resolução nº 10, de 14 de maio de 2018, Art. 1º é “As bolsas de que trata o caput só poderão ser

concedidas a professores da educação básica dos sistemas públicos de ensino” (BRASIL, 2018d). Tal critério eliminatório insidia, obrigatoriamente, em jornadas de trabalho duplas dos redatores e coordenadores, que tinham como consequência a realização de trabalhos no período noturno, nos finais de semana e até mesmo em feriados para conciliação das tarefas:

Mesmo a gente tendo outras frentes de trabalho quando era chamamento para o Currículo, a gente tinha que sair do nosso trabalho mesmo e atender essas reuniões do currículo. E o nosso trabalho era basicamente, era muito de final de semana e à noite, nas horas de almoço porque também a gente tinha essas oito horas de trabalho [...] mas tinha algumas reuniões que eram também no horário de trabalho da gente na própria Sede. (Redatora dos Anos Iniciais do CeM, 2020)

Ainda de acordo com a redatora, ao longo do processo teria saído ao menos uma redatora⁷² devido a não concordância com os pressupostos e fins da BNCC, que foi se agravando ao longo do processo de produção dos textos curriculares. Também teria ocorrido um desligamento após a não entrega de atividades acordados com as coordenações.

Percebe-se, assim, que foi privilegiada a formação de uma equipe coesa para a realização do trabalho na SEEDF, sendo tal fato justificado pela necessidade de realização de um trabalho árduo, em um curto período, e que estivesse alinhado ao histórico de construção curricular da rede.

Assim como na SEEDF, no MEC as indicações foram fator relevante para a escolha dos participantes que compunham a equipe do ProBNCC. Dois, dos três componentes entrevistados já tinham relações com a instituição antes de comporem a equipe técnica do Programa.

O Coordenador Geral do Projeto era funcionário do MEC, por um cargo comissionado, e recebeu o convite para integrar a Instituição de um conhecido de uma formação que realizaram juntos.

A Coordenadora de Gestão do ProBNCC recebeu a indicação para participar do programa via Vetor Brasil, seguido de entrevistas com os integrantes do MEC e do Movimento pela Base. Já a Coordenadora Pedagógica já tinha assumido cargos junto ao MEC, durante as etapas de elaboração da BNCC. Essas duas eram remuneradas

⁷² Não foi possível precisar exatamente quantos redatores saíram.

via Consed e declararam que a instituição não tinha atuação no desenvolvimento de seus trabalhos, e que só respondia a instituição num sentido administrativo, sendo constituído de emissão de boleto e declaração de recebimento. Desta forma, de acordo com o Coordenador Geral do ProBNCC:

Quem anunciava a vaga na verdade era o Consed, só que pela parceria o Consed deixava pro Ministério gerenciar o trabalho das consultas. Então o relatório de atividades delas, tudo isso ia pro Consed, mas eu assinava atestando que foi aquilo que elas realizaram. (Coordenador Geral do ProBNCC, 2020).

Parte da equipe já estava formada quando o Coordenador Geral do ProBNCC assumiu o cargo, havia três pessoas. No entanto, uma delas saiu com a chegada desse Coordenador. Assim, este contratou outras duas integrantes, fechando então o grupo em cinco pessoas: um coordenador geral, uma coordenadora pedagógica, uma coordenadora de gestão e duas consultoras de apoio.

Essa é a equipe sob responsabilidade do Coordenador Geral, que declarou ainda haver demais membros do MEC que apoiavam o programa, mesmo não compondo sua equipe direta. Ainda segundo esse ator “O Ministério tem muita falta de pessoal. Lá no Ministério tem tanto pessoas terceirizadas quanto funcionários do Ministério e consultores” (Coordenador Geral do ProBNCC, 2020).

O coordenador relata ter participado do processo de escolha da nova pessoa contratada, por meio de indicação e entrevista.

No ano de 2018, esse grupo do ProBNCC no MEC era responsável pelo acompanhamento da elaboração adequação dos currículos nos estados, se dividindo entre as atividades de formação e orientação pedagógica, acompanhamento administrativo e apoio para o regime de colaboração com os municípios, conselhos de educação e demais entidades representativas.

Mesmo com formações diversas e atuando em diferentes instituições, como mostra o Apêndice 10, com a caracterização dos entrevistados realizada com base dos documentos e depoimentos coletados, os atores entrevistados declaram motivações semelhantes que os motivaram para a aceitação desses cargos, sendo os principais: a) Apoio para execução da atividades reconhecido pela priorização do programa e dos processos nas instâncias de poder e de decisão política, se referindo ao Ministro da Educação no caso do atores que trabalhavam no MEC, ou ao

Secretário de Educação do DF e à Subsecretária de educação básica no caso dos atores que trabalhavam na SEEDF⁷³; b) Concordância com os objetivos e fins aos quais se valeriam o trabalho, com a ressalva de que os pressupostos do MEC e da SEEDF eram, muitas vezes, conflitantes; d) reconhecimento de um “bom clima de trabalho” e de autonomia entre os membros da equipe c) possibilidade de crescimento profissional, de estabelecimento de novos contatos e de aprendizagem.

Já as motivações para a saída dos projetos⁷⁴ mostrou-se diretamente relacionado a troca dos Governos no ano de 2019, no âmbito nacional, com a posse do presidente Bolsonaro (PSL na época) após o Governo de Temer (MDB) e em âmbito da Unidade federativa, com a posse do Governador Ibaneis (MDB) após o Governo Rollemberg (PSB):

Mudou o Secretário, seria fase de implementação do currículo e mudou o Governo. Me pediram pra ficar eu preferi não aceitar, porque as pessoas que estavam a frente de certa maneira não coadunavam com a proposta de implementação do currículo. E eu sabia que haveriam muitos embates, pois a casa ela não está de acordo que o currículo é um currículo forte [...] Um dos Secretários (como a gente teve muitos então eu posso falar né), pegou o currículo desse de 2018 que saiu, ele folheou e falou “*Pra que tantas folhas? O professor nem lê [...] melhor ir direto ao ponto*”. Então quando você escuta alguma coisa dessa te desanima completamente do trabalho. [...] É muito difícil você ir sozinho para essa frente. Contrário do que eu tive na época da reelaboração, quando tivemos todo o apoio da gestão para elaborar, para reescrever, para fazer as consultas públicas, para convidar as UNIEBs para discutir com a gente, os professores, os coordenadores, os leitores críticos, o movimento com conselho, até mesmo o sindicato de professores tava com a gente. Então a gente tinha um grupo muito forte, e tudo isso parecia bem fragilizado, por isso que eu pedi para sair do grupo, em 2019. (Coordenadora Distrital do CeM, 2020)

Acho que foi um choque [o encerramento do trabalho] porque foi muito menos movimentado do que estava sendo até dezembro sabe. De um lado isso é natural, porque mudou o Secretário de Educação, mudou só não o Secretário como mudou todo governo. Assumiu um governo diferente do anterior. O Governador deixou a coisa muito mais lenta, e foi um fato paralelo a isso ter mudado muito Subsecretaria de Educação Básica. Eu fiquei até meados de abril, ou seja, quatro meses né, e durante esse tempo eu tive três subsecretários. Isso atrasou muito o que a gente tava vislumbrando no início do ano, porque como o projeto tava ainda no gabinete da Subsecretaria de Educação Básica, toda vez que mudava o

⁷³ Como exemplos de ações nesse sentido foram citados avanços de textos normativos, realocação de equipe de acordo com as demandas emergentes, trabalho colaborativo entre SEEDF e MEC e alinhamento de pressupostos teóricos e pedagógicos.

⁷⁴ Que poderiam ter continuado em 2019 se configurando como a adequação dos currículos das etapas do Ensino Médio e o acompanhamento da chegada dos Currículos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental nas escolas.

Subsecretário, mudava parte da equipe. E mesmo quando a mudança na equipe não era tão profunda, sempre gerava um senso de ansiedade generalizado sabe. (Analista de Gestão do CeM, 2020)

Alguns redatores tiveram que sair, uns receberam outros convites, alguns falaram que não se identificavam com a formação, mas apenas com a parte da escrita como eles trabalharam, então a gente teve a mudança aí de alguns redatores, foi bem pouco mas tivemos uma pequena mudança. (Coordenadora dos Anos Iniciais do Cem, 2020)

Eu saí devido a nova coordenação. A nova diretora que tava lá no MEC, depois que trocou o governo, ela não quis continuar com a gente. A gente era consultora, então ela podia falar “a gente quer que vocês continuem ou não”, junto com o Consed. [...] Aí ela me dispensou. (Coordenadora de Gestão do ProBNCC, 2020)

O novo Governo Federal é super conturbado e trocou o ministro várias vezes. O próprio Ministério tava completamente sem direção ao longo de 2019 e 2020. E eu trabalhei para manter o programa, para conseguir fazer os esforços de formação continuada que seria o passo seguinte depois da definição dos referenciais de cada estado. Trabalhei bastante para isso e com o monitoramento. Então o que acontece, com o MEC, e eu tava meio isolado no Ministério, e tava cada vez mais trabalhando com o Consed e a Undime. (Coordenador Geral do ProBNCC, 2020)

O contrato encerrou e a gente não teve sinalização de renovação desse contrato, pelo Consed. Na verdade, todo o programa tava sendo reformulado, seria lançado uma nova portaria com outros elementos para o programa. Em 2018 teve aprovação da Base do Ensino Médio, então o programa também ia dar apoio à implementação da Base, e esse tramite são tramites demorados, então o contrato encerrou, e aí a gente se desligou do programa. (Coordenadora Pedagógica do ProBNCC, 2020)

O estabelecimento dos critérios expostos nessa seção para a composição das equipes, as motivações intrínsecas dos atores participantes, a formação e experiência individuais, e o apoio de membros governamentais podem estar relacionados com a forma como o trabalho foi executado e com o cumprimento dos prazos finais no DF.

Será abordada na próxima seção as relações e embates que esses atores estabeleceram com demais professores e grupos que participaram das delimitações acerca do processo realizado pela SEEDF para a adequação do Cem à BNCC.

2.4 Definição das diretrizes da adequação curricular: resistência à BNCC e defesa do CeM

Uma etapa importante e anterior à escrita do texto curricular, foi a definição das diretrizes para essa adequação, momento no qual foi definido o que se esperava do trabalho a ser realizado.

Nessa etapa, foi reconhecido um movimento de resistência à BNCC na SEEDF. Parte desse movimento é justificado, assim como abordado no Capítulo 1, sobre o contexto de influência, pelo reconhecimento de que a BNCC não fora elaborada de maneira democrática, principalmente sua última versão pós *impeachment*; devido aos pressupostos e fins desse documento, que se pautariam em perspectivas tecnicistas e voltadas para o mercado de trabalho, e mesmo pela pertinência de sua existência.

Houve uma mudança muito grande no Ministério da Educação, então tudo aquilo que *tava* sendo discutido *aquela* época, pela mudança dos Ministros, pela mudança dos Secretários, por mudança de tudo [...]. Com isso as equipes perderam suas funções, elas foram literalmente dispensadas. Então tudo isso que eu estou te apresentando, é porque a gente acompanhou o processo histórico da primeira versão da Base, segunda versão da Base, a terceira versão da Base, e a gente que chama uma quarta versão [...]. (Coordenadora Distrital do CeM, 2020)

Então quando a gente teve de contato com o documento, já não teve mais tantos espaços tanto pra consulta. E as sugestões foram encaminhadas, mas nada foi acatado, então foi uma versão bem diferente [...]. As habilidades, ela ensinar a fazer não numa perspectiva como a gente defende, de práxis, da reflexão sobre a prática, de uma prática reflexiva. [...] Tem a lista dos conteúdos, a quantidade das habilidades... Então você vê que é algo técnico mesmo, que ela traz essa perspectiva bem técnica. O tempo todo nos textos introdutórios você vê, “formação pro mundo do trabalho”. (Coordenadora dos Anos Iniciais do CeM, 2020)

Foi muito em seguida do *impeachment*, foi muito próxima ali né, nas questões políticas do *impeachment* [e houve] uma exclusão desse documento como se ele não tivesse nunca existido, como se o MEC nunca tivesse convocado esses especialistas. E houve outra institucionalização de equipe de formação que veio a encaminhar totalmente o que virou de fato a BNCC [...] A BNCC já trouxe de uma vez todo Ensino Fundamental estruturado independente das condições de trabalho que se tinha do sul ao norte do país. (Leitora Crítica dos Anos Iniciais do CeM, 2020)

Nós achávamos que ela [a BNCC] era um documento que veio de cima pra baixo, não sei se por falta de informação. A gente tinha essa discussão muito forte: “tá voltado só para o mercado de trabalho...”, “...tá voltada só pra essas competências muito rígidas e tal”, mas eu não sentia muito

fundamento ainda, eu não sei [...] isso é minha opinião né. (Redatora dos Anos Iniciais do CeM, 2020)

Em contraste à BNCC, há um reconhecimento positivo quanto ao processo de elaboração da 1ª ed. do CeM, pois “Essa construção [do CeM] já vinha de um movimento muito forte do Currículo em 2014” (Redatora dos Anos Iniciais do CeM, 2020). Essa discussão também é desvelada no contexto de influência desta pesquisa.

Assim, a 1ª ed. era reconhecida como resultado de uma articulação que se deu em diferentes instâncias na rede de ensino do DF durante quatro anos, se configurando como:

Um processo histórico que levamos aqui no Distrito Federal pra construir o currículo de dois mil e quatorze. Com todo mundo sugerindo, tinha um grupo de estudo em várias escolas, núcleos, então assim, foi todo um processo, sabe, de construção desse currículo. (Coordenadora Distrital do CeM, 2020)

Ele foi um currículo construído coletivamente, com a participação da rede, dos nossos professores, dos nossos gestores, coordenadores, e eu diria até mais, dos alunos também, porque na época os GTs nas escolas eles tinham participação com as comunidades. Era pra ser revisado em reuniões com a comunidade escolar também, então acho que esse é o principal ponto, é um documento de fruto de construção coletiva. Então pra mim ele é um documento valiosíssimo. Tem a própria proposta de ensino, a pedagogia histórico-cultural, a psicologia, pedagogia histórico-crítica... Essa própria base pra mim é muito rica ... (Coordenadora dos Anos Iniciais do CeM, 2020)

E a gente não podia deixar nada de fora de um e não queríamos desfazer um trabalho feito com tantas mãos até porque a categoria não aceitaria esse documento também, a gente tem isso né, a gente tem uma categoria muito forte que lutou muito por esse Currículo. (Redatora dos Anos Iniciais, 2020).

Devido a essas considerações nas primeiras ações de diálogo da SUBEB com as escolas e professores foi notado uma não receptividade quando à necessidade de modificação ou elaboração de um novo currículo para a rede:

O pessoal já olhava a BNCC e achava que a gente tava defendendo a BNCC. É, isso fez com que a gente perdesse nas primeiras semanas tempo pra definir quais seriam as nossas premissas de trabalho mesmo. (Coordenadora Distrital do CeM, 2020)

Teve um movimento no DF contrário a essa reformulação no grupo, principalmente da professora [suprimido o nome] que é uma pessoa maravilhosa, comprometida com a educação demais, demais, demais.

Ela estava à frente dessas discussões de 2010 a 2014 [...] Ela vem um pouquinho resistindo a ter essa reformulação... e que a gente tinha que bater o pé e continuar com o mesmo currículo e não ir a partir do BNCC. (Redatora dos Anos Iniciais do CeM, 2020)

No início a gente encontrava muito embate com a classe de professores no geral, e o sindicato, principalmente, era contrário ao que a gente tava fazendo. Tinha alguns momentos que era praticamente impossível a gente conduzir um diálogo porque muitas pessoas eram extremamente refratárias ao movimento. Acho que principalmente no início, porque de um lado a gente não tinha tanta clareza do que seria feito com a BNCC e com o ProBNCC. E de outro tinha um receio, que eu acho muito legítimo, de dentro, dos professores acharem que a gente tava acolhendo de uma forma cega, entre aspas, o que tava vindo de cima pra baixo [...]. Eu lembro de uma postagem que gerou bastante engajamento entre nós. Era algo contrário à BNCC, chamando os professores pra serem contra esse movimento, chegando em eventos que a gente organizava também. (Analista de Gestão do CeM, 2020)

Tendo em consideração esses movimentos de resistência à BNCC, e reconhecendo o processo histórico de construção curricular da 1ª ed. do CeM, a equipe da SUBEB estabelece como diretrizes do trabalho a ser realizado: a) a estruturação de uma proposta que avançasse de forma correspondente aos Ciclos, respeitando a progressão curricular (SEEDF, 2019); b) a atualização das matrizes dos cadernos do Ensino Fundamental (SUBEB, 2018), c) a manutenção do caderno dos pressupostos teórico⁷⁵ da 1ª ed. do CeM e d) a exclusão da possibilidade de elaboração de um novo currículo:

Tá, vamos reescrever um pressuposto teórico novo? Beleza, mas que pressuposto teóricos vamos seguir? Então assim, quem somos nós aqui que vamos decidir qual pressuposto teórico que vamos seguir? Então tudo isso demandaria mais tempo do que tínhamos, não cabia no cronograma que nós tínhamos [...]. Quando eu fui convidada [para ser Coordenadora Distrital] eu falei “Não, não é essa, esse plano que vamos seguir”, sentei com as outras coordenadoras e a decisão nossa foi, vamos fazer o que é possível: visitar o currículo, segundo o que a gente vê né, segundo as matrizes, conversamos com os, os redatores eles toparam a ideia desse plano, e o plano foi esse. (Coordenadora Distrital do CeM, 2020)

⁷⁵ Como já abordado, resumidamente esses pressupostos se constituem como: “Formação para uma Educação Integral; avaliação formativa; Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-Cultural; currículo integrado; eixos integradores da Educação Infantil (Cuidar e Educar, Brincar e Interagir); eixos integradores do Ensino Fundamental (Alfabetização, Letramentos e Ludicidade) e eixos transversais (Educação para a Diversidade / Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos / Educação para a Sustentabilidade)” (SUBEB, 2019, p. 03).

A gente dizia “A BNCC é um documento base, um documento que é normatizador, ele vem com essa ideia de uma reformulação. E o Currículo já estava com quatro anos e não tinha sido revisitado ainda, então já era o momento da gente fazer essa visitação”. E aí a gente entra com essa visitação, com a incumbência de não mexer nessa parte teórica, é tanto que o caderno que tá valendo até hoje é o primeiro caderno de 2014 na parte de fundamentação teórica. (Redatora dos Anos Iniciais do CeM, 2020)

Foi essa definição de que “Ó, a gente vai fazer uma revisitação porque enfim, o que a BNCC traz é conhecimentos essenciais que precisam ser incorporados no, nosso currículo, mas isso vai ser feito respeitando as premissas do currículo, vai ser feito respeitando a pedagogia histórico-crítica”. E isso levou em conta o próprio perfil da subsecretária [da SUBEB] de dizer “não vou fazer uso do meu período aqui na gestão pra chutar o pau da barraca e desconsiderar um processo de construção de currículo que durou, acho que quatro anos, se não me engano”. (Analista de Gestão do CeM, 2020)

Tais escolhas, em princípio, são respaldadas pelo MEC, pois no Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular (MEC et al., 2018) há a orientação para que as unidades federativas retomem o histórico de suas redes e para que definam as concepções, modelo e estrutura do currículo que precisam construir. Além disso, a BNCC prevê que:

No exercício de sua autonomia, prevista nos artigos 12, 13 e 23 da LDB, no processo de construção de suas propostas pedagógicas, atendidos todos os direitos e objetivos de aprendizagem instituídos na BNCC, as instituições escolares, redes de escolas e seus respectivos sistemas de ensino poderão adotar formas de organização e propostas de progressão que julgarem necessários. (BRASIL, 2017a)

Mas tal entendimento pode ser questionado, pois a resolução que institui a BNCC também traz a premissa da necessidade de alinhamento das propostas pedagógicas ao normativo (BRASIL, 2017a).

A Coordenadora Pedagógica do ProBNCC no MEC, que acompanhava o DF avaliou positivamente as diretrizes assumidas pela SUBEB:

Porque teria sido uma catástrofe para a Rede não terem essas definições, para os professores que se identificavam com o documento. Havia uma, uma coisa de pertencimento do documento que eles já tinham, que eu não avalio como ruim. Eu acho que foi bom isso, entende? (Coordenadora Pedagógica do ProBNCC, 2020)

No entanto, no DF esta etapa é reinterpretada e reveste-se com o intuito de resistência à BNCC não apenas de cumprimento ao que o documento e as orientações solicitavam:

Quando a gente ia falar com os professores sobre isso, que ali a gente não tava em defesa pela Base, a gente tava ali num movimento de resistência interno, pelo currículo que a Secretaria construiu, que nós como professores construímos nesses anos todos, e para que esse currículo pudesse continuar... E claro que para que ele pudesse continuar havia necessidade dele dialogar com a BNCC que era um documento que tinha sido homologado. A gente não poderia ignorar a BNCC, assim como a gente não ignora a LDB, assim como a gente não ignora o Plano Nacional de Educação ou o Plano Distrital de Educação, ele tem que ser trabalhado. Então [foi preciso] aceitá-la da melhor forma possível, realmente fazer do limão uma limonada, literalmente isso. (Coordenadora Distrital do CeM, 2020)

Mesmo após tais delimitações, a Redatora relatou que não houve uma relação de causa e efeito entre a definição das diretrizes da adequação curricular e uma mudança nas queixas dos professores da rede.

2.4.1 Objetivos de aprendizagem e conteúdos X Competências e Habilidades

Após a decisão pela manutenção dos pressupostos teóricos, outro aspecto que causou debate entre os atores foi a escolha da equipe da SUBEB em preservar na escrita do currículo a nomenclatura “objetivos de aprendizagem e conteúdos”⁷⁶, ao invés das “competências e habilidades”, conceitos adotados pela BNCC⁷⁷.

⁷⁶ De acordo com o caderno de Pressupostos Teóricos da 1ª ed. do CeM “Na organização do trabalho pedagógico, a prática social, seguida da problematização, instiga, questiona e desafia o educando, orienta o trabalho do professor com vistas ao alcance dos **objetivos de aprendizagem**. São indicados procedimentos e conteúdos a serem adotados e trabalhados por meio da aquisição, significação e recontextualização das diferentes linguagens expressas socialmente. A mediação docente resumindo, interpretando, indicando, selecionando os conteúdos numa experiência coletiva de colaboração produz a instrumentalização dos estudantes nas diferentes dimensões dos conceitos cotidianos e científicos que, por sua vez, possibilitará outra expressão da prática social (catarse e síntese). Tal processo de construção do conhecimento percorrerá caminhos que retornam de maneira dialética para a prática social (prática social final)” (DISTRITO FEDERAL, 2014d, p. 34, grifos nossos).

