REVISTA
CADERNO
VIRTUAL

O processo de construção do Currículo em Movimento do Distrito Federal a partir da criação da Base Nacional Comum Curricular

Autora: Manoela Vilela Araújo Resende[1]

Resumo

Apesar de muitos estudos indicarem que os currículos estaduais foram revistos a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), poucos analisam profundamente como se deu o processo de reformulação dos currículos e quão alinhados eles estão de fato à BNCC. Este artigo visa analisar o processo de revisão da segunda edição do Currículo em Movimento do Distrito Federal (2018), especificamente na parte de Língua Portuguesa para os 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, conforme estabelecido pela BNCC. Foi realizada uma pesquisa documental com base na análise da BNCC e dos documentos curriculares do Distrito Federal. Os resultados revelam que houve poucas mudanças entre as duas edições do Currículo em Movimento no que se refere à Língua Portuguesa para os 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. Os preceitos teóricos e filosóficos do currículo distrital permaneceram praticamente inalterados pela BNCC. Essa baixa adequação pode ser atribuída a uma possível resistência dos principais atores educacionais do Distrito Federal em relação à BNCC. Este estudo evidencia que, no caso do Distrito Federal, um mecanismo crucial para a implementação da BNCC – o currículo – não foi significativamente alterado para se adaptar à Base, o que compromete a promoção de uma maior equidade na aprendizagem dos estudantes brasileiros.

1. Introdução

Em 2017, foi criada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Infantil e do Ensino Fundamental com o objetivo de garantir direitos de aprendizagem aos estudantes da educação básica para todo o território brasileiro. Esta garantia de aprendizagem foi concretizada por meio da elaboração de referenciais curriculares pelas redes de ensino (estaduais e municipais) alinhados à BNCC. No caso das redes que já possuíam documento curricular, foi necessária a adequação de acordo com o que está previsto na BNCC. Este foi o caso do currículo do Distrito Federal (DF). O DF possuía desde 2014 o Currículo em Movimento (CeM) e quatro anos depois o documento curricular foi reformulado.

[1] Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Coimbra e Universidade de Brasília (cotutela). ID: https://orcid.org/0000-0001-7535-9438

Apesar de existir um grande número de pesquisas sobre a criação da BNCC (Cortinaz, 2019; Costa, 2022; Dalmon & Meira, 2021; Luiz Fernandes Dourado & Oliveira, 2018), inclusive com análises quantitativas e numéricas de quais redes elaboraram seus referenciais curriculares alinhados à Base (Paula & Silva, 2021; Paula, 2020) e sobre o processo de implementação (Burgos et al., 2024), faz-se necessário um debate mais aprofundado. Importa analisar como se deu o processo de adequação dos currículos estaduais à Base e em que medida os princípios da BNCC estão refletidos nos documentos curriculares estaduais.

O presente artigo tem como objetivo compreender a adequação do Currículo em Movimento do Distrito Federal para os anos iniciais do Ensino Fundamental à Base, os atores envolvidos e analisar se há correspondências principiológicas entre os dois documentos. Para tanto, o artigo busca responder à seguinte questão: como aconteceu o processo de adaptação do currículo em Movimento à BNCC e quais mudanças curriculares esta alteração ensejou no ensino de Língua Portuguesa para os 1º e 2º anos do Ensino Fundamental?

Para responder a esta pergunta, recorremos ao esquema teórico e metodológico proposto por Stephen Ball e colaboradores para a análise de reformas educacional. Segundo a abordagem do ciclo da política (Bowe et al., 1992), uma política educacional se divide em três momentos não lineares e não sequenciais: o contexto da influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Nesta pesquisa, daremos enfoque, por meio de levantamento bibliográfico e análise documental, ao contexto da produção de texto, quando são escritas as normas e regras que guiarão a implementação e os desdobramentos de determinada intervenção no contexto da prática.

O artigo se divide em cinco partes, além desta introdução. Na primeira, apresentamos o referencial teórico no qual o estudo se assenta. Em seguida, expomos a metodologia aplicada no estudo. Em terceiro lugar, os resultados encontrados, seguidos da discussão e, por fim, a conclusão.

2. Referencial Teórico

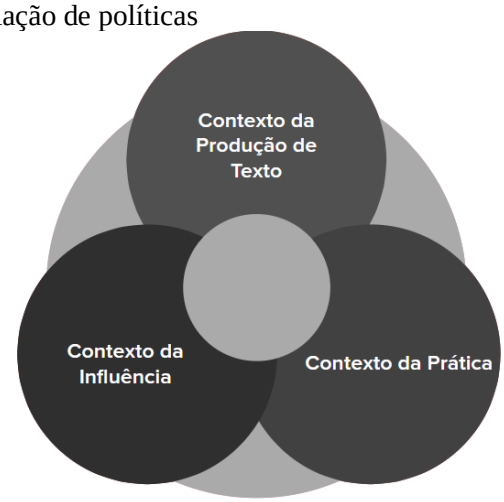
Reformas curriculares: o contexto da produção de texto de Stephen Ball

Nas últimas décadas, diferentes países adotaram reformas educacionais para enfrentar os desafios relacionados à educação. Essas reformas geralmente levaramm a alguma mudança curricular sob as seguintes justificativas: melhorar a qualidade educacional e das práticas

docentes (Cohen & Ball, 1999; Kauffman et al., 2002); promover maior equidade entre os diferentes estudantes (Priestley & Biesta, 2013); aumentar a coerência entre os vários documentos curriculares de um sistema educacional (Honig & Hatch, 2004; Oates, 2011); e garantir que o currículo seja relevante para os estudantes do século XXI (Priestley & Biesta, 2013).

A reforma curricular, entendida aqui como um tipo de política educacional, pode ser analisada a partir do constructo metodológico desenvolvido por Stephen Ball e colaboradores em 1992. Segundo esses autores, a política educacional é organizada em um ciclo composto por três etapas não sequenciais nem lineares: o contexto da influência; o contexto da produção do texto e o contexto da prática (Bowe et al., 1992), conforme ilustrado na Figura 1 a seguir.

Figura 1: Contextos da formulação de políticas



Fonte: Elaboração própria com base em Bowe et al (1992)

O contexto da influência é onde normalmente a política pública começa e onde as partes interessadas disputam para influenciar a definição e os objetivos da reforma proposta. Esta arena de influência se baseia em redes sociais dentro e fora do governo, dos partidos políticos e do processo legislativo (Bowe et al., 1992).

