



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

(IM)POSSIBILIDADES DE ARTICULAÇÃO ENTRE A TEORIA CRÍTICA E PÓS
CRÍTICA NO CURRÍCULO EM MOVIMENTO

Letícia Paixão França

Brasília, DF

2024

Letícia Paixão França

“(IM)POSSIBILIDADES DE ARTICULAÇÃO ENTRE A TEORIA CRÍTICA E PÓS
CRÍTICA NO CURRÍCULO EM MOVIMENTO”

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação Física da
Universidade de Brasília, como requisito
parcial para obtenção do grau de Mestre em
Educação Física.

ORIENTADOR: PROF. DR. JONATAS MAIA DA COSTA

Brasília, DF

2024

LETÍCIA PAIXÃO FRANÇA

(IM)POSSIBILIDADES DE ARTICULAÇÃO ENTRE A TEORIA CRÍTICA E PÓS
CRÍTICA NO CURRÍCULO EM MOVIMENTO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação Física.

Defendida e aprovada em 31/10/2024

Banca examinadora formada pelos professores:

Prof. Doutor Jonatas Mais da Costa
Faculdade de Educação Física – FEF/UnB

Prof. Doutor Pedro Fernando Avalone de Athayde
Faculdade de Educação Física – FEF/UnB

Prof. Juarez Oliveira Sampaio
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEDF

Prof. Doutor Daniel Cantanhede Behmoiras
Faculdade de Educação Física – FEF/UnB

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à minha família, pelo constante incentivo e por todo esforço dedicado para que eu tivesse acesso à melhor educação possível.

Sou imensamente grata à minha avó Josefa, por sua dedicação à nossa família.

Agradeço à minha mãe, Deize, por todo apoio, amor e dedicação.

Agradeço à minha filha, Ágatha, pelo amor, pela paciência, por ser uma fonte constante de inspiração e motivação.

Agradeço ao meu irmão, Fernando, por sua compreensão e por sempre estar ao meu lado.

Agradeço ao meu namorado, Steffano, pelo carinho, pela generosidade e pelo apoio.

Agradeço às minhas amigas/irmãs, Elora e Lohayne, pela amizade de muitos anos e pelo carinho e motivação.

Agradeço aos meus amigos, Bruno e Elaine, pelo carinho e por sempre estarem presentes.

Agradeço à Francielly, minha eterna canga, por me acolher, me incentivar, por passar raiva comigo e por me ajudar a superar mais este desafio.

Agradeço ao Jadson, amigo e irmão que escolhi para a vida, por me ouvir, por me ajudar na dissertação e por sempre estar ao meu lado.

Agradeço ao Achilles, pois sem ele essa dissertação não teria sido concluída, tanto pelos momentos em que eu não sabia o que fazer quanto pelos momentos em que pensei em desistir.

Não sou boa com agradecimentos, mas sei que vocês sabem o quanto são importantes para mim. Muito obrigada, amo todos vocês!

E, por fim, mas não menos importante, agradeço aos meus professores, cujos ensinamentos foram essenciais para o desenvolvimento deste trabalho e para o meu crescimento acadêmico e profissional.

“Embora seja sempre bom acreditar em si mesmo, uma ajudinha dos outros pode ser uma grande benção.”

– Iroh, Avatar: a lenda de Aang

RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo investigar o Currículo em Movimento do Distrito Federal, importante diretriz pedagógica para a educação básica no DF, enfatizando a área da Educação Física, analisando como as teorias críticas e pós-críticas se articulam na prática pedagógica e de que maneira este currículo responde às necessidades da comunidade escolar e da diversidade social. A pesquisa se justifica pela importância de entender como o currículo, desenvolvido ao longo de décadas, se adapta às demandas da sociedade e das diretrizes educacionais nacionais, especialmente considerando a pluralidade e as particularidades locais. O presente trabalho adota a metodologia de abordagem qualitativa, baseada em análise documental, examinando a evolução dos currículos do Distrito Federal entre 1993 e 2021. Apesar dos esforços para integrar diferentes teorias pedagógicas, o Currículo em Movimento ainda enfrenta desafios em sua implementação, especialmente no que se refere à combinação de teorias críticas e pós-críticas, tendo em seus pressupostos a presença de abordagens tradicionais como o tecnicismo e a esportivização ainda presentes. Esses elementos, embora representem a continuidade de práticas estabelecidas, exigem um desenvolvimento contínuo para promover um currículo mais coeso e alinhado com as necessidades atuais. Além disso, o estudo ressalta a importância de envolver a comunidade escolar no processo de construção curricular, garantindo que as vozes dos alunos, professores e demais integrantes da comunidade escolar sejam ouvidos. Por fim, os resultados da presente pesquisa refletem a necessidade de dar continuidade ao processo de revisão e aprimoramento, a fim de criar documentos curriculares que não apenas atendam às exigências legais, mas também reflitam de forma mais precisa as demandas da comunidade local.

Palavras-chave: Educação Física; Currículo; Currículo em movimento; Teorias da Educação, Teorias da Educação Física.

ABSTRACT

This dissertation aims to investigate the *Currículo em Movimento* of the Federal District, a significant pedagogical framework for basic education in the DF, with a particular focus on the field of Physical Education. The study examines how critical and post-critical theories are integrated into pedagogical practices and explores how this curriculum addresses the needs of the school community and social diversity. The research is justified by the importance of understanding how the curriculum, developed over decades, has adapted to the evolving demands of society and national educational guidelines, especially when considering local pluralities and specificities. This study adopts a qualitative approach, relying on documentary analysis to examine the evolution of curricula in the Federal District between 1993 and 2021. Despite efforts to integrate various pedagogical theories, the *Currículo em Movimento* continues to face challenges in its implementation, particularly in terms of blending critical and post-critical theories, while still retaining traditional approaches such as technicism and sportivization. Although these elements represent the continuity of established practices, they highlight the need for ongoing development to create a more cohesive curriculum that is better aligned with contemporary educational needs. Furthermore, the study underscores the importance of involving the school community in the curricular development process, ensuring that the voices of students, teachers, and other members of the school community are adequately represented. Finally, the findings of this research emphasize the necessity of continuing the process of revision and enhancement to produce curricular documents that not only meet legal requirements but also more accurately reflect the needs and demands of the local community.

Key Words: Physical Education; Curriculum; Curriculum in Motion; Educational Theories; Physical Education Theories.

LISTA DE ABREVIATURAS

CID Centros de Iniciação Desportiva

CIEF Centro Integrado de Educação Física

DF Distrito Federal

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PCNs Parâmetros Curriculares Nacionais

SEDF Secretaria de Educação do Distrito Federal

UnB Universidade de Brasília

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
METODOLOGIA	14
CAPÍTULO 1 – CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA	15
PRIMÓRDIOS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	15
EDUCAÇÃO NO SÉCULO XX – SURGIMENTO DO CAMPO CURRICULAR NO BRASIL.....	16
GOLPE MILITAR E SUAS IMPLICAÇÕES NO CAMPO EDUCACIONAL E CURRICULAR.....	22
REDEMOCRATIZAÇÃO E CONSTRUÇÃO DO CAMPO CRÍTICO	25
DESENVOLVIMENTO DO CAMPO CURRICULAR E DO MULTICULTURALISMO...	28
ECLETISMO TEÓRICO NA ATUALIDADE	30
CAPÍTULO 2 – CURRÍCULO NO DISTRITO FEDERAL	32
CONSTRUÇÃO DOS CURRÍCULOS NO DF – DE 1993 A 2013.....	32
CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO EM MOVIMENTO	37
PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	38
2.1 EDUCAÇÃO INTEGRAL.....	39
2.2 EIXOS TRANSVERSAIS	42
2.3 TEORIAS CRÍTICAS E PÓS-CRÍTICAS.....	44
2.4 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL	47
2.5 CONVERGÊNCIAS E DIVERGENCIAS NOS PRESSUPOSTOS DO CURRÍCULO EM MOVIMENTO	50
CAPÍTULO 3 – EDUCAÇÃO FÍSICA NO CURRÍCULO EM MOVIMENTO	54
CURRÍCULO DE 1993	57
CURRÍCULO DE 2000	57
CURRÍCULO DE 2010	58
CURRÍCULO DE 2014 – CURRÍCULO EM MOVIMENTO (1ª VERSÃO).....	59
Currículo de 2018 – Currículo em Movimento – Ensino Fundamental (2ª versão).....	59
Currículo de 2021 – Currículo em Movimento – Novo Ensino Médio.....	60
ANÁLISE DOS CURRÍCULOS	62
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	65
REFERÊNCIAS.....	69

INTRODUÇÃO

Inicialmente chamada de educação do corpo, a Educação Física brasileira passou por uma longa trajetória desde sua origem até chegar ao que temos hoje. Suas raízes europeias, seu ideário por muitas vezes a serviço de classes dominantes, intelectuais, militares e tantos outros, e uma série de outras contradições; mas tudo isso foi essencial para a construção da identidade da Educação Física escolar (Ghiraldelli Júnior, 1991; Góis Junior, 2013; Soares, 2000) e para seu reconhecimento enquanto disciplina. Observando a ginástica como uma das primeiras manifestações da educação do corpo, podemos considerar que a institucionalização da Educação Física começou aproximadamente em 1879 quando o governo estabeleceu o ensino de ginástica como obrigatório (Metzner, 2012). Sua presença em documentos norteadores educacionais implica no entendimento dela também como um direito que deve ser garantido no ensino básico, que por sua vez contempla desde a Educação Infantil até o Ensino Médio (Brasil, 1996, Metzner, 2012).

Entre os diversos documentos que orientam a prática pedagógica em nível nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) se destacam como uma das principais referências. Esses parâmetros abrangem todas as disciplinas e categorias de ensino, servindo como base para que cada estado desenvolva seus próprios projetos educacionais. Assim, os estados podem articular as diretrizes nacionais com as particularidades de suas realidades locais, visando atender tanto a objetivos específicos quanto às demandas da comunidade.

O currículo de uma escola vai além de uma mera proposta de conteúdos; ele não se configura como uma estrutura rígida e permanente, mas sim como um sistema orgânico que possui uma dinâmica curricular própria. Essa dinâmica interage de maneira única com cada indivíduo, ao mesmo tempo em que representa o conjunto (Soares *et al.*, 1992). Reconhecendo a inevitabilidade do inacabamento e a contínua necessidade de aprimoramento, o currículo não pode escapar da necessidade de revisões. É precisamente desse diálogo entre teoria e prática que emerge a fluidez de uma proposta educacional (Demo, 2006; Freire, 2002).

No caso do Distrito Federal o principal documento norteador é o Currículo em Movimento, que engloba todos os níveis do ensino básico desde a Educação Infantil até a Educação de Jovens e Adultos, tratando inclusive da Educação Especial e da Educação Profissional e à Distância. Outro aspecto relevante da estrutura do currículo é que seus conteúdos são organizados não por disciplinas isoladas, mas por áreas do conhecimento. Nesse contexto, a Educação Física é alocada na área de Linguagens, conforme indicado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (Neira; Souza Júnior, 2016).

O processo de construção do documento se iniciou em meados de 2010, por meio de reuniões, plenárias e discussões com grupos de trabalho, num processo realizado “de forma participativa e democrática, envolvendo todos os sujeitos que fazem a educação acontecer nas escolas” (Distrito Federal, 2014, p. 16). Esse modelo de desenvolvimento foi proposto para garantir que o currículo realmente reflita a identidade da escola (Fonseca, 2003). Ele é concebido com base nos princípios de gestão democrática estabelecidos pela Lei 4.751/2012 (Distrito Federal, 2012), que aborda o Sistema de Ensino e Gestão no Distrito Federal.

Profundamente influenciado pelos ideais de uma escola pública, democrática e de qualidade (Saviani, 2007), assim como pela Pedagogia Histórico-Crítica promovida por Demerval Saviani (2012), o projeto se articula com os principais documentos orientadores. Essa abordagem crítica e dialógica busca conectar os conteúdos propostos à realidade escolar do Distrito Federal, levando em conta de forma mais consciente as possibilidades e desafios que existem no contexto local. Ao optar por abordagens críticas e pós-críticas, como a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural, o currículo pretende promover uma educação que seja contextualizada e progressista. Contudo, é necessário analisar até que ponto essas teorias são ou não compatíveis dentro de um mesmo documento.

O Currículo em Movimento demonstra sua tentativa de articular diferentes teorias, alinhando-as às novas diretrizes educacionais e seguindo uma tendência comum em documentos norteadores: a construção de um currículo híbrido. Essa abordagem revela uma estratégia para enfrentar as complexidades do contexto político e social, buscando integrar diversas teorias para abranger um número maior de pessoas, ao mesmo tempo em que se posiciona criticamente. Além de considerar o contexto local, as versões mais recentes do currículo devem ainda relacionar a realidade e demandas da comunidade

com as políticas educacionais vigentes, como a BNCC e Novo Ensino Médio, ambos reflexos da intensificação das políticas neoliberais na educação.

Na Educação Física, é possível observar o mesmo ecletismo teórico presente no documento, mas combinando também outras teorias além das críticas e pós-críticas. No entanto, análises revelam que essa variedade, embora busque ser integradora, pode resultar em falta de uma proposta coerente (Marques *et al*, 2023). Os currículos anteriores do Distrito Federal mostram os desdobramentos da incorporação de diferentes teorias, em alguns momentos passando de uma abordagem coesa para uma mistura que pode carecer de sistematização. Apesar dos esforços empregados para construir documentos mais críticos e atuais, o tecnicismo e a esportivização, reaparecem ocasionalmente nos documentos, o que reflete a continuidade das tradições esportivas na Educação Física.

Nas versões mais recentes do Currículo em Movimento, a criticidade do currículo é desafiada pela incorporação dos documentos norteadores nacionais, e no campo da Educação Física, isso torna-se ainda mais evidente, elucidando os motivos por trás de certas escolhas teóricas.

O Currículo em Movimento se trata de um documento de caráter local, o que resulta em um número reduzido de publicações que o explorem. Essas características podem indicar um nicho de pesquisa restrito. Contudo, essa aproximação pode oferecer uma análise mais contextualizada do documento, especialmente agora que sua implementação já se completa há 10 anos. E por mais que se trate de um documento local é possível compreender diversos aspectos de um contexto mais amplo se observarmos atentamente a forma que o currículo é estruturado. Diante disso, o objetivo desta pesquisa é investigar a articulação entre os pressupostos teóricos do Currículo em Movimento e como essa interação se dá, especificamente no caso da Educação Física.

Ademais, a área de políticas educacionais e currículo tem ganhado destaque nas últimas décadas, como destacam Marcos Garcia Neira e Marcílio Souza Júnior (2016). Esse crescimento tem fomentado o debate sobre o tema, tanto na Educação Física quanto em outros campos, evidenciado pelo aumento de publicações e grupos de pesquisa dedicados a esse assunto.

Esta dissertação foi organizada em quatro partes principais: No primeiro capítulo, será apresentada uma breve contextualização histórica sobre a educação e sobre seus principais documentos que norteadores.

O segundo capítulo focará nos currículos do Distrito Federal ao longo dos últimos 30 anos, para compreendermos como se chegou aos documentos atuais.

No terceiro capítulo, será apresentada a Educação Física nos currículos do Distrito Federal, e quais as principais teorias utilizadas.

Por fim, nas considerações finais, será realizada uma síntese dos resultados da dissertação. Esta parte explorará os principais pontos positivos e negativos da utilização de diferentes bases teóricas no Currículo em Movimento em suas versões mais recentes e na Educação Física.

METODOLOGIA

O estudo foi conduzido como uma pesquisa bibliográfica (Gil, 2002; Medeiros, 2021) de natureza qualitativa, focando na identificação e análise dos principais documentos oficiais que orientam a Educação Física escolar em níveis nacional e local. Para alcançar esse objetivo, foram realizadas revisões bibliográficas e análises documentais, abrangendo documentos normativos, leis, currículos, livros e artigos. A revisão da literatura incluiu também obras sobre currículo e políticas educacionais, com o intuito de promover uma compreensão mais abrangente do tema, fundamentando as discussões nas contribuições de estudiosos renomados.

Os principais focos da pesquisa foram os pressupostos teóricos do Currículo em Movimento da Educação Básica (Distrito Federal, 2014) e a evolução do currículo, um elemento fundamental que se adapta às realidades sociais ao longo do tempo. A ênfase recaiu sobre a análise das diretrizes que orientam as práticas pedagógicas nas escolas do DF. Além dos pressupostos, a pesquisa também se concentrou nas propostas curriculares de Educação Física implementadas pela Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) desde a década de 1990 até o presente.

Ao delimitar o recorte temporal de 1993 a 2018, este estudo buscou compreender as mudanças e evoluções das diretrizes curriculares após o período de redemocratização, bem como avaliar os impactos do Movimento Renovador da Educação Física, que emergiu na década de 1980. Esse movimento trouxe uma nova perspectiva sobre a prática pedagógica, promovendo uma abordagem mais crítica que se reflete nas propostas curriculares. A análise considerou as adaptações realizadas ao longo dos anos, permitindo compreender como essas diretrizes se ajustaram às demandas sociais e educacionais em constante transformação. Por fim, foi possível identificar as principais teorias utilizadas no currículo e avaliar sua compatibilidade.

O objetivo da pesquisa foi compreender os referenciais teóricos utilizados no Currículo em Movimento do Distrito Federal e analisar até que ponto as diferentes teorias são compatíveis entre si. Essa análise também foi realizada especificamente com a disciplina de Educação Física, considerando não apenas as referências explícitas, mas também os conteúdos, que por vezes indicam a presença de outras teorias além das mencionadas. Desse modo foram analisados os pressupostos do currículo como um todo e da Educação Física.

CAPÍTULO 1 – CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

PRIMÓRDIOS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Na primeira fase da educação brasileira, período da educação jesuítica, ainda não se falava de currículo, mas o ensino já apresentava um claro direcionamento e escolhas em torno do que ensinar e para quem ensinar. Inicialmente o objetivo era civilizatório, “a sujeição dos gentios, sua conversão à religião católica e sua conformação disciplinar, moral e intelectual à nova situação” (Saviani, 2007, p. 44). O primeiro plano de ensino contava com o ensino da língua portuguesa, da doutrina cristã e posteriormente o aprendizado profissional e agrícola. Mas o plano elaborado por Manoel da Nóbrega¹ acabou não obtendo o êxito almejado.

