

■ ARTIGOS

■ Currículo em movimento: Um novo capítulo na história da educação pública do Distrito Federal

 *Cristiane Alves Cardoso* *

Resumo: O presente artigo tem por escopo uma breve análise do Currículo em Movimento, documento norteador do trabalho pedagógico na rede pública de ensino do Distrito Federal. Do ponto de vista da inovação pedagógica, o documento traz a percepção de uma renovação da educação, visando alterar as perspectivas conceituais e práticas educacionais. Assim, buscar-se-á compreender o que é o Currículo em Movimento e as bases sob as quais foi construído. Para tanto, utilizou-se pesquisa exploratória bibliográfica para fins de uma pesquisa parcial, tendo em vista tratar-se de documento ainda em fase de implementação, demandando pesquisas futuras. Ao final do estudo, com base nas percepções iniciais e programáticas sobre o documento do Currículo em Movimento, verifica-se que se trata de uma proposta com viés inovador e com potência para contribuir de modo relevante para a educação pública do Distrito Federal, que tem em sua trajetória um esforço contínuo na melhoria de forma multidimensional, humanizada, dinâmica e democrática.

Palavras-chave: Currículo em Movimento. Educação. Teorias do currículo. História da educação.

* *Cristiane Alves Cardoso é licenciada em Ciências Biológicas pela Faculdade Integradas da Terra de Brasília (FTB) e Pedagoga pelo Centro de Ensino Superior do Brasil (CESB), especialista em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar pela Universidade de Brasília (UnB) e mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Servidora pública municipal na Secretaria Municipal de Educação de Santo Antônio do Descoberto/GO. Contato: criscardosoprof@gmail.com*

Introdução

Este trabalho realiza uma análise sobre o Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal (CMED-DF). De forma delimitada, aborda-se o assunto à luz da história da educação do Distrito Federal e das teorias do currículo.

A pertinência do tema justifica-se por ser o CME-D-DF um documento notável em suas características conceituais e programáticas focado na ampliação das perspectivas pedagógicas, merecendo a nosso ver, uma análise apurada. Nesse contexto, a questão problema que orienta a pesquisa é a seguinte: em que medida o Currículo em Movimento constitui-se um novo capítulo na história do sistema educacional do Distrito Federal e contribui para a melhoria da educação?

A diversidade e complexidade do mundo contemporâneo têm obrigado a educação a repensar seus parâmetros e conceitos estanques e muitas vezes ultrapassados, exigindo um esforço para de fato combater as dificuldades para uma educação de qualidade. Dessa forma, o estudo trabalha com hipóteses de que o Currículo em Movimento traz uma virada pedagógica há muito tempo anunciada como necessária pelas teorias críticas e pós-críticas do currículo, alterando aspectos conceituais e prático - pedagógicos sob novas perspectivas do que deve ser uma educação de qualidade.

Atualmente, o campo de estudos pedagógicos tem engendrado esforços que buscam efetivar um processo de aprendizagem multifacetado, capaz de abranger a complexidade e volatilidade de amplas questões sociais, para além de padrões educacionais tradicionalmente estabelecidos que já não mais se encaixam na sociedade atual. Dessa forma, o objetivo do presente trabalho é à luz das teorias do currículo, apontar sinalizadores das potencialidades e relevância do Currículo em Movimento para a educação no Distrito Federal e

Especificamente, pretende-se analisar as teorias do currículo, e suas contribuições para a evolução do tema em questão, a fim de compreender os princípios e fundamentos do CMEB-DF enquanto proposta que prima pela expansão da perspectiva educacional e da mudança das diretrizes pedagógicas contemporâneas.

Como procedimento metodológico, utilizou-se a pesquisa exploratória e explicativa, bibliográfica em primeira instância, dado que se compõe de elementos que visam contribuir com a prática e com a produção de conhecimento sobre o tema.

Teorias do Currículo

Conceituar o currículo é uma tarefa difícil, tendo em vista a vasta gama de conceitos variáveis e a ampla essência e dinamicidade do termo em questão. Enquanto

conceito altamente mutável, uma única definição arrisca limitar algo tão amplo.

Popularmente, currículo é o programa estruturado de um curso ou atividades educativas através do qual desenvolve-se o conteúdo (PACHECO, 2013). Etimologicamente, a palavra currículo possui origem no latim, na palavra *curriculum*. Originalmente, o currículo era a delimitação de conteúdo educacional a ser cumprida pelos educadores no decorrer de um curso. Entretanto, as mudanças socioculturais e, conseqüentemente do sistema educacional, gradativamente modificou tal conceito, enxergando o currículo como algo multidimensional e dinâmico. As influências sociais, culturais, políticas e econômicas, com o passar do tempo, levaram a educação a um patamar de relevância social que transcende o mero repasse de conhecimento.