O contexto da produção do texto ocorre quando as políticas educacionais se concretizam em documentos normativos (leis, regulamentos e portarias), explicitando a visão e os objetivos dos formuladores de políticas. Nesse estágio, estabelece-se a base da política, desencadeando uma série de eventos subsequentes que incluem a tradução da política em práticas concretas dentro das escolas e salas de aula. As respostas a esses textos sempre terão consequências reais, que se manifestam no contexto da prática (Bowe et al., 1992).

Finalmente, é no contexto da prática que a política se concretiza. No entanto, ela não é simplesmente recebida e implementada, mas está sujeita a interpretações. Os profissionais não recebem os textos das políticas como leitores neutros, pois trazem suas experiências e valores como agentes responsáveis pela implementação (Coburn, 2004; Spillane et al., 2002; Stosich, 2015). Considerando o contexto da produção do texto, apresentaremos a seguir o processo de elaboração do Currículo em Movimento do Distrito Federal após a homologação da Base Nacional Comum Curricular pelo Ministério da Educação.

BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) referente à educação infantil e ao Ensino Fundamental foi criada em 2017 pelo Ministério da Educação com o objetivo de estabelecer as competências (gerais e específicas), as habilidades e as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver durante cada etapa da educação básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (Brasil, 2018). A BNCC visa garantir que todos os alunos, independentemente de sua localização geográfica ou contexto socioeconômico, tenham acesso aos mesmos direitos de aprendizagem. A criação da BNCC decorreu, entre outras fatores, da criação do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014 - 2024, que estabeleceu diretrizes e metas para a educação nacional durante os dez anos da sua vigência[2], incluindo a elaboração de currículos que assegurassem a equidade e a qualidade do ensino (Brasil, 2014).

A proposta da BNCC é baseada em um currículo por competências: um conceito que vem ganhando destaque em reformas educacionais ao redor do mundo (Sacristán, 2008). O foco nas competências visa preparar os alunos para enfrentar os desafios do século XXI, promovendo o desenvolvimento integral do estudante. Segundo Brasil (2018), a BNCC busca promover uma educação integral, que considere o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos. A ênfase no desenvolvimento de competências gerais e específicas é vista como uma forma de preparar os estudantes para os desafios de um mundo em constante mudança, promovendo a formação de cidadãos críticos, autônomos e capazes de contribuir para a sociedade de maneira significativa (Alves Guimarães et al., 2023). Entre os defensores da abordagem curricular baseada em competências, tem-se a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) (Damião, 2019; Silva & Fernandes, 2019). A OCDE, desde o início dos

[2] Em 2024, a vigência do PNE foi prorrogada até dezembro de 2025.

anos 2000, tem elaborado documentos que reforçam a importância de que o currículo traga competências que ajudem o estudante a lidar com os desafios do futuro (OCDE, 2019).

No entanto, essa abordagem não está isenta de críticas. Alguns pesquisadores (Costa, 2018; Damião, 2019; Lopes, 2001; Sacristán, 2008), argumentam que um currículo baseado em competências pode reduzir a educação a uma mera preparação para o mercado de trabalho, negligenciando aspectos mais amplos da formação humana. A ênfase nas competências pode levar a uma padronização excessiva e a uma desvalorização dos contextos locais e das especificidades culturais, além de potencialmente limitar a criatividade e o pensamento crítico dos alunos

Outro aspecto sobre a formulação da BNCC tem relação com o envolvimento, além do governo, das instituições não-governamentais ligadas a grupos empresariais (Avelar & Ball, 2017). Ainda que houvesse previsão em normativos legais (Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, e Plano Nacional de Educação) sobre a criação de uma base curricular, o terceiro setor tratou de participar ativamente na construção da Base por meio de recursos materiais (como viagens e eventos); produção de conhecimento (especialmente na tradução de materiais curriculares provenientes de outros países); poder midiático (sobretudo na tentativa de pautar positivamente o debate sobre a BNCC); redes informais e formais (Costa, 2022). O último aspecto, relacionado à formação de redes, é talvez onde tais instituições mais tenham contribuído, ao mobilizar equipes para percorrer os diferentes territórios brasileiros sobre a importância de uma base curricular (Tarlau & Moeller, 2020).

Após quatro anos de discussão, em abril de 2017 o Ministério da Educação entregou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a versão final da base que, após a manifestação favorável pelo CNE, foi homologada pelo MEC em dezembro daquele mesmo ano. A terceira versão trazia apenas os direitos de aprendizagem referentes à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, uma vez que a Lei 13.415/2017 (fruto da conversão em Lei da Medida Provisória 746/2016) que criava o novo ensino médio acabara de ser votada no Parlamento. Após a homologação do documento pelo Ministério da Educação, as redes de ensino no Brasil começaram o esforço de elaborar seus respectivos documentos curriculares à luz daquilo que estabelecia a BNCC.

Para tanto, as redes ficaram incumbidas de: (i) definir um referencial curricular a partir do currículo pré-existente ou a elaboração de um novo; (ii) realizar uma formação introdutória aos professores, apresentando as mudanças do novo referencial; (iii) atualizar os Projetos

Pedagógicos das escolas; e, por fim, (iv) revisar iniciativas locais de materiais didáticos e avaliação, de modo a alinhá-los também ao novo referencial curricular (Movimento pela Base, 2020).

Assim, em abril de 2018 o Ministério da Educação lançou o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), com o objetivo de apoiar as redes na revisão/elaboração e implementação de currículos alinhados à Base, em regime de colaboração entre estados, Distrito Federal e municípios (Movimento pela Base, 2020). A adesão era voluntária e os 27 estados da federação aderiram.

O programa tinha dois objetivos: (i) a publicação de um documento curricular estadual alinhado à BNCC para ser utilizado pelas redes estadual e municipais (ciclo I[3]) e formação de professores e de revisão dos projetos pedagógicos das escolas (ciclo II). O ProBNCC inicia, assim, o início da implementação da base nacional comum curricular no território brasileiro.

Currículo em Movimento

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) aderiu ao ProBNCC ainda em 2018, marcando o início[4] da revisão do Currículo em Movimento (CeM) do Distrito Federal, cuja primeira edição fora publicada em 2014, para alinhá-lo aos novos parâmetros estabelecidos pela BNCC. Como contrapartida, o DF recebeu R$ 1,57 milhão de reais (Takeuti, 2021). Além desse valor, foram disponibilizadas bolsas aos membros escolhidos para compor a equipe de adequação curricular na Subsecretaria de Educação Básica (Subeb) no valor mensal de R$1.100,00 (Takeuti, 2021).