Pouco depois esse plano foi substituído pelo *Ratio Studiorum*, encabeçado pelos jesuítas, a formação passou a ser voltada para a elite da época e não abrangia os indígenas, as disciplinas já apresentavam uma maior sistematização, e aqui novamente havia o interesse em se moldar o comportamento dos indivíduos e enquadrá-los naquilo que era tido como ideal. Com o ensino descontextualizado da realidade, fragmentado, centralizado no professor, com alunos colocados como receptores passivos, aqui tem início a concepção pedagógica tradicional.

Desde os primórdios da educação no Brasil houve distinção entre a educação dada para uns e outros, “a ação sobre os índios se resume na cristianização e na pacificação, tornando-os dóceis para o trabalho, na medida do possível. Com os filhos dos colonos, porém, a ação tende a ser mais efetiva, exercendo-se além da escola elementar de ler e escrever” (Aranha, 1989, p. 121). Por mais que em alguns momentos houvesse um esforço em se fornecer educação para todos, ainda assim não era a mesma educação, e essa dualidade pode ser observada nos mais de 200 anos de educação jesuítica, mas também em várias outras tendências posteriores, e mesmo nos dias atuais.

Impulsionados pelas ideias iluministas e por um diferente contexto histórico e social, as críticas à educação jesuítica foram crescendo, mas o que veio depois dela não foi muito melhor. A abrupta ruptura com o modelo educacional vigente e a falta de

¹ Manoel da Nóbrega foi um jesuíta português do século XVI que desempenhou um papel importante na colonização do Brasil. Suas iniciativas na educação e evangelização integraram valores religiosos e acadêmicos do período. Nóbrega também contribuiu para consolidar a presença jesuíta no Brasil, influenciando a cultura e a educação.

planejamento foram notáveis na chegada de Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal², que modificou completamente o sistema de ensino, as disciplinas ficaram ainda mais fragmentadas, e a proposta de diversificação acabou por favorecer a desarticulação dos conteúdos. No que tange a organização curricular o período também não apresentou mudanças significativas. (Padilha, Sá, 2018). Um importante objetivo era deixar de servir aos interesses eclesiásticos para então servir aos interesses do Estado, mas a forma como isso foi feito acabou por agravar alguns dos problemas da educação e criar alguns novos.

Após a Reforma Pombalina³ ocorreram modificações no sistema educacional, mas ao longo do tempo “o currículo escolar permaneceu centrado em prover aos educandos conteúdos restritos a atividades ocupacionais necessárias à expansão econômica industrial” (Lima, Zanlorenzi, Pinheiro, 2012). O ensino tradicional perdurou por bastante tempo, sendo a tendência mais duradoura dentro do campo educacional brasileiro, com mais de 400 anos, e influenciando currículos até hoje. Foi somente em 1932 que o Brasil passou por uma mudança significativa, com a chegada de Getúlio Vargas ao poder e com o início da Escola Nova (Padilha, Sá, 2018).

Sendo assim, o contexto histórico e social do Brasil teve importantes implicações para a educação, e compreender essas relações é fundamental para analisar os desafios enfrentados no desenvolvimento e consolidação do campo curricular brasileiro.

EDUCAÇÃO NO SÉCULO XX – SURGIMENTO DO CAMPO CURRICULAR NO BRASIL

O contexto histórico e social mundial do fim do século XIX e início do século XX teve implicações significativas para a educação brasileira. Nesse período, o país passava por profundas mudanças políticas, sociais e econômicas, as quais modificaram significativamente o sistema educacional. Para entender essas implicações, é preciso

² O Marquês de Pombal, foi um importante estadista português do século XVIII. Durante o reinado de D. José I (1750-1777), ele implementou a Reforma Pombalina, com o objetivo de modernizar Portugal e suas colônias. Suas iniciativas incluíram a centralização do poder, o fortalecimento da economia e a promoção da educação e da cultura.

³ A Reforma Pombalina, conduzida pelo Marquês de Pombal durante o século XVIII, envolveu uma variedade de alterações administrativas e educacionais em Portugal e suas colônias, incluindo o Brasil. A meta da Reforma Pombalina era modernizar a administração pública, concentrando-se na educação e na economia. O foco era a reformulação do sistema educacional, através da fundação de novas instituições, e redução da influência da Igreja Católica. Essas alterações foram importantes para a modernização do ensino e pavimentaram o caminho para futuras mudanças sociais e políticas.

analisar a relação entre educação, currículo, escola, revoluções, século XX, liberalismo, revolução industrial, política, contexto histórico e sociedade.

Uma das principais transformações ocorridas foi a da Revolução Industrial, e junto com ela vieram os ideais liberais. A industrialização trouxe mudanças nas relações de trabalho e no desenvolvimento tecnológico, o que gerou demandas por uma educação voltada para a formação de mão de obra qualificada. A preocupação com a formação técnica se refletiu na elaboração dos currículos das escolas, que passaram a incluir disciplinas ligadas às ciências exatas e à tecnologia. Além disso, a influência do liberalismo trouxe a valorização da educação enquanto um direito de todos, o que auxiliou no processo de expansão do acesso ao ensino, com a criação de escolas públicas, dentre outras medidas. Demerval Saviani sintetiza bem o período ao dizer que

[...] as primeiras décadas do século XX caracterizaram-se pelo debate das ideias liberais sobre cuja base se advogou a extensão universal, por meio do Estado, do processo de escolarização considerado o grande instrumento de participação política. É, pois, a ideia central da vertente leiga da concepção tradicional, isto é, a transformação, pela escola, dos indivíduos ignorantes em cidadãos esclarecidos, que esteve na base do movimento denominado por Nagle (1974) de "entusiasmo pela educação", o qual atingiu seu ponto culminante na efervescente década de 1920. (2008, p. 177).

Em 1902, John Dewey lançou o que viria a ser um grande marco para a educação e para o campo progressivistas, *The child and the curriculum*, foi uma das primeiras obras a utilizar o termo currículo de forma similar à que temos hoje, o ensaio serviu para divulgar currículos renovadores, os quais serviram de inspiração para o desenvolvimento da teoria educacional em outros lugares. Dewey era crítico ao modelo de educação como mera transmissão de conteúdos, a falta de articulação entre as disciplinas dentro e fora da escola, e também à rejeição das experiências do educando, mais especificamente da criança (Araújo, 2021). Em seus textos é possível notar a importância dada à organização curricular, por exemplo, quando o autor diz que “o valor dos conhecimentos sistematizados num plano de estudos está na possibilidade, que dá ao educador, de determinar o ambiente, o meio necessário à criança e, assim, dirigir indiretamente a sua atividade mental” (1978, p. 61). Por mais que a obra de 1902 tenha sido fundamental para o fundar o campo curricular, o foco de Dewey era outro, a difusão de uma nova concepção de ensino, a Escola Nova.

Após essa teorização incipiente outro autor se debruçou sobre o tema, Franklin John Bobbit, escreveu sobre currículo em 1918, ajudando a consolidar esse campo de estudos, mas o autor apresentava uma visão diferente da anterior. Mais pragmático, ele

via a escola como uma empresa, então os objetivos deveriam ser claros, a forma de se obter esses resultados, tudo isso deveria estar devidamente descrito. Aqui se torna mais evidente a influência do contexto histórico e social da época, um período marcado pela industrialização que implicou na racionalização dos meios de produção, processo que de alguma forma foi incorporado pelos autores e inserida nas ideias pedagógicas (Silva, 2015).

Na década de 1920, o Brasil passou por mudanças significativas na sociedade, e tais mudanças suscitaram por atualizações também no meio escolar. Sob forte influência das teorias progressivistas de John Dewey e das ideias liberais vindas dos Estados Unidos, começou a emergir o campo curricular brasileiro. Com a crescente industrialização e urbanização foi se percebendo a necessidade de alteração das disciplinas e conteúdos escolares, para adequação dos indivíduos à nova configuração que estava se formando naquele período.

O caráter elitista da educação se manteve, mas agora havia o interesse de se alfabetizar os trabalhadores, para que eles por sua vez pudessem votar e derrotar as oligarquias rurais que governavam naquela época. O país era majoritariamente agrário, com uma população rural significativa. A educação, nesse contexto, era marcada por uma série de desigualdades. As zonas rurais tinham acesso limitado à educação, e havia uma concentração de recursos educacionais nas áreas urbanas, acentuando as desigualdades sociais e dificultando a formação de uma sociedade mais democrática.

Vale ressaltar, que o país passou por diversas revoluções e crises políticas no período, como a Revolução de 1930⁴, que resultaram em instabilidade e atribuições também no campo educacional e curricular. Tais mudanças de governo e projetos pedagógicos distintos dificultaram a implementação de políticas educacionais mais consistentes.

No campo curricular, autores como Fernando Azevedo e Anísio Teixeira deram início ao processo de ruptura com o modelo tradicional, trazendo as ideias da Escola Nova

⁴ O movimento político e social conhecido como Revolução de 1930 depôs o presidente Washington Luís e conduziu Getúlio Vargas ao poder no Brasil. Motivado pela insatisfação com a política governamental e a marginalização das oligarquias locais, o movimento mobilizou vários segmentos da sociedade. Vargas assumiu a presidência, realizando reformas sociais e econômicas com o objetivo de modernizar a nação e centralizar o poder. Este período é caracterizado pelo crescimento do nacionalismo e uma intervenção estatal mais intensa na economia, representando uma fase crucial na mudança do Brasil de uma república oligárquica para um Estado mais centralizado e atuante.

para o Brasil tentando não somente transpor o que vinha dos Estados Unidos, mas também fazer as devidas adequações ao contexto sociocultural brasileiro (Padilha, Sá, 2018). Desse modo, o pensamento curricular teve o progressivismo como sua base, e essa influência perdurou por várias décadas. Os chamados Renovadores da Educação, foram fundamentais para romper com antigos paradigmas e algumas de suas ideias reverberam até os dias de hoje (Moreira, 1999).

Em meados de 1930, a Escola Nova se consolida, com propostas que colocam o aluno como sujeito ativo no processo e o professor como facilitador. Há também uma preocupação em relacionar os conteúdos com a realidade dos estudantes e com seus interesses. A publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova⁵ contribuiu com a nova forma de ensino e com o início da organização curricular no país, inclusive servindo como inspiração para a formulação de documentos e políticas públicas que vigoram até hoje. Os pioneiros defendiam uma educação pública e de qualidade para todos, a educação integral, a laicidade, gratuidade e obrigatoriedade do ensino. Além de terem feito importantes críticas à teoria anterior, como a da fragmentação e desarticulação do currículo, segregação social, falta de unidade e continuidade no pensamento, e reformas muito superficiais que não se propunham a enfrentar a fundo os problemas da educação (Azevedo, 1932).

Apesar de representar uma contribuição significativa para a educação, a Escola Nova também enfrentou problemas, entre os quais se destaca a falta de uma organização sistemática. Enquanto a escola tradicional se caracterizava pela rigidez e autoritarismo, a Escola Nova, por sua vez, muitas vezes caía em um extremo oposto, desvalorizando a organização pedagógica e resultando em uma dispersão excessiva de conteúdos e disciplinas. Outro ponto importante é que os autores tentaram relacionar o ensino com a realidade da época, com preceitos liberais, mas se descuidaram de aspectos práticos, por exemplo, como viabilizar a execução desse currículo, e “as diferenças entre as classes sociais não são consideradas, pois, embora a escola passe a difundir a ideia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições” (Padilha, Sá, 2018).

⁵ O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado em 1932, propôs uma transformação significativa na educação brasileira. Assinado por educadores e intelectuais, defendia uma educação laica, democrática e alinhada às demandas sociais. Criticava o modelo elitista e autoritário então vigente, sugerindo um foco na criança e na prática pedagógica, visando o desenvolvimento integral do indivíduo. Esse manifesto influenciou reformas educacionais posteriores, estabelecendo as bases para uma educação mais inclusiva e pautada no desenvolvimento humano.

Um marco relevante para o período é a criação do INEP, Instituto Nacional de Pedagogia, atualmente chamado de Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira; pois foi fundamental para o desenvolvimento da base institucional do campo curricular, lá eram ofertados cursos sobre o tema o que permitia a atualização profissional e difusão de conhecimento. A entidade também foi responsável pela publicação do primeiro livro texto brasileiro sobre currículo e outras publicações educacionais, lá havia laboratórios onde eram realizados estudos e pesquisa sobre currículos e metodologia, foram desenvolvidas pesquisas e políticas públicas sobre diversas áreas da educação, e com o passar dos anos foi se criando um vasto acervo pedagógico (Lima, Zanlorenzi, Pinheiro, 2012; Moreira, 1999).

Com uma maior produção no campo do currículo, foi possível identificar quais eram os pressupostos teóricos mais relevantes naquele período, os programas e currículos oriundos do INEP, por exemplo, priorizavam autores brasileiros progressivistas. Já nas produções regionais foi possível identificar uma maior influência estrangeira nos documentos do Sul e Sudeste, enquanto no Norte e Nordeste houve uma prevalência de construções mais autorais e de fato focadas na realidade local (Moreira, 1999). Hoje em dia, o INEP ainda é de grande importância para a educação brasileira, ele é responsável pelo desenvolvimento de atividades como o Censo Escolar, estatísticas escolares, coordenação de avaliações de larga escala, dentre outras atribuições (INEP, 2023).

Até então o Escolanovismo vinha ganhando espaço e de alguma maneira ajudando na consolidação do campo de estudos curriculares, mas em 1956, com a chegada do Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE), esse cenário começa a mudar. O acordo reforçou a importância do estudo do currículo, mas foi um dos responsáveis pela adoção de uma postura tecnicista além de ajudar na difusão do “estilo de vida americano”, o que vai na contramão, por exemplo, do que estava sendo feito em alguns estados no que tange a construção de currículos regionais. Na década de 1960 o campo continuou a se desenvolver no Brasil, mas agora com a incorporação de uma nova tendência e mais do que nunca com a influência direta dos Estados Unidos (Lima, Zanlorenzi, Pinheiro, 2012; Moreira, 1999).

Outro autor que contribuiu para o campo curricular foi Paulo Freire, algumas de suas principais ideias versavam sobre uma educação popular feita para todos e com base na realidade concreta dos indivíduos, horizontalidade e diálogo na relação professor e aluno, além de incorporar elementos críticos à educação. Enquanto as teorias anteriores

evitavam tratar dos problemas da sociedade, e colocavam a escola como uma entidade apartada que não poderia reagir às contradições, a pedagogia freiriana surge e coloca a realidade social na centralidade do processo educativo, trazendo elementos do cotidiano das pessoas e utilizando temas geradores, que são

estratégias metodológicas de um processo de conscientização da realidade opressora vivida nas sociedades desiguais; são o ponto de partida para o processo de construção da descoberta, e, por emergir do saber popular, os temas geradores são extraídos da prática de vida dos educandos, substituindo os conteúdos tradicionais e buscados através da pesquisa do universo dos educandos (Tozoni-Reis, 2006).

No início da década de 1960, após uma longa trajetória de teorias liberais que colocavam os estudantes em uma posição de passividade e viam a escola como mera reprodutora ou conformadora, as ideias de uma educação popular revolucionaram o campo educacional. Até hoje, Paulo Freire é reconhecido como um dos principais autores dessa área. Embora sua produção não tenha tratado especificamente do currículo, de estrutura ou elementos mais pragmáticos (Silva, 2015), o autor contribuiu com inovações metodológicas, e com o campo crítico ao pautar uma prática social emancipatória (Freire, 1996), e ao evidenciar o potencial transformador da escola, “quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu Eu e as suas circunstâncias” (Freire, 1979).

A influência do Escolanovismo e as propostas de Paulo Freire marcaram um avanço significativo na busca por uma educação melhor e pautada pelas realidades dos estudantes. No entanto, esse cenário de renovação pedagógica durou pouco, com a instauração da ditadura militar em 1964. Esse período de repressão foi um obstáculo não somente por estabelecer um currículo alinhado a interesses políticos e ideológicos dos militares e da burguesia empresarial, mas também por silenciar e reprimir de forma veemente aqueles que se opunham a esse ideário. Desse modo, a análise das implicações da ditadura na educação revela um profundo contraste entre os ideais progressistas e realidade que se impôs. Sendo assim, é fundamental explorar como essas mudanças moldaram o currículo e a prática pedagógica, definindo os rumos da educação em um contexto autoritário.

GOLPE MILITAR E SUAS IMPLICAÇÕES NO CAMPO EDUCACIONAL E CURRICULAR

O cenário educacional e político no Brasil mudou drasticamente na ocasião do golpe de 64⁶, o sistema educacional passou por uma reestruturação encabeçada pelos militares e o tecnicismo passou a ser a tendência predominante. O tecnicismo retoma a relação verticalizada entre professor e aluno, colocando-o como elo entre a ciência e o estudante, figura que irá transmitir os conteúdos já sistematizados, sem que haja uma abertura para questões sociais ou para a realidade dos estudantes ali presentes. Houve o interesse em se formar mão de obra qualificada para o mercado de trabalho e de se valorizar o ensino profissionalizante nas escolas o que resultou na implementação de leis que firmavam a concepção produtivista no ensino (Saviani, 2007; Libâneo, 1984).

A presença norte-americana na educação se consolidou ainda mais com o PABAAE, na década de 1950, e com outras parcerias institucionais, como a realizada entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), que promovia cooperação financeira e assistência técnica. Esses acordos foram estratégicos e a partir deles foi possível difundir as ideias tecnicistas e fomentar a pedagogia liberal nas escolas com a realização de seminários, criação de divisões específicas para tratar do currículo nas faculdades e universidades, inserção de técnicos em cargos da administração pública, treinamento de professores brasileiros nos Estados Unidos. Então, para além da usual influência no campo teórico, é possível observar que todos os níveis de ensino, desde a educação básica até a formação continuada de professores estava subsidiada por esses convênios (Lima, Zanlorenzi, Pinheiro, 2012; Silva, 2016).