Para compreender o currículo, é essencial a compreensão das teorias que enfrentam o tema e qual delas embasa cada currículo. Para tanto, sem prejuízo de outras teorias também importantes, analisar-se-á as teorias tradicionais, críticas e pós-críticas.

A teoria tradicional, que emerge por volta do ano 1918, nos Estados Unidos, teve como principal expoente John Franklin Bobbitt (1876-1956). Nascida em um momento histórico conturbado, de confronto de ideologias políticas, econômicas e culturais, possui cunho conservador e sua característica marcante é a neutralidade (SILVA, 2009). Dessa forma:

Bobbitt propunha que a escola funcionasse da mesma forma que qualquer outra empresa comercial ou industrial. Tal como uma indústria, Bobbitt queria que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultados pretendia obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa [...] (SILVA, 2009, p. 24).

Fundada em bases similares ao Taylorismo (modo de produção industrial que ganha força na época), a teoria tradicional impunha um currículo mecânico e burocrático, baseado na repetição e na produtividade. Assim, o sistema educacional era moldado por um currículo estanque, que não comportava fatores extraescolares. O conhecimento puro e técnico era repassado aos alunos, e estes eram avaliados de forma objetiva. Nesse sentido:

A avaliação nessa perspectiva de currículo, enfatiza a capacidade de armazenamento de informações, solicitando que o aluno recite os conhecimentos memorizados. Esse modelo de avaliação tem como característica própria a burocracia, e norteia-se por princípios parciais e pontuais com a finalidade da classificação do desempenho individual e dos resultados, considerados, satisfatórios. (PACHECO, 2013, p. 2.798).

Sendo a teoria tradicional, típica e fortemente influenciada pelo modelo capitalista de produção, os

currículos tradicionais objetivam automatismos, padronização de conhecimento, de forma a preparar o aluno para inserir-se no mercado de trabalho e se adaptar à sociedade (EYNG, 2007). Também denominada de teoria técnica (pelo tecnicismo extremo), a teoria tradicional impunha um currículo estanque, burocrático, buscando a aquisição de conhecimento de forma técnica, mecânica, repetitiva e geral. Dessa forma, tal teoria e os currículos nela baseados logravam êxito em formar trabalhadores, não cidadãos.

O conceito tradicional de currículo predominou até meados da década de 60, quando, movimentos sociais e culturais emergiram, contestando diversos aspectos da organização social. Surgiram, então teorias que criticam a concepção tradicional de currículo e a estrutura do sistema educacional (PACHECO, 2013).

A teoria crítica busca, então, compreender o verdadeiro sentido do currículo no sistema educacional, agregando a necessidade de que o currículo ser permeado de fatores diversos e não puramente técnicos, rechaçando a escola enquanto instrumento de proliferação e aprimoramento do capitalismo. Dessa forma, as teorias críticas representam a libertação do sistema educacional até então arraigado ao discurso capitalista, ao modelo de produção industrial, e também como forma de resistência e conscientização. Nessa perspectiva:

Para os reconceptualistas, o currículo não poderia ser compreendido de forma burocrática e mecânica como queriam Bobbitt e Tyler. Estratégias como a hermenêutica e a 2802 fenomenologia serviram como ferramentas para explicar a importância da experiência cotidiana, pessoal e subjetiva na produção de significados sobre o conhecimento. Sobre essas estratégias utilizadas pelos reconceptualistas, Silva (2009, p. 37) esclarece que [...] do ponto de vista da fenomenologia, as categorias de aprendizagem, objetivos, medição e avaliação nada tinham a ver com os significados do "mundo da vida" através dos quais as pessoas constroem e percebem sua experiência. De acordo com a perspectiva fenomenológica, essas categorias tinham que ser "postas entre parênteses", questionadas, para se chegar à "essência" da educação e do currículo (PACHECO, 2013, p. 2.802).

Os currículos típicos das teorias críticas negam a produção e reprodução do conhecimento de forma mecânica e estanque. Admite-se a necessidade de que a escola seja um lugar livre de ideologias que incutem um ideal dominante no ser em formação.