Nota-se, portanto, que no caso distrital, optou-se pela redefinição curricular a partir do documento pré-existente. A primeira edição do currículo distrital data de 2014 e foi elaborada com forte participação da comunidade escolar e se ancorava nos pressupostos da teoria Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural (Distrito Federal, 2018).

[3] Em julho de 2024, as 27 unidades federativas brasileiras já tinham elaborado seus referenciais curriculares alinhados à BNCC e 99% dos municípios homologaram seus currículos também alinhados à BNCC (Movimento pela Base, 2024).

[4] Segundo Takeuti (2021), ainda em 2016 iniciou-se um movimento no DF para entender a reforma proposta pela BNCC.

De acordo com a literatura consultada, a reformulação do currículo distrital a partir da BNCC foi marcada por três aspectos principais: (i) a celeridade (Takeuti, 2021); (ii) a resistência (Costa, 2022; Takeuti, 2021); (iii) e a baixa participação dos principais atores (Costa, 2022).

Primeiramente, nota-se que, diferentemente da primeira edição do Currículo em Movimento cujo processo de elaboração levou aproximadamente quatro anos (Costa, 2022), a adequação do CeM à Base foi caracterizada por um processo acelerado. O início se deu em fevereiro de 2018, quando a Secretaria de Educação aderiu ao ProBNCC e foi concluído em dezembro de 2018 com a aprovação da segunda edição do CeM.

Segundo Takeuti (2021), a necessidade de cumprir os prazos estipulados pelo MEC pressionou a SEEDF a revisar rapidamente o currículo. Este ritmo acelerado impactou a profundidade e a qualidade das discussões, conforme explicita a Coordenadora de Anos Iniciais responsável pela revisão entrevistada por Takeuti (2021): "O tempo realmente foi desumano, porque foi muito corrido, muito corrido [...]. Eu acho que se o tempo tivesse sido maior, teria sido muito mais tranquilo. A gente poderia ter feito com mais tranquilidade, talvez a gente pudesse ter ouvido mais ainda os professores, (Takeuti, 2021, p. 99).

Em segundo lugar, a baixa participação da comunidade escolar foi outro ponto de debate durante a reformulação. Embora a Secretaria de Educação tenha instituído encontros formativos, reuniões e plenárias para promover a participação, muitos educadores sentiram que suas contribuições não foram suficientemente consideradas nas decisões finais. Essa percepção de "pseudoparticipação" (Costa, 2022) foi criticada por gestores e professores, que apontaram a necessidade de uma maior valorização das experiências e do conhecimento acumulado pela rede de ensino local (Takeuti, 2021; Silva, 2021).

Os depoimentos coletados por Takeuti (2021) indicam que a segunda edição do CeM foi vista como menos democrática, com uma redução significativa na participação dos atores locais. Essa diminuição na participação foi atribuída a um processo de consulta pública menos efetivo e a uma implementação mais centralizada, que contrastou com o modelo colaborativo adotado na primeira edição do currículo. Segundo o relato: “A consulta pública foi meio frustrante pra gente porque a participação foi bem aquém do esperado [...] Eu não lembro de cabeça os números, mas foi pouquíssimo representativa” (Takeuti, 2021, p. 135).

Por fim, a terceira característica que marca a produção da segunda edição do CeM no Distrito Federal foi a resistência dos atores envolvidos. Esta resistência se deu em razão da orientação tecnicista e pragmática da BNCC (Martins, 2022), mas também pelas diferentes bases teóricas entre o CeM e a Base (Takeuti, 2021). Se por um lado, a BNCC propunha uma abordagem baseada em competências e habilidades, por outro lado, o currículo distrital tinha dois pressupostos teórico-pedagógicos: a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural (Distrito Federal, 2018; Silva, 2016). A pedagogia histórico-crítica "esclarece a importância dos sujeitos na construção da história, os quais são formados nas relações sociais e na interação com a natureza para a produção e a reprodução de sua vida e de sua realidade, estabelecendo relações entre os seres humanos e a natureza (Silva, 2016, p. 242). Já a Psicologia Histórico-Cultural "[...] destaca o desenvolvimento do psiquismo e das capacidades humanas relacionadas ao processo de aprendizagem, compreendendo a educação como fenômeno de experiências significativas organizadas didaticamente pela escola" (Silva, 2016, p. 244)

Assim, ambas as correntes teóricas compreendem a aprendizagem como algo coletivo, que se dá a partir de interações do estudante com o mundo, a linguagem, outros estudantes, favorecendo ao processo de humanização do estudante (Silva, 2016). Já o currículo com foco em competência, estaria mais preocupado com a solução de problemas do mundo real e busca atender a necessidades mercadológicas (Andrade & Paiva, 2011).

Tendo em vista o embate entre as duas visões curriculares (pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural de um lado, e habilidades e competências de outro) a comunidade escolar do DF optou por manter os princípios basilares na construção do Currículo em Movimento em 2018, mantendo a mesma concepção teórica e filosófica da versão de 2014. Tal resistência à mudança das bases filosóficas aconteceu em razão da percepção de que o currículo de 2014 foi desenvolvido de forma democrática e colaborativa, o que foi considerado um avanço significativo para a rede pública de ensino do DF.

Costa (2022) menciona ainda que outro ponto de resistência está ligado a influência que instituições privadas e movimentos educacionais, como o Movimento pela Base Nacional Comum e a Fundação Lemann, exerceram na elaboração da Base. Como esses atores desempenharam um papel significativo na orientação e suporte técnico e financeiro para a implementação da BNCC, a rede pública do DF teria tido o papel de resistir a tal mudança, reforçando a necessidade de garantir que a educação fosse um bem público, voltada para o

desenvolvimento integral dos estudantes e não apenas para atender às demandas do mercado de trabalho (Paula & Silva, 2021)

Tendo em vista o exposto, a reformulação do Currículo em Movimento do DF a partir da BNCC representa um esforço complexo e multifacetado para alinhar as diretrizes nacionais com as necessidades e contextos específicos das escolas locais. Apesar das resistências e desafios, esse processo também oferece uma oportunidade para fortalecer a educação no DF, promovendo uma formação mais equitativa e de qualidade para todos os estudantes.