A pedagogia liberal foi resultado da incorporação de várias outras teorias, vindas de diversos campos do conhecimento, da economia, filosofia, sociologia, psicologia, o que culminou na escola tecnicista. No campo da economia a influência veio de modelos que visavam a racionalização dos meios de produção, tais como o Taylorismo, Fordismo e Toyotismo. Apesar de se tratarem de teorias relacionada ao trabalho e à economia, vários elementos delas foram absorvidos pela educação, a padronização, a execução de

⁶ O golpe militar de 1964 depôs o governo democraticamente eleito de João Goulart, sendo impulsionado por setores conservadores e militares, com o apoio dos Estados Unidos devido ao temor de uma suposta ameaça comunista. Esse evento deu início a uma ditadura que durou mais de 20 anos, caracterizada por repressão, censura e violações dos direitos humanos. O período aprofundou desigualdades sociais e deixou um legado ainda reverbera na sociedade brasileira.

atividades repetitivas, controle do trabalho, a contínua adaptação do trabalhador às atividades laborais.

Na Filosofia e Sociologia, o Empirismo e posteriormente o Positivismo, contribuíram com a valorização de experiências práticas, da ciência e do método científico, o que, por sua vez, refletiu na crença de que as escolas deveriam se ater aos conteúdos, aos métodos e técnicas sem se envolver com questões sociais, por exemplo. Além disso, foi proposta a inserção de disciplinas mais científicas como Biologia, Física e Química.

No campo da psicologia o Behaviorismo fez sua contribuição ao tratar da instrução programada e na ênfase ao esforço individual. A primeira discute procedimentos e técnicas fundamentais ao controle do processo pedagógico, enquanto a segunda, destaca o esforço individual como fator determinante da aprendizagem, sem que fatores externos ou subjetivos interfiram no processo.

Ademais, outra teoria que deve ser mencionada é a do Capital Humano, que versa sobre o investimento em educação, saúde e outras condições que irão agregar valor ao profissional, ou seja, desde cedo as pessoas devem ser formadas e acessar ao menos o básico, a fim de que se tornem bons trabalhadores, mas chegar ao fim desse processo e obter êxito é algo que depende do esforço de cada um (Silva, 2016).

No campo curricular, um autor muito relevante para o período foi Ralph Tyler, que em 1949, escreveu sobre o modelo técnico-linear. Tyler era focado no método e entendia o currículo como um meio para a realização de objetivos, sendo um dos principais “adaptar a escola e o currículo à ordem capitalista, com base nos princípios de ordem, racionalidade e eficiência” (Zotti, 2008). O autor se destacou ao articular as ideias de Franklin John Bobbitt com as suas, definindo o currículo como uma questão técnica. Ambos defendiam uma suposta neutralidade científica, que, conforme Saviani (2003), é “inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade”. Nesse contexto, a pedagogia tecnicista promove a reordenação do processo educativo, visando torná-lo objetivo e operacional. Alinhado à economia, focado na eficiência e produtividade. Foi nos anos de 1960, em meio ao tecnicismo, que a teoria pode se desenvolver ainda mais em um contexto histórico e social que valorizava os mesmos pressupostos (Silva, 2015).

Nos anos de 1970, apesar da prevalência da tendência tecnicista na educação brasileira, ela não era a única no o campo curricular, pois este sempre esteve permeado por mais de uma teoria, de acordo com o professor Antônio Flávio Moreira

havia mais afinidade entre os autores tradicionais e os enfoques curriculares então existentes no Brasil que consistiam, fundamentalmente, na forma como os pioneiros interpretaram as ideias progressivistas americanas. Mais do que uma invasão tecnicista abrupta em um vácuo, o que de fato ocorreu foi a transferência de ideias que pudessem ancorar nos contextos cultural e ideativo existentes e que estivessem de acordo com o contexto mais amplo (1999, p.150).

Isso reforça que algum nível de ecletismo teórico sempre esteve presente na composição dos currículos brasileiros, ora por um apego a determinadas tradições teóricas, ora como forma de resistência às condições impostas por figuras alheias à escola e com interesses que não dialogam com a comunidade escolar e nem com a sociedade como um todo. Moreira (1999), aponta ainda a importância de se ponderar sobre as tradições educacionais e epistemológicas de um país quando se investiga esse processo de assimilação de uma teoria curricular. Desse modo, o processo de substituição ou implementação de uma teoria não ocorre de maneira passiva ou absoluta. Em vez de uma troca direta, trata-se de um processo gradual, que pode resultar em uma incorporação maior ou menor de uma teoria a um determinado contexto pedagógico. Essa mescla pode gerar um produto mais ou menos coeso, dependendo da base epistemológica e dos fundamentos que sustentam cada tendência. No caso do tecnicismo, há maior convergência entre ele e a tendência tradicional, do que com a tendência da Escola Nova, visto, por exemplo, visto que ambas são mais diretivas e buscam moldar os estudantes à determinados interesses.

Ao longo do período ditatorial, a chamada “burguesia fardada”⁷ foi encontrando cada vez mais resistência dentro e fora das escolas, por um lado se tinha se tinha um governo autoritário e cada vez mais opressor, e do outro houve uma crescente resistência que fortaleceu a oposição, os movimentos de massas, as organizações trabalhistas e estudantis, e outras entidades de base. Autores continuaram a pesquisar e a tentar propagar os ideais de uma escola diferente e voltada para o povo, mas a perseguição foi dificultando cada vez mais o trabalho deles o que implicou no exílio de vários deles, dentre eles, Paulo

⁷ A expressão "burguesia fardada" refere-se à combinação de atributos da burguesia, ligada ao setor comercial e industrial, com a elite militar. Especialmente aplicado em cenários políticos da América Latina, ele caracteriza segmentos das forças armadas que possuem poder político e estão em sintonia com os interesses econômicos da burguesia. A expressão critica e evidencia a conexão entre a elite militar e a burguesia tradicional, principalmente durante ditaduras militares.

Freire. Com o fim do regime militar e com a retomada da democracia, houve uma reabertura para pesquisas e literatura educacional crítica.

REDEMOCRATIZAÇÃO E CONSTRUÇÃO DO CAMPO CRÍTICO

Findada a ditadura militar, foi retomado o empenho pela construção de uma educação popular tanto para dar seguimento a um projeto democrático iniciado décadas atrás, como também para lidar com a desordem que foi deixada para trás. O regime gerou elevada evasão escolar, repetência, desorganização curricular que contribuiu mais uma vez com a descontinuidade do trabalho pedagógico e com o agravamento das desigualdades (Saviani, 2007).

Por muito tempo no Brasil, o campo educacional foi amplamente influenciado pelos teóricos estrangeiros, principalmente norte-americanos, mas após a ditadura, mais do que nunca, houve um esforço para se desenvolver um campo curricular com maior autonomia e que estivesse mais atrelado à realidade brasileira e suas demandas. Outro ponto relevante é que as influências passaram a ser outras, vindas principalmente da Europa e de outras áreas além da educação. Foram incorporados elementos de teorias da antropologia, sociologia e filosofia; o que contribuiu com a formação de um campo crítico a formular uma teoria que extrapolasse os muros da escola e que fosse mais alinhado com a realidade sociocultural e política do país (Moreira, 1999. Oliveira, Süssekind, 2017).

As teorias críticas, em vários pontos, pautavam o oposto das teorias tradicionais, elas tinham um forte caráter de denúncia ao papel que era empregado a escola e ao currículo, e buscaram evidenciar como estes operavam na manutenção das desigualdades e na reprodução da estrutura social vigente (Apple, 1982. Lima, Zanlorenzi, Pinheiro, 2012; Silva, 2015). O capital cultural valorizado até então era somente o das classes dominantes, pois só ele era entendido como relevante, a cultura e saberes populares pouco interessavam. O conteúdo era segmentado e distante da realidade social, as disciplinas abordadas de forma isolada; e as reformas empreendidas até então não implicaram numa real transformação do ensino e, no geral, favoreceram mais uma vez as elites (Saviani, 2007).

Alguns autores como Paulo Freire, Louis Althusser, Pierre Bourdieu, Michael Apple, Michal Young, dentre outros, foram fundamentais para a construção de um campo curricular crítico, e suas publicações nos anos 70 deram a tônica do movimento. Alguns

deles mais empenhados em direcionar suas críticas ao papel reprodutor da escola e evidenciar como o currículo opera dentro da manutenção do *status quo*, sem apontar formas para a resolver essa questão, como os autores da pedagogia crítico-reprodutivista (Saviani, 2007). Enquanto outros se debruçaram na construção de teorias pedagógicas e curriculares mais alinhadas com os interesses dos oprimidos, mantendo as críticas, mas trazendo também elementos para a superação delas (Oliveira, Sússekind, 2017).

Diferente das teorias tradicionais, as teorias críticas assumiam que existem interesses por trás do currículo, não existe essa pretensa neutralidade pois todo currículo é político, assim como a educação como um todo (Moreira, 1999. Saviani, 2007). Então, mais importante do que negar a realidade é compreender quais os interesses por trás dessas teorias, a quem elas buscam atender e quais são seus objetivos. Ao discorrer sobre a teoria crítica e a construção de uma escola democrática, Saviani fala de

retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade por meio da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino na melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. (p. 31, 2007).

Apesar de se tratar da fala de apenas um autor, esse trecho sintetiza bem o que me parece ser a essência da teoria crítica, e mostra com clareza seus interesses.

Os autores trazem de volta a valorização do conteúdo, no tecnicismo foi a técnica, na escola nova o processo, e na pedagogia tradicional também se valorizava o conteúdo. Quanto a isso, outros autores, dentre eles Tomaz Tadeu da Silva (2015), sugerem uma aproximação entre as teorias críticas e tradicionais, entretanto, os conteúdos propostos por ambas são muito distintos, assim como as concepções de mundo por trás delas. O currículo e seus conteúdos não são colocados meramente para instruir os estudantes para a vida em sociedade e adequá-los à moral da classe dominante. Enquanto a vertente crítica, valoriza conteúdos que irão permitir a superação das condições que lhes são impostas, através do ensino dos conhecimentos universais, e da sua articulação com a realidade concreta dos educandos (Libâneo, 1984. Saviani, 2007).

A Pedagogia Histórico-Crítica ainda propõe a organização curricular por áreas do conhecimento, integração entre os conteúdos, realização de um processo dialético, crítico e reflexivo. Uma relação onde o professor atua enquanto mediador do processo educativo, sem diminuir sua importância, mas promovendo também uma participação ativa e diálogo com os alunos. (Saviani, 2007, 2012).

Quanto ao contexto histórico e social do Brasil no período, foram feitas uma série de reformas na educação, dentre elas, o 3º Plano Setorial de Educação, Cultura e Esportes, lançado em 1980, que abordou a demanda por uma educação realmente popular que contemplasse pobres e trabalhadores, a educação em favelas e zonas rurais, isso tudo numa tentativa de se remediar os serviços precários ofertados até então para essa camada da população. No programa Educação para Todos lançado em 1985 pelo presidente José Sarney⁸, foram abordados diversos pontos cruciais como a Educação Básica, carreira do magistério e financiamento da educação; e sobre cada tópico foram elencados os principais problemas e propostas para solucioná-los. Além disso, o documento conceitua de maneira mais ampla o que é a educação:

A educação básica é aqui entendida como aquela que venha a possibilitar a leitura, a escrita e a compreensão da língua nacional, o domínio dos símbolos e operações matemáticas básicas, bem como o domínio dos códigos sociais e outras informações indispensáveis ao posicionamento crítico do indivíduo face à sua realidade. (Brasil, 1985, pg. 3)

Nesse período, também foram realizadas outras medidas de fomento à educação como a organização de seminários, publicação de revistas, parcerias institucionais, organização de grupos de trabalho e pesquisas dentre outras medidas que contribuíram com a ampliação do campo pedagógico e curricular. Ficou evidenciada a preocupação com a expansão e reestruturação do ensino, e com a reformulação curricular.

Nas produções foi possível identificar a prevalência de autores críticos, e uma valorização dos conteúdos sem que isso implicasse no abandono da técnica. Em muito ainda se preza pela eficiência no ensino, mas ela se alcança de forma diferente, agora com a articulação entre teoria e a perspectiva política (Moreira, 1999).

Outras medidas importantes para a organização do ensino foram a promulgação da Constituição Federal em 1988⁹, feita com a participação popular e focada em pressupostos democráticos, o documento versa sobre direitos e garantias fundamentais do cidadão. Mais adiante, em meados dos anos de 1990, o governo do presidente Fernando

⁸ José Sarney, que governou o Brasil de 1985 a 1990, implementou o programa "Educação para Todos", visando ampliar o acesso à educação básica e lutar contra o analfabetismo. Inspirado na Conferência Mundial sobre Educação para Todos de 1990, o programa visava fomentar a inclusão e igualdade social. Embora tenha influenciado as discussões educacionais, encontrou críticas quanto a sua execução.

⁹ A Constituição Federal de 1988 foi um marco para a educação no Brasil, definindo-a como um direito social e obrigação do Estado e da família, garantindo acesso universal. Tornou a educação básica compulsória, pautou a valorização do magistério e a gestão democrática nas instituições. Essas mudanças possibilitaram a implementação de políticas públicas ampliando o acesso e a qualidade da educação, e remodelaram a função do Estado no campo educacional, influenciando legislações posteriores.

Henrique Cardoso¹⁰ foi responsável por sancionar a Lei de Diretrizes e Bases (LDB)¹¹, com um projeto de lei desenvolvido por Darcy Ribeiro¹², a LDB aborda diversos níveis de ensino, tratando sobre carga horária mínima, currículo básico, características particulares de cada nível e seus objetivos; além de abarcar questões relacionadas ao financiamento e gastos com a educação, valorização do magistério, dentre outros pontos (Padilha, Sá, 2018). E nos anos de 1997 e 1998 foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)¹³, que funcionam como referência curricular a nível nacional, dando suporte e fundamentação para a construção de propostas curriculares locais. Quanto aos seus pressupostos teóricos, os PCNs apresentam uma grande variedade de autores, muitos deles do campo crítico da pedagogia e do currículo, e alguns das teorias pós-críticas.

DESENVOLVIMENTO DO CAMPO CURRICULAR E DO MULTICULTURALISMO

As teorias pós-críticas começaram a ser desenvolvidas em 1980, mas ganharam maior relevância no Brasil a partir da década de 1990. Uma de suas principais pautas foi a de dar voz aos excluídos e de não somente inserir pautas identitárias no currículo como temas transversais, mas de fato construir o documento com base nelas, com as minorias na centralidade do processo. Alguns dos autores de maior destaque dentro do currículo multicultural, foram: José Gimeno Sacristán, Henry Giroux, Antônio Flávio Barbosa Moreira, Tomaz Tadeu da Silva, e Jurjo Torres Santomé.

Usando elementos de reflexões produzidas pelos estudos culturais, pelos historiadores, pelos movimentos sociais de minorias diversas, pela antropologia das sociedades complexas e outras vertentes da reflexão social e

¹⁰ O governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) foi caracterizado por estratégias de privatização e abertura econômica, as quais receberam críticas por intensificar a desigualdade social e resultar na desindustrialização. Assim, seu legado é ambivalente, houve avanços econômicos, mas também uma persistente marginalização de setores vulneráveis.

¹¹ A LDB de 1996 foi um marco para a educação brasileira. Ela estabeleceu uma nova estrutura legal, promovendo a descentralização da administração e a obrigatoriedade da educação infantil, fundamental e média, além de incluir novas modalidades de ensino. A LDB valorizou a formação contínua dos professores e buscou melhorar suas condições de trabalho, promovendo uma educação mais democrática e acessível.

¹² Darcy Ribeiro (1922-1997) foi um renomado antropólogo, escritor e político brasileiro. Conhecido por suas contribuições nos estudos da cultura indígena e educação no Brasil. Foi um dos criadores da Universidade de Brasília e desenvolveu diversos projetos deixando um importante legado nas áreas de antropologia, educação e direitos humanos.

¹³ Os PCNs orientam os currículos das escolas de educação básica ao estabelecer diretrizes, conteúdos e objetivos para diversas áreas do conhecimento. Seu principal objetivo é promover a equidade no ensino, assegurando uma formação básica consistente para todos os estudantes.

política contem, eles inscrevem-se no cenário educacional em uma perspectiva pós-crítica” (Oliveira, Süsssekind, 2017. p. 10 e 11).

O multiculturalismo visa incorporar à crítica elementos que julgam terem sido negligenciados pelas teorias anteriores, trazendo por exemplo, a diversidade cultural para o debate, pois, a cultura valorizada até então era a cultura das elites, centrada em homens brancos, heterossexuais e europeus, o que pode ser evidenciado inclusive no meio literário, estético e científico. Com a sociedade voltada esse tempo todo para um só grupo, vários outros ficaram à margem do processo, tendo uma educação que não é feita por eles e nem para eles. Desse modo, os autores buscam problematizar essas questões e modificar o campo educacional e curricular, e superar, inclusive, aquilo que fora da lavra de autores da teoria crítica.

Com a valorização das diferenças há determinados temas que são mais comumente pautados por eles, dentre eles a questão racial, de gênero, e de sexualidade. Sobre a questão étnico-racial, eles apontam a forma como a cultura é produzida e suas implicações no currículo, no caso do Brasil o passado colonial reflete num currículo “eticamente enviesado” (Silva, 2015), que além de não valorizar a cultura dos povos originários e dos negros, ainda acaba por reforçar determinados estigmas contribuindo com a manutenção do racismo. Quanto à questão do gênero, o currículo é entendido também como um dispositivo de gênero, então ao se valorizar somente uma cultura que é predominantemente masculina e patriarcal, as mulheres são relegadas a um segundo plano, e assim como os negros e outras minorias, não se veem contempladas nem no meio social e muito menos no ambiente pedagógico, que também privilegia as produções e trabalhos masculinos e invisibiliza as femininas.