⁷⁷ De acordo com a Na Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017 “Art. 3º No âmbito da BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Parágrafo Único: Para os efeitos desta Resolução, com fundamento no caput do art. 35-A e no §1º do art. 36 da LDB, a expressão “competências e habilidades” deve ser considerada como equivalente à expressão “direitos e objetivos de aprendizagem” presente na Lei do Plano Nacional de Educação (PNE)” (BRASIL, 2017a).

Embora a decisão estratégica da SEEDF tenha sido de contemplar, nas matrizes dos cadernos de Educação Infantil e do Ensino Fundamental, os conhecimentos essenciais trazidos na BNCC, manteve-se, para o Ensino Fundamental, a estrutura de objetivo de aprendizagem e conteúdo por entender que são elementos que corroboram os pressupostos teóricos [...]. (SUBEB, 2019, p. 04)

Além do entendimento de que os objetivos de aprendizagem e os conteúdos eram mais alinhados aos pressupostos teóricos do CeM, havia a consideração de que esses dialogavam melhor com os professores nas salas de aula e suas demandas.

Nas formações do MEC às unidades federativas, as orientações prezavam pelas bases pedagógicas da adaptação curricular, compartilhando que o ideal seria a utilização dos termos “competências e habilidades”:

A gente elaborava as formações sobre a Base, esclarecendo pra eles o que são as competências e as habilidades, e como que deveria ser contextualizado o Currículo. [...] Havia uma orientação forte minha no que se referia à elaboração dos novos currículos para a manutenção das competências e habilidades. Porque o entendimento pedagógico da Base é que as habilidades, elas são garantias de direitos de aprendizagem, então quando o, a equipe de redatores do estado, pensar em reelaborar o Currículo Estadual ela tem que considerar que as habilidades de todos os componentes são inegociáveis, são direitos de aprendizagem. (Coordenadora Pedagógica do ProBNCC, 2020)

Nota-se que há relatos de que essa escolha pela manutenção dos termos gerou divergências entre SEEDF e MEC, pois “[...] Foi uma briga bem complicada pra a gente colocar objetivos e não [...] e não as habilidades” (Redatora dos Anos Iniciais, 2020).

Mesmo quando se deu início da escrita do currículo, este assunto era retomado tanto no contato com o MEC como com os professores da rede:

É, teve dias da gente sair da formação do MEC, que os nossos redatores saiam tudo desesperados, “gente, nós tamos fazendo bem diferente do que eles tão querendo aqui”. A gente falou “sim, nós estamos fazendo por isso, por isso, por isso”. Eles falaram “não, então tá bom, então vamos continuar, cês vão comprar briga depois pra poder implementar esse currículo?”. Eu falei “vamos, nós vamos comprar”. E aí, nós tivemos um apoio muito grande à época da gestão que estava à frente da Secretaria né, porque quando a gente falava da organização e objetivos de aprendizagem, o pessoal do MEC nos olhava bem torto. [...] E em algumas plenárias alguns professores falaram “Ah, mas porque não vai ser com a habilidades, igual a BNCC?” A gente teve alguns questionamentos, alguns professores perguntaram “Por quê?” “O livro didático traz as competências e habilidades, porque o currículo não vai ser?” Aí a gente entrava com toda a parte de explicação. Mas nós tivemos

alguns posicionamentos de colegas, de professores na rede que queriam habilidades e competências, como a BNCC. (Coordenadora dos Anos Iniciais do CeM, 2020)

A prerrogativa por parte da SUBEB era a de não alinhar seu currículo a concepções de educação consideradas mercadológicas e tecnicistas. Já por parte do MEC era a de preservar todos os direitos de aprendizagem dos estudantes, por isso foi considerado que “Eles não podem excluir, reduzir, suprimir nenhuma habilidade. Eles podem desdobrar, ampliar, contextualizar... Então essa era uma orientação pedagógica forte na elaboração do Currículo.” (Coordenadora Pedagógica do ProBNCC, 2020).

Para lidarem com esse impasse, houve um aval da equipe do MEC pela utilização de “objetivos de aprendizagem e conteúdos”, com a condição de que as habilidades e competências da BNCC deveriam ser todas garantidas na 2ª ed. do CeM, mesmo que tivessem uma nomenclatura diferente se referindo a elas, possibilitando assim a continuidade e finalização do processo: “Mas quando eu vou lá hoje olho, eu falo: “a gente transformou isso em objetivos de aprendizagem eles estão bons” (Redatora dos Anos Iniciais do CeM, 2020).

Nós não deixamos de contemplar, o que nós fizemos foi um caminho a partir de um outro pressuposto teórico... Não ali tão técnico como habilidade, mas algo mais reflexivo, numa vertente de objetivo de aprendizagem. (Coordenadora dos Anos Iniciais do CeM, 2020)

Também houve um entendimento, por parte da Coordenadora Pedagógica do ProBNCC, que o CeM poderia atender ao que a BNCC, mesmo que a nomenclatura e referenciais pedagógicos utilizados fossem outros:

[...] Acho que em momento nenhum, eu particularmente, não vi nada que fosse uma dissonância que causasse um problema grave, de total desalinhamento. Então o que a gente foi percebendo no desenrolar, é que os objetivos eram muito próximos, haviam, havia talvez algumas mudanças de nomenclatura, de semântica, ou talvez o Currículo do DF seja mais explícito com relação ao aporte teórico que ele eles se inclinaram a fazer diferente da Base. Mas nada que fosse tão preocupante. Então não houve um plano, um planejamento de estratégia. Na verdade eram diálogos que a gente buscava compreender e chegar num consenso, quer dizer, não é nem um consenso, mas assim, tentar entender qual era o caminho que eles estavam trilhando. (Coordenadora dos Anos Iniciais do CeM, 2020)

Concomitantemente à constituição dessas arenas, o estudo comparativo entre a BNCC e a 1ª ed. do CeM foi citado como uma ação fundamental para a definição das prerrogativas do trabalho. Neste objetivou-se conhecer as especificidades da BNCC e do CeM; garantir que os conhecimentos essenciais trazidos na BNCC foram contemplados no CeM e reconhecer necessidades de alteração (SEEDF, 2019).

Esse foi um processo bem sofrido porque foi um processo de estudo minucioso dos dois documentos. Isso contou muito com a nossa equipe, nós tínhamos uma equipe muito boa né, professores muito experientes. (Coordenadora dos Anos Iniciais do CeM, 2020)

Então essa leitura veio inicialmente com toda BNCC, com toda uma discussão das habilidades e das competências, sobre quais são as habilidades específicas, as habilidades gerais, as dez competências. Fomos lá estudar tudo isso. (Redatora dos Anos Iniciais do CeM, 2020)

A estratégia do estudo comparativo entre BNCC e CeM estendeu-se na etapa de escrita dos textos curriculares. O processo com que se deu a escrita (ou não escrita) desse currículo será abordado a seguir.

2.5 Escrita do texto do currículo

Os conhecimentos na BNCC para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental estão organizados pelas seguintes “Áreas do Conhecimento”: Linguagens; Matemática; Ciências da Natureza; Ciências Humanas e Ensino Religioso (BRASIL, 2017, Art. 14). Há áreas que abrigam mais de um componente curricular. Linguagens contemplam Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Geografia; e Ciências Humanas contemplam Geografia e História.

Cada área do conhecimento tem definidas suas respectivas competências. E, no caso das áreas do conhecimento que se dividem em mais de um componente curricular, cada componente curricular tem competências específicas. Essas competências podem ser trabalhadas de forma horizontal (perpassando os diferentes componentes curriculares), ou vertical (quando há a progressão entre os anos iniciais e os anos finais do EF).

Cada componente curricular possui também um conjunto de habilidades, que devem desenvolver as competências específicas e “Essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – aqui entendidos como conteúdos,

conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas” (BRASIL, 2018^a, p. 28). Como exemplo dessa proposta de currículo, segue como Quadro 4 a organização curricular para uma unidade temática no componente de Ciências como consta na BNCC.

Quadro 4: Organização Curricular – BNCC

CIÊNCIAS – 1º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
Matéria e energia	Características dos materiais	
Vida e evolução	Corpo humano Respeito à diversidade	
Terra e Universo	Escalas de tempo	

(continuação)

	HABILIDADES
	(EF01CI01) Comparar características de diferentes materiais presentes em objetos de uso cotidiano, discutindo sua origem, os modos como são descartados e como podem ser usados de forma mais consciente.
	(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.
	(EF01CI05) Identificar e nomear diferentes escalas de tempo: os períodos diários (manhã, tarde, noite) e a sucessão de dias, semanas, meses e anos. (EF01CI06) Selecionar exemplos de como a sucessão de dias e noites orienta o ritmo de atividades diárias de seres humanos e de outros seres vivos.

Fonte: (BRASIL, 2018^a, p.332-333).

De acordo com a Resolução CNE/CP Nº 2 (2017), para os anos iniciais do EF há o apontamento para a necessidade de articulação com as experiências vividas na Educação Infantil (BRASIL, 2017, Art. 11). Para atender o disposto no inciso I do artigo 32 da LDB⁷⁸, no primeiro e no segundo ano o foco da ação pedagógica seja a alfabetização (BRASIL, 2017, Art. 12).

Além disso, as propostas devem assegurar aos estudantes um percurso contínuo de suas aprendizagens ao longo de todo o EF, por meio da integração entre os nove anos desta etapa da Educação Básica. (BRASIL, 2017, Art. 13). De acordo com Costa (COSTA, 2018a), cabe ao CNE criar:

[...] os principais pontos a serem considerados na elaboração de Currículos e Projetos Políticos Pedagógicos que variam conforme a especificidade de cada etapa e modalidade de ensino, além das especificidades de cada Estado, Distrito Federal e municípios. A partir disso, os sistemas estaduais, distritais e municipais elaboram suas próprias propostas considerando a realidade da educação no seu território. (COSTA, 2018^a, p. 29)

A 1ª ed. do CeM do Distrito Federal para os Anos Iniciais do EF (DISTRITO FEDERAL, 2014d, 2014a), antes da adequação à BNCC, continha uma Introdução, fazendo referência aos pressupostos do documento. Seguiu pela divisão em cinco áreas de conhecimento, assim como a BNCC: Linguagens (em articulação com Língua Portuguesa, Arte e Educação Física); Matemática; Ciências Humanas (contemplando História e Geografia); Ciências da Natureza e Ensino Religioso. Linguagens e Ciências Humanas são áreas do conhecimento compostas por mais de um componente curricular cada.

De acordo com a SEEDF, com a justificativa de estar amparado numa concepção de currículo integrado e de progressão continuada:

Os conteúdos estão organizados a partir de diferentes áreas do conhecimento, porém articulam-se em uma perspectiva de unidade, progressividade e espiralização, vinculados diretamente à função social. Cada área do conhecimento apresenta o desafio de promover a ampliação para aprendizagens contextuais, dialógicas e significativas em que o ponto de partida deve ser orientado por levantamento de conhecimentos prévios do grupo de estudantes com o qual o professor

⁷⁸ “Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006) I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (BRASIL, 1996).

atua. Assim, a organização interna está sustentada levando-se em consideração especificidades de cada área, no sentido de explicitar essencialidades à aprendizagem e promover o trabalho interdisciplinar articulado com eixos transversais e integradores do currículo em movimento. (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p.11)

Nesta edição, cada componente curricular prevê o desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes por meio dos eixos transversais; dos eixos integradores e dos objetivos de aprendizagem e dos conteúdos.

Os eixos transversais são propostos para orientar a ação didática e pedagógica, e os eixos integradores são propostos para se articular os componentes curriculares de maneira interdisciplinar e contextualizada.

Uma especificidade que essa publicação traz é a separação entre o Bloco

Quadro 5: Organização Curricular – 1ª ed. CeM – BIA Inicial de Alfabetização (BIA), que vai do 1º ao 3º ano; do 2º bloco, composto pelo 4º e 5º ano, conforme mostram os Quadros 5 e 6.

EIXOS TRANSVERSAIS: EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE / CIDADANIA E EDUCAÇÃO EM E PARA OS DIREITOS HUMANOS / EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE					
EIXOS INTEGRADORES - ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTOS/LUDICIDADE CIÊNCIAS DA NATUREZA BLOCO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO – BIA					
1º ANO		2º ANO		3º ANO	
OBJETIVOS	CONTEÚDO	OBJETIVOS	CONTEÚDO	OBJETIVOS	CONTEÚDO
Ambiente <ul style="list-style-type: none"> Identificar diferenças e semelhanças entre dia e noite. Reconhecer o Sol como fonte de luz natural e a sombra como ausência de luz. Observar a natureza e reconhecer a necessidade de preservar o ambiente em que vivemos, bem como a água. Conhecer ambientes naturais e ambientes construídos, compreendendo o homem como principal agente transformador desses ambientes. Entender a importância da água para o planeta Terra. 	Ambiente <ul style="list-style-type: none"> Ocorrências do dia e da noite (diferenças e semelhanças entre dia e noite) Posições do Sol durante o dia e suas relações com as sombras Importância do Sol para a manutenção da vida Ações do homem no ambiente: ambientes naturais e ambientes construídos (preservação do ambiente em que vive) Poluição do meio ambiente Água – importância, características e uso 	Ambiente <ul style="list-style-type: none"> Identificar diferenças e semelhanças no ambiente entre o dia e a noite para compreender que o ambiente influencia os seres vivos. Interpretar fenômenos aplicando conhecimentos socioculturais. Identificar formas e tamanhos das sombras formadas pela luz do Sol, associando às posições do Sol em diferentes horários do dia. Relacionar os elementos do ambiente como luz solar, calor, água, ar 	Ambiente <ul style="list-style-type: none"> Ocorrências do dia, da noite e do ano Posições do Sol durante o dia e suas relações com as sombras Informações sobre a duração do dia em diferentes épocas do ano O movimento do Sol em relação ao horizonte e à projeção das sombras Ações do homem no ambiente: ambientes naturais e ambientes construídos (preservação do ambiente em que vive) Água: importância, 	Ambiente <ul style="list-style-type: none"> Identificar diferenças e semelhanças no ambiente entre o dia e a noite para compreender que o ambiente influencia os seres vivos. Observar a trajetória do Sol no nascente e no poente e definir os pontos cardeais leste e oeste. Identificar diferentes recursos naturais que são compartilhados no ambiente: água, ar, vento, solo, calor e luz solar por meio da observação. Reconhecer os fenômenos naturais e os fenômenos provocados por seres 	Ambiente <ul style="list-style-type: none"> Ocorrências do dia, da noite, do ano e suas estações Nascente e poente: diferentes posições do Sol Materiais sólidos, líquidos e gasosos: propriedades e características Estados físicos da água Solo – importância e característica Formação do solo e erosão em solo coberto e desmatado Solo: preparo, plantação e uso sustentáveis Ar: importância,

Fonte: (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 116)

Quadro 6: Organização Curricular – 1ª ed. CeM – 4º e 5º ano

EIXOS TRANSVERSAIS: EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE / CIDADANIA E EDUCAÇÃO EM E PARA OS DIREITOS HUMANOS / EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE			
EIXOS INTEGRADORES - ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTOS/LUDICIDADE			
CIÊNCIAS DA NATUREZA			
2º BLOCO			
4º ANO		5º ANO	
OBJETIVOS	CONTEÚDO	OBJETIVOS	CONTEÚDO
<p>Ambiente</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e caracterizar o Sistema Solar e seus planetas. • Identificar e caracterizar os satélites naturais e artificiais. • Reconhecer, identificar e caracterizar os movimentos de translação e rotação do planeta Terra. • Conhecer e identificar as consequências dos movimentos de rotação e translação do planeta Terra e a inclinação do seu eixo imaginário. • Reconhecer as fases da Lua e compreender o que são e como ocorrem e entender as condições necessárias para que ocorram os eclipses lunares. • Conhecer a origem e a classificação das rochas, os principais materiais terrestres, suas características e uso. • Conhecer os aspectos da 	<p>Ambiente</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sistema solar – corpos celestes, tamanho relativo, e distância da Terra (lua, sol, planetas) • Translação e rotação • Pontos de referência: pontos cardeais, orientação por constelações, nascente e poente • Rosa dos Ventos • Fases da lua e eclipses lunares • Calendário lunar • Constituição do planeta Terra • Estrutura do planeta Terra: crosta terrestre e magma • Rochas: composição, classificação, tipos e utilização • Atmosfera terrestre • Tempo atmosférico (chuva, sol, calor, frio, umidade, granizo, neve, neblina e geada) 	<p>Ambiente</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer, caracterizar e identificar o sistema solar, seu planetas, satélites naturais e artificiais. • Compreender os diferentes períodos iluminados do dia, as estações do ano. • Conhecer os principais instrumentos de localização e orientação e criar conceitos acerca de sua importância para a humanidade. • Expandir as noções de referência espacial. • Comparar os tipos de orientação entre astros e instrumentos, como a bússola. • Reconhecer as fases da Lua e entender as condições necessárias para que ocorram os eclipses lunares; descrevê-los e relacioná-los com as fases da Lua. • Conhecer a origem e 	<p>Ambiente</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sistema solar – corpos celestes, tamanho relativo e distância da terra (lua, sol, planetas) • Sistema solar: satélites naturais e artificiais • Translação, rotação e inclinações do eixo da Terra • Calendário, ano bissexto e estações do ano • Pontos de referência: pontos cardeais, orientação por constelações, nascente e poente • Rosa dos Ventos • Magnetismo terrestre • Uso de bússola na orientação e determinação dos pontos cardeais e outras formas de orientação (Sistema de Posicionamento Global - GPS) • Fases da lua e eclipses lunares

Fonte: (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p.123).

Os objetivos propostos por esse currículo “(...) seguem pautados nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e ressignificados pelas Diretrizes Pedagógicas desta Secretaria de Educação” (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 09).

A estratégia de análise comparativa entre BNCC e CeM foi seguida, de maio a julho, para a reformulação dos objetivos de aprendizagem do CeM. Esperava-se, como resultado desse movimento, encaminhar a versão zero do currículo para consulta pública a partir de agosto (SUBEB, 2018b).

O estudo comparativo e os processos de participação foram ações estratégicas para escrita que serão abordadas a seguir.

Para o estudo comparativo, cada redator era responsável por um componente curricular, dos Anos Iniciais ou dos Anos Finais do EF. No entanto, era solicitado que o redator de um componente curricular analisasse os objetivos de aprendizagem desse componente em todos os anos do Ensino Fundamental, não apenas de sua etapa (Anos Iniciais ou Anos Finais).

A base comparativa, que a gente fala, não foi pra diminuir o nosso currículo ou pra retirar as questões, foi pra reorganizar o que a gente

precisava, o que a gente via que é objetivo repetido, objetivo que podia ser melhor organizado lá pra cima, algum erro, alguma questão assim, e também realinhar essas questões que a Base trazia, tá. (Coordenadora Distrital do CeM, 2020)

Com o objetivo de apoiar essas análises, foram elaboradas planilhas com as matrizes curriculares dos componentes, com todos os objetivos de aprendizagem dos currículos e, de acordo com a Coordenadora distrital, coube aos membros da equipe decidirem como utilizariam esse arquivo.

Desta forma, a Coordenadora dos Anos Iniciais, que era responsável pelo acompanhamento do processo em todos os componentes curriculares do 1º ao 5º ano, descreveu que a localização da necessidade de ajuste, ao se analisar um objetivo de aprendizagem das matrizes curriculares, era feita por meio da busca de quantas habilidades e competências propostas pela BNCC esse contemplava. O inverso também foi feito, pois ao se partir das competências e habilidades da BNCC, buscava-se localizar quantos objetivos de aprendizagem estavam contidos nestas. Assim, constataram que em alguns casos os textos dos objetivos de aprendizagem do CeM e das competências e habilidades da BNCC eram iguais; em outros não havia as habilidades e competências no CeM e, por fim, havia objetivos do CeM que não eram previstos na BNCC.

Já a redatora entrevistada descreveu a seguinte estratégia, seguida da necessidade de aperfeiçoamento:

Então foi o momento em que eu imprimi isso em tamanho gigante. Fazia um quadro “habilidade”, colava com as tirinhas três objetivos do Currículo, um objetivo do Currículo duas, três habilidades... Então foi esse momento mesmo de um trabalho, primeiro bem físico com o meu escritório aqui. Jogo tudo no chão. Depois a coisa não andou, tinha hora que atrapalhava... Voltamos pro computador! Então a gente tinha que fazer um trabalho minucioso, comparativo, o que que tinha lá [na BNCC] e o que que nós tínhamos aqui [no CeM]. (Redatora dos Anos Iniciais do CeM, 2020)

Outra orientação da coordenação aos redatores era a de que esse trabalho não fosse realizado isoladamente. Assim, havia a proposição do agrupamento de redatores por duplas, ou trios, além da participação deles em diferentes reuniões de planejamento e ações de formação nas regionais de ensino da rede, onde era preciso que dialogassem sobre as mudanças em andamento com os interessados.

Também foram formalizadas, via orientações em documento compartilhado com a equipe do CeM (Anexo 4), orientações sobre critérios para a construção dos objetivos de aprendizagem e dos conteúdos.

De acordo com a redatora, a equipe era bastante colaborativa e a divisão de redatores entre componentes foi feita para se preservar a “sanidade mental”, devido à complexidade do trabalho e ao pouco tempo para sua execução.

Foi um trabalho muito árduo, de ter que ficar noites sem dormir, porque é muito difícil essa comparação e a gente não queria ferir um documento que a gente tinha construído a tantas mãos aqui no DF [...] Quando esse movimento de comparação termina a gente já tem mais ou menos um desenho na cabeça de como seguir e aí nós fomos é, é, colocar os objetivos de aprendizagem já revisto lá de acordo com as habilidades. (Redatora dos Anos Iniciais do CeM, 2020)

Além disso, havia preocupação para que o documento ficasse coeso entre os diferentes anos e componentes curriculares, que não fosse algo fragmentado, sendo que ela reconhecia que era especialista dos Anos Iniciais, que se reconhecia como Pedagoga, e não como uma matemática. Assim, a divisão em alguns aspectos entre os redatores se fez necessária.

Ainda segundo a Redatora de Anos Iniciais, no início do trabalho as reuniões com a Coordenadora de etapa e com as duplas de trabalho eram semanais, mas mais para o fim do processo passaram a ser quinzenais, ou de acordo com a necessidade pois “chamou tinha que ir”. As reuniões aconteciam também com outros grupos como, por exemplo, representantes do Conselho de Educação do Distrito Federal.