3. Metodologia

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, buscando compreender os processos e as nuances envolvidos na reformulação do Currículo em Movimento (CeM) do Distrito Federal à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e também no alinhamento curricular entre os dois documentos para a parte de Língua Portuguesa referente aos 1º e 2º anos. Este estudo é de natureza descritiva e exploratória, focado em descrever e analisar os documentos que detalham o processo de reformulação do CeM à BNCC. O objetivo é entender como se deu o contexto da produção do currículo distrital após a criação da Base.

A coleta de dados foi realizada por meio da análise documental, que envolveu a identificação, seleção e revisão de documentos relevantes. Os documentos foram selecionados com base em sua relevância para o processo de reformulação do CeM e sua relação direta com a implementação da BNCC.

Os dados foram analisados por meio da análise de conteúdo (Bardin, 2015), que envolve a codificação, categorização e interpretação dos dados textuais. A análise de conteúdo permitiu identificar temas recorrentes e padrões nos documentos, proporcionando uma compreensão aprofundada das dinâmicas envolvidas no processo de reformulação curricular. A partir da análise do material coletado chegou-se aos resultados que serão apresentados a seguir.

4. Resultados

Ao analisar a segunda edição do Currículo em Movimento nos é informado, ainda na introdução, que o currículo referente à educação infantil e ao Ensino Fundamental teve suas matrizes curriculares alteradas[5] em razão da "universalização da organização escolar em ciclos[6]

[5] A parte referente ao Ensino Médio do currículo do Distrito Federal foi alterada em dezembro de 2020.
[6] As redes de ensino fundamental se organizam em dois ciclos, sendo o primeiro do 1º ao 5º ano e o segundo do 6.º ao 9º.

para as aprendizagens na rede pública de ensino em 2018" (Distrito Federal, 2018, p. 8). Os ciclos de aprendizagem estruturam a organização do ensino em blocos plurianuais de dois ou três anos de duração. Com isso, o estudante que não alcança os objetivos de aprendizagem previstos em cada ciclo só pode ser retido ao final desse período.

Feita a justificativa da alteração curricular em razão da organização escolar por ciclos, o documento em seguida afirma que outro motivador para a alteração das matrizes curriculares foi a homologação da BNCC e a adesão da SEEDF ao Programa de Apoio à Implementação da BNCC, o ProBNCC. Essa alteração garantiria aos estudantes do DF os mesmos direitos de aprendizagem assegurados aos demais estudantes brasileiros. Apesar de ter havido menção à BNCC, o documento traz na sequência:

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

Ou seja, a estrutura atual do CeM mantém as concepções teóricas e metodológicas da primeira edição. A edição de 2014 foi a referência para a construção do novo currículo, mas "a pedra fundamental para todas as ações relativas à revisitação curricular consistiu em um estudo comparativo, entre os elementos dispostos nas matrizes curriculares do Currículo em Movimento da Educação Básica e as competências e habilidades propostas pela BNCC" (Parecer nº 206/2018-CEDF, 2018, p. 4).

O próprio documento curricular informa que as principais mudanças entre as 1.ª e 2.ª edições são: (i) unificação dos objetivos de aprendizagem dos anos iniciais e finais em um apenas um currículo; (ii) objetivos e conteúdos dispostos por ano; (iii) inserção dos conhecimentos essenciais trazidos pela BNCC não contemplados na edição anterior do Currículo em Movimento ou transferência dos objetivos e conteúdos para os anos em que eles são apresentados na Base;

(iv) ampliação dos elementos locais nos objetivos de aprendizagem; (v) abordagem da cultura digital; e (vi) progressão dos objetivos de aprendizagem para que os impactos ocorridos nos processos de transição entre os anos seja minimizado (Distrito Federal, 2018).

A dubiedade com a qual a BNCC é representada no CeM está presente ao longo do texto. Ora se afirma que as adequações foram necessárias para contemplar os conhecimentos essenciais trazidos pela BNCC, ora a influência da Base no texto curricular do Distrito Federal é minimizada e afirma-se que as bases teóricas e metodológicas do currículo distrital seguem inalteradas. Em que pese a influência que a BNCC possa ter exercido no documento, é nítido que o texto tem cautela em reconhecer tal adequação.

4.1 Currículo em Movimento: área do conhecimento Linguagem

Na estrutura do Currículo do DF para o Ensino Fundamental, cada uma das áreas do conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências Humanas) pode ser trabalhada a partir de três eixos transversais, que se desdobram em eixos integradores para os anos iniciais (Alfabetização, Letramentos e Ludicidade) e anos finais (Ludicidade e Letramentos). Enquanto na BNCC os componentes curriculares se desdobram em objetos de conhecimento e posteriormente em habilidades, no CeM os eixos integradores são detalhados em objetivos e conteúdos.

Os objetivos que constam do documento se referem aos "objetivos de aprendizagem" que, segundo o Parecer número 206/2018 do Conselho de Educação do DF, são pautados nas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2013 (Distrito Federal, 2018). Ainda segundo o parecer, o uso de diferentes nomenclaturas, como aprendizagem e conteúdo, para aquilo que a BNCC convencionou chamar de "habilidades" atende ao mesmo propósito: "a garantia das aprendizagens essenciais para uma formação básica comum" (Distrito Federal, 2018).

Assim, de acordo com a Secretaria de Educação do Distrito Federal, considerando as discussões com os professores e a consulta pública com a sociedade civil, decidiu-se manter a terminologia "objetivos de aprendizagem" e "conteúdo", com o objetivo de "salvaguardar a identidade do documento em sua 2ª edição, atitude devidamente respaldada pelas DCN e demais normas que fundamentam a BNCC" (CEDF, 2018, p. 15).

O documento traz ainda que, para que o conjunto de objetivos de aprendizagens seja garantido, o currículo proposto deve ser "vivenciado e reconstruído no cotidiano escolar, sendo,

para tanto, imprescindível a organização do trabalho pedagógico da escola" (Distrito Federal, 2018, p. 9). Isso demonstra uma preocupação em assegurar que é no contexto da prática, da mesma forma que propunha Bowe et al., (1992) que o currículo será vivido e reconstruído.