Sobre sexualidade, é pautada a teoria *queer*, o termo se refere à dissidência, pessoas que estão fora do espectro da heteronormatividade; a teoria sugere que essa lógica dissidente possa e deva ser incorporada a outros aspectos da vida, inclusive ao currículo, buscando a superação dos padrões impostos. O desenvolvimento de uma pedagogia *queer*, busca não só falar sobre sexualidade, mas romper com uma lógica binária, abraçar a diversidade em todas suas manifestações e verdadeiramente valorizar as diferenças. Com base na obra “O que é esta coisa chamada amor”, da autora Deborah Britzman, Tomas Tadeu da Silva diz que “um currículo inspirado na teoria *queer* é um currículo que força os limites das epistemes dominantes” (2015, p. 109).

Na teoria pós crítica a cultura é entendida como um dos principais elementos pois, ele figura enquanto objeto em disputa, sua significação social não é algo estático, mas algo que está posto e que pode ser questionado e modificado. As dinâmicas de poder que definem o que é cultura ou não são as mesmas que irão pautar o que entra e sai do currículo, o que compete ao ambiente escolar e para quem essa escola é pensada.

O multiculturalismo critica o currículo existente, argumentando que ele é incompatível com as diversas realidades culturais. Além da suposta aproximação entre a teoria crítica e a tradicional, já mencionada, afirma-se que a teoria social pode ser ora reducionista, ao focar apenas na dinâmica de classe, ora excessivamente abrangente, ao tentar englobar todos os problemas sociais sob a perspectiva do capitalismo e das relações de trabalho, desconsiderando outros aspectos da vida em sociedade.

ECLETISMO TEÓRICO NA ATUALIDADE

É importante trazer essas críticas, pois, como já mostrado em alguns momentos, o currículo no Brasil é marcado pelo ecletismo teórico. Isso se manifesta na combinação de duas ou mais teorias curriculares, seja por um apego à tradição pedagógica ou pela tentativa de se chegar a um denominador comum. Fenômeno que pode ser observado em diversos momentos históricos. Nos anos de 1950, por exemplo, a junção de ideias religiosas e progressistas resultou em uma teoria curricular inconsistente e fragmentada. Na década de 1960, a introdução do tecnicismo no Brasil, embora significativa, também incorporou elementos tradicionais e progressistas.

Esse ecletismo se repete nos anos 90, com as tendências crítica e pós-crítica, sendo relativamente comum encontrá-las juntas em diversos documentos norteadores, tanto a nível nacional quanto local. Se a fusão de teorias críticas já provoca estranhamento devido às suas divergências, é ainda mais complexo quando elementos das teorias não críticas são adicionados a essa mistura. O currículo não é apenas um documento ou um livro com parâmetros a serem seguidos; ele é, na verdade, a materialização das ideias de um grupo. A análise dos pressupostos teóricos contidos nesses documentos nos fornece elementos para compreender a visão de mundo que ele representa, seus objetivos, a quem busca atender, de onde veio e para onde pretende ir.

Atualmente, as reformas educacionais mais recentes revelam uma miscelânea de teorias. A Reforma do Ensino Médio, por exemplo, retoma elementos do tecnicismo e da

escola tradicional. A nova Base Comum Curricular Nacional finge inovar, mas, na verdade, apresenta um currículo fragmentado que reforça o dualismo e a desigualdade entre as escolas públicas e privadas. No contexto da educação do Distrito Federal, o currículo atual também reflete um ecletismo marcado pelas tendências crítica e pós-crítica.

Diante desse intrincado cenário nacional, voltamos o olhar para o documento local, o Currículo em Movimento, que não escapa a essa dinâmica de ecletismo teórico. Ao compreender o currículo do DF, podemos não apenas identificar as influências externas, mas também as particularidades que configuram a formação dos estudantes e as práticas pedagógicas no contexto local, contribuindo para um debate mais amplo sobre educação.

CAPÍTULO 2 – CURRÍCULO NO DISTRITO FEDERAL

CONSTRUÇÃO DOS CURRÍCULOS NO DF – DE 1993 A 2013

Este capítulo tem o objetivo de apresentar de maneira sucinta os currículos adotados na educação básica pública do Distrito Federal nos últimos 30 anos. Os documentos estudados apresentam diversos referenciais teóricos, e parte deles se manteve presente mesmo após muitos anos. Alguns dos métodos empregados na elaboração do currículo também foram retomados e aprimorados, enquanto outros pontos foram superados ou incorporados ao texto de outras maneiras. Observar essas nuances pode ajudar a compreender como se chegou ao Currículo em Movimento. No estudo realizado, foram considerados os referenciais teóricos que embasam as abordagens educacionais, a estrutura e o processo de criação de cada programa.

A Constituição Federal de 1988 foi um marco muito significativo não só por simbolizar uma nova fase e a redemocratização no Brasil, como também por dar a tônica das políticas públicas e documentos que vieram a seguir. Promulgada após o fim da ditadura militar, ela sinaliza o retorno da democracia ao país após duas décadas de autoritarismo. O documento versa sobre a liberdade de expressão, o direito à vida, à educação, à cultura, ao desporto, dentre outros temas. Considerando o que os brasileiros passaram ao longo desse período tão sombrio, foi muito importante que esse compromisso com a democracia e com a cidadania fosse devidamente registrado como a lei máxima.

E foi com base nesses princípios que outros documentos e políticas públicas foram desenvolvidos. No caso da educação, a chamada ‘Constituição Cidadã’ (Brasil, 1988) instituiu que ela é um direito universal e responsabilidade do Estado, da família e da sociedade. Ademais, a educação deve ser gratuita e obrigatória em estabelecimentos oficiais, abrangendo da educação infantil à educação média. A Constituição define alguns dos padrões educacionais básicos, tais fundamentos servem como base para a construção dos currículos e políticas educacionais de cada estado. Por exemplo, derivada da Constituição, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) abordam assuntos como gestão escolar, avaliação, carga horária e currículos mínimos. Vale ressaltar que apesar de ser uma normativa a CF permite a diversidade nos currículos, protegendo a "pluralidade de ideias e concepções pedagógicas" (BRASIL, 1996).

Por fim, a Constituição Federal do Brasil serve como a base legal que sustenta a educação no Brasil, protegendo direitos, estabelecendo padrões e influenciando as ações do governo e das instituições.

Desde a publicação da Constituição de 1988, foram publicados sete documentos norteadores de grande abrangência no DF, alguns sob o nome de currículo, outros de Projeto Político Pedagógico, mas todos versavam sobre orientações curriculares acerca da prática pedagógica. No quadro abaixo é possível observar a cronologia dos currículos do DF. Esse recorte temporal foi escolhido por contemplar o período da redemocratização e ainda o Movimento Renovador da Educação Física.

O documento de 1993, denominado de Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal, foi desenvolvido por especialistas e professores da SEEDF que foram incumbidos da tarefa de se debruçar sobre as propostas curriculares da época adicionando contribuições da prática docente e das teorias mais relevantes do período. O resultado foi um volume único que discorre sobre fundamentação teórica e legal, fundamentos da ação pedagógica, conteúdos, objetivos, estrutura pedagógica, dentre outros temas.

Em 1999, foi publicado o Projeto Político-Pedagógico Escola Candanga (Distrito Federal, 1999) com o objetivo de ser um documento popular feito com a participação da comunidade durante o processo de elaboração e também, por tratar com mais empenho de aspectos históricos e sociais. Seu texto versa sobre princípios, valores, estrutura curricular, gestão, fundamentos teóricos, dentre outros pontos. Apesar do documento ter vigorado por pouco tempo, teoricamente só por um ano, até ser substituído pelo currículo dos anos 2000; ele foi de grande importância por trazer a população para o debate escolar e por conta de sua organização e embasamento teórico. Suas referências são diversificadas, desde teorias, práticas pedagógicas e metodologias até legislação e gestão escolar.

A concepção materialista-dialética norteou esse projeto, compreendendo a educação e a criança a partir de condicionantes sócio-históricos [...]. Ao mesmo tempo, a educação era considerada como transformadora das relações sociais (Freire, 2016)

Nos anos 2000, o Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal (versão experimental) (Distrito Federal, 2000), buscou incorporar as mudanças econômicas e sociais do período, trazendo, dentre outras coisas, a preparação para o mundo do trabalho. Entretanto, o modelo empregado foi alvo de críticas, Arroyo (2013)

questionou o tipo de professor e de aluno que se queria formar com um currículo pautado em habilidades e procedimentos. Quanto às referências bibliográficas, em sua maioria, elas dizem respeito a metodologias, ensino, aprendizado; além dos PCNs, não são citados muitos outros documentos, são poucas as referências do campo crítico (Distrito Federal, 2000).

As Orientações Curriculares de 2009, apresentam conteúdos e objetivos de aprendizagem. Sobre seu processo de criação não fica claro quem foram os atores envolvidos no projeto, nem as referências, nem os pressupostos teóricos utilizados. Esse período no DF foi marcado por escândalos no governo¹⁴(BBC BRASIL, 2009) e essa desordem impactou a educação de diversas maneiras, dentre elas na construção de políticas e normativas que apresentam pouco embasamento e que não necessariamente refletem as demandas da comunidade escolar (Distrito Federal, 2009; Freire, 2016).

Em 2011 foi publicado O Currículo da Educação Básica: versão experimental, foi fruto de uma elaboração coletiva que teve início em 2008, o documento apresenta habilidades e conteúdos para cada série e tem como uma de suas principais referências os Parâmetros Curriculares Nacionais (Distrito Federal, 2011).

O Projeto Político-Pedagógico Professor Carlos Mota (Distrito Federal, 2012), lançado em 2012, foi um referencial teórico que visava o desenvolvimento pleno e experiências de aprendizagem significativas. Sua estrutura inclui fundamentos filosóficos, objetivos educacionais, estrutura curricular, abordagens pedagógicas, métodos de avaliação e o envolvimento da comunidade escolar. Seu processo de criação envolve avaliação de necessidades, planejamento pedagógico, engajamento da comunidade e implementação com avaliação contínua. O documento aborda muito o desenvolvimento integral dos estudantes, a responsabilidade social e o processo de ensino e aprendizagem, buscando promover um ambiente onde os alunos possam se aprimorar e contribuir com a sociedade a sua volta (Distrito Federal, 2012).

Desde 2014 está em vigor o Currículo em Movimento, documento composto por 8 cadernos, que discorrem sobre os pressupostos teóricos e cada uma das etapas de ensino, além de abordar modalidades como a educação especial, profissional e à distância. Tendo

¹⁴ Em 2009 foi revelado um esquema de corrupção que envolvia o pagamento de propinas a deputados e servidores. Gravações implicaram o governador José Roberto Arruda em atividades ilícitas, resultando em sua prisão em fevereiro de 2010. O vice-governador Paulo Octávio assumiu o cargo, mas também renunciou em meio a crises. Então Rogério Rosso, que era presidente da Câmara Legislativa, assumiu o cargo.

passado inclusive por duas atualizações, uma em 2018 que versa sobre o ensino fundamental e outra em 2021 que incorpora as mudanças no Novo Ensino Médio. O documento base e suas versões mais recentes serão o foco dessa pesquisa, mais informações sobre ele serão detalhadas na próxima sessão.

Sobre o desenvolvimento dos currículos, ao longo de mais de 20 anos, é interessante observar que houve outros processos de elaboração coletiva que, em sua maioria, uniam consultores, técnicos e professores da rede. Um grande diferencial trazido pelo Currículo em Movimento foi a inserção da comunidade escolar, no qual não só os professores e especialistas foram ouvidos como também os outros indivíduos envolvidos na dinâmica educacional, como pais e alunos. De acordo com Santos (2018) o seguimento dos alunos foi o que menos compareceu às reuniões/plenárias, a participação estudantil seria de grande valia para o desenvolvimento de documentos norteadores e políticas públicas mais eficazes no âmbito educacional, mas para isso não basta convidá-los a participar de reuniões, é necessário que no dia a dia eles sejam conscientizados sobre o engajamento político em diversas instâncias e sobre o impacto que isso exerce em suas vidas.

Outro ponto a se pensar é na longevidade do currículo, o menor documento durou apenas um ano, enquanto o Currículo da Educação Básica durou nove anos e o Currículo em Movimento está no seu décimo ano, já tendo passado para uma segunda versão. Nesse meio tempo houve uma mudança significativa no governo, mas ainda assim o projeto foi mantido, tendo passado somente por atualizações, principalmente para se adequar a novas normativas como a Base Nacional Curricular Comum e o Novo Ensino Médio. Para compreender de maneira mais aprofundada da recepção dos documentos pela comunidade escolar, são necessárias pesquisas adicionais que aprofundem essa análise.

Um elemento importante que será mencionado agora e com mais profundidade ao decorrer do texto, são as referências dos documentos, em alguns currículos elas não aparecem, em outros elas ficam mais implícitas, ora mais explícitas. E o que isso nos diz sobre a construção de cada um deles? Mesmo que não esteja claro quais são os pressupostos, muitas vezes eles podem ser percebidos pelos professores e outras pessoas envolvidas de forma mais direta com educação, mas e quanto aos leitores que não são da área, como pais e alunos? Será que não seria importante que eles tivessem ao menos uma compreensão básica sobre um documento que orienta toda a sua trajetória escolar? As referências apontam sob quais alicerces um determinado texto é construído, então a falta

de transparência no processo é um problema e evidenciar quais são as teorias adotadas é de grande valia.

No caso do Currículo em Movimento, desde o início, no livro dos Pressupostos Teóricos, fica claro qual é a fundamentação utilizada e sob qual perspectiva o documento foi criado. Por um lado, esse é um movimento ousado pois a Pedagogia Histórico-Crítica pode não ser a escolha de todos os professores, e alguns deles apresentarão resistência logo nas primeiras páginas ao se dar conta de que o currículo não é o que eles gostariam que fosse. Mas, por outro lado, essa também é uma escolha honesta e assertiva, pois em momento algum as ideias por trás do currículo ficam escondidas, nas entrelinhas ou em notas de rodapé, o documento marca posição e mostra com clareza quais são seus objetivos e qual a visão de mundo ali empregada.

Ainda sobre os pressupostos, no capítulo anterior foi possível observar que os híbridos teóricos estão presentes no campo educacional já há muito tempo, mesmo em documentos de maior abrangência. E no Distrito Federal esse fenômeno se repete, em alguns documentos normativos (Freire, 2016).

Uma análise mais extensa dos currículos do DF ao longo das últimas três décadas demandaria uma leitura mais minuciosa dos documentos oficiais e dos fenômenos históricos e sociais ocorridos no período. Nesse estudo o foco são as normativas mais atuais, mas há uma breve contextualização auxilia na construção de um panorama mais amplo sobre a importância do currículo no DF e qual foi o caminho percorrido para se chegar até aqui.

Nos documentos dos anos 1990 e 2000, é possível perceber a prevalência das teorias educacionais tradicionais, mas uma outra teoria que se sobressai é a Construtivista. No Currículo da Educação Básica de janeiro de 2000, essa relação é peculiar pois ao mesmo tempo que o texto fala sobre construtivismo e sobre a interação dos conteúdos com a realidade dos alunos, ele traz um currículo baseado em competências, com foco nos resultados e não no processo educativo. Esse exemplo é interessante pois aqui é possível observar mais de uma teoria em um só documento, e que não necessariamente essas teorias dialogam entre si. As vezes acontece dos pressupostos, ou da introdução do currículo, trazerem uma determinada perspectiva e ela ser descontinuada no restante do texto, ou no caso do ecletismo teórico, diferentes teorias são empregadas juntas, como também já foi observado em outras normativas mais abrangentes.

Ainda nos anos 2000, é possível perceber a incorporação de abordagens mais atuais sobre currículo, e as teorias críticas aparecendo cada vez mais. No entanto, na prática, ainda é frequentemente observado o predomínio de abordagens fundamentadas em modelos tradicionais, desde a organização das salas de aula, a centralidade na figura do professor, e alunos passivos no processo de ensino aprendizagem. Por outro lado, gradativamente as teorias críticas foram se tornando hegemônicas no campo do currículo, tanto no Brasil como fora dele (Apple, 1982). Nos currículos da SEEDF, essa tendência pode ser evidenciada, por exemplo, com a crescente presença de alguns autores como Paulo Freire, Demerval Saviani, Antonio Gramsci, dentre outros; e pelas concepções apresentadas no PPP Professor Carlos Mota, de 2012, e posteriormente no Currículo em Movimento, ambos documentos marcadamente críticos. Outras teorias que ganharam espaço nos currículos mais recentes foram as teorias pós-críticas, principalmente na figura dos autores Tomaz Tadeu da Silva, José Gimeno Sacristán, amplamente citados nos textos.

A análise dos currículos evidencia interações complexas entre as teorias do currículo, práticas docentes e sobre as diversas visões de mundo que compõe um mesmo documento. Nas últimas décadas diversas metodologias e teorias marcaram os currículos do Distrito Federal, além da influência de novas diretrizes educacionais, diferentes contextos políticos e sociais. Compreender o impacto desses fatores externos e a própria trajetória percorrida permite que o currículo seja aprimorado, permanecendo relevante num mundo em constante evolução. E foi pensando nessa dinâmica, e nesse processo dialético que se chegou ao Currículo em Movimento.

CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO EM MOVIMENTO

O processo de construção do Currículo em Movimento teve início em 2010, quando em dezembro foi colocado um Currículo Experimental, o qual foi alvo de estudos e avaliações para que posteriormente fosse possível se construir um documento alinhado com as reais demandas da comunidade. Em 2011, foi proposta uma nova configuração teórica e metodológica, buscando incorporar novos saberes, valorizar o que os alunos e a comunidade trazem consigo, e assim, desenvolver um referencial teórico mais orgânico e dinâmico.

Ainda em 2011, as coordenações pedagógicas coletivas foram utilizadas para debater, estudar e realizar uma avaliação diagnóstica da versão experimental do Currículo. Depois, foram feitas plenárias com Grupos De Trabalho do Currículo que reuniam profissionais da educação os quais ficaram incumbidos de sintetizar as contribuições feitas pelas diferentes Coordenações Regionais de Ensino (CRE) e por instituições educacionais, e alinhar esse trabalho aos documentos norteadores. Em 2012, os Grupos de Trabalho continuaram com as deliberações e foi feita uma minuta chamada de Currículo em Movimento, e esta foi enviada para as escolas para um processo de validação ao longo do ano seguinte.