A gente ia para reunião com as coordenadoras pra saber “Como é que tá caminhando o trabalho? Como é que vocês conseguiram se organizar para o trabalho avançar?” Nós não íamos para as grandes reuniões para discutir, por exemplo, o que estava sendo colocado, o que eu estou colocando de conteúdo de Matemática nem em Língua Portuguesa, entendeu? (Redatora dos Anos Iniciais do CeM, 2020)

O número de versões que o Currículo teve internamente, até ser enviado para consulta pública, não é conhecido pois, de acordo com a Redatora entrevistada, houve muitas idas e vindas. Mesmo estando focada nos Anos Iniciais, menciona a Coordenadora Distrital, a Coordenadora dos Anos Iniciais, a Coordenadora dos Anos Finais e até mesmo o analista de gestão como pessoas que colaboraram, internamente, com a revisão e escrita dos objetivos de aprendizagem, fazendo

perguntas, consultas e sugestões. Além disso, foi citada a ocorrência de idas e vindas do arquivo entre os redatores, principalmente quando um abordava um objetivo de aprendizagem que o outro já havia abordado.

De acordo com o relatado pela Redatora, a intervenção das coordenadoras da equipe do CeM ocorriam num sentido de dirimir as discussões entre os redatores e aconteciam, por exemplo, quando era preciso finalizar o trabalho, devido ao prazo; quando se pretendia retirar um objetivo que na BNCC constava nos Anos Iniciais e mantê-lo apenas nos Anos Finais, que não era aceito, pois não seguiria a progressão expressa na BNCC; ou quando se discutia a necessidade de se retirar um objetivo de aprendizagem que constava na BNCC, o que também não era aceito.

A gente não entrava em discussões do mérito daquela equipe de Língua Portuguesa, por exemplo, daquela equipe de Ciências Humanas. Mas a gente às vezes discutia sim. Às vezes a pessoa, dizia “não, eu não quero”. Por exemplo, no componente da Língua Portuguesa discutiu lá uma situação que eles não queriam que entrasse no currículo. Aí o grupo vinha e dizia “não, gente vocês colocam assim, Matemática fez assim, ó, coloca esse conteúdo assim e esse objetivo assim, que pode ser que dê certo” Essas discussões foram as maiores que tivemos... foi bem no começo, que eram discussões de pessoas que estavam como redatores, mas estava muito ainda, receosos. Tinham uma posição muito firme, em relação à “não concordo com este documento BNCC e não sei se é isso que eu quero” então eles saíram, entendeu? Eles foram saindo. (Redatora dos Anos Iniciais do CeM, 2020)

Na justificativa para essas decisões estava a preocupação do alinhamento com os materiais pedagógicos que os professores receberiam, e em contemplar todos os conteúdos que poderiam ser cobrados nas avaliações em larga escala dos estudantes a partir do próximo ano:

Porque os livros didáticos seriam atualizados conforme a Base e os nossos estudantes não poderiam ser prejudicados de forma nacional. As avaliações, que é a Prova Brasil, que vai vir para avaliar as etapas do segundo, do quinto, do sétimo e do nono ano também não poderia vir [...], os nossos estudantes não poderiam ser prejudicados por conta disso, então a gente precisava ter isso alinhado, então a gente tinha uma responsabilidade muito grande (Coordenadora Distrital do CeM, 2020)

A redator falou assim “ah, eu acho que esse conteúdo devia continuar no oitavo ano *né*, como ele já está”, mas a BNCC traz no nono, e aí a gente refletia sobre o seguinte: ele vai fazer a Prova Brasil *né*, que agora é tudo SAEB... Ele vai fazer o SAEB e esse conteúdo começa a cobrar no final do nono ano, então não justifica nós mantermos esse conteúdo no oitavo. Então a partir da BNCC está pautado o SAEB [...] Então nós tínhamos que fazer esse ajuste, mas ao mesmo tempo foi muito bom porque é um

documento que não divergiu da primeira versão, então a gente vê como um aprimoramento (Coordenadora dos Anos Iniciais do CeM, 2020)

Hoje nós estamos há dois anos desde que [a BNCC] foi instituída, mas está longe da sala de aula. Na minha opinião, quem carrega o currículo pra sala de aula com mais força é o livro didático. Esse que vai trazer a BNCC com muito mais força do que o próprio Currículo. É o livro didático que institui a BNCC na sala de aula (Leitora Crítica dos Anos Iniciais do CeM, 2020)

Essas preocupações podem estar relacionadas com a demanda identificada na seção desta dissertação que tratou das características da rede pública de ensino do DF, visto que foi identificada uma melhora no desempenho dos estudantes dos Anos Iniciais no SAEB, mas aquém do esperado. Além disso, denotam a relevância que as avaliações em larga exercem no delineamento das políticas curriculares, conforme explica Alves (2014):

Desse modo, com o aparecimento da expressão BNC, na LDB de 1996, inúmeras forças entraram em andamento: do lado do governo (então com Paulo Renato Souza no Ministério da Educação), o que se deu? Em primeiro lugar, a tentativa de implantação de “parâmetros curriculares” como ‘necessidade educacional’ – milhares de reais foram pagos a alguns para produzir isto e milhares foram gastos em ações para que municípios e estados o “adotassem” – após publicação massiva dos mesmos: reuniões locais, regionais e nacionais, em especial de secretarias da Educação destes sistemas. Relacionado a isto, e de modo equivocado mas avassalador, e aqui gastando-se milhões, se deu a implantação de um sistema de avaliação de estudantes e de escolas através de provas nacionais, em um sistema que muito criticado, não conseguiu ser abandonado pelos governos seguintes, sendo mesmo ‘adotados’ por eles ardorosamente, já que “ajuda a compreender melhor o que se passa nos diversos sistemas educacionais”, afirmam todos. Isso se deu, mesmo quando pesquisas e estudos foram desenvolvidos mostrando que esses testes nacionais pouco ajudam. Para aprofundar a compreensão dos equívocos desse processo, em nosso país e em outros, e o que vem trazendo de resultados desastrosos, vale a leitura do dossiê organizado por Freitas (2012), publicado na revista Educação e Sociedade n. 119. (ALVES, 2014, p. 1468).

Outra ressalva pertinente a se fazer é que esse é a descrição da configuração do processo de acordo com a compreensão de uma Redatora do componente de Matemática dos Anos Iniciais, que pode não refletir o percurso dos outros redatores (vinte e dois no total), pois a quantidade de alterações não foi a mesma entre os diferentes componentes curriculares, havendo alguns como Ciências da Natureza e Artes que demandaram maiores adequações, e outros como História e Geografia que

tiveram menos, de acordo com a Coordenadora Distrital e a Coordenadora dos Anos Iniciais do CeM..

Além dos objetivos de aprendizagens, durante a realização do estudo comparativo houve a revisão de todos os textos introdutórios de cada componente curricular que, de acordo com a Coordenadora dos Anos Iniciais do CeM, teve a contribuição dos Leitores Críticos.

Na próxima seção é realizada uma tentativa de se explicar como se deu o acompanhamento e participação de demais atores na definição das diretrizes e na escrita do texto curricular.

2.5.1 Acompanhamento e participação

Na SEEDF houve a intenção de se “validar” o documento em adaptação, por meio da promoção de espaços de formação e discussão na rede, para que diversos atores pudessem contribuir com a escrita do texto curricular (SUBEB, 2018b). Tal panorama é apresentado no Anexo 5.

Em consonância com esse aspecto, a SEEDF instituiu, em junho de 2018, por meio da Portaria nº 163, de 7 de junho de 2018, uma Comissão Estadual de Implementação da Base Nacional Comum Curricular, que tem como objetivo:

Art. 2º [...] fortalecer e responsabilizar as equipes gestoras de currículo envolvidas no processo de (re)elaboração do Currículo do Distrito Federal nas etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, conforme Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018 publicada no Diário Oficial da União em 06/04/2018| Edição:66 | Seção: 1| Página:10. Parágrafo Único. (DISTRITO FEDERAL, 2018c, p.15)

Essa comissão foi composta por representantes de diversos setores: da SEEDF; da SUBEB; do Conselho de Educação do Distrito, da Câmara Legislativa do Distrito Federal; do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação; da Coordenadoria do Programa de Ações Articuladas - PAR ; do Sindicato dos Professores do Distrito Federal – SINPRO; do Sindicato dos Professores das Escolas Particulares do Distrito Federal – SINPROEP; do Sindicato dos Trabalhadores em Escolas Públicas do Distrito Federal – SAE; da Associação de Pais e Alunos do Distrito Federal; do Fórum de Educação Infantil do Distrito Federal – FEI; da União Metropolitana dos Estudantes Secundaristas de Brasília – UMESB; do Corpo de

Bombeiros Militar do Distrito Federal - Colégio Militar Dom Pedro II; da Polícia Militar do Distrito Federal - Colégio Militar Tiradentes; da União dos Estudantes Secundaristas do Distrito Federal – UESDF. Com a participação não remunerada, e de caráter consultivo, cabia a esses representantes deveriam:

I - Acompanhar, mediante avaliações e propostas, o processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular no Distrito Federal, contribuindo para o andamento das ações planejadas por esta Secretaria de Estado de Educação;

II - Analisar e emitir parecer sobre as ações relacionadas à elaboração da proposta curricular do Distrito Federal alinhada à Base Nacional Comum Curricular. (DISTRITO FEDERAL, 2018c, p.16)

Ao longo das entrevistas e nos documentos coletados não foi possível apreender de que maneira, ou quais foram as contribuições à 2ª ed. do CeM advindas dessa comissão. Porém, alguns grupos que compõem a comissão são citados de forma isolada, nos relatos de participações de reuniões dos Coordenadores e Redatores do CeM com integrantes, por exemplo, das escolas militares e particulares.

A gente tinha muitas reuniões com o pessoal das escolas parceiras, com o pessoal dos colégios militares, do corpo de bombeiros. Eles participaram, vieram, visitaram a gente, discutiram com a gente por componente. Eu lembro que nós nos sentamos com o pessoal do colégio militar de Brasília e com o pessoal do colégio do corpo de bombeiros. (Redatora dos Anos Iniciais do CeM, 2020)

A nossa equipe era muito diversa. Tinha professores em outras unidades administrativas da Secretaria, tinha professores em sala de aula, tinha professores em sala de aula que também *tavam* em sala de aula da rede privada. Acho que, noventa por cento dos nossos momentos eram presenciais, é, obviamente eu não participava de todos eles, eu participava de todos eles com as coordenadoras de etapa. (Analista de Gestão do CeM, 2020)

De acordo com o Analista de Gestão, a SUBEB promoveu quatro grandes momentos para articulação do currículo com a rede de ensino da SEEDF. O primeiro foi um ciclo de plenárias com as UNIEBs para as primeiras apresentações do trabalho que estavam desenvolvendo; o segundo foi a consulta pública, em que o documento ficou disponível em plataforma online para receber críticas e sugestões de ajustes da rede; o terceiro foi a promoção de foros nas regionais de ensino, com o apoio do Secretário de Educação e da Subsecretária da Educação Básica, para que as

regionais montassem equipes de trabalho e indicassem leitores críticos para analisar os textos curriculares e dar retornos de forma mais detida e, por fim, houve mais um ciclo de plenárias por componente curricular, paralelo à consulta pública e voltado para que os professores discutissem sobre as especificidades dos componentes curriculares. Complementando essa explicação, há o registro de que:

Seguindo o Plano de Trabalho, ao decorrer dos meses de maio a setembro, houve formações realizadas pela SUBEB nas 14 Regionais de Ensino, com os Coordenadores Intermediários - CI, Coordenadores Intermediário de Apoio - CIA, Articuladores do Centro de Referência para os Anos Iniciais - CRAI, Gestores das unidades escolares, professores da rede de Educação Infantil e Ensino Fundamental e demais profissionais da educação, no que tange às discussões da Base e da revisitação dos cadernos de currículo das devidas etapas. A fim de atender a sociedade civil e instituições privadas, o Ciclo de Plenárias [...] foi pensado para os três turnos por componente curricular e posteriormente áreas de conhecimento, junto a etapa da Educação Infantil, com o intuito de fomentar as discussões e esclarecer possíveis dúvidas. (SUBEB, 2018b., p. 04)

Após a construção de uma nova proposta de matriz curricular, os primeiros dias de agosto foram destinados à revisão do documento antes do início da consulta pública, momento em que tal proposta foi disponibilizada para apreciações diversas por profissionais das redes pública e privada, comunidade acadêmica e toda sociedade civil interessada na qualificação da educação do Distrito Federal. Para consulta pública, ocorrida por cinco semanas entre os meses de agosto e setembro, foram disponibilizados textos introdutórios e as matrizes curriculares da Educação Infantil e dos componentes curriculares do Ensino Fundamental. (SUBEB, 2019, p. 05)

Era um movimento de curto prazo, que tínhamos que estar imersos, nós estávamos imersos naquele movimento [...], não dava pra gente exigir, essa mesma responsabilidade deles, e quem quisesse ter essa, autonomia, ou quisesse ter essa disposição também para estar imerso nisso, nisso tudo, seria muito bem-vindo ao grupo, por isso que a gente chamou esse grupo de “leitores críticos”, e convidamos pessoas que estivessem interessadas em participar pra validar as matrizes, as primeiras matrizes que nós tínhamos, é, e nos ajudar a construir. (Coordenadora Distrital do CeM, 2020)

Nessa primeira fase eu fiz sem remuneração. Meu trabalho era como professora da Secretaria de Educação, requisição da Subsecretária. Então a Subsecretária me ligava: “Cê pode você vir? Cê pode nos ajudar? Cê pode ser leitora? A gente manda requisição pra sua chefia, pra ele te liberarem no horário de trabalho pra você fazer”. (Leitora Crítica dos Anos Iniciais do CeM, 2020)

A EAPE, que foi citada como apoio no processo de construção da 1ª ed. do CeM, aparece novamente nesses relatos, junto à UNIEB, principalmente no que se refere à tentativa de aproximação do debate com os professores e as escolas por meio do apoio para a realização das plenárias; o encaminhamento de contribuições dos Leitores Críticos; e a indicação de profissionais da rede para comporem a equipe responsável pelo processo.

A Coordenadora Distrital mencionou o interesse em ter maiores participações dos coordenadores escolares, mas diante do reconhecimento da falta de tempo para que eles pudessem contribuir, devido aos prazos estipulados, recorreu ao apoio dos Leitores Críticos. Os Leitores Críticos foram profissionais convidados a participarem, por serem reconhecidos como especialistas em determinados componentes curriculares. Esses deveriam fazer uma leitura e análise das versões preliminares da 2ª ed. do CeM:

Era um movimento de curto prazo, que tínhamos que estar imersos, nós estávamos imersos naquele movimento [...], não dava pra gente exigir, essa mesma responsabilidade deles, e quem quisesse ter essa, autonomia, ou quisesse ter essa disposição também para estar imerso nisso, nisso tudo, seria muito bem-vindo ao grupo, por isso que a gente chamou esse grupo de “leitores críticos”, e convidamos pessoas que estivessem interessadas em participar pra validar as matrizes, as primeiras matrizes que nós tínhamos, é, e nos ajudar a construir. Então assim, formamos grupos de leitores críticos em todas as regionais, é, entregamos essas matrizes de forma online, e elas fizeram uma espécie de “validação”, e eu coloco entre aspas validação, isso foi antes da, da consulta pública, sabe, antes de jogar pra consulta pública, eles fizeram uma leitura mais minuciosa e aí a gente fez uma formação específica com eles, uma formação de pessoas que já, já estavam dentro do processo, pessoas que já tinham afinidade [...] A gente fez um documento orientador dizendo qual seria a característica dessas pessoas para esse grupo. (Coordenadora Distrital do CeM, 2020)

De acordo com a Leitora Crítica para os Anos Iniciais, também participaram dessa etapa Leitores Críticos professores da Universidade Católica de Brasília, do Instituto Federal de Brasília e da Universidade de Brasília.

Ao longo desse processo, conforme mostra o Anexo 6 disponibilizado pela Coordenadora Distrital e pelo Analista de Gestão do CeM, foram promovidos cento e vinte encontros, constituídos como formações nacionais e regionais, web conferências, ciclo de plenárias e reuniões de planejamento. Sobre esse processo, a Coordenadora Distrital compartilhou:

Eram reuniões com, com Conselho, reuniões com os dirigentes, reuniões com os chefes de UNIEBE, reuniões com os coordenadores locais, reuniões com escolas, leitores críticos, formações, explicações do que é a BNCC, e aí abre o peito pra levar paulada né, porque a gente recebia o que viesse. (Coordenadora Distrital do CeM, 2020)

Mesmo considerando esses dados, ainda restam dúvidas sobre o quantitativo de contribuições dos professores, estudantes e demais atores das escolas nas consultas públicas, bem como a especificação do que eles opinaram que foi incorporado à versão final do documento curricular.

O que foi possível perceber é que aos estudantes foi atribuída a autoria aos desenhos que compõem a capa da 2ª edição do currículo, e foi relatado que alguns estudantes foram ouvidos nas escolas, mas não se apreendeu nas falas e nos relatórios fornecidos quantos estudantes foram envolvidos e quais foram suas outras contribuições.

O período para as consultas públicas, que aconteceram de forma online por meio de um site foi divulgado em canais formais como o SEI e o site da Secretaria e por meios informais como o WhatsApp, e por parceiros como as UNIEBs, havendo inclusive a prorrogação do prazo de 30 dias para recebimento das contribuições. O processo ocorreu todo de forma virtual, por meio de um site disponibilizado pela SEEDF. Nesse âmbito encontramos discordâncias, pois há os atores que reforçam o caráter democrático da 2ª ed. do CeM por ter contado com a participação dos professores:

A gente teve que entregar o documento pro Conselho ali na, por outubro, então a consulta pública foi meio de agosto aí tudo muito assim, um processo rápido, mas um processo que a gente tem toda a legitimidade e respeitaram o máximo o currículo que nós já tínhamos. (Coordenadora Distrital do CeM, 2020)

E nós conseguimos passar por todas as etapas, porque nós tivemos consulta pública. Então nós colocamos os relatórios de todas as consultas públicas. Nós tivemos as plenárias do currículo. Tudo isso fortaleceu no nosso relatório de várias páginas que nós entregamos ao final do ano pro MEC. O que eu vejo, e que a gente viu na época também, quando a gente fez uma avaliação final, é que a gente poderia ter tido uma participação da rede como um todo muito maior do que a participação que nós tivemos, se a gente tivesse tido um tempo maior. Não que a participação não tenha sido significativa, e não tenha sido válida. Pelo contrário, foi muito boa, muito significativa e muito válida, mas eu acho que se a gente tivesse tido um tempo maior, nós teríamos isso, né? [...] [Mas a 2ª ed. do CeM] foi

algo muito sustentado e muito aprovado pela comunidade escolar, os professores... A gente conseguiu uma aprovação tranquila em relação ao documento. (Coordenadora dos Anos Iniciais do CeM, 2020)

E, por outro lado, há o relato que que as contribuições foram mínimas, levando os redatores a se sentirem inseguros sobre o trabalho que estavam fazendo:

Ó, a consulta pública foi meio frustrante pra gente porque a participação foi bem aquém do esperado, assim, bem aquém mesmo. Eu não lembro de cabeça os números, mas foi pouquíssimo representativa da realidade da rede. sabe, e aí eu não consigo te dizer as minúcias do que a equipe de currículo fazia pra [...] seja pra validar ou invalidar uma, uma sugestão né. (Analista de Gestão do CeM, 2020)

Infelizmente a gente precisou fazer esse filtro [para ajustar os objetivos de aprendizagem] tanto assim porque a participação foi ínfima na consulta pública. Mesmo gente indo pras plenárias, mandando documentos, contatando professores... Eu ligava pras escolas [...]. Talvez eles não tenham participado por não concordarem com essa revisitação curricular, mas eu não sei. Não fiz uma pesquisa sobre isso. (Redatora dos Anos Iniciais do CeM, 2020)

Ainda de acordo com a Redatora, as escolas que mais participaram das consultas públicas eram reconhecidas por ter um ou mais professores que engajava os demais para tal ação. É também da visita às escolas que a Coordenadora de Anos Iniciais constatou que alguns professores desconheciam o CeM da edição anterior, que fora publicado em 2014.

De acordo com as falas da Coordenadora Distrital, da Coordenadora de Anos Iniciais e da Redatora, os tipos de contribuições que vinham eram direcionados aos aspectos de ortografia e gramática; reposição de algum objetivo que não correspondia aos conceitos que deveria abordar; coesão e compreensão dos textos; exclusão de objetivos repetidos. Para a equipe na SUBEB trabalhar com essas sugestões era ponderado, novamente, a não invalidação daquilo que era reconhecido como obrigatório à BNCC, o respeito à opinião dos pares e a gestão dos prazos.

Uma proposta final da 2ª ed. do CeM foi encaminhada para validação e aprovação do CEDF após essa etapa de escrita do texto curricular. O processo de aprovação e publicação do documento será discutido na próxima seção.

2.6 Finalização e aprovação

O envio do documento curricular para apreciação e aprovação do CEDF ocorreu no dia 22 de outubro de 2018 (SUBEB, 2019), e a aprovação foi feita por meio do Parecer nº 206/2018, publicado em 27 de novembro de 2018 (DISTRITO FEDERAL, 2018e). Importante destacar que:

Nesse parecer (DISTRITO FEDERAL, 2018e) da equipe técnica do Conselho de Educação do Distrito Federal, destaca-se a necessidade de algumas alterações em relação ao texto enviado, como, por exemplo, a substituição de “Projeto Político Pedagógico” por “Proposta Pedagógica”, para se adequar às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais e da BNCC. Sobre as justificativas para a manutenção do texto, decidem que o documento deve ser chamado de “currículo” e não “referencial curricular”, por ser entendido dessa forma no normativo que institui a BNCC. No entanto, percebeu-se nas entrevistas que a Coordenadora distrital se referiu à 2ª ed. do CeM como um referencial:

Assim que o nosso currículo vai ser, um referencial curricular. Que que é ser um referencial curricular, é uma Base para elas elaborarem os seus currículos, e não o currículo para elas trabalharem em cima. (Coordenadora Distrital do CeM, 2020)

O CEDF orienta que o CeM deve ser categorizado como 2ª edição, visto que havia na BNCC a possibilidade de adequação dos currículos, e que o processo de adequação realizado por meio da consideração da construção coletiva da primeira edição legítima e fortalece o documento.