4.2 Alfabetização no Currículo do Distrito Federal

Desde 2008, o Distrito Federal adota o Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) na alfabetização dos estudantes das escolas públicas. O BIA estabelece que os três primeiros anos do Ensino Fundamental funcionem como um único bloco, em que os alunos não podem sofrer retenção, ainda que não tenham alcançado os objetivos de aprendizagem dos 1.º e 2.º anos (Distrito Federal, 2014). Com isso, a alfabetização se inicia no 1.º ano e se amplia e consolida ao final do 3.º.

A expectativa é de que no final do primeiro ano, o estudante seja capaz de ler e escrever um pequeno texto "com compreensão e encadeamento de ideias, a partir de contexto significativo, sem exigências das complexidades ortográficas" (Distrito Federal, 2018, p. 20); no terceiro ano ele deverá usar a escrita e a leitura em situações comunicativas reais (Distrito Federal, 2018). As práticas de linguagem envolvidas no ciclo de alfabetização no currículo distrital são: (i) oralidade; (ii) leitura e escrita; (iii) escrita e produção de texto; (iv) análise linguística e semiótica. Para cada uma das práticas de linguagem, existe um conjunto de objetivos e conteúdo.

Na BNCC, a prática de linguagem que diz respeito à alfabetização é a "Análise Linguística e Semiótica", como essa mesma nomenclatura aparece na 2ª versão do Currículo em Movimento optamos por fazer a comparação dessa prática de linguagem.

Apesar da existência de divergências conceituais entre a BNCC e o CeM, ao comparar as 35 habilidades da prática de linguagem "Análise linguística/semiótica (alfabetização)" da BNCC dos 1.º e 2.º anos com as práticas de linguagem "Análise linguística/semiótica" dos 1.º e 2.º anos do currículo do Distrito Federal, nota-se que há uma equivalência significativa. No entanto, (e curiosamente) essa mesma correspondência existe entre as 1ª e 2ª versões do Currículo em Movimento do DF, ainda que, na 1ª versão anterior à Base, a nomenclatura fosse "Conhecimento Linguísticos articulados com os Textos" e não "Análise Linguística/Semiótica", como é atualmente. O Quadro 1 compara os aspectos inéditos na parte de "Análise Linguística e Semiótica" e aponta que, dos 18 objetivos, apenas 4 são novos.

Quadro 1 – Comparativo da parte de alfabetização nas duas edições do Currículo em Movimento do Distrito Federal

Ano/Faixa	1º ano		2º ano	
Edição	1ª edição	2ª edição	1ª edição	2ª edição
Prática de Linguage	Conhecimentos linguísticos articulados com textos	Análise linguística/semiótica	Conhecimentos linguísticos articulados com textos	Análise linguística/semiótica
	Diferenciar as unidades linguísticas: letras, palavras, textos, números e outros símbolos	**Diferenciar as unidades linguísticas: letras, palavras, textos, números e outros símbolos**	Nomear e utilizar diferentes tipos de letras	**Nomear e utilizar diferentes tipos de letras**
	Conhecer o alfabeto, perceber a função das letras e reconhecer os diferentes tipos	**Conhecer o alfabeto, perceber a função das letras e reconhecer os diferentes tipos**	Compreender que as palavras são compostas por sílabas, registrando cada uma delas	**Utilizar a consciência fonológica para relacionar fonemas e grafemas na leitura e na escrita***
	Desenvolver a consciência fonológica para relacionar fonemas e grafemas na leitura e na escrita	**Desenvolver a consciência fonológica para relacionar fonemas e grafemas na leitura e na escrita**	Perceber que todas as sílabas são constituídas por unidades menores e pelo menos por uma vogal	**Compreender que as palavras são compostas por sílabas registrando cada uma delas**
	Compreender, no mínimo, a estrutura silábica CV para ler e escrever palavras e pequenos textos	***Perceber que todas as sílabas são constituídas por unidades menores e pelo menos por uma vogal***	Utilizar a consciência fonológica para relacionar fonemas e grafemas	**Compreender que todas as sílabas são constituídas por unidades menores e pelo menos por uma vogal**
	Refletir sobre a função de determinadas palavras: verbos (como ação) e adjetivos, em contextos de uso oral*	***Identificar rimas e aliterações em diferentes gêneros***	Identificar e criar rimas e aliterações em diferentes gêneros	**Identificar e criar rimas e aliterações em diferentes gêneros****
		Perceber as diferentes estruturas silábicas, para ler e escrever palavras e pequenos textos	Conhecer e usar fonemas que em nossa língua são grafados apenas por uma letra (p,b,t,d,f,v).	***Reconhecer as diferentes estruturas silábicas, para ler e escrever palavras e textos***
		Conhecer fonemas que em nossa língua são grafados apenas por uma letra (P, B, T, D, F, V)	Iniciar a compreensão e fazer uso de letras que têm mais de um som e que certos sons podem ser grafados por mais de uma letra*	**Reconhecer fonemas que em nossa língua são grafados apenas por uma letra (P, B, T, D, F, V)****
		Identificar a função de determinadas palavras: verbos (como ação) e adjetivos, em contextos de uso oral*	Ler e escrever palavras e textos utilizando diversas estruturas silábicas	**Identificar e fazer uso de letras que têm mais de um som e que certos sons podem ser grafados por mais de uma letra***
			Analisar na leitura e empregar na produção textual a segmentação adequada das palavras	**Ler e escrever palavras e textos utilizando diversas estruturas silábicas**
			Compreender a organização de ideias em parágrafos em produção de textos escritos em prosa em diferentes gêneros	**Analisar na leitura e empregar na produção textual a segmentação adequada das palavras**
			Escrever, revisar e reescrever textos, (com o auxílio do professor) em diferentes gêneros, considerando um ou mais aspectos de cada vez: coerência, coesão, pontuação, translineação, concordância nominal e verbal, adjetivação, pronomes pessoais	
			Refletir sobre a função de determinadas palavras: verbos (como ação) e adjetivos, em contextos de uso oral	

Legenda:

Texto presente na edição de 2014 que foi adotado integralmente em 2018

Fonte azul escuro: Texto que foi utilizado nas duas versões do currículo da mesma forma

Fonte preta itálico: Texto transferido do 2º ano (1ª edição CeM) para o 1º ano (2ª edição CeM)

Fonte vermelha: Texto inédito não encontrado em nenhuma parte da edição anterior do currículo

O quadro acima demonstra que a parte referente à alfabetização, nas duas versões do currículo, ficou praticamente inalterada, com apenas dois objetivos de aprendizagem inéditos: "Perceber as diferentes estruturas silábicas, para ler e escrever palavras e pequenos textos" (1º ano) e "Reconhecer as diferentes estruturas silábicas, para ler e escrever palavras e textos" (2º ano). Os dois fragmentos apresentados acima correspondem integralmente ao texto que consta da BNCC na prática de linguagem "Análise linguística/semiótica (Alfabetização)" da BNCC.