A validação do Currículo veio acompanhada de formações nas escolas, realizadas pelo Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE), que atualmente passou a ser a Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação. Além das formações, foram disponibilizados cursos e fóruns permanentes de discussão, o que permitiu que mais pessoas pudessem fazer parte dessa construção. Nesse mesmo ano, as diversas colaborações foram sintetizadas e a Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB) fez uma reelaboração do texto. E em 2014, após três anos de elaboração coletiva, o Currículo em Movimento chegou às escolas da rede.

A expectativa é de que os espaços democráticos de formação e participação da escola favoreçam a implementação deste Currículo, a tomada de decisões coletivas em seu interior e decisões individuais, em situações específicas, como as vivenciadas pelos(as) professores(as) e estudantes em sala de aula. Que favoreçam a reflexão em torno das questões: Para que ensinar? O que ensinar? Como ensinar? O que e como avaliar? (Distrito Federal, 2014, pg. 19).

Uma pesquisa realizada por Santos (2018) apontou que o Currículo em Movimento foi uma construção democrática e com a participação da comunidade, mas alguns dos gestores entrevistados pontuaram a baixa participação do seguimento dos alunos. Fica claro nos pressupostos teóricos a importância da gestão democrática, e para que ela ocorra em sua plenitude é necessário que a população compareça efetivamente. Desse modo, é interessante que seja feito um trabalho contínuo de conscientização com a comunidade, para que principalmente os alunos possam perceber a importância da construção coletiva e dar voz às suas demandas no que diz respeito ao ensino.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

O Currículo em Movimento busca ir além do que normalmente se entende como currículo, apresentando mais do que disciplinas, conteúdos e objetivos a serem

alcançados. O documento traz consigo uma série de ideais e propostas para que desde sua concepção até sua implementação ele seja algo transformador, e para que as mudanças que ele carrega inspirem novas transformações e melhorias ao longo do tempo. Alguns dos principais elementos do currículo são o conceito de Educação Integral, os Eixos Transversais, a base teórico-metodológica pautada nas Pedagogia Histórico-crítica e na Psicologia Histórico-cultural, e os pressupostos nas Teorias Crítica e Pós-crítica.

Estes elementos não só integram o currículo, como também funcionam como base para uma educação inclusiva e contextualizada, apta a lidar com os desafios atuais e a formar cidadãos críticos e comprometidos. Em seguida, cada um desses componentes será explorado, ressaltando as concepções por traz do documento e potencial de mudança no contexto escolar.

2.1 EDUCAÇÃO INTEGRAL

Educação Integral não é sobre aumentar o horário das aulas e deixar os alunos o dia inteiro nas escolas, a ideia vai muito além e tem como base o pensamento de Anísio Teixeira, que ainda em 1957 já pensava em um outro modelo educacional, bem diferente do que se tem hoje. O Plano Educacional de Brasília, versava sobre estrutura escolar, reforma curricular, e modernização, dentre outros pontos, tudo isso pensando em uma formação integral do ser humano e em um outro modelo de ensino que não pensasse a escola de forma apartada. Neste modelo, é possível considerar outros locais como espaços de formação e convivência, nos quais a sociedade e a escola trabalham de forma integrada, incorporando também atividades de esporte, lazer, dentre outras experiências.

A concepção de educação integral assumida neste Currículo pressupõe que todas as atividades são entendidas como educativas e curriculares. Diferentes atividades – esportivas e de lazer, culturais, artísticas, de educação ambiental, de inclusão digital, entre outras – não são consideradas extracurriculares ou extraclasse, pois fazem parte de um projeto curricular integrado que oferece oportunidades para aprendizagens significativas e prazerosas. (Distrito Federal, 2014, p. 25)

Tendo como base esses ideais da Educação Integral, a SEEDF estabelece também seus três eixos estruturantes: a ampliação dos tempos, espaços e oportunidades educacionais. A expansão do tempo visa contribuir com o desenvolvimento da interdisciplinaridade, e com uma organização mais flexível do trabalho pedagógico,

essa compreensão do tempo escolar exige, ao contrário do que possa parecer à primeira vista, um nível mais complexo e flexível de organização do trabalho

pedagógico. Para tanto, é vital que o corpo docente esteja envolvido com a proposta, repensando o projeto político-pedagógico, no que se refere à regulação do tempo, horários, planejamentos, prazos, execução de tarefas, propiciando vivências multidimensionais, distribuídas em uma carga horária curricular, articulada e integrada. (Distrito Federal, 2014, p. 25-26)

Quanto à ampliação dos espaços, aqui é retomada a ideia de que a escola não é o único local de aprendizado e não é somente um espaço físico, como diria José Pacheco, "A escola não é um edifício, são as pessoas". O aprendizado pode e deve ocorrer em diversos momentos e a ideia aqui não é desonerar a escola de sua função, mas sim romper com os muros das escolas e favorecer o entendimento de que todos os espaços podem ser educadores. A ideia é que a comunidade faça parte não só da construção do currículo, e não só em teoria, mas também da prática, do cotidiano escolar e que assim vá se estabelecendo uma noção de pertencimento. Desse modo, o currículo também passa a ser acompanhado mais de perto o que permite que ele continue em movimento, sendo colocado à prova e podendo ser melhorado a partir da apreciação dos vários atores envolvidos no processo.

As oportunidades mencionadas no currículo têm como objetivo garantir mais que o acesso à escola, como também condições de permanência para os alunos, visando minimizar as desigualdades vivenciadas pelos alunos, principalmente por aqueles em situação de maior vulnerabilidade (Distrito Federal, 2014). Este eixo aborda a expansão das oportunidades de aprendizagem e outras oportunidades essenciais para estudantes de todas as idades.

A Educação Integral é uma concepção que assim como o currículo está em constante movimento e que demanda engajamento de todos os atores envolvidos no processo educativo, desde alunos e professores até a comunidade em torno da escola. A integração entre disciplinas, outros espaços educativos, e outras formas de se ver a escola aqui é fundamental, pois é a essa pluralidade que retroalimenta a educação e fornece meios para que ela continue a se desenvolver.

Os princípios da educação integral no DF são a Integralidade, a Intersetorialização, a Transversalidade, Diálogo escola e comunidade, Territorialidade e Trabalho em rede (Distrito Federal, 2014). A Integralidade diz respeito a uma formação integral e o desenvolvimento pleno dos indivíduos, e valorizando diferentes práticas educativas em diversos espaços, não somente a escola. A Intersetorialização, versa sobre a articulação entre diversas áreas do Governo e sobre o desenvolvimento de políticas

públicas feitas em conjunto a partir de uma visão sistêmica da educação. Já a Transversalidade busca trazer a realidade do aluno para a escola, valorizando o conhecimento que eles trazem consigo e fazendo conexões entre a escola e a comunidade. Com o diálogo entre escola e comunidade, a ideia é fazer com que a escola incorpore saberes, tradições e cultura próprios da população local, permitir que essa troca ocorra de maneira mais orgânica, no dia a dia, e não somente nos momentos de tomada de decisão. A Territorialidade trata de ir além dos muros da escola, expandir os espaços educativos, trazer a comunidade para perto e fazer com que ela participe ativamente da gestão das escolas e outros espaços educativos, trazendo suas demandas e sendo corresponsável pelo processo educacional. No Trabalho em rede, o trabalho não é somente do professor, aqui há novamente a corresponsabilização pela formação dos alunos, e é necessário que toda a escola, e rede ensino, trabalhe de maneira articulada.

É interessante observar como os princípios funcionam com um adensamento dos eixos, pois é a partir deles que as escolas irão nortear seus trabalhos e redigir seus próprios projetos e planejamentos. Alguns pontos podem parecer um tanto repetitivos, mas cada um deles traz novas contribuições e aos poucos vai ficando mais claro o que é entendido como Educação Integral.

É comum ver esse modelo ser confundido com o de uma escola integral em que os estudantes passam o dia inteiro, ou tem atividades extracurriculares no contraturno, ou têm plantões de estudos e mais disciplinas curriculares. E parece que esse equívoco é comum mesmo no meio educacional, como no que é proposto nas escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI).

Para se pensar em Educação Integral no DF, deve se pensar em outros espaços e em como eles podem se articular às escolas, no Centros Interescolares de Línguas (CIL), no Centro Integrado De Educação Física (CIEF), nas Escolas Parque, nos Centros Olímpicos, e mesmo em parques, museus.

Um bom exemplo da Territorialidade, e de outros princípios, é o projeto sociocultural Jovem de Expressão (JEX) localizado na Ceilândia, periferia do DF. Apesar de se tratar da maior região administrativa do DF, ela ainda carece muito de investimento e políticas públicas, mas isso não impediu que iniciativas populares florescessem, e o JEX é um deles, trazendo exposições, cursos, apresentações e eventos culturais, dentre outras

atividades, o que demonstra o potencial educativo de outros espaços, a e importância da intersectorialização ao conectar diversas áreas.

Outros lugares que podem servir como exemplos de espaços educativos para além da escola são os Centros Interescolares de Línguas, as Escolas Técnicas, os Centros Olímpicos, dentre outros. Esses espaços são públicos e fornecem formação complementar, formação técnica, acesso a esporte e lazer, e outros serviços de maneira gratuita. É interessante pensar nessas estruturas já existentes e em como elas podem se articular com a proposta, e, além disso, fomentar novas ideias, agregar mais lugares e pessoas, e se aproximar cada vez mais desse ideal de Educação Integral.

2.2 EIXOS TRANSVERSAIS

O primeiro eixo versa sobre a Educação para a Diversidade, trazendo primeiro um apanhado histórico de como, desde 1500, diversos grupos são discriminados no país, e que o patriarcado, colonialismo e escravismo foram e ainda são os pilares que sustentam o preconceito. Populações como negros e indígenas sempre foram explorados e invisibilizados e o processo de independência do Brasil não mudou isso, e com o passar do tempo não só eles como também outros grupos minoritários passaram a ser discriminados.

Ao considerarmos o período da história do Brasil que se sucede a “abolição da escravidão” até finais dos anos oitenta do século XX, houve uma série de mudanças nos contextos social, político e econômico brasileiros. Além de negros e indígenas, outros grupos sociais como mulheres, Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis (LGBT), camponeses sem terra, quilombolas, ciganos, comunidades tradicionais foram engrossando as parcelas dos excluídos no País e sendo preteridos nos processos de construção da nação. É possível afirmar que a identidade de um povo pode ser transformada e transformar-se com o tempo; contudo, isso ocorre de forma lenta e gradual, seguindo o percurso da história (Distrito Federal, 2014, p. 38).

Por meio das lutas sociais, tanto no Brasil quando no mundo afora, esses grupos conseguiram maior visibilidade para suas pautas e assim foram inseridos em diversos documentos, tratados e afins, em prol de uma sociedade menos desigual. Esses marcos legais impactam diretamente a educação tendo em mente que a escola não é um local apartado da sociedade, sendo assim, a exclusão que ocorre em outros espaços também acontece na escola, e sem que haja uma intervenção pedagógica a tendência é que esse ciclo de discriminação se perpetue.

O eixo Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos, enfatiza o papel do currículo no desenvolvimento de cidadãos críticos e conscientes de seus direitos e deveres, capacitando os alunos a agirem ativamente na defesa e promoção dos direitos humanos. Isso reforça a concepção do Currículo em Movimento de uma formação integral, comprometendo-se com a construção de uma sociedade mais humana e menos desigual. Este eixo também se relaciona com o eixo de Educação para a Cidadania, que aborda a formação crítica e a participação ativa na sociedade. Ambos os eixos atuam de maneira complementar: enquanto um foca na questão dos direitos e na promoção da igualdade, o outro se concentra em temas mais abrangentes, como a democracia e o engajamento dos estudantes em causas sociais além do ambiente escolar.

Por fim, o eixo Educação para a Sustentabilidade, versa sobre o meio ambiente, mudanças climáticas, a relação entre a sociedade e a natureza, dentre outros tópicos que visam, não só conscientizar os estudantes, mas também os tornar capazes de pensar e construir soluções sustentáveis.

É interessante observar que todos os eixos possuem relação entre si, e que de certa forma há uma progressão onde o estudante irá estudar a relação dele consigo e com seus pares, aprendendo sobre diversidade e sobre como ela nos enriquece enquanto coletivo; depois sobre direitos humanos e como apesar de eles serem assegurados em teoria, é somente por meio da prática e das lutas sociais que eles de fato serão garantidos. Adiante, a educação para a cidadania aborda a relação desse indivíduo com a sociedade e a importância que cada um tem para o todo, e por fim se tem a relação da sociedade com a natureza, algo que foi e ainda é muito negligenciado, mas que precisa ser revisto, como bem pontua Ailton Krenak:

Fomos, durante muito tempo, embalados com a história de que somos a humanidade. Enquanto isso — enquanto seu lobo não vem —, fomos nos alienando desse organismo de que somos parte, a Terra, e passamos a pensar que ele é uma coisa e nós, outra: a Terra e a humanidade. Eu não percebo onde tem alguma coisa que não seja natureza. Tudo é natureza. (2019, p.9-10)

Sendo assim, é possível observar como eixos podem ser trabalhados e como a abordagem multidisciplinar é utilizada na construção do próprio documento e não somente enquanto uma prescrição feita para sala de aula. E a escolha dos eixos também refletem muito sobre o tipo de indivíduo que se pretende formar a partir de um currículo desenvolvido a partir de perspectivas críticas, onde serão realizadas diversas aproximações a um determinado objetivo de estudo, a partir de diferentes disciplinas e

diferentes enfoques, de forma a construir uma visão mais ampla do todo, possibilitando que o aluno se aproxime cada vez mais de uma concepção integral da realidade.

Nesse contexto, a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural se destacam como bases teóricas mais alinhadas ao modelo de sociedade almejado pelos autores do Currículo em Movimento. Além disso, as teorias críticas e pós-críticas fornecem um arcabouço teórico robusto, capaz de explicar muitos fenômenos que ocorrem dentro e fora da escola. Dada a relevância dessas teorias no currículo, elas serão exploradas em mais detalhes a seguir.

2.3 TEORIAS CRÍTICAS E PÓS-CRÍTICAS

A partir dos anos 1980 e 1990, o campo crítico começou a se sobressair na educação, após décadas de teorias tradicionais e acríticas foi possível perceber que os modelos educacionais empregados até então já não davam conta da complexidade dos fenômenos que ocorriam, não era mais possível negar a relação entre o que ocorria dentro e fora da escola (Freire, 1996). O período foi marcado por significativas transições de poder, principalmente nos países latino-americanos que passaram por golpes de estado e regimes autoritários. Com a retomada da democracia tornou-se ainda mais necessário uma educação que estivesse de acordo com os anseios e necessidades do povo, além de incorporar as discussões emergentes em torno classe, gênero e raça. Cabe ressaltar que essas pautas são muito anteriores aos anos 1980, mas que nesse período elas tiveram um ambiente fértil para se propagarem.

Apesar das teorias já existirem há décadas, ambas continuam sendo muito atuais tendo em vista que os problemas apontados por elas ainda não foram resolvidos. Sua importância reside na capacidade que possuem de pensar sobre os fenômenos educacionais e sua correlação com a sociedade, e desse modo, propor soluções que vão na raiz dos problemas. Essas teorias criticam as estruturas de poder e evidenciam como a escola é utilizada na manutenção do status quo, mas diferentemente das teorias crítico-reprodutivistas, aqui são feitas proposições que visam a superação dessas condições e a promoção de uma educação de qualidade para todos (Saviani, 2007).

As teorias críticas da educação tiveram origem em meados de 1930, com raízes na Escola de Frankfurt na Alemanha onde um grupo de intelectuais se dedicou a compreender as ligações entre cultura, política e sociedade. As teorias contam

principalmente com influências de cunho marxista, incorporando conceitos como ideologia, pensando nas implicações do sistema capitalista e em como as relações de opressão são replicadas no ambiente escolar, gerando um ambiente competitivo, desigual e precarizado para a população trabalhadora e seus filhos. Outro ponto importante advindo do marxismo, é a crítica às estruturas de poder da sociedade, e o entendimento de que é necessário superá-las, e aqui a educação assume um papel fundamental ao fornecer as ferramentas para que a classe trabalhadora possa se conscientizar e se emancipar. No Brasil, alguns dos principais expoentes das teorias críticas na educação foram Paulo Freire, a partir dos anos 60, com a sua proposta de educação libertadora, e Demerval Saviani, com a Pedagogia Histórico-Crítica, pautada no materialismo histórico-dialético.

Paulo Freire criticava o modelo tradicional de ensino, que ele chamava de “educação bancária”, na qual os estudantes iam à escola apenas para receber conteúdos de maneira passiva e descontextualizada. Para ele, a educação deveria ser mais do que isso; deveria ser contextualizada a partir dos saberes dos próprios estudantes, permitindo-lhes apropriar-se de conhecimentos relevantes e superar suas condições desiguais, promovendo, assim, a libertação por meio da educação. “Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” (Freire, 2019, p.47).

Quanto a Saviani e a Pedagogia Histórico-Crítica, sua teoria é pautada no materialismo histórico-dialético e, portanto, propõe a integração do contexto histórico e da crítica social no ensino, a fim de promover uma formação crítica e situada na realidade concreta dos estudantes. Em uma de suas obras ele sintetiza bem o ímpeto de sua teoria ao dizer que “O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes.” (2007, p.31). A teoria de Saviani será melhor detalhada na próxima sessão, quando serão abordadas as principais tendências utilizadas no Currículo em Movimento. Com relação ao materialismo histórico-dialético, este foi formulado por Karl Marx e Frederich Engels, e se trata de uma abordagem que evidencia a importância das condições materiais dos indivíduos, tendo em vista que a história é modificada a partir de aspectos como economia e a luta de classes.

Enquanto as teorias críticas têm sua origem na modernidade, as pós-críticas são pós-modernas, tendo se iniciado em meados do século XX, questionando os pressupostos

anteriores e buscando não somente avançar para além da crítica às estruturas sociais. Valorizando as mais diversas identidades e oferecendo uma perspectiva que visa ser mais inclusiva e plural. Alguns dos autores da teoria pós-crítica, argumentam que a teoria social já foi superada e que agora é necessário avançar em outras discussões e se aprofundar em temas como gênero, raça, sexualidade, teoria *queer* por entender que esses temas são negligenciados tanto pelas teorias tradicionais quanto pela crítica, que foi abrangente demais ao se focar na luta de classes e relegou as particularidades dos indivíduos ao segundo plano (Silva, 2005).