Há indícios do esforço para o convencimento do CEDF acerca das diretrizes definidas pela equipe do CeM, pois, de acordo com a Coordenadora Distrital do CeM:

A aprovação do Conselho foi um ponto importante. A princípio o Conselho de Educação analisou com todo cuidado, mas pontuou pra nós que se não seria interessante mantermos em habilidades e competências, tendo em vista que o nosso currículo seria um referencial obrigatório *pra* rede, mas seria um referencial de sugestão *pra* rede privada [...] Porque o Conselho queria que a gente tivesse um currículo para toda rede, pública e privada. Mas a gente não tinha condição de fazer isso (Coordenadora Distrital do CeM, 2020)

Tal posição parece ter sido mudada em relação aos primeiros pareceres, visto que no parecer final o CEDF corrobora com a afirmação da SEEDF de que foram as competências gerais da BNCC contempladas no CeM, mesmo que não de forma explícita. Acordaram quanto à opção da SEEDF de utilizar “objetivos de aprendizagem e conteúdo”, e não “habilidades e competências”, conforme trazia a BNCC, pois segundo o PNE, a LDB e a própria BNCC “[...] evidencia-se que o uso distinto de nomenclaturas atende a um mesmo propósito, tal seja, a garantia das aprendizagens essenciais para uma formação básica comum.” (DISTRITO FEDERAL, 2018e, p.14)

Com a condição de serem feitas as adequações propostas no parecer (DISTRITO FEDERAL, 2018e) o CEDF decide que “[...] pode-se afirmar que o documento curricular em análise atende a legislação vigente, estando em conformidade com a nova Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental. (DISTRITO FEDERAL, 2018e, p.15)

É interessante notar que o parecer (DISTRITO FEDERAL, 2018e) elaborado pelo CEDF utiliza trechos do texto de autoria da SUBEB, e que viria a ser o relatório final (SUBEB, 2019) elaborado pela área para historicizar e justificar o processo de mudanças da proposta de texto para 2ª ed. do CeM.

Por fim, após a realização dos ajustes solicitados pelo CEDF e a diagramação para publicação pela equipe do CeM, a 2ª ed. do CeM é instituída pela Portaria Nº 389 (DISTRITO FEDERAL, 2018c), publicada em 10 de dezembro de 2018, e tida como uma conquista pelos atores:

A gente conseguiu que o nosso currículo se mantivesse íntegro, no pressuposto teórico, e que a BNCC não viesse e derrubasse e quebrasse isso. (Coordenadora Distrital do CeM, 2020)

Então nós tínhamos que fazer esse ajuste, mas ao mesmo tempo foi muito bom porque é um documento que não divergiu da primeira versão. Então a gente vê como um, um aprimoramento, um ajustamento mediante à necessidade de trazermos esses elementos que a BNCC traz como obrigatórios para o estudante, mas sem perder a essência do nosso currículo, que são os seus pressupostos teóricos, sua base epistemológica e, principalmente, o foco dele nos objetivos de aprendizagem (Coordenadora dos Anos Iniciais do CeM, 2020)

Eu tenho muito orgulho dele sabe =Adriana=, pelo[...] assim a[...] as circunstâncias ter[...] aliás não teve um ano não que nós começamos a trabalhar eu acho que foi em junho, de maio para junho, assim, a gente teve praticamente um semestre né, pra[...] e foi muito trabalho, foi muito árduo. Mas como todo trabalho eu acho que a gente ainda poderia é, visitar. (Redatora dos Anos Iniciais do CeM, 2020)

Eu acho que eles conseguiram atender ao grande objetivo da educação nacional que é garantir o direito de aprendizagem do estudante. Porque se nós formos pra uma minucia de elementos, de nomenclaturas, de posições teóricas sabe, eu acho que aí vai ter algum ponto de discordância ou de falta de alinhamento. Mas se a gente for é observar o grande objetivo geral da Educação Nacional, de garantia de direito de aprendizagem do estudante, eu acho que eles obtiveram sucesso sim, e eu acho que a gente pode avaliar como um documento que é bom. Até porque é um documento que a Rede aprova, é um documento que o professor aprova. (Coordenadora Pedagógica do ProBNCC, 2020)

O lançamento das publicações impressas é realizado no encontro “Gestão e Trabalho Pedagógico - Encerramento do Ano Letivo” da SEEDF, ocorrido no dia 12 de dezembro de 2018 (SUBEB, 2019) que foi mencionado pela Coordenadora Pedagógica do ProBNCC como um grande evento, com reunião dos professoras da rede em auditório.. Não cabe aqui a análise comparativa entre os diferentes estados, mas é importante retomar que o DF iniciou o trabalho por volta de maio, com a constatação de atraso pelo MEC, mas que no fim do ano foi, segundo os entrevistados, foi uma das primeiras unidades da federação a conseguir a aprovação do currículo, cumprindo a meta estabelecida de finalizar o processo em 2018 e possibilitar a entrega das publicações impressos nas escolas para o início do ano letivo de 2019.

2.6.1 Alterações e permanências

A 2ª edição do Currículo em Movimento do Distrito Federal foi publicada em 2018 contando com apenas duas divisões, uma para Educação Infantil (DISTRITO FEDERAL, 2018a) e outra para o Ensino Fundamental (DISTRITO FEDERAL, 2018b), essa última já abrangendo os Anos Iniciais e os Anos Finais.

No Currículo em Movimento para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, (DISTRITO FEDERAL, 2018b), a SEEDF retoma a versão anterior como uma referência para as redes de ensino do Distrito Federal, a serviço da aprendizagem dos estudantes e passível de permanente avaliação e ressignificação, de acordo com as mudanças de concepções e práticas no interior das escolas. Reconhece-se que a urgência de atualização se deu não somente ao alinhamento à BNCC, mas também à universalização da organização escolar em Ciclos. Nesse contexto, os objetivos de aprendizagem apresentados visam:

1. possibilitar as aprendizagens, a partir da democratização de saberes, em uma perspectiva de inclusão considerando os Eixos Transversais: Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos, Educação para a Sustentabilidade;
2. promover as aprendizagens mediadas pelo pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo e a formação de atitudes e valores, permitindo vivências de diversos letramentos;
3. oportunizar a compreensão do ambiente natural e social, dos processos histórico- geográficos, da diversidade étnico-cultural, do sistema político, da economia, da tecnologia, das artes e da cultura, dos direitos humanos e de princípios em que se fundamenta a sociedade brasileira, latino-americana e mundial;
4. fortalecer vínculos da escola com a família, no sentido de proporcionar diálogos éticos e a corresponsabilização de papéis distintos, com vistas à garantia de acesso, permanência e formação integral dos estudantes;
5. compreender o estudante como sujeito central do processo de ensino, capaz de atitudes éticas, críticas e reflexivas, comprometido com suas aprendizagens, na perspectiva do protagonismo estudantil. (SEEDF, 2018b, p. 09)

Na 2ª ed. do CeM a SEEDF optou por manter o uso de “objetivos de aprendizagem e conteúdos” ao invés de “competências e habilidades”, por serem compreendidos como conceitos que corroboram os pressupostos teóricos assumidos enquanto fundamentos de currículo da SEEDF. Também foram mantidas as concepções teóricas e os princípios pedagógicos da 1ª edição do Currículo. Os eixos transversais permaneceram, havendo a reorganização e complementação para corresponderem aos eixos integradores, competências e habilidade exigidos pela BNCC. Além disso, é ampliada a discussão acerca de metodologias e estratégias didático-pedagógicas, principalmente nos textos introdutórios dos componentes curriculares.

Resumidamente, a SEEDF identifica como principais mudanças dessa 2ª edição do Currículo em Movimento do EF:

- um único volume que contempla todo o Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais) a fim de que se tenha uma visão ampla do processo de aprendizagem dentro dessa etapa da Educação Básica;
- objetivos e conteúdos dispostos por ano, para viabilizar o trabalho das unidades escolares organizadas em série; mas com traçado pontilhado que os separe dentro do mesmo bloco indicando possibilidade de transitarem no tempo proposto para esse bloco, o que oportuniza o trabalho das unidades escolares organizadas em ciclos;
- inserção dos conhecimentos essenciais trazidos pela BNCC não contemplados na edição anterior do Currículo em Movimento e/ou transferência dos objetivos e conteúdos para os anos em que eles são apresentados na Base;
- contextualização do Distrito Federal, ao ampliar elementos locais nos objetivos de aprendizagem;

- abordagem da cultura digital, explorando recursos midiáticos e características próprias de comunicação e informação;
- progressão dos objetivos de aprendizagem nos anos/blocos subsequentes a fim de que, gradualmente, ampliem-se e aprofundem-se os conhecimentos, minimizando assim os impactos ocorridos nos processos de transição entre os anos e inter e intrablocos. (SEEDF, 2018b, p. 09)

Nas alterações específicas aos Anos Iniciais do EF, tem-se que o Pacto Nacional de Alfabetização pela idade certa colocava como prazo limite a alfabetização até o 3ª ano, e a BNCC antecipou esse prazo para o 2º ano e, por isso foi alterado..

Ampliando esses aspectos, os atores participantes desta pesquisa, tendo como foco os Anos Iniciais do EF, levantaram como alterações significativas:

- A revisão dos textos introdutórios, para ficar mais explícito aos professores o que essa edição do currículo trazia de novo;
- A integração dos conteúdos de Química, Física, Biologia, Astronomia e Geociências em todos os anos no Componente Curricular de Ciências, inclusive nos Anos Iniciais;
- A inserção da Dança como uma linguagem no Componente Curricular de Arte, e especificação da divisão do componente em quatro linguagens;
- A inserção de novos gêneros textuais no componente de Língua Portuguesa;
- As mudanças das nomenclaturas nos blocos e objetivos de aprendizagem que compõem Matemática nos Anos Iniciais;
- As mudanças no componente de Educação Física, principalmente nos Anos Iniciais, trazendo práticas mais relacionadas ao corpo, ao movimento;
- A reposição de alguns objetivos de aprendizagem do 5º ano, que foram para o 6º, principalmente em Ciências e História.
- A revisão dos objetivos, no sentido de que sejam objetivos de aprendizagem, não de “ensinagem”;
- O aprimoramento da progressão dos objetivos de aprendizagem e a progressão entre as etapas;

Considerando essas potencialidades, as críticas dos atores sobre o processo se concentram, como foi abordado anteriormente, ao pouco tempo para execução de

todo o trabalho; à necessidade de maior participação nas etapas de consulta pública e ao tensionamento causado pela necessidade dividida entre o documento estar alinhado à BNCC e não se distanciar da 1ª ed. do CeM.

Existe ainda a crítica de que a 2ª ed. do CeM teria mudado pouquíssimo, ou não teria tido mudanças significativas, se comparada à 1ª ed.:

Os objetivos de 2014 eram muito extensos e grandes, e aí gente quebrou, porque as vezes o conteúdo da Base pedia aquele conteúdo pra ser contemplado. E se a gente quebrasse o nosso conteúdo a gente conseguia contemplar aquela competência da Base [...]. A única coisa nova que entrou, da BNCC no currículo, foi componente curricular de dança. A linguagem de dança entrou em Artes, que não tinha, a gente tinha teatro, a gente tinha artes visuais e a gente tinha música, que a música também foi uma das mais recentes né, que entrou pela LDB. E aí teve agora dança, que foi a única coisa nova... Tirando dança não teve escrita nova. [...] Então a gente teve que fazer algumas organizações, que não descaracterizaram o currículo. Reorganizou, mas contemplou aquilo que a Base pedia [...]. Então existiu transições dos anos, uma coisa de um ano foi pra outro ano. [...] Na verdade a gente não fala assim, que, “ah, isso saiu do currículo”, algumas coisas meio que migraram. Então estava no primeiro ano, foi pro segundo ou foi pro terceiro ano, então não teve assim, “ai, esse conteúdo desapareceu” [...] algumas coisa assim realmente saíram, que são conteúdos que o pessoal fala assim que já foi superado, que é um tipo de um conteúdo novo, que tem uma temática nova, que a própria academia tá inserindo como conteúdo novo. (Coordenadora Distrital do CeM, 2020)

Nós temos inclusive o nosso caderno de pressupostos teóricos, que não sofreu nenhuma alteração nessa segunda versão [...] E o currículo só foi revisitado, reorganizado a parte do caderno dos anos iniciais, anos finais e Educação Infantil e agora que tá sendo revisitado do Ensino Médio (Coordenadora dos Anos Iniciais do CeM, 2020)

Não foram tantas mudanças assim não, isso é devido a um movimento que a gente teve muito grande, de 2010 a 2014, que envolveu toda a categoria para fazer a versão anterior do currículo. A gente tem muito orgulho dele ainda, então a ideia era mexer só se tivesse uma coisa absurda. Então o que a gente tinha que fazer era adequar às habilidades da BNCC. (Redatora dos Anos Iniciais do CeM, 2020)

O que acontece, é que a BNCC faz muito mais diferença pras Redes, pros sistemas que não tinham currículo. Então pro DF a BNCC não deveria fazer muita diferença porque ele já tinha seu próprio projeto pedagógico (Coordenador Geral do ProBNCC, 2020)

Essas falas são associadas à suposição de que para o DF, que já tinha um currículo próprio, a BNCC não tenha surtido uma diferença tão significativa quanto para outros estados, que não tinham esse documento. As hipóteses associadas aos

relatos de poucas mudanças são associadas ao forte movimento de resistência à BNCC no DF; à identificação dos professores da rede com a edição anterior; e ao conhecimento e alinhamento quanto aos pressupostos teóricos que eram defendidos no documento curricular precedente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou analisar como se deu o processo de adequação do Currículo em Movimento do Distrito Federal para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (DISTRITO FEDERAL, 2014a) à Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018a).

Para o alcance de tal objetivo, foi realizada a) a definição dos referenciais teórico-metodológicos; b) a revisão da literatura concernente à BNCC e ao CeM; e c) o estudo de campo, apoiado no método da amostragem em bola de neve, que se dividiu entre o levantamento documental e a realização de entrevistas semiestruturadas. As entrevistas semiestruturadas foram focadas nos atores vinculados à SEEDF e ao MEC, reconhecidos como essenciais no processo de adequação curricular, e com o recorte para os anos iniciais do EF quando havia essa divisão nas funções.

Considerando a escolha de análise da política curricular por meio do Ciclo de Políticas (BALL, 1994; BALL; BOWE; GOLD, 1992), o desenvolvimento deste estudo se deu em duas partes, sendo a primeira associada ao contexto de influência da adequação curricular e a segundo ao contexto de produção do texto curricular.

No contexto de influência foram focados os debates em torno das elaborações da BNCC e da 1ª ed. do CeM do DF, retomada essa que correspondente ao primeiro objetivo específico desta pesquisa. Essa explanação foi realizada por meio da localização das falas institucionais e do confronto dessas pelos grupos das demais arenas, constituídas por professores, acadêmicos, membros de sindicatos, instituições financiadas por empresas privadas, entre outros.

Foi identificado que apesar de haver uma interpretação, por parte do Governo, no sentido de validar a elaboração e pertinência da BNCC pelos documentos curriculares legais que a antecederam⁷⁹, e pela defesa dos direitos de aprendizagens dos estudantes (BRASIL, 2018a, 2018e), tal perspectiva não é unânime. Nas críticas, destaca-se que a BNCC publicada desconsiderou as contribuições diversas que recebeu em suas versões anteriores. Além disso, questiona-se a pertinência desse

⁷⁹ Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: abr. 2020.

documento, visto haver normativos curriculares anteriores, bem como a necessidade de autonomia das escolas.

Quanto ao CeM, nos textos oficiais (DISTRITO FEDERAL, 2014d, 2014a) e na revisão da literatura são destacados os processos de participação de diferentes atores da SEEDF para sua elaboração, incluindo professores e estudantes, não apenas especialistas de currículo. Apesar de haver queixas de alguns professores que não se sentiram acolhidos pela SEEDF nesse processo (SANTOS, 2018), sobressaem-se os registros das diferentes etapas de consultas e revisão para elaboração desse currículo, que se deram ao longo de quatro anos, de 2010 a 2014.

Tais dissonâncias são elementos que se associam à identificação do contexto em que se deu a adequação do CeM à BNCC, sendo esse o segundo objetivo específico desta pesquisa. Dessa maneira, percebeu-se o reconhecimento, por parte da SEEDF, da necessidade de constante atualização do currículo distrital, mas, ao mesmo tempo, um distanciamento das bases do CeM em relação aos ideais e exigências da BNCC.

A segunda parte desta dissertação, que corresponde ao contexto de produção de texto, se apoiou principalmente nos dados coletados em campo.

Na busca por reconhecer as arenas de disputa que influenciaram a adequação do CeM para os Anos Iniciais à BNCC, terceiro objetivo específico desta pesquisa, percebeu-se diferentes defesas do que seria uma base nacional comum a nortear os currículos. Desta forma, com o estabelecimento das arenas de disputa (APPLE, 2006; BALL; BOWE, 1992; LOWI, 1964, 1972), havia a defesa da 1ª ed. do CeM por parte dos atores da SEEDF e a resistência quanto aos aspectos tecnicistas e mercadológicos da BNCC (ALBINO; SILVA, 2019; COSTA, 2018b; MELO; MAROCHI, 2019).

Conforme aponta Lowi (1964), cada arena de poder tendeu a desenvolver características próprias, processos políticos e formas distintas de relações entre grupos. De forma geral, os atores do ProBNCC no MEC tentavam influenciar no processo de construção dos textos tendo como foco a BNCC, e os atores da SEEDF tentavam cumprir a obrigatoriedade da adequação, sem o custo da descaracterização da 1ª ed. do CeM.

Assim, alguns dos discursos e arenas de disputas desvelados no Capítulo 1, que tratou do contexto de influência, foram retomados, reinterpretados e ampliados pelos atores envolvidos com a adequação curricular no DF.

Foi percebido, por meio das entrevistas, que há uma tendência maior entre os atores da SEEDF para tecer críticas contra a BNCC, visto que foram localizadas 41 menções de críticas pela categorização das transcrições das entrevistas⁸⁰, nenhuma delas feita por algum integrante da equipe do ProBNCC no MEC. Essas críticas se referiam ao entendimento de que a BNCC: a) não foi construída por meio de um processo democrático e justo, que ouvisse a comunidade, havendo inclusive professores da SEEDF que foram excluídos da participação em suas versões finais; b) não considerou as contribuições de diferentes grupos das versões preliminares, dando maior espaço para a consideração de especialistas; c) implicitamente carrega pressupostos teóricos que se apoiam numa concepção tecnicista da educação; d) é muito detalhada e prescritiva, diminuindo a autonomia e diversidade das escolas; e) não é um documento coerente por si, devido aos textos introdutórios dos componentes curriculares não dialogarem com as competências e habilidades da matriz curricular e f) representa uma ruptura dos processos democráticos, em consequência das articulações políticas após o *impeachment* da presidente Dilma.

Já pelos componentes da equipe do MEC havia uma tendência pela defesa da BNCC enquanto um instrumento fundamental para garantia dos direitos de aprendizagem dos estudantes, e como meio para melhoria da qualidade do ensino.

O posicionamento crítico em relação à 1ª ed. CeM foi localizado apenas duas vezes e atribuído a atores da SEEDF. Referiam-se à necessidade de se finalizar o documento, mesmo com discussões em andamento. Nas considerações positivas, os integrantes do ProBNCC no MEC se referiam à 1ª ed. do CeM como um documento curricular bem construído, e os integrantes da SEEDF se baseavam na experiência da rede com a construção da 1ª ed. do CeM para justificar as ações tomadas no desenvolvimento da adequação curricular.

É possível também identificar a existência de um terceiro agrupamento, composto pela coordenadora do ProBNCC e o analista da SEEDF responsáveis pelas

⁸⁰ O Apêndice 7 apresenta um relatório com os dados quantitativos das categorizações das entrevistas.

áreas de gestão, que não destacaram considerações críticas quanto à concordância ou discordância em relação à BNCC.

O reconhecimento que foi mais unânime entre todos os entrevistados foi o da BNCC enquanto um normativo curricular obrigatório, bem como a pertinência da necessidade de adequação dos currículos, seja pelo cumprimento da norma, ou pela necessidade de atualização. Apesar dessa concordância, os atores divergiam sobre o que precisava constar nessa adequação.

As críticas e tensões evidenciadas nas arenas de disputas incidiram em debates e estão associadas às formas de como se deu a adequação do CeM dos Anos Iniciais à BNCC, aspecto esse correspondente ao quarto objetivo específico desta pesquisa, também abordado no contexto da produção de texto.

A 2ª ed. do CeM se desenvolveu por meio da adesão da SEEDF ao ProBNCC, que viabilizou recursos e ações interrelacionadas nas diferentes esferas da organização federalista na educação, o que implica “[...] em grande medida, uma complexificação tanto do processo decisório como de sua legitimação, uma vez que cresce o número de atores e de arenas capazes de definir os rumos da ação coletiva” (ABRÚCIO, 2010, p. 42). Nesse sentido, foi reconhecido o forte poder de indução do Governo Federal tanto por parte do apoio recebido por meio de seus profissionais quanto pela quantia de R\$1,57 milhão destinada ao Distrito Federal, mediante o cumprimento de acordos pré-estabelecidos.

Na dinâmica estudada o MEC, via ProBNCC, oferecia assistência técnica, formações e materiais de apoio para a adaptação do currículo. Os membros do MEC salientavam que tinham atribuições para coordenar e apoiar o ProBNCC. Entretanto, além do apoio ocorriam as cobranças, principalmente em relação aos prazos, o que foi percebido pelos atores do CeM na SEEDF que precisavam prestar contas ao MEC, havendo como prejuízo do não cumprimento a possibilidade de perderem os repasses a que teriam direito com a adesão ao programa. Por conseguinte, percebe-se que o MEC assumiu um papel de fiscalizador mesmo que isso não fizesse parte de suas atribuições nos documentos.

Ao se considerar que as principais concepções e práticas pedagógicas são constituídas por meio de disputas entre grupos com interesses distintos (SAVIANI, 2003, 2016), e que as relações de poder são explicitadas pela busca de influência nas finalidades sociais da política curricular (BALL; BOWE; GOLD, 1992), fica evidente

que atores e diferentes grupos possuíam pautas bem definidas, e se referenciam a elas quando precisam justificar seu trabalho, a tomada de decisões, ou a aceitação de uma nova proposta.

É importante ressaltar que as instituições financiadas por grupos privados alcançaram espaço na constituição dessas arenas. O Vetor Brasil, pela seleção ou indicação de profissionais para serem atores no processo de adequação em nível federal e distrital⁸¹. E instituições como a Fundação Lemann, o Todos pela Educação e o Movimento pela Base Nacional Comum, por meio da contínua elaboração de materiais de apoio, que foram indicados pelos atores participantes das entrevistas (FUNDAÇÃO LEMANN, [s.d.]; MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2019; MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM; FUNDAÇÃO LEMANN, 2019; TODOS PELA EDUCAÇÃO, [s.d.], 2018; TODOS PELA EDUCAÇÃO; MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM; FUNDAÇÃO LEMANN, 2019). Tais presenças, que se valem pelo apoio técnico e formativo para a execução dos processos e para o alcance de resultados determinados, corroboram com as tendências que apontavam a obra Ideologia e Currículo (APPLE, 2006):

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

Nessa perspectiva, a participação de instituições financiadas por grupos privados pode ser associada ao movimento de reforma empresarial da educação (BERNARDI; UCZAK; ROSSI, 2018; COSTOLA; BORGHI, 2018; FREITAS, 2014; MICHETTI, 2020). Para Apple (2003), também pode ser compreendida como parte do movimento de modernização conservadora da educação, formando novos tipos de agenciamentos e transferências da responsabilização para solução dos problemas da educação, focados na defesa do conhecimento neutro, na competitividade e no sistema para gestão que tenha como fim os bons resultados na aprendizagem, o que

⁸¹ Citado no processo de seleção do analista de Gestão do CeM e como apoio para a indicação da Coordenadora de Gestão do ProBNCC.

denota a exportação de crises na economia e nas relações de autoridade para as áreas de atuação das escolas.