Tendo em vista a análise apresentada nesta seção, reforçamos que os documentos analisados parecem indicar que a adequação do CeM à BNCC foi conduzida de forma apressada e que, na prática, foram encontradas poucas mudanças substanciais entre as duas versões do CeM.

5. Discussão

Os dados apresentados evidenciam que foram realizadas pequenas alterações entre as duas edições do Currículo em Movimento para o Ensino Fundamental. A semelhança entre as edições, no que diz respeito à parte da alfabetização, demonstra que, apesar da mudança de nomenclatura de "Conhecimento Linguísticos articulados com os Textos" para "Análise Linguística e Semiótica", exatamente como consta da BNCC, o comparativo deixa claro que, mesmo após a implementação da Base na rede pública do Distrito Federal, os objetivos de aprendizagem e o conteúdo relativos à alfabetização permaneceram tal como eram antes de 2018.

Assim como nas pesquisas de Silva (2021), notamos que o embasamento teórico e metodológico do CeM pouco foi impactado pela nova visão trazida pela BNCC. Diferentemente do que aconteceu com o currículo distrital do Ensino Médio, em que já na introdução afirma-se que, após a homologação da BNCC, teve início o processo de revisitação deste currículo e que o termo "BNCC" aparece cerca de 90 vezes no documento, não há a mesma convergência teórica entre a Base e o Currículo em Movimento para o Ensino Fundamental. Tampouco há no CeM a progressão de habilidades que existe na BNCC, em que a aquisição de uma habilidade depende da anterior.

Esta percepção de que o CeM do DF apresenta um "baixo grau de adesão" (Paula, 2020) à BNCC se coaduna com os achados de pesquisas recentes (Costa, 2022; Paula, 2020; Takeuti, 2021), especialmente no que tange ao processo de alfabetização (Silva, 2021; Silva, 2019). Costa (2022, p. 100) afirma que "em meio a dissensos visíveis e velados, a SEEDF permaneceu com sua proposta curricular amparada nas concepções teóricas fixadas desde a primeira edição do Currículo em Movimento (2014)". Takeuti (2021) em estudo de campo para compreender o fenômeno da adaptação do CeM à BNCC traz as falas dos responsáveis por fazer a construção do novo currículo:

> "Os objetivos de 2014 eram muito extensos e grandes, e ai gente quebrou, porque as vezes o conteúdo da Base pedia aquele conteúdo pra ser contemplado. E se a gente quebrasse o nosso conteúdo a gente conseguia contemplar aquela competência da Base [...]. A única coisa nova que entrou, da BNCC no currículo, foi componente curricular de dança. A linguagem de dança entrou em Artes, que não tinha, a gente tinha teatro, a

> gente tinha artes visuais e a gente tinha música, que a música também foi uma das mais recentes né, que entrou pela LDB. E aí teve agora dança, que foi a única coisa nova... Tirando dança não teve escrita nova. [...] Então a gente teve que fazer algumas organizações, que não descaracterizaram o currículo. Reorganizou, mas contemplou aquilo que a Base pedia [...]. Então existiu transições dos anos, uma coisa de um ano foi pra outro ano. [...] Na verdade a gente não fala assim, que, "ah, isso saiu do currículo", algumas coisas meio que migraram. Então estava no primeiro ano, foi pro segundo ou foi pro terceiro ano, então não teve assim, "ai, esse conteúdo desapareceu" [...] algumas coisa assim realmente saíram, que são conteúdos que o pessoal fala assim que já foi superado, que é um tipo de um conteúdo novo, que tem uma temática nova, que a própria academia ta inserindo como conteúdo novo - Coordenadora Distrital do CeM, 2020". (Takeuti, 2021, p. 141)
>
> "Não foram tantas mudanças assim não, isso é devido a um movimento que a gente teve muito grande, de 2010 a 2014, que envolveu toda a categoria para fazer a versão anterior do currículo. A gente tem muito orgulho dele ainda, então a ideia era mexer só se tivesse uma coisa absurda. Então o que a gente tinha que fazer era adequar às habilidades da BNCC -Redatora dos Anos Iniciais do CeM, 2020". (Takeuti, 2021, p. 141).

Uma das hipóteses que podem justificar o baixo alinhamento do CeM à Base é o fato de que o processo de adequação foi curto. A exiguidade do período de reformulação foi marcada por uma forte pressão por parte do Ministério da Educação para que o currículo estivesse finalizado e impresso até o final do ano de 2018. Tal pressão se justificou por duas razões.

Primeiramente, as formações dos professores teriam início no ano seguinte à reformulação do currículo distrital. Assim, era necessário que o documento estivesse finalizado antes de as formações começarem[7]. Além disso, segundo Takeuti (2021), um dos principais constrangimentos à maior participação e envolvimento dos professores na reelaboração do currículo do Distrito Federal - juntamente com a questão dos prazos exíguos – foi porque professores recebiam apoio financeiro (bolsas de estudo) para participar dessa construção, enquanto que de outros professores era esperada uma participação voluntária.

[7] Os indicadores relacionados ao ProBNCC no DF apontam que aproximadamente 9 mil professores realizaram a formação introdutória (em 2020, havia cerca de 29 mil docentes na educação básica do Distrito Federal). O programa ofereceu assistência financeira e técnica. A assistência financeira oferecida pelo programa destinou-se à contratação de assessoria de especialistas em currículo; logística para mobilização de eventos; discussões e formações e para a impressão de documentos para a discussão e elaboração dos currículos. Já a assistência técnica previu a oferta de ferramentas digitais para construção e adequação dos currículos; de um analista de gestão; materiais de orientação técnico-pedagógica e ações de alinhamento dos programas nacionais para com os estados e município.