Um dos autores mais influentes dessa teoria é Thomas Tadeu da Silva, ele enfatiza o papel do contexto social e da cultura na construção do conhecimento, e analisa as relações entre educação, identidade, poder. Seu trabalho visa possibilitar reflexões sobre a diversidade e outros temas que ficavam mais restritos a outras áreas como antropologia e sociologia. Além de trazer um novo olhar para grupos marginalizados e para os saberes produzidos por eles, pois o currículo e a ciência historicamente privilegiaram e continuam a privilegiar a cultura branca, cisgênero, heteronormativa e europeia. Para ele "A educação deve ser um espaço de reconhecimento e valorização da diversidade, refletindo as múltiplas identidades presentes na sociedade." (Silva, 2005, p. 85).

As teorias críticas e pós-críticas da educação compartilham do compromisso com a análise e mudança do cenário educacional atual. Ambas têm como objetivo compreender e superar as estruturas de poder e suas implicações na prática educacional. Ambas discorrem sobre a importância de um ensino crítico e contextualizado com a realidade dos estudantes, além de compreenderem a pertinência do ambiente social e cultural na educação. Reprovam as narrativas dominantes que excluem e silenciam as minorias e a classe trabalhadora, e buscam dar voz a esses grupos, por meio de uma educação justa e libertadora. Além disso, as teorias concentram na mudança social, enquanto a teoria crítica revela e questiona as desigualdades estruturais, a pós-crítica sugere novos métodos de compreensão e aplicação da educação, refletindo a complexidade e pluralidade atual. Pode-se dizer que alguns elementos das teorias se complementam.

Por outro lado, as teorias também apresentam diferenças significativas e por vezes, conflitantes entre si, como é o caso do enfoque das teorias críticas que abordam conceitos mais amplos, numa análise do sistema capitalista e suas implicações no mundo

do trabalho e por conseguinte no ambiente escolar, das estruturas de poder que permeiam a sociedade e ditam os rumos a serem seguidos. Enquanto isso, as teorias pós-críticas, se debruçam sobre questões mais específicas, deixando de lado o panorama mais amplo para se concentrar nas subjetividades, nas identidades, em grupos e populações específicas, a fim de compreender como essas particularidades implicam nas relações sociais, e em como a manifestação dessas identidades potencializada ou tolhida na escola. Outra diferença reside no enfoque temático, as teorias críticas tratam de temas como classe, raça e gênero, examinando as disparidades estruturais e como elas operam no campo educacional. E as teorias pós-críticas concentram esse debate em torno de temas como multiculturalismo, interseccionalidade e dinâmicas sociais atuais, reconhecendo a complexidade das individualidades e vivências dos estudantes.

Ambas as abordagens apresentam contribuições substanciais para o campo educacional, social e político. E há aspectos onde elas se complementam, onde uma aborda pontos que não são tratados pela outras, mas também há pontos onde há divergências significativas, nas palavras de um dos principais autores da teoria pós-crítica

parece haver uma incompatibilidade entre o currículo existente e o pós-moderno. O currículo existente é a própria encarnação das características modernas. Ele é linear, sequencial, estático. [...] Da perspectiva pós-moderna, o problema não é apenas o currículo existente; é a própria teoria crítica do currículo que é colocada sob suspeita. [...] O pós-modernismo desconfia profundamente dos impulsos emancipadores e libertadores da pedagogia crítica. Em última análise, na origem desses impulsos está a mesma vontade de domínio e controle da epistemologia moderna. A pedagogia tradicional e a pedagogia crítica acabam convergindo em uma genealogia moderna comum. (Silva, 2005, p.115)

2.4 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

A escolha teórico-metodológica pela Pedagogia Histórico-crítica e pela Psicologia Histórico-cultural foi feita com base em diversos fatores, e um dos principais aspectos apresentado no currículo é o socioeconômico. São várias as disparidades encontradas na escola e muitas vezes o ensino tradicional acaba por agravá-las ao valorizar um tipo específico de aluno em detrimento dos outros, sem considerar que o aprendizado depende de muitos outros fatores e não somente o interesse do estudante pela escola. O direito à educação diz respeito a acesso, permanência, transporte escolar, merenda de qualidade, adequação curricular e muitos outros aspectos que devem ser pensados para garantir o aprendizado efetivo dos estudantes. Historicamente quem tem esse direito negado são os que mais precisam dele, as populações marginalizadas, os

trabalhadores, e as minorias. São eles os que mais encontram percalços na hora de ter acesso ao ensino, alguns precisam acordar horas mais cedo para chegar na escola, outros vêm de casa com fome, alguns desde cedo precisam conciliar escola com trabalho, e outros tantos sofrem com a exclusão dentro e fora ambiente escolar, e ainda assim todos eles precisam dar conta de um ensino que não foi pensado para eles.

Ao refletir sobre essas desigualdades e sobre maneiras de superá-las, os professores responsáveis pela elaboração do Currículo em Movimento foram levados à Pedagogia Histórico-Crítica e à Psicologia Histórico-Cultural. Partindo do entendimento que esses referenciais oferecem as ferramentas necessárias para uma visão mais abrangente da escola e do mundo, possibilitando, a partir da realidade concreta, o desenvolvimento de políticas que realmente apoiem a população e promovam uma melhoria substancial em suas vidas. Assim, o desenvolvimento de políticas educacionais torna-se mais pertinente, sendo baseado em uma compreensão aprofundada das desigualdades sociais e das estratégias para superá-las, visando uma transformação significativa na vida dos alunos e da sociedade como um todo.

A adoção da Pedagogia Histórico-Crítica no Currículo em Movimento busca transcender a superficialidade educacional, focando-se na realidade concreta dos alunos. Os educadores, seguindo os princípios desenvolvidos por Dermeval Saviani, empenham-se em contextualizar o conhecimento, permitindo que os estudantes compreendam e critiquem o conteúdo com base em suas experiências de vida. A metodologia abrange etapas de aproximação, problematização, instrumentalização e síntese, incentivando os alunos a refletirem criticamente sobre sua realidade e a ampliarem seu repertório teórico e prático.

O processo se inicia com uma aproximação a um objeto ou fenômeno, levando em conta os conhecimentos prévios dos estudantes sobre o tema em questão. Em seguida, ocorre a problematização, etapa em que os alunos são incentivados a refletir sobre o conteúdo, debatendo elementos do cotidiano, ao mesmo tempo em que são apresentadas ferramentas que ampliam seu repertório e permitem uma reflexão crítica e fundamentada sobre as questões levantadas. Na fase de instrumentalização, introduzem-se conceitos mais estruturados e científicos que, mediadas pelo professor, auxiliam os alunos a aprofundar e criticar o conteúdo. Por fim, chega-se à catarse e síntese, etapa que consiste na análise da problematização inicial, agora realizada com base na instrumentalização teórica e nas reflexões desenvolvidas ao longo do processo. Esse processo de aprendizado

é orgânico e contínuo, não se encerrando na síntese, mas reiniciando de forma cada vez mais refinada e fundamentada. Desse modo, o indivíduo retorna à prática social de maneira mais enriquecida, capacitado a realizar novas problematizações (Saviani, 2007, 2012).

Outro elemento chave na Pedagogia Histórico-crítica são os conteúdos clássicos que Saviani considera essenciais para a formação integral dos indivíduos, ressaltando seu valor universal e atemporal. Originários de tradições culturais e científicas que moldaram a civilização, esses conteúdos abrangem diversas áreas do conhecimento, sem privilegiar umas em detrimento de outras (Saviani, 2007, 2012), diferentemente do que ocorreu no Novo Ensino Médio, por exemplo, onde é possível observar que a área das humanidades foi relegada a segundo plano e diversas disciplinas contaram com redução significativa de carga horária (Beltrão, Teixeira e Taffarel 2020). Desse modo, Saviani argumenta que a educação deve incorporar esses saberes para fomentar o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos alunos, além de facilitar a apropriação do patrimônio cultural da humanidade, capacitando-os a questionar e buscar superar as desigualdades sociais.

A intersecção entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural revela uma compreensão mais profunda do processo educativo, em que o conhecimento é entendido como um produto da interação entre o indivíduo e seu contexto sociocultural. Assim como Saviani enfatiza a relevância dos conteúdos clássicos para a formação de uma consciência crítica, a Psicologia Histórico-Cultural, fundamentada nas ideias de Vygotsky e seus contemporâneos, destaca que o desenvolvimento humano é indissociável das práticas sociais e culturais que o cercam.

Quanto à Psicologia Histórico-Cultural, pautada nos trabalhos de Lev Vygotsky, Alexander Romanovich Luria e Alexis Nikolaevich Leontiev, esta considera o desenvolvimento humano como intrinsecamente ligado ao contexto sociocultural. Essa abordagem enfatiza que funções psicológicas superiores, como linguagem e raciocínio, são moldadas pelas interações sociais e práticas culturais, promovendo uma compreensão

mais ampla do aprendizado, o qual é coletivo e mediado socialmente (Vigotskii¹⁵, Luria, Leontiev, 2010).

Vygotsky se destaca ao introduzir o conceito de "zona de desenvolvimento proximal", que propõe que a educação deve oferecer desafios apropriados ao nível de cada aluno. No meio educacional, essa perspectiva evidencia a importância de práticas pedagógicas inclusivas e contextualizadas, onde o estudante é visto como agente ativo em sua própria formação (Martins, 2013).

[...]um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em operação com seus companheiros. (Vygotsky, 1991, p. 60)

A articulação entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural é fascinante, pois enquanto a primeira busca transformar relações sociais e superar desigualdades, a segunda estabelece bases para o desenvolvimento social. Juntas, essas abordagens promovem uma educação que visa muito mais que a transferência de conhecimento, mas também a emancipação do indivíduo, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e engajados socialmente.

2.5 CONVERGÊNCIAS E DIVERGENCIAS NOS PRESSUPOSTOS DO CURRÍCULO EM MOVIMENTO

Diante do exposto, é possível identificar as semelhanças, as convergências e a origem comum da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, ambas alicerçadas no materialismo histórico-dialético. Apesar dos pontos em comum a aplicação desses referenciais na educação demanda uma compreensão profunda de seus princípios e das complexas interações entre teoria e prática pedagógica.

Embora ambas as teorias existam há décadas, não podemos dizer que os desafios encontrados por elas tenham sido superados. Pelo contrário, com a intensificação do capitalismo neoliberal, alguns dos problemas das escolas agora estão ainda piores. O que fica evidente nas reformas educacionais dos últimos anos e nos documentos normativos que antes refletiam um ímpeto progressista, e agora defendem uma escola precarizada,

¹⁵ No texto será adotada a grafia "Vygotsky" em vez de "Viigotski", por se tratar do nome do autor na forma como é mais comumente reconhecido na literatura acadêmica. No entanto, uma das referências utilizadas no texto utiliza a grafia Viigotski por conta da transliteração e adaptação fonética.

voltada para atender interesses mercadológicos (Cássio, 2019; Beltrão, Teixeira e Taffarel 2020).

Com relação as teorias críticas e pós-críticas, no Currículo em Movimento são utilizados os elementos que dialogam entre si, a questão de educação contextualizada, crítica etc. Pontos onde há maiores divergências não são citados, ou pelo menos não estão lá de forma explícita. Aspectos como luta de classes, teoria queer, dentre outros não aparecem diretamente, mas sim temas como diversidade, desigualdade, justiça social, e outros que são amplamente debatidos nos pressupostos teóricos. Acho pertinente pontuar o que está evidente ou não no documento, pois se trata de um currículo crítico e construído a muitas mãos, mas o contexto político no Brasil e no Distrito Federal é outro, e a Secretaria de Educação e a comunidade escolar são um reflexo desse contexto e da diversidade de pensamentos.

Podemos concluir que a pedagogia histórico-crítica tem como objetivo central a humanização do indivíduo, promovendo a apropriação do patrimônio cultural coletivo. Ao evidenciar a importância do ensino de conteúdos clássicos, essa abordagem se alinha com a psicologia histórico-cultural, que vai além da observação superficial, buscando desenvolver toda a potencialidade do ser humano. Para Vygotsky e Saviani, a educação escolar desempenha um papel fundamental nesse processo, enfatizando a compreensão do real como um de seus principais objetivos voltados para a emancipação social. Ambos os autores defendem a necessidade de uma educação de qualidade para todos. Saviani, em "Escola e Democracia", é ainda mais enfático ao afirmar que:

Do ponto de vista prático, trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade por meio da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes (2007, p. 31).

Apesar da riqueza de ambas as teorias e dos esforços empregados para desenvolver um currículo transformador, é crucial lembrar um dos ensinamentos de Paulo Freire: a educação, por si só, não muda o mundo, mas transforma as pessoas. Martins (2013) complementa essa ideia ao afirmar que:

A ênfase na transmissão dos conhecimentos clássicos, tal como postulado pela pedagogia histórico-crítica, não perde de vista que a teoria, por si mesma, não transforma a realidade. Mas também não perde de vista que essa transformação exige a formação de indivíduos aptos a fazê-lo. Se, por um lado, a construção do conhecimento está diretamente ligada à atividade, esta, por si mesma, não é suficiente para engendrar a formação daquele (p. 299).

É necessário que haja não só uma teoria, mas também uma prática revolucionária para, de fato, modificar as estruturas em torno da escola e da sociedade. A presença da pedagogia no currículo é importante, mas os professores devem ser devidamente instrumentalizados para conseguir aplicá-la no dia a dia e realizar as adequações necessárias.

Sendo assim, com relação aos pressupostos teóricos do Currículo em Movimento, entendo que o esforço empenhado pelos responsáveis pelo documento é mais que legítimo e que houve uma preocupação em abranger diferentes concepções para assim, representar as diversas vozes da comunidade escolar. Não há como se obter um consenso e escolher uma única teoria, então o que me parece ter sido feito foi buscar teorias que conversassem entre si e que fossem pautadas pelo mesmo horizonte progressista, por isso a escolha pelas teorias críticas e pós-críticas, e pelas abordagens da Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-cultural.

Entretanto, existem divergências significativas entre as teorias críticas e pós-críticas, cujas concepções de mundo são bastante distintas. À primeira vista, pode parecer que, por não serem tradicionais ou por pertencerem a momentos históricos próximos, elas teriam mais elementos convergentes. No entanto, enquanto a teoria social se preocupa com o coletivo, as teorias pós-críticas tendem a se concentrar excessivamente nos indivíduos, perdendo de vista o contexto mais amplo.

As teorias críticas, como a pedagogia histórico-crítica, buscam uma verdade objetiva que pode ser utilizada para promover a emancipação social. Enquanto as teorias pós-críticas defendem que a verdade é um conceito subjetivo e sujeito ao contexto ao qual ela está inserida, enfatizando a pluralidade de vozes e experiências. Além disso, enquanto as teorias críticas se concentram em identificar e combater as estruturas de opressão, as teorias pós-críticas questionam a própria ideia de poder. Tais diferenças refletem compreensões distintas sobre o papel da educação na sociedade.

No campo da Educação Física, essas tensões também aparecem de maneira bem demarcada, e nos currículos é possível observar não só as teorias críticas e pós-críticas como várias outras. Diante dessa perspectiva, a Educação Física se trata de um campo estratégico, pois sua prática pode refletir e incorporar tanto os princípios de transformação social quanto princípios de conformação, como pode ser visto em diversos momentos na trajetória da disciplina (Góis Junior, 2013; Soares, 2000). Assim, a próxima discussão será centrada na importância da Educação Física nesse contexto, explorando sua presença nos currículos da SEEDF e analisando como se dá a articulação entre as teorias nos documentos mais recentes.

CAPÍTULO 3 – EDUCAÇÃO FÍSICA NO CURRÍCULO EM MOVIMENTO

A Educação Física no Currículo em Movimento vai além da esportivização apresentada em currículo anteriores, que muitas vezes restringia a disciplina a prática desportiva, com ênfase nas modalidades tradicionais e a competições escolares. O atual currículo possui uma outra proposta onde há uma gama de conteúdos que podem ser trabalhados, como jogos e brincadeiras, diferentes modalidades gímnicas, lutas, danças e esportes diversos. Além de trazer uma abordagem mais contextualizada dessas modalidades relacionando-as com aspectos culturais e sociais, há ainda a presença de conteúdos teóricos, que podem ser trabalhados junto a outras disciplinas de maneira transdisciplinar.

O Currículo em Movimento tem como pressupostos teóricos as teorias críticas e pós-críticas da educação, as quais refletem na formulação teórica da Educação Física no documento. E, assim como preconizado pelos PCNs, a disciplina passa a compor a área de linguagens junto a disciplinas como Artes, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, dentre outras. Tais abordagens trazem um outro panorama para a Educação Física, se essa junção já é complexa no campo curricular, nessa disciplina em específico ela traz elementos ainda mais desafiadores os quais serão abordados ao longo deste capítulo. Mas antes disso, cabe uma breve contextualização para esclarecer a trajetória da Educação Física até os dias atuais.

Entre os séculos XIX e XX, o Brasil vivenciou um período de profundas transformações, das quais muitas foram inspiradas pelo continente europeu, onde estava ocorrendo um forte processo de desenvolvimento industrial enquanto o capitalismo se firmava enquanto modelo econômico. Nesse cenário, a sociedade brasileira começou a definir sua identidade, com o surgimento de uma classe intelectual composta por médicos, engenheiros, advogados e educadores, que exerciam grande influência nas decisões políticas do país (Góis Junior, 2013). A nova organização em torno do trabalho industrial fez com que houvesse um grande número de pessoas saindo do interior e buscando melhores condições de vida nos grandes centros. Entretanto, as cidades não eram feitas para comportar aquela quantidade de pessoas, suas moradias eram mal iluminadas e arejadas, não havia saneamento básico, e no trabalho as condições também eram precárias com longas jornadas de trabalho em ambientes insalubres. Todo esse contexto de vulnerabilidade favoreceu o aparecimento de doenças, e conseqüentemente de

trabalhadores enfraquecidos e menos produtivos. Em meio a esse cenário e aos ideais difundidos na Europa, essa nova classe social enfatizou a necessidade de aprimorar as condições físicas da população como um meio para o avanço do país (Abreu Junior, Carvalho, 2012). Desse modo o foco do problema deixou de ser a precariedade do trabalho e moradia, e passou a ser a falta de bons hábitos e higiene da população.