Porém, no DF, reconheceu-se que esses grupos não foram centrais no processo de adequação curricular, tendo sido mais citados pelos integrantes do MEC do que da SEEDF. Nesse sentido, a experiência do DF é um referencial de resistência, pois se valeu do conhecimento interno, valorização das experiências anteriores e resiliência para definirem os rumos das suas políticas curriculares, o que denota que as redes de ensino podem encontrar formas de se opor, em algumas instâncias, a esse movimento de reforma empresarial.

Mesmo diante da constituição das arenas de disputas, por vezes foi relatado pelos atores entrevistados que os conflitos foram mínimos durante o processo, que as discussões eram tomadas coletivamente e que o diálogo era constante entre MEC, equipes da SEEDF, CREs, UNIEBs, CEDF, escolas, professores e estudantes. Essa troca foi evidenciada por meio da amostragem em bola de neve, que revelou que havia entre os envolvidos o compartilhamento de documentos e o contato com atores de diferentes instituições⁸².

É possível problematizar esse cenário, pois percebe-se que a ausência de conflitos pode estar associada a escolha inicial de atores para a formação dos grupos de trabalho na SEEDF que estivessem alinhados aos pressupostos e objetivos pretendidos. Como exemplo, as estratégias identificadas para a contratação desses profissionais para compor as equipes eram a indicação e o acionamento de contatos seguidos da consideração de suas experiências e conhecimentos. Nesse sentido, para Ball, “As tecnologias políticas envolvem a distribuição calculada de técnicas e artefatos para organizar forças e capacidades humanas em redes operacionais e funcionais de poder” (BALL, 2002, p. 06). Assim, vários elementos estão inter-relacionados com a constituição de identidades e relações de hierarquias.

É evidente a exceção a essa estratégia no caso do Analista de Gestão do CeM, que relatou ser contratado para o cargo sem ter conhecido os componentes da equipe da SEEDF previamente, antes das etapas das entrevistas. Visto que esse profissional foi considerado pelos participantes como essencial para a realização do trabalho, cabe

⁸² Ver Apêndices 3 e 8.

lançar a questão de como o processo se desenvolveria se houvessem outras estratégias de seleção dos participantes.

Percebe-se que foi privilegiada a formação de uma equipe coesa para a realização do trabalho na SEEDF, sendo tal fato justificado pela necessidade de realização de um trabalho árduo, em um curto período. Cabe destacar, contudo, que os prazos acordados entre SEEDF e MEC e os critérios para seleção e dispensa de atores participantes dificultaram, se não impediram, que posicionamentos discordantes fossem contemplados no processo.

Sobre os demais processos participativos para a construção do currículo, considera-se que foram promovidos espaços para discussões, sendo que as principais contribuições foram associadas aos momentos de formação de professores e coordenadores, às leituras críticas, aos ciclos de plenárias e às reuniões com representantes de diferentes setores, como as escolas militares.

No entanto, um ponto que gera divergências é em relação às consultas públicas, que para alguns atores foi exitosa e, para outros, tivera engajamento menor do que o esperado. Resta ainda a dúvida sobre a quantidade e os tipos de contribuições dos estudantes e dos professores que teriam sido incorporados ao texto curricular.

Considerando essas exposições, se problematiza quais aspectos do processo de adequação do CeM à BNCC podem ser considerados como democráticos, visto que foi relatado que os atores discordantes saíram das equipes de trabalho e existem queixas acerca da pouca participação de professores e dos prazos que tornaram exíguo o tempo para o aprofundamento dos diálogos.

Ao se analisar os movimentos e estratégias envolvidos na adequação curricular, foi reconhecido que o jogo de forças não se encontra num único espaço, visto que a equipe do CeM na SEEDF conseguiu definir e defender diretrizes do trabalho, que podem ser compreendidas como destoantes da BNCC, sendo as duas principais: 1) a manutenção do caderno de pressupostos teóricos do CeM de 2014 e 2) a manutenção do uso dos termos “objetivos de aprendizagem e conteúdos” ao invés de “competências e habilidades”, conforme preconiza a BNCC. Também foi citado que os membros da SEEDF redefiniam internamente as orientações dadas pelo MEC, de acordo com as especificidades e interesses que defendiam.

Levando esse cenário em consideração e, mesmo defendendo diferentes arranjos para a 2ª ed. do CeM, é reconhecido que houve concessões tanto por parte

do MEC que, por exemplo, apoiou a manutenção das nomenclaturas “objetivos de aprendizagem e conteúdos”, quanto pela equipe do CeM na SEEDF, que revisou e incluiu todos os objetivos de aprendizagem, fazendo a distribuição entre anos e a progressão da forma como eram apresentados na BNCC.

A aceitação dessa mudança nos termos por parte do MEC se deu pelo acordo e reconhecimento de que na escrita da 2ª ed. do CeM foi preservado aquilo que se espera que os estudantes aprendam, conforme prerrogativas da BNCC. Sobre a dinâmica para as escolhas acerca do que permanece e o que é retirado de um currículo, e compreendendo tais movimentos como atos políticos, Apple (2006) afirma:

Considero isso excepcionalmente importante quando pensamos sobre as relações entre o conhecimento aberto (ou manifesto) e o conhecimento encoberto (ou oculto) ensinados nas escolas, os princípios de seleção e organização desses conhecimentos e os critérios e modos de avaliação utilizados para “medir o sucesso” do ensino. [...] um dos nossos problemas básicos como educadores e seres políticos é começar a encontrar maneiras de entender como os tipos de recurso cultural e símbolos que as escolas escolhem e organizam estão dialeticamente relacionados aos tipos de consciência (APPLE, 2006, p.36).

As seleções sobre o que deve permanecer no currículo são, portanto, vinculadas às formas como o ensino será avaliado e quantificado. Alguns atores da SEEDF externalizaram a preocupação quanto a garantir todas as competências e habilidades da BNCC constassem da 2ª ed. do CeM, por compreenderem que sem uma contemplação completa no currículo os estudantes poderiam ser prejudicados quando fossem cobrados nas avaliações externas. Essa consideração vai de encontro ao colocado pelo Movimento pela Base, ao afirmar que a BNCC, junto às avaliações externas, daria mais coerência ao sistema educacional⁸³. Numa leitura crítica desse cenário hegemônico, é pertinente a consideração de que, segundo Apple (APPLE, 2006), a adoção de determinados currículos é uma das formas concretas com que sistemas estruturais prevalecentes dominam a vida cultural, determinando o nível de consciência das pessoas em determinadas situações sociais e socioeconômicas.

Os atores da SEEDF e do MEC acordam como não prejudicial que a 2ª ed. tenha mantido seus pressupostos, de forma que se constituísse como um documento que carrega a identidade, histórico e cultura da rede de ensino do DF. Desta forma, a

⁸³ Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/duvidas-frequentes/>. Acesso em: 15 mar. 2021.

2ª ed. do CeM publicada em dezembro de 2018 foi citada pelos atores entrevistados como fruto de um trabalho colaborativo, por ter envolvido de atores e grupos. Por parte do MEC houve um entendimento de que as mudanças foram mais no sentido da semântica, mas por parte da equipe da SEEDF essas eram relacionadas aos princípios e pressupostos do trabalho.

Em contraposição, devido à resolução que institui a BNCC apontar que essa “deve fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e **revisão** dos currículos, e conseqüentemente das **propostas pedagógicas** das instituições escolares” (BRASIL, 2017, §1º, grifos nossos), questiona-se se os pressupostos e termos assumidos no CeM são realmente condizentes com a BNCC.

Uma justificativa pela aceitação da manutenção de termos reconhecidos pelos atores como conflitantes refere-se à preocupação com a possibilidade de mudanças de Governos com as eleições para presidente, governadores, deputados e senadores de 2018 e, conseqüentemente, ao risco de desmantelamento das conquistas, verbas e estrutura de para promoção e funcionamento da política curricular. Tal interesse em comum pode explicar o porquê de a 2ª ed. do CeM ter sido aprovada ainda em dezembro de 2018, mesmo com tantos embates.

Como o tempo e a gestão de prazos curtos foi um aspecto determinante nas tomadas de decisões ocasionando, na avaliação dos participantes, jornadas exaustivas e a necessidade de encerramento de contribuições e discussões em andamento, problematiza-se que o receio do retrocesso e perda de recursos pode ter influenciado a decisão das equipes do MEC da SEEDDF de seguir os prazos definidos pelo CNE que, conseqüentemente, afetou a organização e execução do trabalho e dificultou a escuta e incorporação de opiniões divergentes.

Com o reconhecimento de que essa pesquisa não focou no estudo do texto do currículo dos Anos Iniciais do EF finalizado, considera-se pertinente avançar as análises, na linha de pesquisa de currículo, para se desvelar se as tensões aqui registradas incidiram em divergências legais, conceituais ou estruturais entre a BNCC e a 2ª ed. do CeM. Também é sugerido que pesquisas futuras analisem em quais aspectos essa 2ª ed. do CeM ficou coesa, ou não, em relação à BNCC⁸⁴.

⁸⁴ Outra limitação desta pesquisa se deu pelo recorte da apreensão do processo pelos especialistas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Em depoimentos dos participantes, foi percebido que a adequação do currículo para a etapa da Educação Infantil teve diferentes desafios, que podem ser abordados em outro estudo. Já a coleta de dados com demais atores e grupos participantes do

Até o momento, não é possível afirmar que a 2ª ed. do CeM não tenha atendido a todas as competências e habilidades da BNCC, pois houve a prerrogativa por parte do MEC que esses “direitos de aprendizagem” deveriam constar no currículo do DF e, por outro lado, houve o relato de membros da SEEDF de que foram elaboradas planilhas comparativas que associavam os objetivos de aprendizagem e conteúdos ao que a BNCC pedia. Isto posto, conforme abordado, foi compreendido pelos atores que os objetivos de aprendizagens e conteúdos da 2ª do CeM correspondiam às habilidades e competências da BNCC.

Acerca de obrigação da adequação contemplar todas as competências e habilidades da BNCC incide ainda o questionamento sobre o que é factível e o quanto de espaço e tempo é encontrado para que as redes de ensino e escolas elaborem de fato seus próprios currículos, e não uma cópia da BNCC.

Esses apontamentos denotam que mesmo havendo nos discursos oficiais do MEC a orientação para que todos os estados contextualizassem a BNCC para suas realidades, a forma como esse trabalho foi estabelecido pode ter dificultado que as unidades federativas pudessem elaborar seus currículos correspondentes a suas especificidades e pressupostos. Dessa forma, cada ente federado pode ter encontrado soluções diferentes para articulação dessa política, podendo ser essa solução uma cópia da BNCC, ou uma reinterpretação a partir dos pressupostos definidos pela rede, como mostra o presente estudo. Essa reflexão reitera os estudos (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012) que consideram que não existe uma perspectiva linear para a implementação das políticas públicas, e que essas são construídas na prática, por meio das diferentes interpretações, ações e estratégias utilizadas pelos atores enquanto constituem seus discursos e expandem suas arenas.

É reconhecido que os atores entrevistados compreendiam que o texto curricular em adequação se consistiria como representação das políticas em andamento. Diante dessa constatação, as problematizações aqui levantadas, que auxiliam na compreensão de como se deu o processo de adequação da 1ª ed. do CeM à BNCC, corroboram com o entendimento de Ball (1994) de que as políticas curriculares não são nem o texto político, nem o discurso construído, mas a junção desses.

Considerando a importância dos atores da política nesse processo, por meio da autoavaliação de suas experiências, os entrevistados apontaram como aspectos pertinentes a serem aprimorados numa próxima etapa de adequação ou elaboração curricular:

- Trabalhar mais aspectos dos eixos transversais em conjunto com os objetivos de aprendizagem; (Coordenadora Distrital do CeM, 2020).
- Trabalhar melhor o componente curricular de Arte, principalmente no teatro, no qual os redatores trabalharam muito sozinhos, sem o apoio do trabalho em dupla. (Coordenadora Distrital do CeM, 2020).
- Trazer mais inovações a partir das experiências da própria rede pública de ensino. (Coordenadora Pedagógica do ProBNCC, 2020).
- Aprofundar a contextualização local, e não limitar essas aproximações com os componentes de História e Geografia. (Coordenadora Pedagógica do ProBNCC, 2020).
- Diminuir a quantidade de objetivos de aprendizagem, escrever de forma mais sintética e agrupar objetivos semelhantes, para auxiliar o professor na compreensão e organização do trabalho pedagógico em sala de aula. (Leitora Crítica dos Anos Iniciais do CeM, 2020).
- Estabelecer ciclos de implementação e revisão dos currículos em nível federal e estadual. (Coordenador Geral do ProBNCC, 2020).

A sistematização e confronto de dados realizados nesta pesquisa desvelaram debates entre componentes da coordenação do MEC e da SEEDF que compuseram os movimentos políticos e as questões de poder que permearam todo o processo. Nota-se que a SEEDF alterou as sugestões do MEC de escrita e hierarquias para a adequação curricular e reinterpretou as orientações recebidas internamente com os profissionais da rede de ensino envolvidos na produção do texto curricular. Desta forma, compreende-se que as ações dos envolvidos não se limitaram a respostas técnicas para a execução de demandas. Tal panorama pode ser associado à defesa de Apple (2006), que considera que as teorias, políticas e práticas envolvidas na educação são inerentemente éticas, políticas e envolvem escolhas pessoais que estão vinculadas a dinâmicas culturais, ideológicas e econômicas.

Por fim, compreende-se que a 2ª edição do CeM para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental foi constituída por meio de diversas reinterpretações do texto legal referencial, no caso a BNCC. Reflete, portanto, características próprias da rede pública de ensino do Distrito Federal e expectativas dos diferentes atores envolvidos no processo de sua adequação, sendo reconhecida como registro ativo de resistência e de identificação de seus desenvolvedores.

REFERÊNCIAS

ABRÚCIO, L. F. A dinâmica federativa da educação brasileira: diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento. In: OLIVEIRA, R. P. DE; SANTANA, W. (Eds.). **Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade**. Brasília: UNESCO, 2010. p. 39-70.

AGUIAR, M. A. DA S. **Reformas Conservadoras e a “Nova Educação”:** **orientações hegemônicas no MEC e no CNE**. Campinas: Educação & Sociedade. v. 40, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v40/1678-4626-es-40-e0225329.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2020.

_____, M. A. DA S.; DOURADO, L. F. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE: 2018.

ALBINO, Â. C. A.; SILVA, A. F. DA. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./mai. 2019

ALMEIDA, M. DE L. P. DE; JUNG, H. S. Políticas curriculares e a base nacional comum curricular: emancipação ou regulação? **Educação (UFSM)**. Santa Maria, v. 0, p. 1–14, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/26787/pdf>>. Acesso em: 04 abr. 2020.

ALVES, N. Sobre a possibilidade e a necessidade de uma base nacional comum. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1464 – 1479 out./dez. 2014. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/download/21664/15948>>. Acesso em: 04 abr. 2020.

ANDERSON, P. **Brasil à parte**. São Paulo: Boitempo, 2020.

ANPED. A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **37ª Reunião Anual da ANPED**. Florianópolis, p. 1-19, 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/a_anped_e_a_bncc_versao_final.pdf>. Acesso em: 04 abr. de 2020.

_____. **Nota da Anped sobre a entrega da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE)**. Disponível em: <<https://anped.org.br/news/nota-da-anped-sobre-entrega-da-terceira-versao-da-base-nacional-comum-curricular-bncc-ao>>. Acesso em: 28 de abr. de 2020.

_____. Uma formação Formatada. Posição da Anped sobre o “Texto de referência - Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica”. **ANPED**, n. 1, p. 14, 2019.

APPLE, M. W. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. Instituto ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Ideologia e currículo**. 3 ed. ed. Porto Alegre, RS: ArtMed, 2006.

_____. Between traditions: Stephen Ball and the critical sociology of education. **London Review of Education**. London, v. 11, n. 3, p. 206-217, 2013.

BALL, S. J. **Education reform: A critical and post-structural approach**. Buckingham, Philadelphia: Open University Press, 1994.

_____. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

_____. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. Mainardes; J. Marcondes, M. I. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, 2009.

_____; BOWE, R. Subject departments and the 'implementation' of national curriculum policy: An overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**. London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

_____; BOWE, R.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

_____; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **How schools do policy: Policy enactments in secondary schools**. London: Routledge, 2012.

BARRETO, R. G. Entre a Base Nacional Comum Curricular e a avaliação: a substituição tecnológica no Ensino Fundamental. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 37, p. 775-791, 2016. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v37n136/1678-4626-es-37-136-00775.pdf> >. Acesso em: 09 jul. 2020.

BERNARDI, L. M.; UCZAK, L. H.; ROSSI, A. J. Relações do movimento empresarial na política educacional brasileira: A discussão da Base Nacional Comum. **Curriculo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 29-51, 2018. Disponível em: <<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/bernardi-uczak-rossi.pdf>>. Acesso em: 29 mar. 2020.

BIERNACKI, P.; WALDORF, D. Snowball Sampling: Problems, Techniques and Chain-Referral Sampling. In: **Sociological Methods & Research**. New York: Sage Publications Inc., 1981. p. 141-163.

BONAMINO, A.; MARTÍNEZ, S. A. Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: a participação das instâncias políticas do Estado. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, p. 368-385, 2002.

BONETI, L. W. **Políticas Públicas por Dentro**. 3ª ed. rev ed. Ijuí: Unijuí, 2011.

BOZEMAN, B.; PANDEY, S. Public management decision making: effects of decision content. **Public Administration Review**, v. 64 (5), p. 553-565, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 28 de mar. 2020.

_____. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 28 de mar. de 2020.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 28 de mar. 2020.

_____. **Programa Currículo em Movimento - Apresentação.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-curriculo-em-movimento-sp-1312968422>>. Acesso em: 30 abr. 2021.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 28 mar. de 2020.

_____. **Lei N° 13.005/2014 - Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.,** 2014. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2020.

_____. **Base Nacional Comum Curricular - Versão 1.** Brasília: [s.n.]. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>. Acesso em: 28 mar. de 2020.

_____. **Base Nacional Comum Curricular - Versão 2.** Brasília: [s.n.]. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 28 mar. de 2020.

_____. **Resolução CNE/CP N° 2, de 22 de dezembro de 2017.** Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Diário Oficial da União, 2017a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRO2017.pdf>. Acesso em: 28 mar. de 2020.

_____. **Base Nacional Comum Curricular - Versão 3.** p. 396, 2017b.

_____. **Portaria n° 1570, de 20 de dezembro de 2017.** Brasil, 2017c.

_____. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC,** 2018a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 28 mar. de 2020.

_____. **Portaria N° 331, de 14 de maio de 2018.** Programa de Apoio à Implementação da BNCC. p. 15-16, 2018b.

_____. **Resolução n°4, de 17 de dezembro de 2018.** Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM) Diário Oficial da União, 2018c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>>. Acesso em: 28 mar. de 2020.

_____. **Portaria n°331, de 5 de abril de 2018.** Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC Diário Oficial da União, 2018d.

_____. **Resolução n° 10, de 14 de maio de 2018.** Estabelece orientações e

diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa aos participantes da formação continuada no âmbito do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular pagas Resolução Nº 4, De 2 De Abril De 2015 Fundamentação, 2018e. Disponível em: <<https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2456/resolucao-fnde-cd-n-10>>. Acesso em: 28 mar. de 2020.

_____. **Crítérios de leitura de currículos dos Estados**. Brasília: [s.n.]. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/5._Criterios_de_Leitura__Rubrica_VALIDADO.pdf>. Acesso em: 5 mai. 2020.

_____. **Material Complementar para a (Re)Elaboração dos Currículos**. Brasília: [s.n.]. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/1._Material_complementar_para_a_reelaboracao_dos_curriculos.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2020.

BRESSANIN, J. A. Educação é a base: a discursividade da propaganda do governo federal. **Traços de Linguagem**, v. 2, n. n. 1, p. 22–28, 2018.

CAIMI, F. E. A História na Base Nacional Comum Curricular - pluralismo de ideias ou guerra de narrativas? **Revista do Lhiste**, v. 3, n. n. 4, p. 86–92, 2016.

CARLOMAGNO, M. C.; ROCHA, L. C. Como criar a classificar categorias para fazer análise de conteúdo: uma questão metodológica. **Revista Eletrônica de Ciência Política**, vol 7, n.1, 2016.

CARVALHO, J. M.; LOURENÇO, S. G. O silenciamento de professores da Educação Básica pela estratégia de fazê-los falar. **Pro-Posições**, v. 29, n. 2, p. 235–258, 2018.

_____; SILVA, S. K. DA; DELBONI, T. M. Z. G. F. A Base Nacional Comum Curricular e a produção biopolítica da educação como formação de “capital humano”. **Revista e-Curriculum**, v. 15, n. 2, p. 481-503, 2017.

CÁSSIO, F. **Participação e participacionismo na construção da Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <[https://www.nexojornal.com.br/ensaio/2017/Participação-e-participacionismo-na-construção-da-Base-Nacional-Comum-Curricular](https://www.nexojornal.com.br/ensaio/2017/Participacao-e-participacionismo-na-construcao-da-Base-Nacional-Comum-Curricular)>. Acesso em: 28 abr. 2021.

CENPEC. **Consensos e dissensos em torno de uma Base Nacional Comum Curricular no Brasil**. [s.l.: s.n.]. Disponível em: <http://ftp.cenpec.org.br/com/portalcenpec/biblioteca/Consensos_e_Dissensos_Relatorio_Pesquisa_Cenpec_Final.pdf>. Acesso em: 27 mai. 2020.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 16, n. 2, p. 221–236, 2003.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A “era das diretrizes”: A disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educacao**, v. 17, n. 49, p. 11-17, 2012.

CONGRESSO NACIONAL. **Glossário de Termos Legislativos**. Disponível em: <<https://www.congressonacional.leg.br/legislacao-e-publicacoes/glossario/-/definicoes/termo/resolucao>>. Acesso em: 20 mai. 2020.

CORRÊA, A.; MORGADO, J. C. A construção da Base Nacional Comum Curricular no Brasil : tensões e desafios. **Anais do Colóquio Luso-Brasileiro de Educação**, v. 3, p. 1–12, 2018.