Em segundo lugar, a pressão exercida pelo Ministério da Educação também se justificou pela troca de comandos dos governos federal e estaduais que aconteceu em janeiro de 2019, em razão das eleições realizadas ao final de 2018. Ambos os candidatos vencedores eram provenientes de partidos políticos de oposição[8]. Com isso, temia-se que a substituição gerasse uma descontinuidade e interrupção do processo de reorganização do CeM. A figura abaixo traz os principais marcos do processo de adaptação do CeM à BNCC, evidenciando a rapidez com a qual as discussões e trâmite aconteceram, especialmente quando se considera que a primeira versão do currículo distrital levou quatro anos para ser finalizada e entregue à comunidade escolar.

Ao analisarmos a linha do tempo do processo de reformulação do CeM, também se verifica tal celeridade. Em fevereiro de 2018 a secretaria de Educação do DF assinou um termo de adesão com o MEC relativo ao ProBNCC, em maio começou a escrita curricular e começaram as formações nas regionais de ensino e, em dezembro, o Conselho de Educação do Distrito Federal aprovou a 2ª edição do Currículo. Ainda que tenha sido com atrasos e com a prorrogação do período de consultas públicas, a data final do cronograma proposto pela Secretaria foi cumprida e em dezembro de 2018 foi aprovado o novo Currículo da Educação Básica do Distrito Federal para a Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Não obstante a questão dos prazos apertados e da forte identificação dos docentes com a primeira edição do CeM decorrente de uma intensa participação dos professores, outro fator pode ter influenciado o baixo grau de adesão do currículo do Distrito Federal à Base Nacional Comum Curricular. Um terceiro aspecto que surge é: o fato de o DF ter um currículo prévio à BNCC já seria uma barreira à entrada de um novo referencial curricular. Takeuti (2021), ao trazer a fala de um coordenador do Programa de Implementação da BNCC no Ministério da Educação, confirma esta visão:

> "O que acontece, é que a BNCC faz muito mais diferença para as Redes, pros sistemas que não tinham currículo. Então pro DF a BNCC não deveria fazer muita diferença porque ele já tinha seu próprio projeto pedagógico (Coordenador Geral do ProBNCC, 2020)" (Takeuti, 2021, p.141).

[8] O candidato Jair Messias Bolsonaro (à época do Partido Social Liberal – PSL) foi eleito presidente da República em outubro de 2018 e Ibaneiz Rocha (Movimento Democrático Brasileiro - MDB) venceu a disputa eleitoral no Distrito Federal neste mesmo ano. Em 2022, o PSL se fundiu ao partido Democratas, formando o União Brasil.

A fala acima está associada à suposição de que para o DF, que já tinha um currículo próprio, a BNCC não gerou diferenças tão significativas quanto para outros estados, que não tinham esse documento. É fundamental saber se a existência prévia de um currículo local dificulta a implementação de reformas curriculares, conforme apresentou o discurso acima. Essa hipótese, no entanto, precisa ser validada em futuras pesquisas.

Por fim, diferentemente daquilo que consta da Base, o currículo distrital sequer menciona a possibilidade de antecipar o processo de alfabetização para o final do 2.º ano. Consideramos, assim como Paula (2020) que esta falta de adequação seja o principal elemento que demonstra o baixo grau de adesão entre a BNCC e o Currículo em Movimento.

Em resumo, tem-se que, no caso do Distrito Federal, a baixa adequação do CeM à BNCC pode ser explicada por três fatores: existência prévia de um currículo; identificação dos professores da rede com a edição anterior; e a gestão do processo de adaptação realizado pela Secretaria de Educação, especialmente quanto à celeridade na aprovação da segunda edição, contrariando o processo participativo e democrático que caracterizou a primeira edição do Currículo em Movimento. Explorar qual o fator (ou fatores) justificam este argumento é crucial para a compreensão dos mecanismos causais que levam à mudança educacional partindo de uma realidade educacional descentralizada, em que o governo federal formula políticas educacionais, mas a implementação está a cargo dos governos locais.

6. Conclusão

Este estudo destacou a complexidade e os desafios inerentes à reformulação do Currículo em Movimento (CeM) do Distrito Federal ao que estabelece a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Embora a BNCC tenha sido criada com o intuito de estabelecer competências e habilidades essenciais para a formação dos estudantes, a revisão do CeM no contexto do Distrito Federal foi marcada pela celeridade, por resistências e pela baixa participação da comunidade escolar (percepção de pseudoparticipação).

Tais elementos parecem apontar a necessidade de se considerar mais atentamente a participação dos principais atores envolvidos durante a implementação de reformas educacionais, bem como as ações necessárias para capacitar a comunidade escolar na política curricular a ser implementada.

A celeridade, a resistência e a "pseudoparticipação" resultaram em um currículo distrital pouco alinhado à BNCC. Este baixo alinhamento ocorre por dois motivos principais. Em primeiro lugar, uma "desarticulação" (Silva, 2021) entre os pressupostos epistemológicos dos dois documentos. Enquanto a BNCC propõe uma abordagem focada em competências e habilidades, o CeM se ancorava nos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, que valorizam a aprendizagem coletiva e a humanização dos estudantes. Em segundo lugar, no que tange às práticas de alfabetização, observa-se que o CeM não concretiza uma das principais inovações acarretadas pela Base: a noção de que a alfabetização deve acontecer predominantemente até o 2º ano do Ensino Fundamental.

A implicação desses resultados para a pesquisa sobre formulação e implementação política educacional são significativas. A celeridade na implementação de reformas pode comprometer a profundidade e a qualidade das discussões, enquanto a resistência dos atores locais pode refletir um descompasso entre as diretrizes nacionais e as realidades locais. Assim, políticas educacionais futuras devem buscar um equilíbrio entre diretrizes nacionais e as especificidades locais, assegurando a participação da comunidade escolar.

Para futuras pesquisas, sugere-se investigar qual o resultado da implementação da BNCC nas práticas docentes e na realidade escolar, bem como o processo de implementação em diferentes regiões do Brasil. Estudos comparativos entre diferentes estados podem oferecer *insights* sobre as melhores estratégias de implementação de currículos alinhados à BNCC.

7. Referências

Alves Guimarães, U., Gonçalves Do Amaral, A., Maria De Jesus Oliveira, A., Aparecida França, S., Aparecida Da Silva Cunha, G., & Cristina Machado, C. (2023). BNCC e Currículo Educacional por uma Educação de Qualidade. *RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar - ISSN 2675-6218*, *4*(12), e4124728. https://doi.org/10.47820/recima21.v4i12.4728

Andrade, J. de, & Paiva, L. G. de. (2011). *As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo: Limites e contradições*. Editora UFJF.