As teorias pós-críticas, por sua vez, impulsionam a partir da década de 70 a concepção do currículo multifacetado, multiculturalista, que abarca a diversidade e complexidade social em todas as suas formas. A dinamicidade dessa nova concepção de currículo surge como uma reação ao currículo mecânico e hegemônico (PACHECO, 2013). Segundo Eyng (2015):

As teorias pós-críticas operam os conceitos fundamentais de: "identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo" (SILVA, 2007, p. 17). Nessa linha de teorização, os currículos atuam como práticas de subjetivação, de significação e discurso produzidos nas relações de saber-poder, sendo os currículos entendidos como formas de seleção e representação da cultura, compreendendo demandas das questões de gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo. Os currículos produzem identidades heterogêneas e diversas, que num processo dialógico e ético possibilitam a emancipação a partir da cidadania ativa. (EYNG, 2015, p. 138)

Assim como as teorias críticas, as teorias pós críticas rechaçam as ideias curriculares tradicionais e veem na educação um espaço de resistência à opressão ideológica. Contudo, a vertente pós-crítica vai além da questão social, aproximando o currículo da formação do sujeito enquanto pessoa. Além da realidade social, o currículo deve contextualizar questões como raça, gênero e orientação sexual, contemplando a diversidade de forma intrínseca, não apenas tolerando a diversidade, mas compreendendo e estimulando-a. Enquanto os currículos tradicionais legitimam e perpetuam a estigmatização, preconceito e dominação, o currículo pós-crítico é instrumento essencial para a desconstrução de dogmas histórica, culturalmente arraigados, transformando a escola em verdadeiro mecanismo de inclusão social.

Um apanhado histórico da origem da educação no Distrito Federal

A educação, enquanto pilar de sustentação e desenvolvimento de uma sociedade, tem origem no Distrito Federal quase concomitantemente ao início da construção da cidade planejada. Em 1956, quando da vinda dos operários que trabalhavam na construção da capital, já se fazia necessário desenvolver um sistema de educação que acolhesse e ensinasse os filhos dos trabalhadores (PEREIRA, 2011). Porém, inicialmente as condições de ensino eram precárias, as escolas eram distantes e improvisadas e não havia um plano/programa de ensino estruturado para nortear o embrionário sistema de educação de uma cidade ainda em construção.

Nesse período, a Companhia Urbanizadora da Nova Capital (NOVACAP), encarregada da construção de Brasília, compreendia diversos departamentos, dentre eles o Departamento de Educação e Difusão Cultural (D.E.D.C.). Ernesto Silva, diretor do D.E.D.E. pediu auxílio ao então diretor do INEP, Anísio Teixeira, para a implantação do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal.

Quando se fala em história da educação no Distrito Federal, o nome de maior impacto, inegavelmente, é o de Anísio Teixeira. O educador foi o responsável pela criação do Plano de Construções Escolares de Brasília,

de cunho pedagógico iminentemente inovador para a época. Nesse seguimento, Pereira (2011) afirma que:

O plano de construções escolares de Brasília, elaborado por Anísio Teixeira, preconizava que a nova capital fosse exemplo de qualidade e inovação na educação do país, fundamentado nas ideias e tendências da Pedagogia Nova, na defesa do ensino público de qualidade e na formação para a democracia. De acordo com o Plano, o ensino ocorreria em Centros de Educação, o elementar e o médio, num conjunto de edifícios, com funções diversas e considerável variedade de forma e de objetivos, a fim de atender a necessidades específicas de ensino e educação e, além disto, à necessidade de vida e convívio social. (PEREIRA, 2011, p. 57)

A pedagogia nova, defendida por Anísio Teixeira, é reconhecida como a grande virada do pensamento educacional do século XX, com uma visão crítica da pedagogia tradicional. Esse movimento escolanovista de renovação do ensino ganhou força no Brasil na primeira metade do século XX (MESQUITA, 2010). O referido movimento criticou que a escola tradicional concedia aos professores o papel de destaque na educação, e propunha o deslocamento do eixo central do processo educativo para o aluno, desmistificando um processo de aprendizagem maçante, mecânico e homogêneo. Segundo Mesquita (2010):

Uma das primeiras constatações dos reformadores foi de que o empreendimento educativo tradicional era muito penoso e estafante ante seus próprios resultados. O sistema escolar via-se abarrotado de conhecimentos enciclopédicos que atormentavam mais que instruíam seus alunos. E o autor vai além: “Em verdade, o erro quantitativo revela um erro mais grave, que é qualitativo. E se nossos programas são inassimiláveis, não é somente em razão de sua massa e de seu volume, porém, mais profundamente, em razão de sua estrutura e de próprio espírito”. (MESQUITA, 2010, P. 63-64).

Dessa forma, o Plano de Construções Escolares de Brasília era moldado na Pedagogia nova, que centrava o processo educativo no aluno, inegável protagonista da educação enquanto eixo social. O sistema educacional que surgiu junto com a nova capital apontava para uma formação humanista, crítica e multifacetada, que visava a aquisição de conhecimento, mas também a formação do aluno enquanto ser e cidadão.