CORREA, D. R. A base e o edifício - balanço e apontamentos sobre a fortuna crítica da BNCC. **Revista do Lhiste**, v. 3, n. 4, p. 80-85, 2016.

COSTA, L. F. DA. **A implementação do Currículo em Movimento da Educação Infantil em uma escola de Brasília Faculdade de Educação**. Brasília, Universidade de Brasília, 2018a. Disponível em: <https://www.bdm.unb.br/bitstream/10483/21473/1/2018_LucasFreireDaCosta_tcc.pdf>. Acesso em: 20 mai de 2020.

COSTA, V. DO S. S. DA. **Base Nacional Comum Curricular como Política de Regulação do Currículo, da dimensão global ao local: o que pensam os professores?** [s.l.] São Paulo: PUC-SP, 2018b.

COSTA, M. DE O.; SILVA, L. A. DA. Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, 2019.

COSTA, R. P. N.; NASCIMENTO, A. M. DO; NEVES, L. R. Base Nacional Comum Curricular: Implementação Da Proposta Curricular Para a Educação Infantil No Município De Nova Iguaçu. **Colloquium Humanarum**, v. 16, n. 4, p. 35–49, 2019.

COSTOLA, A.; BORGHI, R. F. Os reformadores empresariais e as políticas educacionais: análise do movimento todos pela base nacional comum. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 22, n. esp3, p. 1313–1324, 2018.

CRAVEIRO, C. B.; RIBEIRO, W. G. Precisamos de uma Base Nacional Comum Curricular? **Revista Linhas Críticas**, v. 23, n. 50, p. 51–68, 2017.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2ª ed. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRUZ, G. Z. Q. DA; MONARO, D. L. G. **A eficiência da formação continuada para a (re)elaboração dos currículos estaduais de educação a partir da BNCC**. [s.l.] São Paulo: Universidade de São Paulo, 2020.

CURY, C. R. J.; REIS, M.; ZANARDI, T. A. C. **Base Nacional Comum Curricular: Dilemas e Perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

CURY, R. J.; ZANARDI, T. A. Base Nacional Comum Curricular: é currículo prescrito ou documento norteador? Resenha crítica. **Revista Espaço do Currículo**, v. 12, n. 3, p. 431–433, 2019.

DAL-CIN, D.; ROSA, L. DA; SCHWENGBER, I. L. Um Currículo Freireano: Reflexões a partir da Obra “Educação Como Prática De Liberdade”. **XIII Congresso Nacional de Educação**, 2017.

DIAS, R.; LÓPEZ, S. Conhecimento, Interesse e poder na produção de políticas curriculares. **Currículo sem fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 53–66, 2006.

DISTRITO FEDERAL. **História**. Disponível em: <<http://www.df.gov.br/historia/>>.

Acesso em: 12 mai. 2021.

_____. **Lei de gestão democrática do Sistema Público de Ensino do Distrito Federal.** Brasília, 2012.

_____. **Currículo em movimento da Educação Básica. Educação Fundamental Anos Iniciais.** Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2014a. Disponível em: <<http://www.se.df.gov.br/curriculo-em-movimento-da-educacao-basica-2/>>. Acesso em: 15 mar. 2020.

_____. **Currículo em Movimento da Educação Básica. Educação Infantil.** Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2014b. Disponível em: <<http://www.se.df.gov.br/curriculo-em-movimento-da-educacao-basica-2/>>. Acesso em: 15 mar. 2020.

_____. **Currículo em movimento da Educação Básica. Educação Fundamental Anos Finais.** Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2014c. Disponível em: <http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/subeb/cur_mov/4_ensino_fundamental_anos_finais.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2020.

_____. **Currículo e Movimento da Educação Básica. Pressupostos Teóricos.** Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2014d. Disponível em: <<http://www.se.df.gov.br/curriculo-em-movimento-da-educacao-basica-2/>>. Acesso em: 15 mar. 2020.

_____. **Currículo em movimento da Educação Básica. Ensino Médio.** Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2014e. Disponível em: <<http://www.se.df.gov.br/curriculo-em-movimento-da-educacao-basica-2/>>. Acesso em: 15 mar. 2020.

_____. **Currículo em movimento da Educação Básica. Educação Especial.** Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2014f. Disponível em: <<http://www.se.df.gov.br/curriculo-em-movimento-da-educacao-basica-2/>>. Acesso em: 15 mar. 2020.

_____. **Currículo em movimento da Educação Básica. Educação de Jovens e Adultos.** Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2014g. Disponível em: <<http://www.se.df.gov.br/curriculo-em-movimento-da-educacao-basica-2/>>. Acesso em: 15 mar. 2020.

_____. **Currículo em movimento da Educação Básica. Educação Profissional e a Distância.** Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2014h. Disponível em: <<http://www.se.df.gov.br/curriculo-em-movimento-da-educacao-basica-2/>>. Acesso em: 15 mar. 2020.

_____. **Plano Distrital de Educação 2015-2024,** 2015. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2020/02/pde_15_24.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2020.

_____. **Diário Oficial do Distrito Federal.** Nº 8, quarta-feira, 13 de janeiro de 2016, 2016a.

_____. **Diário Oficial do Distrito Federal**. Brasília, sexta-feira, 22 de janeiro de 2016, 2016b.

_____. **Diário Oficial do Distrito Federal**. nº 123, quarta-feira, 29 de junho de 2016, 2016c.

_____. **Currículo em Movimento da Educação Básica**. Educação Infantil. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2018a. Disponível em: <<http://www.se.df.gov.br/curriculo-em-movimento-da-educacao-basica-2/>>. Acesso em: 15 mar. 2020.

_____. **Currículo em Movimento da Educação Básica. Ensino Fundamental. Anos iniciais e anos finais**. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2018b. Disponível em: <<http://www.se.df.gov.br/curriculo-em-movimento-da-educacao-basica-2/>>. Acesso em: 15 mar. 2020.

_____. **Diário do Distrito Federal**. Nº 233, segunda-feira, 10 de dezembro de 2018. Brasil, 2018c. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/221229666/dodf-integra-10-12-2018-pg-6>>. Acesso em: 15 mar. 2020.

_____. **Diário Oficial do Distrito Federal**. Nº110, terça-feira, 12 de junho de 2018, 2018d.

_____. **Parecer nº 206/2018-CEDF**. Aprova o Currículo da Educação Básica do Distrito Federal - Educação Infantil e Ensino Fundamental; e dá outras providências. Brasília, DF: 2018.

_____. **Pesquisa DODF**. Disponível em: <<https://www.dodf.df.gov.br/>>. Acesso em: 1 maio. 2020. Acesso em: 15 mar. 2020.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. DE; SANTOS, C. DE A. **A Qualidade da Educação: conceitos e definições**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões**. Campinas: Autores Associados, 2004.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 139-154, 2002.

FARIAS, I. M. S. O discurso curricular da proposta para BNC da formação de professores da educação básica. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 155, 2019.

FERRAZ, L. F. S.; NASCIMENTO, E. A.; TENCATEN, M. A. N. Teorias de Currículo: dialogando com a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Panorâmica**, 2019.

FRADE, I. C. A. DA S. Palavra aberta - BNCC e a alfabetização em duas versões: concepções e desafios. **Educação em Revista**, 2020. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v36/1982-6621-edur-36-e220676.pdf>>. Acesso em: 04 abr. 2020.

FREITAS, L. C. DE. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo

controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, 2014.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Fundação Lemann**. Disponível em: <<https://fundacaolemann.org.br/noticias/guia-das-competencias-da-bncc>>. Acesso em: 22 mar. 2019.

GANDIN, L. A.; DE LIMA, I. G. A perspectiva de Michael Apple para os estudos das políticas educacionais. **Educação e Pesquisa**, v. 42, n. 3, p. 651–664, 2016.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. 3ª ed. Brasília: Liber Livro Editora Ltda., 2010.

GIROTTTO, E. D. Pode a política pública mentir? A Base Nacional Comum curricular e a disputa da qualidade educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas: 2019. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v40/1678-4626-es-40-e0207906.pdf>>. Acesso em: 04 abr. de 2020.

GODOY, A. S. Pesquisa Qualitativa: Tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, p. 20–29, 1995.

IBGE. **Brasília - Cidades e Estados**. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/df/brasilia.html>>. Acesso em: 12 mai. 2021a.

_____. **IBGE**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/df/brasilia/panorama>>. Acesso em: 30 mai. 2020b.

INEP. **Ideb**. Disponível em: <<https://www.qedu.org.br/cidade/3853-brasilia/ideb>>. Acesso em: 1 abr. 2020.

INEP. **Ideb de Brasília**. Disponível em: <<https://www.qedu.org.br/estado/107-distrito-federal/ideb>>. Acesso em: 12 mai. 2021.

_____. **Censo Escolar**. Disponível em: <<https://www.qedu.org.br/estado/107-distrito-federal/censo-escolar>>. Acesso em: 12 mai. 2021.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Instituto Ayrton Senna**. Disponível em: <<https://www.institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/BNCC.html>>. Acesso em: 22 mar. 2019.

JACOMELI, M. R. M. **Dos Estudos Sociais aos Temas transversais: uma abordagem histórica dos fundamentos teóricos das políticas educacionais brasileiras (1971-2000)**. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas, 2004. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/252806>>. Acesso em: 15 jan. 2020.

JUNIOR, A. C. J. Estado e Currículo: como o projeto de nação interfere nas políticas educacionais para anos iniciais do Ensino Fundamental. **Mostra de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cidadania**, p. 78-82, 2017. Disponível em: <<https://publicacoes.ifc.edu.br/index.php/MEPEC/article/view/228/0>>. Acesso em: 04 abr. 2020.

KÖCHE, J. C. **Fundamentos de metodologia científica**. Petrópolis, RJ: [s.n.].

LEAL, L. DE F. V. Entrevista com Leiva de Figueiredo Viana Leal: “O mundo mudou . A vida mudou e a escola precisa mudar .” **Revista do Instituto de Ciências Humanas. Fernandes, Carlos Alexandre**, n. v 14, n. 19, p. 180–189, 2018.

LIMA, I. G. DE; HYPOLITO, Á. M. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, v. 45, 2019.

_____; GANDIN, L. A. Ciclo de políticas: focando o contexto da prática na análise de políticas educacionais. **Anped**, v. 1, n. 2009, p. 14, 2012.

LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?. **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, p. 109–118, 2004.

_____. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, v. 21, n. 45, p. 445–466, 2015.

LOWI, T. **American Business, Public Policy, Case Studies and Political Theory**. New York: World Politics, 1964. v. 2.

_____. Four Systems of Policy, Politics, and Choice. **Public Administration Review**, v. 32, n. 4, p. 298–310, 1972.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária LTDA., 1986.

MACEDO, E. F. DE. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, p. 39–58, 2019. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/967>>. Acesso em: 05 abr. 2020.

MACEDO, E. Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 36, n. 133, p. 891–908, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v36n133/1678-4626-es-36-133-00891.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2020.

_____. Por uma leitura topológica das políticas curriculares. **Education Policy Analysis Archives**, v. 24, 2016.

_____. As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e a Base Nacional Curricular Comum. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 38, p. 507–524, 2017.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da política educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 12, p. 1–19, 2018.

MALANCHEN, J. A pedagogia histórico-crítica e o currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais. **Revista Aleph**. Araraquara, 2014.

MARSIGLIA, A. C. G. **Um quarto de século de construtivismo como discurso pedagógico oficial na Rede Estadual de Ensino Paulista: Análise de programas e documentos da Secretaria de Estado da Educação no período de 1983 a 2008**. Universidade Estadual Paulista, Unesp de Araraquara, 2011. Disponível em:

<<https://bv.fapesp.br/pt/dissertacoes-teses/83359/um-quarto-de-seculo-de-construtivismo-como-discurso-pedagogi>>. Acesso em: 05 mai. 2020.

MEC. **Base Nacional Comum.** Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>>. Acesso em: 7 mai. 2020a.

_____. **Base Nacional Comum.** Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 11 jan. 2021b.

_____. **Portal do MEC.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-curriculo-em-movimento-sp-1312968422/apresentacao>>. Acesso em: 27 mai. 2020c.

MEC et al. **Guia de implementação da Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: 2018. Disponível em: <https://implementacaobncc.com.br/wp-content/uploads/2018/06/guia_de_implementacao_da_bncc_2018.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2021.

MEIRELLES, H. L. **Direito Administrativo Brasileiro.** 42^a edição ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2016.

MELO, A. DE; MAROCHI, A. C. Cosmopolitismo e performatividade: categorias para uma análise das competências na Base Nacional Comum Curricular. **Educação em Revista**, v. 35, 2019.

MICHETTI, M. Entre a legitimação e a crítica: As disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 35, n. 102, 2020.

MOREIRA, A. F. B. Os princípios norteadores de políticas e decisões curriculares. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 28, n. 1, p. 180–194, 2012.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. **Movimento pela Base.** Disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br/>>. Acesso em: 22 mar. 2019.

_____. Currículos alinhados à BNCC: qual o papel da escola? 2019. Disponível em: <<https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2019/08/BNCC-para-profs-VF.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2019.

_____; FUNDAÇÃO LEMANN. **BNCC na Sala de Aula - Guia de orientações para professores sobre a Base Nacional Comum Curricular.** [s.l.: s.n.]. Disponível em: <http://cedf.se.df.gov.br/images/Guia-digital-BNCC-na-sala_2019_12_vFinal-1.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2020.

NADERIFAR, M. et al. Snowball Sampling: A Purposeful Method of Sampling in Qualitative Research. **Strides in Development of Medical Education.** Kermanv. 14, n. 3, 30 set. 2017. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/324590206_Snowball_Sampling_A_Purposful_Method_of_Sampling_in_Qualitative_Research>. Acesso em: 15 fev. 2020.

NOVA ESCOLA. **Nova Escola.** Disponível em: <<https://bncc.novaescola.org.br/>>. Acesso em: 22 mar. 2019a.

_____. **Nova Escola.** Disponível em: <<https://novaescola.org.br/plano-de-aula/busca>>. Acesso em: 22 mar. 2019b.

NOVAIS, G. S.; NUNES, S. DO C. A Base Nacional Comum Curricular: uma estratégia a favor da educação emancipatória das infâncias e redução das desigualdades educacionais? **Ensino Em Re-vista**, v. 25, p. 1056–1086, 2018.

NOY, C. Sampling knowledge: The hermeneutics of snowball sampling in qualitative research. **International Journal of Social Research Methodology**, v. 11, n. 4, p. 327–344, 2008.

NUNES, F. V.; MELO, M. V. DE S. Leitura: Pressupostos teóricos no Currículo em Movimento. **VI Congresso Latino Americano de Compreensão Leitora**, p. 188–197, 2013.

OLIVEIRA, D. A. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 25, n. 2, p. 197–209, 2009a.

OLIVEIRA, L. E. **A relação entre as teorias curriculares e os pressupostos teóricos do Currículo em Movimento do Distrito Federal** Brasília Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2017. Disponível em: <https://bdm.unb.br/bitstream/10483/18645/1/2017_LeandroEustaquioOliveira.pdf>. Acesso em: 07 mai. de 2020.

OLIVEIRA, R. DE F. A agenda do Legislativo Federal para as políticas curriculares no Brasil (1995-2007). **Educação e Pesquisa**, v. 35, n. 3, p. 541–555, 2009b.

PEIXOTO, R. M.; GONÇALVES, L. F. Em defesa dos currículos praticados pensados nos cotidianos escolares. **Educação: Teoria e Prática**, v. 27, p. 213–226, 2017.

PEREIRA, T. V.; OLIVEIRA, V. B. Base Nacional Comum: a autonomia docente e o currículo único em debate. **Revista Teias**, 2014.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R.; ARELARO, L. R. G. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação? **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 35, n. 1, p. 035–056, 2019.

QEDU. **QEdu**. Disponível em: <<https://www.qedu.org.br/cidade/3853-brasilia/pessoas>>. Acesso em: 1 abr. 2020.

_____. **QEdu**. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/cidade/3853-brasilia/censo-escolar?year=2018&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item=>>. Acesso em: 1 abr. 2020.

_____. **QEdu**. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/estado/107-distrito-federal/censo-escolar?year=2020&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item=>>. Acesso em: 12 mai. 2021.

READY, D. **The Future of Brazil's "Common Core"**. Disponível em: <<https://www.cpre.org/edit-news-article-future-brazil-s-common-core>>. Acesso em: 3 mai. 2021.

RIBEIRO, I. G. DE S. Currículo em Movimento do Distrito Federal, pressupostos teóricos: uma análise documental. In: LEITE, C.; FERNANDES, P. (Eds.). **Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias educativas: Contributos teóricos e práticos**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2019.

RODRIGUES, W. C. **Metodologia Científica**. Paracambi: FAETEC/IST, 2007.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3 ed. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, E.; CABRAL, V. D. L. Educação com qualidade: um debate para além de atual. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 109, 2019.

SANTOS, L. L DE C. P.. Administrando o currículo ou os efeitos da gestão no desenvolvimento curricular. **Educação em Revista**, n. n. 33, 2017.

_____; DINIZ-PEREIRA, J. E. Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil. **Cedes**, v. 36, n. 100, p. 281–300, 2016.

SANTOS, W. B. **Entrelhares dos sujeitos envolvidos no processo de construção do Currículo em Movimento da SEDF 2011 a 2014**. [s.l.] Universidade de Brasília, 2018. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/edur/v33/1982-6621-edur-33-e166063.pdf>>. Acesso em: 15 abr. de 2020.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico Crítica: Primeiras Aproximações**. 8ª ed. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. **RBPAE**, v. 29, n. 2, p. 207–221, 2013.

_____. Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-Revista De Educação**, n. 4, p. 54–84, 2016.

SEEDF. **Organograma**. Disponível em: <<http://www.se.df.gov.br/1305-2/>>. Acesso em: 30 maio. 2020a.

_____. **Competências SEEDF**. Disponível em: <<http://www.se.df.gov.br/competencias-seedf>>. Acesso em: 30 abr. 2020b.

_____. **Apresentação. Encontro Gestão e Trabalho Pedagógico – Encerramento do Ano Letivo 2018**. Brasília, DF: [s.n.].

_____. **Apresentação. Coletiva da semana Pedagógica. Estratégias para construção da 2ª edição do Currículo em Movimento**. Brasília, DFSUBEB, 2019.

_____. **SEEDF**. Disponível em: <<http://www.se.df.gov.br/curriculo-em-movimento/>>. Acesso em: 17 fev. 2020a.

_____. **Gestão Estratégica para a Realização das Atividades Pedagógicas não Presenciais na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. Brasília: 2020. Disponível em: <https://agenciabrasilia.df.gov.br/wp-content/uploads/2020/06/Plano-de-Validacao_das-Atividades-Pedagogicas-Nao-Presenciais.pdf>. Acesso em: 15 mai. de 2020.

_____. **Servidores**. Disponível em: <<http://www.educacao.df.gov.br/servidores-3/>>. Acesso em: 12 mai. 2021.

SILVA, E. F. DA. O currículo da secretaria de educação do Distrito Federal: construção coletiva. In: MOREIRA, A. F. B.; AGUIAR, M. A. DA S.; VIANA, I. C. (Eds.). **Currículo, tecnologias, conhecimento escolar, gestão da escola e história social das disciplinas**. Série Anai ed. Recife: ANPAE, 2016. v. 2p. 239–247.

_____. Defender o Currículo em Movimento - Resistir à BNCC. **SINPRO-DF**, 2018. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/defender-o-curriculo-em-movimento-resistir-a-bncc/#:~:text=Para%20isso%20resistir%20%C3%A0%20BNCC,do%20Distrito%20Federal%2C%20%C3%A9%20compromisso!>. Acesso em: 11 mai. 2020.

SILVA, E. L. DA; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração da dissertação**. Santa Catarina: UFSC, 2005.

SILVA, N. S. P. DA. Política Pública em Educação: trilhando os caminhos da contemporaneidade até a implantação da Base Nacional Comum Curricular. **RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 4, n. n. 3, p. 1–10, 2019.

SILVA, T. T. DA. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ª ed. 9ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, M. A. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Revista Retratos da Escola**, v. 13, n. n. 25, p. 77–90, 2019.

SOUSA, J. D. A. DE; ARAGÃO, W. H. A concepção de currículo nacional comum no PNE: problematizações a partir do paradigma Neoliberal. **Revista Espaço do Currículo**, v. 1, n. 11, p. 3–13, 2018.

SOUSA, J. L. U. DE; PEREIRA, M. Z. DA C. Atuação da Undime na Base Nacional Comum Curricular: analisando articulações. **Revista Espaço do Currículo**, v. 12, n. 2, p. 352–363, 2019.

SOUZA, A. C.; GOMES, P.; SOUZA, M. I. G. F. M. **Abordagem do ciclo de políticas segundo Stephen Ball**. Rio de Janeiro: [s.n.]. Disponível em: <http://www.puc-rio.br/pibic/relatorio_resumo2011/Relatorios/CTCH/EDU/EDU-Ana Carolina de Souza e Paula Gomes.pdf>. Acesso em: fevereiro de 2020.

SOUZA, C. **Políticas Públicas: uma revisão da literatura**. [s.l: s.n.].

SOUZA, S. Z. L. DE; OLIVEIRA, R. P. DE. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 24, n. 84, p. 873–895, 2003.

SUBEB. **Movimento Currículo da Educação Básica do Distrito Federal e BNCC. Educação Infantil. Ensino Fundamental**. Brasília, DF: 2018.

_____. **Ações de Implementação da Base Nacional Comum Curricular e revisitação do Currículo em Movimento da Educação Básica**. Brasília, DF: 2018.

_____. **Relatório final: execução do programa de apoio à implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC no Distrito Federal em 2018**.

Brasília, DF: 2019. Disponível em: <<https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2015/05/plano-distrital-de-educacao-conciliado-sedf-fde-cedf.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2021.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Todos pela Educação**. Disponível em: <<https://todospelaeducacao.org.br/pag/educacaoja-bncc>>. Acesso em: 22 mar. 2019.

_____. **Entenda quais as funções das orientações que são obrigatórias na Educação Básica**. Disponível em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/o-que-sao-e-para-que-servem-as-diretrizes-curriculares/>>. Acesso em: 10 mai. 2020.

_____; MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM; FUNDAÇÃO LEMANN. **Implementação da BNCC - Etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental**. p. 46, 2019. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/172.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2021.

UCHOA, A. M. DA C.; SENA, I. P. F. DE S. **Diálogos Críticos: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.

UFSC. **Conceitos**. Disponível em: <<https://legislacao.ufsc.br/conceitos/>>. Acesso em: 20 mai. 2020.

VALLADARES, M. T. et al. Contexto da Construção da Primeira e Segunda Versões da Base Nacional Comum Curricular no Componente Curricular de Geografia. **Giramundo. Revista de Geografia do Colégio Pedro II**, v. 3, p. 7–18, 2016. Disponível em: <<https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/GIRAMUNDO/article/view/1661>>. Acesso em: 15 mar. 2020.