Neste cenário surge o Movimento Higienista com o objetivo de aprimorar a "raça" brasileira através da educação e da implementação de novos costumes de vida, que iam desde a higiene pessoal até a moral e bons costumes. Os intelectuais daquele período defendiam a institucionalização da educação no Brasil, visando preparar a população, vista como fraca, doente e preguiçosa, para o trabalho moderno. Acreditava ser possível “vitalizar pela educação e pela higiene toda essa gente reduzida pela vermina a meio-homem, a um terço de homem, a um quarto de homem [...]” (Couto *apud* Schneider, Ferreira Neto, 2006, p.77-78). É nesse contexto que o exercício físico se tornou um instrumento essencial, uma vez que ele poderia auxiliar na formação de cidadãos saudáveis e disciplinados (Soares, 2000)

No período em questão a educação do corpo ainda não era considerada uma disciplina formal, mas sim uma atividade voltada para a formação moral e física (Góis Junior, 2013). Com a chegada do Movimento Ginástico Europeu no Brasil, a ginástica se tornou uma das primeiras atividades físicas a ser incorporada e sistematizada nas escolas, considerada “[...] como uma vestimenta necessária para um corpo que se revela em uma nudez não de vestes, mas de moral” (Soares, 2000, p. 46). Em 1879, visando difundir seus ideais higienistas, o governo tornou obrigatório o ensino da ginástica no Rio de Janeiro, o que possibilitou que a educação física começasse a se estabelecer no currículo escolar e nos documentos oficiais.

Já no século XX, a Educação Física passou a ter uma forte influência dos militares, e conseqüentemente o foco mudou e passou a ser na disciplina e no preparo físico dos cidadãos. O esporte promovia a saúde, mas também reforçava ideologias dominantes, contribuindo para o controle social e para difusão de valores nacionalistas em contextos de repressão. Assim, o esporte refletiu as dinâmicas políticas e sociais da época, evidenciando a conexão entre Educação Física e autoritarismo, sobretudo no contexto antidemocrático vivido pela América Latina no período. (Marques *et al.* 2024).

Após esse período o Brasil passou por um processo de redemocratização, no qual diversos aspectos da sociedade foram revistos, dentre eles a educação onde vimos a forte influência de teóricos como Paulo Freire e Demerval Saviani, e as teorias críticas. E um processo similar ocorreu na Educação Física, onde teóricos começaram a pautar uma outra forma de se pensar a disciplina, não mais como uma forma de controle social ou como mera prática de atividades esportivas (Castellani Filho, 2014).

O Movimento Renovador que emergiu no Brasil na década de 1980, tinha como objetivo transformar a área ao criticar as práticas tradicionais centradas no tecnicismo e na aptidão física. Esse momento propiciou uma maior articulação entre os campos da Educação Física, Pedagogia, Filosofia, e outras áreas afins. Além de valorizar conteúdos diversificados e promover uma visão mais ampla da disciplina, também trouxe à tona o conceito de cultura corporal, que redefiniu o escopo das práticas serem trabalhadas na Educação Física: “Ela será configurada com temas ou formas de atividades, particularmente corporais, como as nomeadas anteriormente: jogo, esporte, ginástica, dança ou outras, que constituirão seu conteúdo.” (Soares, *et al.*, 1992).

Esse contexto gerou embates teóricos, resultando em várias teorias pedagógicas da Educação Física, com distintos pressupostos teóricos. Essas contribuições sustentam muitas das práticas pedagógicas e documentos norteadores atuais. E apesar dessa longa trajetória da disciplina, foi somente com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (1996), que ela passou a ser um componente curricular obrigatório.

A trajetória curricular da Educação Física no Brasil é caracterizada por uma série de transformações que refletem os movimentos sociais e políticas de cada época. Essas mudanças impactaram os currículos de cada estado de maneira singular, podendo estar mais ou menos alinhados com contextos mais amplos. No caso do Distrito Federal, os currículos tendem a acompanhar as tendências nacionais alinhando-se às demandas sociais contemporâneas, mas a forma como a Educação Física é pautada varia muito de um documento para o outro, como será demonstrado a seguir.

Para a seguinte análise foram utilizados os currículos do DF, abrangendo o período de 1993 a 2018, Currículo de Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal (Distrito Federal, 1993); Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal -Versão Experimental (Distrito Federal, 2000); Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal (Distrito Federal, 2002);

Currículo da Educação Básica - Versão Experimental (Distrito Federal, 2010); Currículo em Movimento - Caderno de Pressupostos Teóricos (Distrito Federal, 2014); Currículo em Movimento da Educação Básica -2ª edição (Distrito Federal, 2018); e Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio (Distrito Federal, 2021). Além dos documentos foram utilizadas as pesquisas de outros autores que se debruçaram sobre a Educação Física nos currículos do DF, principalmente Freire (2016) e Marques *et al.* (2023) que serão amplamente citados no texto.

CURRÍCULO DE 1993

Nos anos 1990, o currículo do DF foi profundamente influenciado pelo contexto nacional de redemocratização, e fortalecimento do campo teórico crítico na educação. O currículo de Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal, lançado em dezembro de 1993, foi resultado de um trabalho colaborativo que envolveu diversas comissões que se debruçaram sobre a análise e atualização do documento.

No que diz respeito à Educação Física o currículo apresenta uma boa base teórica que é apontada como “uma das mais bem fundamentadas dentre os documentos analisados, especialmente no referencial teórico” (Marque *et al.*, 2023). A proposta reflete os ideais do Movimento Renovador, tendo incorporado tanto bibliografia quanto referências dos autores do período. O documento conta com elementos das teorias desenvolvimentista, psicomotricidade, construtivismo e crítico-superadora (Freire, 2016). Os autores do documento buscaram fazer a articulação de diferentes teorias o que resultou em uma abordagem eclética, mas aqui ela ocorre de maneira coesa, há uma progressão dos conteúdos abordados, e os referenciais dialogam bem entre si. O que evidencia também o esforço dos envolvidos no processo e seu domínio das diversas teorias da Educação Física.

CURRÍCULO DE 2000

No documento seguinte, o Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal (2000), foram realizadas alterações significativas tanto na fundamentação teórica geral quanto nas partes Educação Física. O currículo passou a ser estruturado em torno de competências e habilidades, buscando se atualizar para as novas demandas contemporâneas, principalmente em torno do trabalho. Essa modificação “foi

uma consequência natural da necessidade de tornar a educação mais eficiente, mais dinâmica, adequada aos novos tempos” (Distrito Federal, 2000, p. 7), o que faz sentido dentro da perspectiva neoliberal vivenciada naquele momento.

Apesar de uma suposta modernização, o documento utiliza conceitos referenciais teóricos anteriores ao Movimento Renovador, a “bibliografia é única e trata principalmente de aspectos metodológicos. Das nove referências da Educação Física, seis datam das décadas de 1970 ou 1980 e se referem a aspectos técnicos, que auxiliam no preenchimento dos diários de classe.” (Freire, 2016, p.42).

A questão não é que o currículo deva obrigatoriamente se fundamentar em teorias críticas ou ter uma bibliografia exclusivamente recente, o que se observa é que, em diversos momentos o documento menciona as “transformações” e a necessidade de se adequar ao “mundo moderno”. No entanto, ele mesmo não passou por uma atualização teórica significativa, exceto talvez pela incorporação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1998, que também contém algumas controvérsias. O currículo busca ir além do paradigma da aptidão física, mas acaba recaindo sobre uma combinação questionável de formação cidadã com preparação para a competitividade do mercado.

CURRÍCULO DE 2010

O Currículo de 2010: versão experimental, logo na apresentação se coloca como fruto de uma elaboração coletiva feita ao longo de dois anos. Mais uma vez trata-se de um documento com base teórica diversificada, mas dessa vez trazendo elementos da abordagem tecnicista. O documento mantém as competências e habilidades, e a influência dos PCNs, e nos anos iniciais conta com a organização em eixos: psicomotricidade, atividades rítmicas e expressivas, esporte, jogos, dentre outros. Já no currículo dos anos finais, o documento segue pela contramão ao dar demasiada ênfase às práticas esportivas, descontinuando inclusive o trabalho feito nos anos iniciais.

Outro ponto suscitado na pesquisa de Marques *et al.* (2023), foi que os conteúdos dos 8º e 9º anos são os mesmos, e que a prática recreativa de futsal aparece em todos os bimestres, o que para os autores da pesquisa é uma “manifesta tentativa de legitimar institucionalmente uma prática vulgarmente conhecida na área como ‘rolar a bola’.” (2023, p. 13).

CURRÍCULO DE 2014 – CURRÍCULO EM MOVIMENTO (1ª VERSÃO)

Em 2014 foi publicado o Currículo em Movimento, fruto de um esforço coletivo que teve início em 2011, a partir da avaliação diagnóstica do currículo anterior. Entre seus principais elementos estão o conceito de Educação Integral, os Eixos Transversais, e uma base teórico-metodológica fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural, além de pressupostos das Teorias Crítica e Pós-Crítica. O documento é composto por oito cadernos que abordam fundamentos teóricos e as diferentes etapas de ensino, e a Educação Física está inserida na área de Linguagens junto a outras disciplinas como Língua Portuguesa e Artes.

O currículo foi estruturado com base nas perspectivas críticas da educação, novamente fazendo uso do ecletismo teórico e na Educação Física é possível observar o mesmo. Há um distanciamento de tendências tradicionais focadas no esporte e na técnica, e a combinação de diferentes teorias com ênfase na desenvolvimentista, sociointeracionista, psicomotricidade, culturalista e saúde renovada; como é apontado pelos autores Marques *et al.* (2023) que salientam que:

“diferente da proposta de 1993, igualmente caracterizada por certo hibridismo das teorias da educação física, nesta edição as diferentes teorias pedagógicas de educação física não estão articuladas, somente aglutinadas, sem evidente progressão ou relação. No caso da proposta de educação física do Currículo em Movimento (2014a, 2014b, 2014c), essa diversidade de referenciais não é justificada e tampouco articulada conceitualmente.”

Currículo de 2018 – Currículo em Movimento – Ensino Fundamental (2ª versão)

A segunda edição do Currículo em Movimento foi publicada em 2018, e nele constam algumas alterações para atualizar o documento às políticas vigentes. Os Pressupostos Teóricos seguem os mesmos, os cadernos de Educação Especial, EJA, EAD também não passaram por modificações. Na apresentação do documento consta que foram realizados fóruns, plenárias, ciclos de formações, dentre outros momentos em que a comunidade escolar pode fazer contribuições.

Os cadernos do Ensino Fundamental foram unificados em um só, reunindo anos iniciais e finais, o que considero positivo pois favorece uma visão mais ampla do ensino fundamental, e evidencia como foi pensada a progressão dos conteúdos. Os primeiros anos contam com jogos e brincadeiras, atividades rítmicas e expressivas, posteriormente

jogos pré-desportivos; no 4º ano são inseridos esportes individuais e coletivos, lutas, danças e ginásticas; e no 8º ano são adicionadas as práticas corporais de aventura. É interessante observar que os conteúdos contam com uma ampla variedade de atividades, sem ênfase no chamado “quarteto fantástico”, são mencionados elementos da cultura popular, aspectos históricos e sociais, respeito a diversidade cultural e de gênero (Distrito Federal, 2018).

Quanto às referências na parte de Educação Física são apenas três, a LDB, um livro de João Luiz Gasparin sobre Pedagogia Histórico-Crítica, e outro livro de Carmem Lúcia Soares sobre a história da Educação Física. Logo, é notada a prevalência das perspectivas críticas nas referências, mas observando os conteúdos e a incorporação da BNCC, é possível identificar também a presença da psicomotricidade. Além disso, observa-se a ausência do Currículo Cultural, os autores Marques *et al.* (2023) sugerem que essa falta pode ser atribuída a uma hesitação em adotar orientações pedagógicas que não se alinham às abordagens críticas já estabelecidas.

Em 2014, o contexto era marcado pela polarização e o governo já sinais de desgaste com algumas áreas da sociedade, inclusive com a educação, como pode ser observado em diversas mobilizações realizadas do período. Mas ainda se tratava de um governo progressista, com pautas mais alinhadas aos interesses dos trabalhadores e com o qual havia maior possibilidade de diálogo. Em 2016, esse cenário se transformou e o golpe não só tirou a presidenta Dilma do poder, como deu lugar a um governo neoliberal que priorizou ajustes fiscais e a adoção de políticas de austeridade, resultando em uma redução do financiamento público e na promoção de uma gestão privatista no setor educacional (Cassio, 2019).

As reformas educacionais aprovadas nesse período refletem a crescente inserção de iniciativas privadas e a mercantilização do ensino, que se sobrepuseram aos interesses do povo em um contexto antidemocrático e de recrudescimento das políticas neoliberais. O impacto dessas reformas parece não ter sido tão grande no caso da 2ª versão do Currículo em Movimento, mas é evidente na versão do Novo Ensino Médio.

Currículo de 2021 – Currículo em Movimento – Novo Ensino Médio

A atualização mais recente do Currículo em Movimento é o caderno do Novo Ensino Médio (2021), que começou a ser elaborado ainda em 2018 logo após a aprovação da BNCC. O processo levou em torno de dois anos e, de acordo com a apresentação do

documento, contou com participação popular, colaboração de diversas entidades, e instituições como UnB e IFB. Ao todo foram quatro versões, a segunda versão foi implementada em cinco escolas, as “Unidades Escolares-Piloto do Novo Ensino Médio”. Posteriormente, outras versões foram analisadas, e as contribuições foram incorporadas até se chegar à versão final, que foi homologada em dezembro de 2020."

O documento apresenta ecletismo teórico, e aponta logo no início sua tentativa de unir o currículo da SEEDF à BNCC ao mencionar que

“busca aproximações possíveis entre, por um lado, a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural, consolidadas nos pressupostos teóricos dos documentos da rede pública de ensino e suas unidades educacionais e, por outro lado, as pedagogias do aprender a aprender, presentes nas concepções pedagógicas e organizacionais da BNCC. (Distrito Federal, 2021, p. 14)

O a seguir trecho evidencia a contradição entre as bases teóricas presentes. Enquanto de um lado temos “a redução das desigualdades históricas”, do outro temos a adequação dos indivíduos ao mesmo sistema que produz essas desigualdades.

As duas primeiras reforçam, entre outros aspectos, o papel fundamental do professor como mediador das aprendizagens, bem como a importância central das escolas como espaços de socialização, de exercício de sociabilidades, de reconhecimento das diferenças e de redução das desigualdades históricas que marcam a realidade cotidiana da educação brasileira. As pedagogias do aprender a aprender visam, por sua vez, ao desenvolvimento de competências e habilidades para o Século XXI, definidas como aprendizagens essenciais, diversificadas, flexíveis, conectadas aos mais diversos espaços sociais de um mundo globalizado em transformação e, por isso, necessárias a todos os indivíduos. (Distrito Federal, 2021, p. 14-15)

Essa tentativa de unir as teorias críticas com teorias que se alinham aos interesses mercadológicos já se mostrou infrutífera anteriormente no currículo dos anos 2000.

A pedagogia do “aprender a aprender” não é nenhuma novidade, e as críticas a ela também não. Embora proposta como uma forma de promover a autonomia e o aprendizado ativo, ela apresenta vários outros elementos que merecem um olhar mais apurado. Como apontado por Newton Duarte (2001), essa abordagem apresenta uma visão que desconsidera que o mundo continua sob o sistema capitalista, e que apesar de haver um maior acesso à informação o conhecimento não chega da mesma forma para todos, e que essas discrepâncias não dizem respeito a esforços ou posturas individuais. Duarte aponta ainda que essa nova educação fundamentada no “aprender a aprender”

deve pautar-se no fato de que vivemos em uma sociedade dinâmica, na qual as transformações em ritmo acelerado tornam os conhecimentos cada vez mais provisórios, pois um conhecimento que hoje é tido como verdadeiro pode ser superado em poucos anos ou mesmo em alguns meses. (2001, p. 37)

Esse trecho reflete mais uma incompatibilidade entre esta teoria e as teorias críticas, uma vez que Saviani (2007) enfatiza a importância dos conteúdos clássicos e a necessidade de tornar esse conhecimento acessível à classe trabalhadora. Em contrapartida, as pedagogias das competências se baseiam em um referencial em que os conhecimentos são considerados provisórios e a verdade é entendida como subjetiva. Desse modo, não basta unir uma teoria crítica a outra acrítica, e esperar que surja um equilíbrio entre elas, ambas possuem perspectivas muito distintas e diametralmente opostas.

No que diz respeito à Educação Física, diferentemente do currículo do ensino fundamental, as teorias culturais não só aparecem como são a maior referência teórica utilizada pelo currículo do Ensino Médio. São três as referências, a própria BNCC (2018), o livro “Educação Física Cultural: escritas sobre a prática”, e o artigo “A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos” de autoria de Marcos Garcia Neira e Marcílio Souza Júnior, o primeiro, reconhecido como o principal teórico da Educação Física Cultural.