Avelar, M., & Ball, S. J. (2017). Mapping new philanthropy and the heterarchical state: The Mobilization for the National Learning Standards in Brazil. *International Journal of Educational Development*, *64*, 65–73. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.09.007

Bardin, L. (2015). *Análise de Conteúdo* (1ª edição). Edições 70.

Baumann Burgos, M., Cunha Bellato, C., Neves Oliveira, G., & Junqueira Camasmie, M. (2024). Base Nacional Comum Curricular: Impacto sobre a cultura profissional e a forma escolar. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, *105*, e5795. https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.105.5795

Bowe, R., Ball, S. J., & Gold, A. (1992). *Reforming Education and Changing Schools: Case studies in policy sociology*. Routledge. https://www.routledge.com/Reforming-Education-and-Changing-Schools-Case-studies-in-policy-sociology/Bowe-Ball-Gold/p/book/9781138220751

BRASIL. (2014). *Lei nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014.* http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm

Brasil. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192

Coburn, C. E. (2004). Beyond decoupling: Rethinking the relationship between the institutional environment and the classroom. *Sociology of education*, *77*(3), 211–244.

Cohen, D. K., & Ball, D. L. (1999). *Instruction, Capacity, and Improvement* [Dataset]. American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/e382692004-001

Cortinaz, T. (2019). *A construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental e sua relação com os conhecimentos escolares*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Costa, V. da. (2018). *Base Nacional Comum Curricular como política de regulação do currículo, da dimensão global ao local: O que pensam os professores?* Pontifícia Universidade Católica.

Costa, G. (2022). *Currículo em Movimento dos anos iniciais: Reformulação à luz da BNCC no Distrito Federal*. Universidade de Brasília.

Dalmon, D. L., & Meira, G. I. (2021). Coordenação e Indução de Políticas Educacionais: O Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC). Em *Políticas e estratégias educacionais*. Mérida Publishers.

Damião, M. H. (2019). A que futuro conduz o "Currículo do Futuro"? Acerca da premência de inovar na educação escolar. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, *53–1*, 63–80. https://doi.org/10.14195/1647-8614_53-1_4

de Paula, A. V., & Silva, F. T. (2021). *O grau de adesão dos currículos subnacionais à BNCC*. *12*(35), 33.

Distrito Federal. (2014). *Currículo em Movimento para Educação Básica—Ensino Fundamental Anos Iniciais (primeira edição)*.

Distrito Federal. (2018). *Currículo em Movimento do Distrito Federal*.

Honig, M. I., & Hatch, T. C. (2004). Crafting Coherence: How Schools Strategically Manage Multiple, External Demands. *Educational Researcher*, *33*(8), 16–30. https://doi.org/10.3102/0013189X033008016

Kauffman, D., Johnson, S. M., Kardos, S. M., Liu, E., & Peske, H. G. (2002). "Lost at Sea": New Teachers' Experiences with Curriculum and Assessment. *Teachers College Record*, *104*(2), 273–300. https://doi.org/10.1111/1467-9620.00163

Lopes, A. C. (2001). *Competências na organização curricular da reforma do ensino médio*. *27*, 9.

Luiz Fernandes Dourado & Oliveira. (2018). Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. Em M. A. da S. Aguiar & L. F. Dourado (Orgs.), *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: Avaliação e perspectivas*.

Movimento pela Base. (2020, dezembro 2). *O Programa de Apoio à Implementação da BNCC - ProBNCC*. Observatório Movimento Pela Base. https://observatorio.movimentopelabase.org.br/o-programa-de-apoio-a-implementacao-da-bncc-probncc/

Movimento pela Base. (2024). *Indicadores de currículos*. https://observatorio.movimentopelabase.org.br/indicadores-curriculos-de-ei-ef/

Oates, T. (2011). Could do better: Using international comparisons to refine the National Curriculum in England. *The Curriculum Journal*, *22*(2), 121–150. https://doi.org/10.1080/09585176.2011.578908

OCDE. (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030* (OECD Learning Compass). OECD. https://www.oecd.org/education/2030-project/

Parecer nº 206/2018-CEDF (2018). https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CEE-DF_2062018CEDFCurrculoBNCC.pdf

Paula, A. V. D. (2020). *BNCC e os currículos subnacionais: Prescrições indutoras das políticas educacionais e curriculares*. Universidadade de Brasília.

Priestley, M., & Biesta, G. (Orgs.). (2013). *Reinventing the curriculum: New trends in curriculum policy and practice*. Bloomsbury Pub.

Sacristán, J. G. (2008). *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Ediciones Morata.

Silva, A. K. da C. (2021). *A Base Nacional Comum Curricular e o Currículo em Movimento do Distrito Federal: Ruptura e/ou Continuidade no Ciclo da Alfabetização?* Universidadade de Brasília.

Silva, E. F. da. (2016). O currículo da secretaria de educação do Distrito Federal: Construção coletiva. Em A. F. B. Moreira, M. A. da S. Aguiar, & I. C. Viana, *Currículo, tecnologias, conhecimento escolar, gestão da escola e história social das disciplinas* (Vol. 2, p. 239–247). Anpae.

Silva, M. A., & Fernandes, E. F. (2019). O projeto educação 2030 da OCDE: Uma bússola para a aprendizagem. *Revista Exitus*, *9*(5), 271. https://doi.org/10.24065/2237-9460.2019v9n5ID1108

Spillane, J. P., Reiser, B. J., & Reimer, T. (2002). Policy Implementation and Cognition: Reframing and Refocusing Implementation Research. *Review of Educational Research*, *72*(3), 387–431. https://doi.org/10.3102/00346543072003387

Stosich, E. L. (2015). *Learning to Teach to the Common Core State Standards: Examining the Role of Teachers' Collaboration, Principals' Leadership, and Professional Development* [Doctoral dissertation, Harvard Graduate School of Education]. https://dash.harvard.edu/handle/1/14121780

Takeuti, A. M. do N. (2021). *Adequação do Currículo do Distrito Federal para os Anos*

Iniciais do Ensino fundamental à Base Nacional Comum Curricular. UnB.

Tarlau, R., & Moeller, K. (2020). 'Philanthropizing' consent: How a private foundation pushed through national learning standards in Brazil. *Journal of Education Policy*, *35*(3), 337–366. https://doi.org/10.1080/02680939.2018.1560504