VIANNA, I. L.; AMARAL, E. F. DE L. Utilização de metodologias de avaliação de políticas públicas no Brasil. In: **Aplicações de técnicas avançadas de avaliação de políticas públicas**. Belo Horizonte, MG: [s.n.].

VIGOTSKI, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VINUTO, J. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, v. 22, n. 44, p. 203–220, 2014. Disponível em: <<https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/download/10977/6250>>. Acesso em: 15 mai. 2020.

APÊNDICES

Apêndice 1: Aporte teórico do roteiro de questões

Autores que apoiaram a elaboração	Categoria das questões
(LOWI, 1964, 1972)	Início do trabalho, Experiência anterior, Conceitos, ideologias e pressupostos, Demais atores, Produção do texto curricular, gestão e execução, Pontos de tensão, Finalização do trabalho, Perspectivas futuras e de implementação
(BIERNACKI; WALDORF, 1981)	Produção do texto curricular, gestão e execução
(BALL, 1994; BALL; BOWE; GOLD, 1992)	Início do trabalho, Experiência anterior, Conceitos, ideologias e pressupostos, Demais atores, Produção do texto curricular, gestão e execução, Pontos de tensão, Finalização do trabalho, Perspectivas futuras e de implementação
(APPLE, 2006, 2013)	Início do trabalho, Experiência anterior, Conceitos, ideologias e pressupostos, Demais atores, Produção do texto curricular, gestão e execução, Pontos de tensão, Finalização do trabalho, Perspectivas futuras e de implementação
(BOZEMAN; PANDEY, 2004)	Coleta de dados adicionais, Finalização do trabalho
(SAVIANI, 2016)	Conceitos, ideologias e pressupostos

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Apêndice 2: Roteiro para entrevistas semiestruturadas

(continua)

Dados para identificação

Nome: _____

Data da entrevista: ____/____/____ Atual vínculo empregatício: _____

Horário de início da entrevista: ____:____ Telefone: (____) _____-

Horário do fim da entrevista: ____:____ E-mail: _____@_____

	Questões norteadoras	Aspectos complementares
Apresentações e pressupostos	1. Você pode se apresentar e contar um pouco sobre sua formação e sua trajetória profissional?	<ul style="list-style-type: none"> Bases e intenções relacionadas ao trabalho realizado.
	2. Você já tinha participado de algum processo de elaboração ou adaptação curricular?	<ul style="list-style-type: none"> Contribuições e comparações das experiências anteriores para o trabalho. Envolvimento na elaboração da 1ª ed. do Currículo em Movimento, ou da BNCC.
	3. Qual seu posicionamento sobre a BNCC? E qual seu posicionamento sobre o Currículo em Movimento do EF (Anos Iniciais)?	<ul style="list-style-type: none"> Relações com os debates atuais acerca dos documentos. Opiniões e considerações sobre a BNCC e o Currículo em Movimento do EF (Anos Iniciais). Se mudaria algo. Aspectos que concorda, que discorda, ou que considera conflitantes.
Início do trabalho	4. O que te levou a participar do processo de adequação do Currículo em Movimento do DF à BNCC?	<ul style="list-style-type: none"> Participação de processo seletivo, convite, ou se já atuava em função com tal responsabilidade. Se teve conhecimento da necessidade de adequação antes, ou depois do início efetivo do trabalho.
Atores envolvidos	5. Qual foi seu papel durante a adequação da 2ª edição do Currículo em Movimento do EF (Anos Iniciais)?	<ul style="list-style-type: none"> Período em que trabalhou nesse processo. Principais atribuições. Se outras pessoas tinham o mesmo cargo e/ou atribuições. Se foi remunerada. Por quem / qual instituição.
	6. Como era(m) composta a(s) equipe(s) de adequação do Currículo em Movimento do EF (Anos Iniciais)?	<ul style="list-style-type: none"> Como foram envolvidos. As quais instituições pertenciam. Quais eram seus papéis / atribuições / contribuições. Como os grupos eram compostos. Se havia representantes do MEC. Se a entrevistada chamou alguém para compor o grupo. Se havia pessoas que participaram da elaboração da 1ª edição do Currículo em Movimento.

Apêndice 2: Roteiro para entrevistas semiestruturadas (continua)

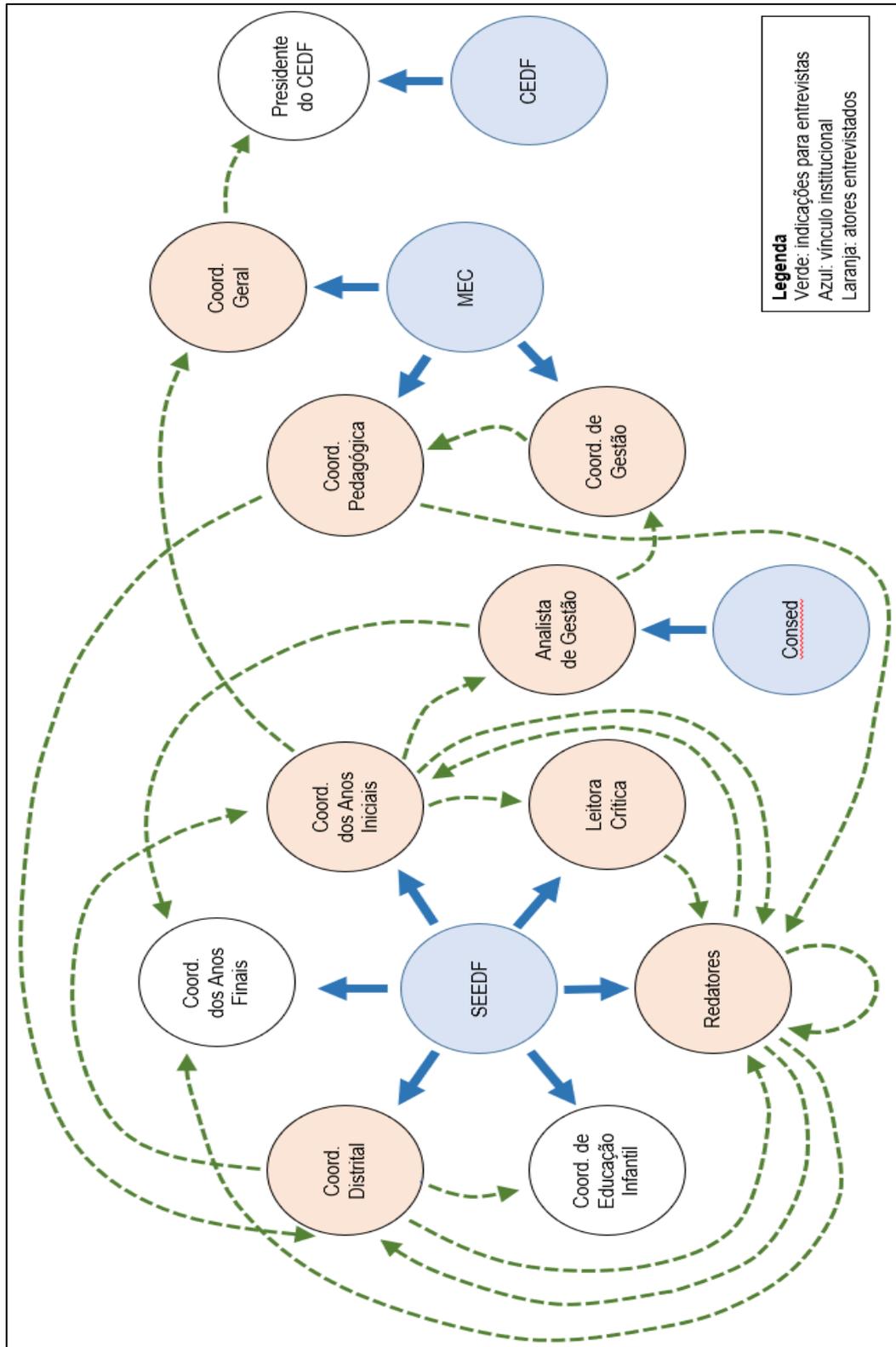
Elaboração do texto	<p>7. Como se deu o trabalho de elaboração do texto para a adequação do Currículo em Movimento do EF (Anos Iniciais) à BNCC?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Quando e como começou. • Como estavam as coisas na Secretaria nesse momento. • Quem identificou, ou como foram identificadas as necessidades de alteração. Quais eram essas necessidades. • Por que elas ocorreram? • Como o trabalho era organizado e planejado. Se havia diferentes etapas. • Se houve um planejamento prévio. Quem fez esse planejamento. • Quais eram os marcos ou processos desse planejamento: tipos de entregas, prazos, fluxos de revisões etc. • Quem fazia a gestão desse planejamento / processo. • Se havia orientações para a escrita e quem as elaborou. • Se havia formações para a escrita e por quem foram realizadas. • Se já havia uma proposta pronta. • Se houve diferentes versões. • Se havia revisões. Como e por quem foram realizadas. • Rompimentos e atrasos nas definições iniciais e respectivos motivos. • Formas de financiamento e a que foi destinado: formação, materiais, remuneração etc.
Tensões e disputas	<p>8. Como o grupo trabalhou?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A quem se reportavam. • Organização hierárquica. • Se havia autonomia. • Quem tomava as decisões. Se as decisões eram tomadas de forma coletiva. • Como e por quem eram conduzidas as reuniões e/ou processos.
	<p>9. Houve conflitos ou divergências? Se sim, como foram resolvidos?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se se davam bem. • Como as decisões eram tomadas. • Como era o clima dessas reuniões e/ou andamento dos processos. • Como o grupo se posicionava. • Se havia espaço para manifestação de opiniões divergentes. • Se havia discordâncias. • Pontos de tensões e resistências. • Se houve um conflito mais espinhoso ou difícil de tratar. • Quais eram as formas de resolução desses conflitos.

Apêndice 2: Roteiro para entrevistas semiestruturadas (conclusão)

Finalização e avaliação	10. Para você, qual foi a mudança mais significativa na 2ª edição do Currículo em Movimento do EF (Anos Iniciais) em relação à 1ª?	<ul style="list-style-type: none"> • Consequências e impactos. • O que enfatizou.
	11. O que você achou do resultado final?	<ul style="list-style-type: none"> • Como e quando terminou esse trabalho, ou sua participação. • Principais e contribuições individuais. • Se concorda com as mudanças feitas. • Se teve mudança que não deveria mudar e mudou. • Se teve algo que mudou e não deveria. • Se houve outras alterações no Currículo em Movimento do EF (Anos Iniciais), além das identificadas para a adequação à BNCC. • Se o Currículo em Movimento do EF (Anos Iniciais) está adequado à BNCC. • Se houve alterações na compreensão do trabalho, ou do que precisava ser feito ao longo do processo.
Dados adicionais	12. Você tem a indicação de contatos e documentos que possam contribuir com minha pesquisa?	<ul style="list-style-type: none"> • A quem pedir autorização para ter acesso aos materiais. • Formas de entrar em contato com possíveis entrevistados.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Apêndice 3: Abordagem bola de neve – Localização de entrevistados pela abordagem em bola de neve



Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Apêndice 4: Normas utilizadas para a transcrição das entrevistas

- Transcrição direta.
- Indicação a quem corresponde cada fala. Exemplo:
Entrevistadora (Adriana): Boa noite! Obrigada pela participação!
Entrevistada (Marta): Boa noite. Fico feliz em poder colaborar!
- Inscrição de tempo decorrido, delimitado na gravação, no início de cada página.
- Transcrição de palavras ou frases repetidas, como foram ditas. Exemplo: E eeee [...] Era uma prática, era uma prática recorrente.
- Transcrição de palavras de preenchimento. Exemplos: hum, uh hum, mm, nahm, uh oh, ah, ahah etc.
- Manutenção de erros de linguagem (incorrecções, expressões, pronúncia equivocada etc.) com destaque em itálico. Exemplos: *tava, prum, vamdizer*, etc.
- Utilização de siglas em negrito e caixa alta.
- Formatação: fonte arial, tamanho 12, espaçamento simples entre linhas, espaçamento 8 depois do parágrafo, margens: 3cm superior e esquerda, 2 cm inferior e direita.

Notações utilizadas e seus significados

Símbolo	Significado	Exemplo de uso
[...]	Supressão de frases, palavras, silêncios, ou pausas.	[...] Foi quando ele disse [...]
[pausa de 0:XXs]	Marcar duração de pausas longas, com mais de 5 segundos.	Isso foi [pausa de 0:10s] foi há dois anos.
[texto em negrito entre colchetes]	Ação realizada pela entrevistada.	Meu coordenador [abaixa o tom de voz]...
“texto entre aspas”	Relato de conversa entre a entrevistada e outra(s) pessoa(s).	Aí ela me disse: “Você vai levar isso adiante?”. E eu respondi “Sim, eu preciso”.
(sons não verbais)	Sons como barulhos de carros ou de obras.	Depois disso (sirenes ao fundo)...
[inaudível]	Fala que não foi possível captar ou compreender.	Quando eu fui à Secretaria [inaudível] outras informações sobre esse processo.
?(palavra)?	Texto com transcrição questionável, quando não há certeza sobre o que foi dito.	Eu me ?(adiantei)? nessas atividades cerca de uma semana.
[[conversa cruzada]]	Se as duas participantes estão falando ao mesmo tempo e não foi possível distinguir de quem é a fala.	É um processo comum nas escolas [[conversa cruzada]].
= nome =	Quando for citado o nome uma pessoa.	A responsável por essa parte é a = Joana =. Ela é a coordenadora da área.

Elaborado com base em: MANZINI, E. J. Considerações sobre a transcrição de entrevistas. In: **A entrevista como instrumento de pesquisa em Educação e Educação Especial**: uso e processo de análise. Marília: UNESP, 2008.

MCLELLAN, E.; MACQUEEN, K.; NEIDIG, J. L. Beyond the Qualitative Interview: Data Preparation and Transcription. **Field Methods**, Vol. 15, No. 1, February 2003, p. 63–84.

Apêndice 5: Termo de consentimento livre esclarecido

Eu _____,
 RG nº _____, declaro, por meio deste termo, que concordei participar da pesquisa intitulada “**Adequação do Currículo em Movimento do Distrito Federal para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental à Base Nacional Comum Curricular**”, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília por Adriana Mitiko do Nascimento Takeuti. Fui informado(a) que trata-se um mestrado acadêmico orientado pela Prof.^a Dra. Nathalia Cassetari, a quem poderei contatar a qualquer momento que julgar necessário por telefone (11-970625527) ou por e-mail (nathalia.cassetari@gmail.com).

Fui esclarecido(a) do objetivo estritamente acadêmico do estudo que, em linhas gerais, busca analisar o processo de adequação do Currículo em Movimento do Distrito Federal à Base Nacional Comum Curricular.

Afirmo que aceitei participar por vontade própria, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de entrevista a ser gravada a partir da assinatura dessa autorização.

Fui também informado(a) que tenho a liberdade de deixar de responder a qualquer pergunta, assim como recusar, a qualquer momento, participar da pesquisa, interrompendo minha participação temporária ou definitivamente.

As informações por mim fornecidas serão submetidas às normas éticas destinadas às pesquisas dessa natureza.

Atesto, ainda, recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

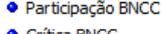
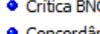
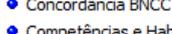
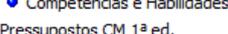
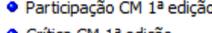
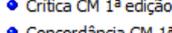
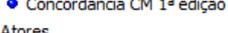
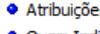
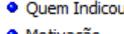
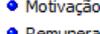
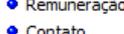
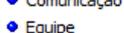
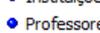
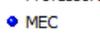
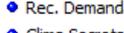
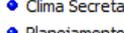
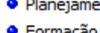
_____, _____ de _____ de _____.

 Assinatura

Apêndice 6: Categorias para análise das entrevistas

- Pressupostos BNCC
 - Histórico BNCC
 - Versões BNCC
 - Participação BNCC
 - Crítica BNCC
 - Concordância BNCC
 - Competências e Habilidades
- Pressupostos CM 1ª ed.
 - Histórico CM 1ª Edição
 - Participação CM 1ª edição
 - Crítica CM 1ª edição
 - Concordância CM 1ª edição
- Atores
 - Seleção
 - Atribuições
 - Quem Indicou
 - Motivação
 - Remuneração
 - Contato
 - Comunicação
 - Equipe
 - Instituições
- Professores
- MEC
- Secretários
- Ministros
- Conselho
- Secretaria
- Apoios
- Processo
 - Data Início
 - Data Fim
 - Rec. Demanda
 - Clima Secretaria
 - Planejamento
 - Formação
 - Escrita
 - Revisão
 - Estratégia
 - Etapas
 - Entregas
 - Exemplo
 - Autonomia
 - Parcerias
 - Reuniões
 - Consultas
 - Relatórios
 - Financiamento
 - Planilhas
 - Estudantes
 - Mudanças
- Normas
- Gestão
- Hierarquia
- Regras
- Prazos
- Orientações
- Cronograma
- Atrasos
- Disputas
 - Ausência
 - Conflito
 - Retirada Ator
 - Resistência
 - Preocupação
 - Tensão
 - Discordância
- Finalização
 - Autoavaliação
 - Pendências
 - Aspectos Positivos
 - Aspectos Negativos
 - Aprovação
 - Sem Mudança
 - Possíveis Melhorias
 - Saída
 - Resolução

Apêndice 7: Relatório de categorização das entrevistas

	Count	% Codes	Casi				
 Pressupostos BNCC				 Entregas	12	1,3%	6
 Histórico BNCC	19	2,1%	6	 Exemplo	17	1,9%	4
 Versões BNCC	17	1,9%	5	 Autonomia	5	0,6%	2
 Participação BNCC	14	1,6%	6	 Parcerias			
 Crítica BNCC	41	4,5%	6	 Reuniões	5	0,6%	4
 Concordância BNCC	4	0,4%	3	 Consultas	18	2,0%	6
 Competências e Habilidades	26	2,9%	4	 Relatórios	6	0,7%	4
 Pressupostos CM 1ª ed.				 Financiamento	10	1,1%	5
 Histórico CM 1ª Edição	8	0,9%	4	 Planilhas	5	0,6%	3
 Participação CM 1ª edição	17	1,9%	6	 Estudantes			
 Crítica CM 1ª edição	2	0,2%	1	 Mudanças	18	2,0%	3
 Concordância CM 1ª edição	7	0,8%	3	 Normas			
 Atores				 Gestão	6	0,7%	4
 Seleção	29	3,2%	8	 Hierarquia	13	1,4%	7
 Atribuições	22	2,4%	8	 Regras	7	0,8%	6
 Quem Indicou	8	0,9%	2	 Prazos	17	1,9%	6
 Motivação	11	1,2%	7	 Orientações	4	0,4%	3
 Remuneração	13	1,4%	7	 Cronograma	3	0,3%	2
 Contato	1	0,1%	1	 Atrasos	4	0,4%	3
 Comunicação	4	0,4%	1	 SAEB	8	0,9%	3
 Equipe	23	2,5%	7	 Livros Didáticos	12	1,3%	5
 Instituições				 Disputas			
 Professores	52	5,8%	7	 Ausência	10	1,1%	4
 MEC	45	5,0%	7	 Conflito	13	1,4%	6
 Secretários	10	1,1%	4	 Retirada Ator	12	1,3%	4
 Ministros	3	0,3%	2	 Resistência	23	2,5%	4
 Conselho	23	2,5%	7	 Preocupação	8	0,9%	5
 Secretaria	17	1,9%	5	 Tensão	5	0,6%	4
 Apoios	19	2,1%	7	 Discordância	13	1,4%	4
 Alunos	3	0,3%	2	 Finalização			
 Processo				 Autoavaliação	10	1,1%	5
 Data Início	12	1,3%	8	 Pendências	5	0,6%	2
 Data Fim	10	1,1%	7	 Aspectos Positivos	15	1,7%	7
 Rec. Demanda	19	2,1%	6	 Aspectos Negativos	2	0,2%	1
 Clima Secretaria	16	1,8%	6	 Aprovação	18	2,0%	7
 Planejamento	15	1,7%	5	 Sem Mudança	14	1,6%	5
 Formação	18	2,0%	6	 Possíveis Melhorias	6	0,7%	5
 Escrita	16	1,8%	4	 Saída	3	0,3%	2
 Revisão	9	1,0%	5	 Resolução	2	0,2%	1
 Estratégia	12	1,3%	6				
 Etapas	8	0,9%	6				

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

**Apêndice 8: Abordagem bola de neve – Materiais cedidos pelos entrevistados
(continua)**

Entrevistado	Título	Publicação
Coordenadora Distrital do CeM	Portaria nº 163, de 07 de junho de 2018	Diário Oficial do Distrito Federal, 12 de junho de 2018
	Movimento Currículo da Educação Básica do Distrito Federal e BNCC	Slides da SUBEB, Distrito Federal, 2018
	Movimento Currículo da Educação Básica do Distrito Federal e BNCC para EI e EF – Consulta Pública	Cartaz da SUBEB, Distrito Federal, 2018
	Encontro Gestão e Trabalho Pedagógico – Encerramento do Ano Letivo 2018	Apresentação da SEEDF, Distrito Federal, dezembro de 2018
	Ações de Implementação da Base Nacional Comum Curricular e revisitação do Currículo em Movimento da Educação Básica	Relatório da SUBEB, Distrito Federal, 2018
	Relatório final: execução do programa de apoio à implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC no Distrito Federal em 2018	Coordenação do Movimento Currículo da Educação Básica do DF e BNCC, Distrito Federal, janeiro de 2019
Coordenadora dos Anos Iniciais do CeM	BNCC na Sala de Aula - Guia de orientações para professores sobre a Base Nacional Comum Curricular	Publicação digital, Movimento pela Base Nacional Comum Fundação Lemann, 2019
	BNCC na escola. Guia para gestores escolares. Orientações para formação continuada e revisão do Projeto Pedagógico à luz dos novos currículos	Publicação Digital, MEC, Consed, Undime, Movimento pela Base Nacional Comum, 2020
	Currículos alinhados à BNCC: qual o papel da escola?	Publicação digital, Movimento pela Base Nacional Comum, 2019
	Guia de implementação da Base Nacional Comum Curricular	Publicação digital, MEC, Consed, Undime, FNCEE, UNCME, 2018
	Critérios da formação continuada para os referenciais curriculares alinhados à BNCC	Publicação digital, Movimento pela Base Nacional Comum, 2019