Os objetivos da Educação Física estão mesclados com os das outras disciplinas da área de linguagem, mas alguns conteúdos são próprios da disciplina como: dança, capoeira, circo, jogos coletivos e cooperativos, movimento olímpico e paralímpico, *fitness* e *wellness*. A partir de uma breve análise dos conteúdos é possível perceber a influência de diversas teorias, principalmente a culturalista, construtivista e saúde renovada; há elementos de teorias críticas, mas eles acabam sendo diluídos em meio a toda essa mistura de conteúdos e abordagens. O trecho a seguir foi retirado do currículo e ele evidencia bem como são empregadas várias teorias em um só conteúdo:

“Reconhecer o significado da educação física, de conceitos como cultura corporal, de movimento como construção histórico-social, dos campos de atuação e da importância da atividade física para a saúde, a fim de subsidiar suas escolhas para a construção do seu projeto de vida.” (2021, p. 69)

ANÁLISE DOS CURRÍCULOS

As análises realizadas sobre os currículos do Distrito Federal revelam um ecletismo teórico que, embora busque uma abordagem integradora, resulta em uma falta de clareza e as vezes até em uma falta de coerência. Desde os primeiros currículos observados aos mais recentes é comum observar a incorporação de diferentes teorias, mas a forma como isso foi feito é muito distinta. No documento de 1993 há um nítido esforço

em combinar as abordagens de maneira coesa e seguindo uma progressão que de conta dos vários aspectos abordados em cada teoria. Enquanto em outros currículos o que se vê é uma miscelânea de teorias sem muita sistematização.

Nos currículos seguintes são incorporadas as competências e habilidades, as quais se fazem presentes até os dias de hoje, e elas dizem respeito não só à organização como também um conceito maior da chamada pedagogia do aprender a aprender. A partir dos anos 2000 essa pedagogia sempre se fez presente. A presença do "aprender a aprender" no currículo contemporâneo é um reflexo das transformações econômicas e sociais no contexto do neoliberalismo, onde a educação se torna um instrumento de adaptação ao mercado de trabalho, em vez de promover um aprendizado significativo. Essa abordagem prioriza a flexibilidade e a aquisição de competências genéricas, ao invés de conhecimento significativos. O foco passa a ser as demandas de um mercado em constante mutação, e a adequação dos estudantes para um futuro profissional incerto e precarizado. Assim como ocorreu no período higienista e em outros momentos, a questão se volta para os indivíduos, seus modos de viver, pensar e agir, em vez problematizar as condições de vida e trabalho que lhes são impostas.

Nesse cenário, as tendências do tecnicismo e da esportivização, que emergem com força no documento de 2010, podem ser vistas como uma continuidade das tradições esportivas que sempre estiveram presentes na Educação Física. Embora suas manifestações nos currículos possam ser mais sutis em alguns momentos, a dificuldade de desvincular a Educação Física tradição esportiva resulta em uma forte presença dessas modalidades, refletindo não apenas uma adaptação às exigências contemporâneas, mas também uma herança cultural que permeia a prática educativa. Essa relação é evidente no Currículo Experimental de 2010, que enfatiza os esportes coletivos, especialmente o futsal, e na 2ª edição do Currículo em Movimento, que apresenta uma ampla gama de modalidades esportivas a serem trabalhadas ao longo do ensino fundamental.

No currículo do Novo Ensino Médio, é interessante observar a prevalência da abordagem teórica culturalista, que no documento está intimamente ligada à pedagogia do "aprender a aprender". Essa conexão espelha um contexto político e social mais abrangente, no qual as diretrizes educacionais locais não apenas respondem às exigências nacionais, mas também se inserem em um cenário caracterizado pelo fortalecimento das políticas neoliberais e pela crescente inserção de empresas privadas no setor educacional. Essa tendência pode ser interpretada como parte de uma agenda que começou a se firmar

mesmo antes do golpe. Sendo assim, a relação entre as políticas educacionais locais e nacionais vai além de uma mera questão metodológica, ou da articulação de diferentes teorias com as orientações curriculares vigentes, refletindo também as transformações sociais e econômicas em curso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As três versões do Currículo em Movimento evidenciam essas contradições no uso do ecletismo teórico e nas diferenças entre um documento e outro. No primeiro documento (2014) a construção geral é mais coesa, e apesar de não ser um documento tão radical, ou justamente por não ser, o produto final acaba sendo mais homogêneo, sem se adentrar em críticas mais acentuadas ou nas tensões das teorias. Porém, na Educação Física a construção é um tanto confusa, trazendo muitos elementos de diversas teorias e sem uma progressão bem definida.

Na segunda versão (2018), os pressupostos são os mesmos. As referências de Educação Física se focam no campo crítico, mas os conteúdos apresentam novamente o ecletismo, mas a progressão dos conteúdos funciona melhor nessa versão.

Por fim, o documento de 2021, que introduz o Novo Ensino Médio, apresenta uma base menos eclética e mais centrada na pedagogia das competências, a qual se articula com o multiculturalismo na Educação Física. Embora essa combinação possa funcionar em alguns aspectos, ao considerar a formação proposta pelo Currículo em Movimento (2014), essa junção contraria muitos dos pressupostos teóricos previamente estabelecidos, indicando uma clara ruptura com os ideais críticos que orientavam o documento originalmente.

O currículo avançou significativamente ao se distanciar do panorama tradicional e conservador da educação visto em currículos anteriores (Freire, 2016), mas também é possível observar que em alguns pontos ele é progressista, mas, talvez de forma mais moderada, menos radical. As autoras Bandeira e Dantas também realizaram uma análise do currículo e trouxeram a seguinte avaliação “Consideramos que o Currículo em Movimento não alcança esta profundidade teórica devido a mescla teórica em que se reveste impossibilitando-o de assumir uma postura crítica perante a realidade social” (2021, p. 397). Particularmente, não concordo que a mescla teórica tenha impossibilitado de se assumir crítico, entendo as autoras e percebo alguns dos limites apontados por elas, mas entendo que a construção híbrida possa ter sido necessária naquela conjuntura, e talvez se fosse feito hoje ainda assim seria uma alternativa.

Alguns autores apontam a teoria crítica como hegemônica, e talvez até seja, mas uma coisa é a hegemonia no campo teórico, em artigos, currículos e livros, outra é a

hegemonia no campo prático, na formação de professores, nas escolas, na sociedade. Nos últimos anos é nítida a ofensiva em torno da educação, e como a sociedade tem sido bombardeada com a criação de pânico morais que tornam as pessoas temerosas quanto a qualquer pauta relacionada à esquerda. Desse modo, me parece compreensível uma aproximação mais sutil às teorias críticas, e a utilização delas combinadas às teorias pós-críticas, dada a efervescência de suas pautas e a ênfase em alguns temas que de fato precisam ser discutidos.

Outro ponto mencionado pelas autoras Bandeira e Dantas, com o qual considero importante dialogar, é a ocorrência de um “lapso democrático”, já que nem todos os professores da rede foram ouvidos. O Distrito Federal conta com mais de 25 mil professores efetivos e mais de 15 mil professores em regime de contratação temporária (CNTE, 2024). Ao longo do processo de construção do Currículo em Movimento, foram realizadas diversas plenárias, reuniões de grupos de trabalho, coordenações temáticas e outros momentos de escuta e debate em torno do documento. Embora eu desconheça sobre dados que informem o percentual de professores envolvidos no processo, parece-me inviável ouvir todos eles. Foi feito um esforço significativo para que o maior número possível de pessoas fosse contemplado de alguma forma pelo currículo. Contudo, se a escolha por duas teorias já gera desconforto, imagino como seria se todos realmente fossem ouvidos; acredito que duas teorias não seriam suficientes. Compreendo que todo processo possui limitações e que a Secretaria de Educação pode e deve buscar maneiras de aprimorar a gestão democrática, tornando-a cada vez mais acessível, e que os professores, por sua vez, também devem comparecer e se fazer ouvir nesses momentos de construção coletiva.

O hibridismo teórico é comum no Brasil, como é possível observar em documentos mais antigos, e me parece ser uma tendência a tentativa de se encontrar esse meio termo teórico e político a fim de tornar o próprio currículo possível. Essa disputa nada mais é que reflexo de outros embates mais amplos que permeiam a sociedade. Desse modo, o desenvolvimento de um currículo se torna um espaço de negociação, onde interesses antagônicos se confrontam, e o hibridismo emerge como uma estratégia para integrar diferentes perspectivas e responder às múltiplas demandas sociais. Por mais complexo que seja esse fenômeno, ele agrega ao debate educacional e também aponta para a necessidade de um diálogo contínuo entre teoria e prática, fundamental para a construção de uma educação melhor.

Agora, quanto a escolha de teorias utilizadas no currículo, por mais que no documento as tensões entre as teorias não fiquem tão evidentes, ainda assim elas existem, são muitas e devem ser pesadas, talvez de forma mais crítica e menos conciliatória. Autores da teoria pós-crítica deixam claro que não desejam estar atrelados à teoria crítica. Talvez por isso, essa abordagem funcione melhor atrelada a perspectivas acríicas, que se apresentam como neutras, mas, na verdade, contribuem para a manutenção de um sistema que afirmam já ter sido superado.

Tão preocupados em se distanciar da teoria social, os pós-críticos acabaram por se aliar a outros tipos de teorias, como a pedagogia do aprender a aprender. No Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio ela ganha força se unindo às teorias pós-críticas, e ambas parecem funcionar bem juntas pois operam sob a mesma ideologia pós-moderna (Duarte, 2001. Barcellos Angelo, Baptista De Medeiros, 2020). Além de incorporarem uma abordagem individualista, essas abordagens não apenas esvazia o potencial transformador da educação, mas também contribui para a reprodução de desigualdades, ao restringir as oportunidades de desenvolvimento pleno, especialmente para os estudantes de classes trabalhadoras, que são orientados a ocupar posições precarizadas e desqualificadas no mundo do trabalho.

Parece que relativizaram tanto a verdade que em algum momento deixaram de ver o óbvio, deixaram de ver que o sistema capitalista existe sim e que as contradições e opressões apontadas pela teoria social não apenas continuam a existir, mas tem se acirrado em diversos contextos. E que as subjetividades que eles tanto defendem também estão ameaçadas, e que o sistema que oprime trabalhadores também oprime os divergentes. A conformação ao sistema capitalista aliena os indivíduos não só de suas potencialidades em termos de trabalho e educação, mas também de suas subjetividades de ser tudo aquilo que poderiam e gostariam de ser (Barcellos Angelo, Baptista De Medeiros, 2020).

O hibridismo teórico no Currículo em Movimento revela um cenário mais complexo em que diferentes ideais se cruzam na construção de um só documento. Apesar de ser amplamente utilizada como estratégia para abarcar diferentes perspectivas, essa construção acaba sendo um tanto problemática, e suas contradições sociais e políticas podem passar despercebidas num primeiro momento, mas continuam lá.

A tentativa de integrar diferentes teorias nos currículos da SEDF tem se mostrado desafiadora, em alguns momentos, essa integração foi bem-sucedida e fundamentada,

enquanto em outros, apresentou-se de forma mal elaborada e superficial. Portanto, é indispensável realizar uma análise mais aprofundada e crítica antes de prosseguir com esse tipo de arranjo, garantindo que as teorias sejam não só relevantes, como também que tenham horizontes minimamente parecidos.

Portanto, é fundamental que a construção de um currículo crítico reconheça e enfrente essas tensões, sem abrir mão de seus princípios e sem se aliar a perspectivas que operam de maneira antagônica. Se o objetivo do Currículo em Movimento é mesmo promover uma educação integral, emancipadora e crítica, há elementos que não são negociáveis. A elaboração de documentos críticos é também um ato de resistência, fundamental para enfrentar a ofensiva neoliberal na educação e para a construção de novas políticas públicas voltadas para os interesses do povo, garantindo que eles acessem a melhor educação possível e garantindo que eles possam desenvolver suas potencialidades subjetivas.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando. A reconstrução educacional no Brasil ao povo e ao governo: manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf. Acesso em: 29 out. 2023.

APPLE, Michael. Ideologia e currículo. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

ARAÚJO, Maria Catarina Ananias de. A finalidade da educação em John Dewey. VII CONEDU - Conedu em casa... Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/79642>. Acesso em: 16 out. 2023.

BANDEIRA, Monique Vieira Amorim; DANTAS, Otília Maria Alves da Nóbrega. Currículo em movimento: trajetória e concepções. *Revista e-Curriculum (PUCSP)*, v. 19, p. 390-404, 2021. Disponível em: <https://periodicos.pucsp.br/index.php/revistaecurriculum/article/view/35898>. Acesso em: 11 maio 2024.

BARCELLOS ANGELO, D. F.; BAPTISTA DE MEDEIROS, T. Educação e reestruturação produtiva: neoliberalismo, pós-modernidade e o “aprender a aprender”. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 279–290, 2020. DOI: 10.9771/gmed.v12i1.35898. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/35898>. Acesso em: 29 out. 2024.

BBC BRASIL. Arruda e o escândalo do mensalão no DF. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2009/11/091130_arrudaqanda_fp_ac. Acesso em: 25 out. 2024.

BELTRÃO, José Arlen; TEIXEIRA, David Romão; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. A educação física no novo ensino médio: implicações e tendências promovidas pela reforma e pela BNCC. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 16, n. 43, p. 656-680, 2020. DOI: 10.22481/rpe.v16i43.7024. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/7024>. Acesso em: 28 set. 2024.

BRASIL. *Educação para todos*. Brasília: [s.n.], 1985. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/200466/educacaoparatodos.pdf?sequence=5&isAllowed=y>. Acesso em: 03 nov. 2023.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução. Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. História. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/historia>. Acesso em: 25 out. 2023.

CASTELLANI FILHO, Lino. As concepções de Educação Física no Brasil. *Horizontes - Revista de Educação*, v. 1, n. 2, p. 11–31, 2014. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/horizontes/article/view/3162>. Acesso em: [data de acesso].

CNTE. Governo Ibaneis tem menor número de professores efetivos da última década. Disponível em: [https://cnte.org.br/noticias/df-governo-ibaneis-tem-menor-numero-de-professores-efetivos-da-ultima-decada-9049#:~:text=Em%202014%2C%20gest%C3%A3o%20Agnelo%20Queiroz,27.265%20professores\(as\)%20efetivos](https://cnte.org.br/noticias/df-governo-ibaneis-tem-menor-numero-de-professores-efetivos-da-ultima-decada-9049#:~:text=Em%202014%2C%20gest%C3%A3o%20Agnelo%20Queiroz,27.265%20professores(as)%20efetivos). Acesso em: 11 out. 2024.

DEWEY, John. A criança e o programa escolar. In: _____. *Vida e educação*. Tradução e estudo preliminar por Anísio S. Teixeira. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978. p. 42-62.

DISTRITO FEDERAL. Fundação Educacional do Distrito Federal – Departamento de Pedagogia. *Currículo da Educação Básica das escolas públicas do Distrito Federal*. Brasília: FEDF, 1993.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. *Currículo da Educação Básica das escolas públicas do Distrito Federal: Ensino Fundamental: 1ª a 4ª série*. Brasília: SEDF, 2000.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. *Currículo da Educação Básica das escolas públicas do Distrito Federal: Ensino Fundamental: séries/anos iniciais*. Brasília: SEDF, 2011.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. *Currículo em Movimento da Educação Básica: Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento da Educação Básica*. Brasília: SEDF, 2014.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. *Orientações Curriculares: Ensino Fundamental série/anos iniciais*. Brasília: SEDF, 2009.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. *Projeto Político Pedagógico Professor Carlos Mota*. Brasília: SEDF, 2012.

DEMO, Pedro. *Princípio Científico e Educativo*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DUARTE, Newton. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 53, p. 35-41, set./out./nov./dez. 2001.

FONSECA, A. F. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. *Trab. educ. saúde*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 167-168, mar. 2003.

FREIRE, Juliana de Oliveira. Educação física escolar em Brasília: análise comparativa de currículos dos anos iniciais do ensino fundamental. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Física) — Universidade de Brasília, Brasília, 2016. 131 p. Orientadora: Ingrid Dittrich Wiggers

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. *Educação Física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira*. São Paulo: Loyola, 1991. 63 p.

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

GÓIS JÚNIOR, E. Ginástica, higiene e eugenia no projeto de nação brasileira: Rio de Janeiro, século XIX e início do século XX. *Revista Movimento*, Porto Alegre, v. 19, n. 01, p. 139-159, jan./mar. 2013.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: 25 out. 2023.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LIBÂNEO, José. Carlos. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1984.

LIMA, M. F.; ZANLORENZI, C. M. P.; PINHEIRO, L. R. A função do currículo no contexto escolar. Curitiba: Intersaberes, 2012.

MEDEIROS, João Bosco. Redação científica: prática de fichamentos, resumos, resenhas. 13. ed. 2. reimp. São Paulo: Atlas, 2021

MOREIRA, Antônio. Flávio. B. Currículo e programas no Brasil. Campinas, SP: Papirus, 5. ed., 1999.

MOURA, I. G.; BOTO, C. A concepção educacional de John Dewey: objetivos e metas. *Revista Sem Aspas*, Araraquara, v. 10, n. 00, e021013, jan./dez. 2021. e-ISSN: 2358-4238. DOI: <https://doi.org/10.29373/sas.v10i00.15693>.

PADILHA, H. M. C. V.; SÁ, E. S. A trajetória da educação brasileira: conceitos, tendências pedagógicas e suas inovações. *Revista Acadêmica Avanços e Olhares*, v. 1, p. 148, 2018.

SANTOS, Waldek Batista. Entreolhares dos sujeitos envolvidos no processo de construção do Currículo em Movimento da SEDF 2011 a 2014. 2018. Dissertação (Mestrado) — Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Brasília, DF, 2018. Orientadora: Adriana Almeida Sales de Melo.

SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia*. 39. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

_____. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2. ed., 2008. (Coleção Memória da Educação).

_____. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. Campinas, SP: Autores Associados, 11. ed., 2012.

SILVA, A. V. M. A pedagogia tecnicista e a organização do sistema de ensino brasileiro. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 70, p. 197-209, dez. 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SOARES, Carmen Lúcia *et al.* *Metodologia do ensino de educação física*. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, Carmen Lúcia. Notas sobre a educação no corpo. *Educ. Rev.*, Curitiba, n. 16, p. 43-60, 2000. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602000000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 29 out. 2023.

SOUZA JÚNIOR, M. *et al.* Coletivo de autores: a cultura corporal em questão. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 33, n. 2, p. 391–411, abr. 2011.

TOZONI-REIS, M. F. de C. Temas ambientais como "temas geradores": contribuições para uma metodologia educativa ambiental crítica, transformadora e emancipatória. *Educar em Revista*, n. 27, p. 93-110, jan. 2006.

VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex Nikolaevich. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 11. ed. São Paulo: Editora Ícone, 2010.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.