**Apêndice 8: Abordagem bola de neve – Materiais cedidos pelos entrevistados
(continua)**

	Implementação da BNCC - Etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental	Publicação digital, Todos Pela Educação, Movimento pela Base Nacional Comum, Fundação Lemann, 2019
	Programa de Apoio à Implementação da BNCC – ProBNCC – Documento Orientador	Publicação digital, MEC, 2019
	Guia completo: Como organizar o currículo segundo os campos de experiência da BNCC	Publicação digital, AIX Sistemas, 2019
	ProBNCC - Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular	Apresentação, 2º Ciclo de implementação, SEEDF, 2019
	Coletiva da semana Pedagógica. Estratégias para construção da 2ª edição do Currículo em Movimento	Apresentação, 2º Ciclo de implementação, SEEDF, 2019
Analista de Gestão do CeM	Relatório final: execução do programa de apoio à implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC no Distrito Federal em 2018	Coordenação do Movimento Currículo da Educação Básica do DF e BNCC, janeiro de 2019
Redatora dos Anos Iniciais do CeM	Encaminhamentos para o trabalho da equipe do Movimento Currículo	SUBEB, Distrito Federal, 2018
Leitora Crítica dos Anos Iniciais do CeM	Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental	MEC, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Currículos e Educação Integral, Coordenação Geral do Ensino Fundamental, 2012
Coordenador Geral do ProBNCC	Parecer nº 206/2018- CEDF	Parecer do Conselho de Educação do Distrito Federal, Diário Oficial do Distrito Federal, dezembro 2018
Coordenadora Pedagógica do ProBNCC	Material Complementar para a (Re)Elaboração dos Currículos	MEC, Brasil, 2018

Apêndice 8: Abordagem bola de neve – Materiais cedidos pelos entrevistados (conclusão)

	A eficiência da formação continuada para a (re)elaboração dos currículos estaduais de educação a partir da BNCC	Cruz, Gabriela Zelice Queiroz da; Monaro, Daniel Luís Garrido Trabalho apresentado para obtenção do título de especialista em Gestão de Projetos, Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz – ESALQ, Universidade de São Paulo.
Coordenadora de Gestão do ProBNCC	nada consta	nada consta

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Apêndice 9: Conceitos na legislação

Classificação	Definição
Lei	Norma ou conjunto de normas jurídicas criadas através dos processos próprios do ato normativo e estabelecidas pelas autoridades competentes para o efeito. Emanam do Poder Judiciário e desempenham funções específicas de legislação.
Decreto	Ordem emanada de uma autoridade superior ou órgão (civil, militar, leigo ou eclesiástico) que determina o cumprimento de uma resolução. Sobre os atos administrativos, o decreto está sempre em posição inferior à lei, não podendo a contrariar. Pode ter a mesma normatividade da lei, desde que não ultrapasse a alçada do Executivo.
Portaria	Documento de ato administrativo de qualquer autoridade pública, que contém instruções acerca da aplicação de leis ou regulamentos, recomendações de caráter geral, normas de execução de serviço, nomeações, demissões, punições, ou qualquer outra determinação da sua competência.
Resolução	Ato normativo que regula matérias da competência privativa da Casa Legislativa, de caráter político, processual, legislativo ou administrativo. Norma jurídica destinada a disciplinar assuntos do interesse interno do Congresso Nacional. É elaborado e finalizado no âmbito legislativo, mas trata de questões do interesse nacional.
Parâmetros	São orientações flexíveis e não obrigatórias, cumprindo a função referencial por meio de recomendações, podendo ser adotados por autoridades governamentais, escolas e professores, havendo a necessidade de serem complementados em cada sistema de ensino

Fonte: Elaborado pela autora (2020) com base em Meirelles (2016), Congresso Nacional ([s.d.]) e na UFSC Legislação ([s.d.]), (BRASIL, 1997).

Apêndice 10: Caracterização dos entrevistados

(continua)

Nível	Cargo / Função que assumiu no processo	Remuneração	Formação
2º Nível – Coord. estadual	Coord. Distrital do CeM	Bolsa ProBNCC	Graduação em Pedagogia pela Universidade Católica de Brasília. Especialização em Educação Infantil em andamento pela mesma instituição. Mestre em Educação pela Universidade de Brasília.
2º Nível – Coord. currículo	Analista de Gestão do CeM	Consed	Graduação em Relações Internacionais pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Membro do Grupo de Pesquisa Política Externa, cooperação e desenvolvimento (UFPB).
3º Nível – Coord. curricular de etapa	Entrou como Redatora de Língua Portuguesa e depois assumiu o cargo de Coordenadora dos Anos Iniciais do CeM	Bolsa ProBNCC	Formação inicial em Magistério. Graduação em Letras - Português/Espanhol pelo Centro Universitário de Brasília. Pós-graduação em Língua Portuguesa pela UNIVERSO - RJ. Doutoranda e Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), na linha Profissão Docente, Currículo e Avaliação.
4º Nível – Redatores	Redatora de Matemática para os Anos Iniciais do CeM	Bolsa ProBNCC	Magistério. Graduação em Pedagogia - Magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental pela Universidade Católica de Brasília. Especialização em Administração da Educação pela Universidade de Brasília. Mestre em Educação pela Universidade de Brasília.
1º Nível – Sociedade civil	Leitora crítica do CeM	Sem remuneração	Licenciatura em Matemática. Pós-graduação em Economia. Mestre em Educação pela Universidade de Brasília - Educação Matemática.

Apêndice 10: Caracterização dos entrevistados (conclusão)

2º Nível – Equipe técnica do MEC	Coordenador Geral do ProBNCC	MEC -Cargo Comissionado	Graduação em Engenharia de Controle e Automação pela Universidade Estadual de Campinas. Mestre em Ciências da Computação pelo Instituto de Matemática e Estatística da USP. Mestre em Educação Internacional Comparada pela Universidade de Stanford.
2º Nível – Equipe técnica do MEC	Coordenadora Pedagógica do ProBNCC	Consed	Graduação em História pela Universidade Federal de Sergipe (1996). Especialização em Gestão Educativa pela Faculdade Pio X. MBA em Gestão de Projetos.
2º Nível – Equipe técnica do MEC	Coordenadora de Gestão do ProBNCC	Consed	Bacharel em Economia pela USP.

Fonte: elaborado pela autora (2021).

ANEXOS

Anexo 1: Termo de Adesão ProBNCC – Distrito Federal

DISTRITO FEDERAL

O Governo do Distrito Federal, por intermédio de sua Secretaria de Estado de Educação, doravante denominada SEE, inscrita no CNPJ/MF sob o nº _____, estabelecida na cidade de _____, estado de _____, Rua/Av. _____, nº _____, CEP _____, neste ato representada pelo(a) seu(sua) Secretário(a), Sr./Sra. _____, portador(a) do RG nº _____, inscrito(a) no CPF/MF sob o nº _____, tendo em vista a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, e a Portaria nº _____, de ____ de _____ de 2018, que institui o Programa de Apoio à Implementação da BNCC, pelo presente, manifesta seu interesse em participar do Programa e compromete-se a observar todas as regras e disposições constantes da Portaria supra e demais leis e atos relacionados.

A inobservância do disposto na Portaria e demais leis e atos relacionados e/ou o envio de informações deliberadamente incorretas ao Ministério da Educação poderá(ão) implicar no cancelamento da participação da SEE no Programa, sem prejuízo de outras penalidades previstas na Portaria e na legislação aplicável.

Local e data:

[Nome do(a) Secretário(a)]

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

Fonte: (BRASIL, 2018c).

Anexo 2: Ciclos de desenvolvimento do ProBNCC pelo MEC

Tabela 1. Ciclo de desenvolvimento do PROBNCC

(continua)

CICLO I – PROBNCC 2018				
Etapa	Descrição atividades	Responsáveis	Órgãos envolvidos	Observações
1ª	Transferência de recursos para logística das ações formativas que as equipes estaduais de currículo realizarem em seus territórios.	Ministro da Educação Presidente FNDE Secretários Estaduais de Educação.	da MEC, FNDE e Secretarias Estaduais de Educação.	O recurso deveria ser utilizado por meio de um Plano de trabalho elaborado em conjunto entre o estado e seus municípios assegurando o Regime de Colaboração.
2ª	Composição das equipes estaduais de currículo responsáveis pela gestão do programa e pela execução das ações previstas.	Coordenadores Estaduais, Analista de Gestão, Articulador de Regime de Colaboração, Coordenadores de Etapa e Professores Redatores de MEC.	CONSED, UNDIME, UNCME e FNCEE.	A composição das equipes estaduais de currículo deveria ser validada pelo Secretário Estadual de Educação e o Presidente da Undime estadual.
3ª	Organização de formações presenciais e a distância com a participação de professores acadêmicos especialistas em currículo alinhados com os princípios pedagógicos da BNCC.	MEC	CONSED, UNDIME, UNCME, FNCEE e a parceria técnica da organização Movimento pela Base	As formações seguiam um cronograma estabelecido e determinavam os prazos para as entregas da produção dos materiais.
4ª	Reuniões técnicas de governança com a equipe estadual de currículo para discussão e definição das ações relacionadas ao regime de colaboração e a elaboração dos textos pelos professores redatores.	MEC	CONSED, UNDIME, UNCME, FNCEE e a parceria técnica da organização Movimento pela Base	As reuniões eram informativas e formativas com aparato de materiais de referência nacional e internacional.
5ª	Elaboração de material técnico-pedagógico para apoiar as equipes estaduais de currículo na gestão do ProBNCC e na implementação da BNCC por meio da (re)elaboração dos documentos curriculares das redes de ensino e das escolas.	MEC	CONSED, UNDIME, UNCME, FNCEE e a parceria técnica da organização Movimento pela Base	O material elaborado serviu como referência para a orientação de todo o trabalho, destaca-se: Guia para a implementação da BNCC; Material Complementar para a (re)elaboração dos Currículos; Critérios de Leitura dos currículos dos Estados; Planejamento das consultas Públicas.

Tabela 1. Ciclo de desenvolvimento do PROBNCC

CICLO I – PROBNCC 2018				
Etapa	Descrição atividades	Responsáveis	Órgãos envolvidos	Observações
6ª	Assessoria de professores acadêmicos especialistas em currículo para contribuir com a formação dos professores redatores responsáveis pela elaboração dos textos para os documentos curriculares alinhados aos princípios da BNCC.	MEC	CONSED, UNDIME, UNCME, FNCEE e a parceria técnica da organização Movimento pela Base	Os Professores Especialistas contribuíram principalmente com aspectos ligados ao ensino por competências e habilidades que se apresentava como uma mudança nas estratégias pedagógicas de aprendizagem.
7ª	Disponibilização de plataforma digital para a consulta pública realizada ao final da (re)elaboração dos currículos	MEC	CONSED, UNDIME, UNCME, FNCEE e a parceria técnica da organização Movimento pela Base	A utilização da Plataforma digital facilitou a sistematização das contribuições recebidas nos documentos curriculares de cada estado.

Fonte: Dados originais da pesquisa

Tabela 2. Estrutura da análise realizada em cada uma das etapas da formação continuada ProBNCC/MEC

Etapa	Descrição
Temática	Identificar as principais temáticas abordadas na Formação
Objetivo	Estabelecer objetivos claros para o desenvolvimento das atividades.
Público-alvo	Identificar os participantes de cada Formação.
Metodologia	Demonstrar com foi realizada a Formação direcionada para atividades práticas.
Recursos utilizados	Relacionar os recursos utilizados durante as Formações.
Produto	Identificar as entregas de cada uma das Formações.

Fonte: Dados originais da pesquisa

Tabela 3. Período de realização das Formações

Encontro	Público-alvo	Período	Unidades Federativas
I	Equipe de Gestão e Professores Redatores	02 e 03/05/2018	27
II	Equipe de Gestão e Professores Redatores	12 e 13/06/2018	13
II	Equipe de Gestão e Professores Redatores	21, 22 e 23/08/2018	14
III	Equipe de Gestão e Professores Redatores	12 a 14/12/2018	27

Fonte: Dados originais da pesquisa

Tabela 4. Método aplicado para a análise das formações realizadas ao longo do ano de 2018

Etapa	Descrição
Temática	Identificar as principais áreas que seriam abordadas na formação
Objetivo	Apresentar o objetivo da formação
Público-alvo	Indicar para quem foi elaborada a formação
Metodologia	Descrever os métodos e ferramentas utilizadas na formação
Recursos utilizados	Descrever o material de apoio utilizado para preparar e aplicar as formações
Produto	Mostrar qual o produto da formação

Fonte: Dados originais da pesquisa

Fonte: (CRUZ; MONARO, 2020), p.5-10.

Anexo 3: Cronograma MEC, Consed e Undime



Fonte: (MEC et al., 2018, p.14).

Anexo 4: Encaminhamentos para o trabalho da equipe do Movimento Currículo



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL
SUBSECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Encaminhamentos para o trabalho da equipe do Movimento Currículo:

1- Entregar as propostas de curso para formação continuada via EAPE em 2019 até 21/09, conforme ANEXO I.

2- Revisar os textos dos objetivos de aprendizagem e dos conteúdos, observando:

Para a construção dos OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:

- Precisam iniciar com um verbo no infinitivo;
- Não se deve utilizar verbos como: *motivar, capacitar, conscientizar, valorizar, incentivar, frequentar*, tendo em vista que não compete ao professor desenvolver objetivos como esses com os estudantes. Observar também verbos que foquem no fazer (caráter de habilidade), por exemplo: "ser capaz de...".
- Não repetir o mesmo objetivo de aprendizagem de um ano para o outro, mas construir o texto de forma que a progressão seja evidenciada;
- Verificar se os objetivos de aprendizagens elencados têm relação aos conteúdos propostos.
- Não é necessário ter um conteúdo para cada objetivo, mas não podemos deixar nem conteúdo tampouco objetivo solto, sem que um esteja relacionado ao outro;
- Construir objetivos que não se atenham simplesmente à apresentação do conteúdo com um verbo na frente; Ex. Objetivos de aprendizagem: Produzir notícia. Conteúdo: Notícia.
- Observar, para construção desses objetivos de aprendizagem, a seguinte estrutura: 1- Verbo (Que explicita o processo cognitivo.) 2- Complemento do verbo (que explicita o objeto de conhecimento mobilizado na habilidade.) 3- Modificadores do verbo ou do complemento do verbo (explicitação da situação ou condição em que a aprendizagem deve ser desenvolvida, considerando a faixa etária dos estudantes).
 - Ex. : "Aplicar (Verbo) os conhecimentos sobre as mudanças de estado físico da água para explicar o ciclo hidrológico e analisar suas implicações na agricultura, no clima, na geração de energia elétrica (Complemento do verbo) no provimento de água potável e no equilíbrio dos ecossistemas regionais ou locais (Modificadores do verbo ou do complemento do verbo)."
- Construir objetivos de **APRENDIZAGEM**, e não de ensino, portanto não descrever ações ou condutas esperadas para o professor.
- Não construir objetivos que induzem à opção por abordagens ou metodologias pedagógicas.

Para a construção dos CONTEÚDOS-

- Não se inicia com verbo no infinitivo, mas com substantivo;
- Podem aparecer repetidamente de um ano para o outro, contanto que os objetivos de aprendizagens sejam diferentes, atentando-se para a progressão curricular;
- Verificar se os conteúdos propostos se relacionam a algum(ns) objetivo(s) de aprendizagem(s);
- Não é necessário ter um conteúdo para cada objetivo, mas não podemos deixar nem conteúdo tampouco objetivo solto, sem que um esteja relacionado ao outro.



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL
SUBSECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Obs. Essas modificações sugeridas acima podem ser realizadas sem a necessidade de que seja via consulta pública. Lembrar que **inserções** de objetivos, conteúdos ou **alterações significativas** neles **devem** ser realizadas via consulta pública.

3- Construção de **Relatório dos Ciclos de Plenárias**, conforme ANEXO II.

Obs: No formulário por área de conhecimento, o grupo pode escolher um dos redatores para preencher ou pode realizar o registro coletivamente.

4- Elaboração de relatório contendo **Registro do Processo de Construção da Matriz Curricular**, conforme ANEXO III.

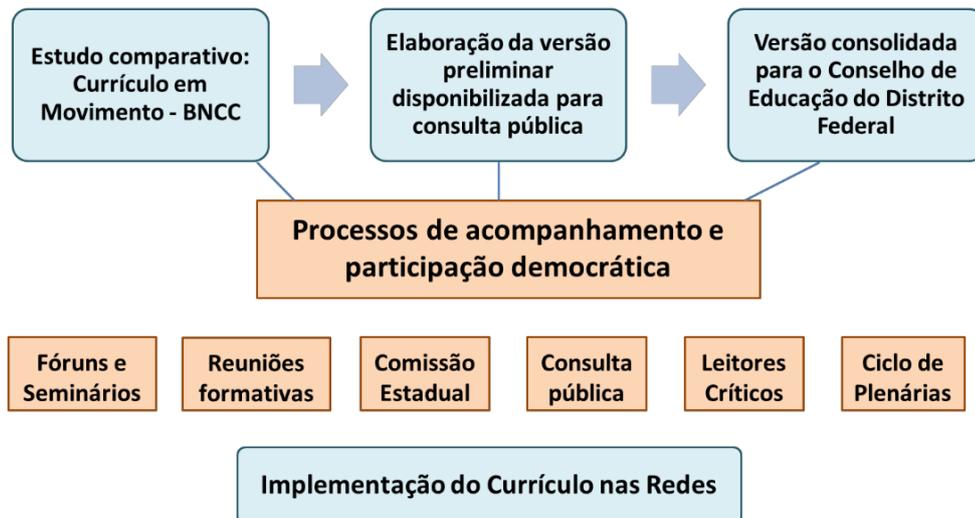
Agenda:

Data	Horário	Pauta	Local
21/09	14h	Análise dos materiais da DCDHD e GOEAA (O.P. de Gênero e Sexualidade e Caderno Pedagógico de Transição); verificar possíveis diálogos com o cadernos do Currículo.	Auditório do 13º andar
21/09	17h	Entrega dos materiais: - Propostas de curso para formação continuada - 2019; - Memorial dos Ciclos de Plenárias por componente curricular e área de conhecimento; - Registro do processo de construção da matriz curricular;	Encaminhar para o e-mail da assessoriaespecial.subeb@edu.se.df.gov.br
27/09	23h59	Encerramento da Consulta Pública	
28/09 a 01/10	Manhã, tarde e noite	Compilação da consulta pública por componente curricular	sala 04 ou em seus devidos setores/locais
02/10	Manhã, tarde e noite	Alinhamento das contribuições por área de conhecimento	sala 04 ou em seus devidos setores/locais
03/10	Manhã, tarde e noite	Alinhamento dos texto introdutórios e matrizes com os coordenadores de etapa e coordenadora estadual 1- Educação Infantil 2 - Anos Iniciais 3 - Anos Finais	sala 04 e sala 03
04 e 05/10	Manhã e tarde	Layout dos cadernos	sala 03

 <p>GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL SUBSECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA</p>			
06 e 07/10	Integral	Revisão da boneca pelos coordenadores de etapa e coordenadora estadual	<i>home office</i>
08/10	Manhã	Ajustes necessários no layout	sala 03
08/10	Tarde	Envio para o Conselho de Educação	E-mail e SEI

Fonte: (SUBEB, 2018c, p.1-3).

Anexo 5: Etapas da adequação curricular



Fonte: (SEEDF, 2018, p. 04)

Anexo 6 – Encontros promovidos durante o processo de adequação curricular

Atividades	Nº de encontros	Objetivo	Público-alvo	Participantes
Formações Nacionais do ProBNCC	03	Alinhar e compartilhar as ações dos Estados quanto à implementação da BNCC e à (re)elaboração dos Currículos	Redatores, Coordenadores de Etapa, Coordenadora Estadual e Analista de Gestão	27
Webconferências Temáticas com o MEC	36	Propor falas formativas com especialistas nas áreas e etapas correspondentes a BNCC da Educação Infantil e Ensino Fundamental	Redatores, Coordenadores de Etapa, Coordenadora Estadual e Analista de Gestão	26
Webconferências de reuniões de coordenação	02	Compartilhar boas práticas no processo de (re)elaboração curricular entre as Secretarias de Educação	Coordenadora Estadual e Analista de Gestão	02
Formações em Polos para as Unidades Regionais de Educação Básica - UNIEB	05	Apresentar o Plano de Trabalho da SEEDF para desenvolvimento das ações no âmbito do ProBNCC e planejar as formações com diversos atores das Coordenações Regionais de Ensino	Coordenadores Intermediários com Função de Apoio - CIA e Coordenadores Intermediários para Acompanhamento às Unidades Escolares - CI das UNIEB	321
Encontro com equipe de formadores da SEEDF	02	Apresentar a proposta de revisitação dos cadernos curriculares e os caminhos para propor ações de formação continuada entre os profissionais da SEEDF	Formadores do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação da SEEDF	72
Formações sobre o processo de revisitação	12	Sintetizar o andamento do trabalho de revisitação	Coordenadores, gestores professores das UNIEB	1859

curricular em Fóruns das CRE		curricular e promover discussões específicas por componentes curriculares e áreas do conhecimento entre profissionais das CRE		
Ciclo de Plenárias por Componente Curricular e área de conhecimento	39	Apresentar a proposta de textos introdutórios e matrizes curriculares disponibilizados para consulta pública, Alinhar	Profissionais das unidades escolares públicas e privadas, estudantes das licenciaturas, comunidade escolar e sociedade civil	65
Reunião com equipe de Leitores Críticos	01	Alinhar a expectativa das atividades e entregas a serem realizadas como parte do processo de leitura crítica à proposta curricular apresentada para consulta pública	Coordenadores locais, supervisores, profissionais da CRE e/ou professores das unidades escolares que se interessaram em compor o grupo de Leitores Críticos de sua Regional	79
Reuniões de planejamento interno	12	Planejar as ações de implementação da BNCC e revisitação dos Cadernos de Currículo da Educação Infantil e Ensino Fundamental	Coordenadora Estadual, Coordenadoras de Etapa e Analista de Gestão	05
Reuniões formativas com a SUBEB	02	Apresentar a proposta de trabalho do Distrito Federal e os desdobramentos das ações para toda rede	Coordenadores da Subsecretaria, Diretores, Gerentes, Assessoria do Gabinete, redatores dos componentes curriculares, coordenadores de etapa e analista de gestão	82
Reuniões de planejamento com os redatores	06	Planejar e alinhar as ações de	Coordenadora Estadual, Coordenadoras	27

e coordenadores de currículo		implementação da BNCC e revisitação dos Cadernos de Currículo da Educação Infantil e Ensino Fundamental	de Etapa, redatores e Analista de Gestão	
Reunião com a comissão Estadual de Implementação da BNCC no DF	02	Repassar as ações desempenhadas pela SEEDF no âmbito do processo de revisitação curricular e acompanhar o envolvimento das instituições perante a implementação da BNCC	Representantes de instituições governamentais e não-governamentais que compõem a Comissão	32

(SUBEB, 2018b, p.1-4)