Com a inauguração de Brasília, houve a necessidade de criar órgãos e departamentos próprios para cada setor. Despontou então a Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília (CASEB), por meio do decreto nº 47.472, de 22 de dezembro de 1959, vinculada ao Ministério da Educação e Cultura, com o intuito de avaliar o cenário educacional do Distrito Federal e implementar as medidas necessárias para que o sistema de educação pública brasiliense comportasse a

demanda de ensino que surgia com a rápida expansão do Distrito Federal (PEREIRA, 2011).

Iniciar um sistema de educação em um local rapidamente construído, em larga expansão, que não seguiu o rito habitual de construção gradativa de uma cidade, foi, sem sobra de dúvidas, um desafio à educação no Distrito Federal. É importante ressaltar que as bases da educação no Distrito Federal foram construídas já sob a égide das teorias críticas e pós-críticas do currículo, já que, no momento da construção de Brasília, as teorias tradicionais do currículo já haviam perdido espaço no cenário educacional, embora alguns conceitos pedagógicos tradicionais ainda permanecessem arraigados no âmbito da educação distrital.

Currículo em Movimento da Educação Básica: um novo capítulo na história

O mundo de hoje, moderno e globalizado, é fortemente marcado pela palavra de ordem: mudança. Uma sociedade em constante mutação, em diário processo de organização, de auto identificação e expansão, causa na educação um efeito de crise. Conforme detalhamento no tópico das teorias do currículo, a educação foi moldada para ser estanque, preservada, bem delimitada.

Mas em um mundo que se modifica diariamente, como um processo educacional estanque é capaz de educar cidadãos para uma vida social que está sempre mudando? Dessa forma, a crise na educação contemporânea sugere a busca pela construção de diferentes paradigmas educacionais, que levam a educação a ser repensada dentro das tendências pedagógicas da contemporaneidade (LIBÂNEO, 2005). Nesse sentido, Bauman (2010) afirma que:

Em todas as épocas, o conhecimento foi avaliado com base em sua capacidade de representar fielmente o mundo. Mas como fazer quando o mundo muda de uma forma que desafia constantemente a verdade do saber existente, pegando de surpresa até os mais “bem-informados”? (BAUMAN, 2010, p. 43)

Após décadas de influência das teorias críticas e pós-críticas do currículo, a partir de 2011, os profissionais da educação pública do Distrito Federal trabalharam continuamente, em um esforço conjunto para gerar uma proposta curricular para atender as reais necessidades da educação e dos alunos.

No início de 2014 o CMEB-DF foi apresentado à comunidade escolar, convidada a participar da elaboração da nova proposta pedagógica apta a nortear o ensino na rede pública de ensino, de forma a reconstruir conceitos fossilizados pela educação tradicional, e questionar a real função social da educação enquanto pilar social, atendendo à realidade heterogênea do Distrito Federal.

Desde então, o currículo próprio da Educação básica no Distrito Federal é o CMEB-DF, sendo um documento aberto, em constante movimento, flexível, democrático e dinâmico. Assim, a fim de atender a estas características, o Currículo em Movimento se apoia em duas teorias do currículo, quais sejam: a teoria crítica, que questiona a teoria tradicional, e a teoria pós-crítica, que é marcada pelo multiculturalismo, ou seja, incluir a diversidade cultural, a diversidade e a alteridade no currículo. Segundo Silva (2005):

Depois das teorias críticas e pós-críticas do currículo torna-se impossível pensar o currículo simplesmente através de conceitos teóricos como os de ensino e eficiência ou de categorias psicológicas como as de aprendizagem e desenvolvimento ou ainda de imagens estáticas como as de grade curricular e lista de conteúdos. Num cenário pós-crítico o currículo pode ser todas essas coisas pois ele é também aquilo que dele se faz, mas nossa imaginação está agora livre para pensá-lo através de outras metáforas, para concebê-lo de outras formas, para vê-lo de perspectivas que não se restringem àquelas que nos foram legadas pelas estreitas categorias da tradição. (...) em suma, depois das teorias críticas e pós-críticas não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2005, p. 147)

O Currículo escolar não pode desconsiderar a diversidade cultural e o contexto social e econômico multifacetado dos estudantes. Deve rechaçar a ideia de uma grade curricular estanque, que não comporte a diversidade e não se adeque às constantes mutações sociais. O CMEB-DF reproduz os princípios da educação integral, como o da integralidade, que observa a necessidade de formação integral do indivíduo, com vistas a formar um cidadão crítico e consciente em todos os aspectos. Acerca do princípio da integralidade:

É importante dizer que não se deve reduzir a educação integral a um simples aumento da carga horária do aluno na escola. Integralidade deve ser entendida a partir da formação integral de crianças, adolescentes e jovens, buscando dar a devida atenção para todas as dimensões humanas, com equilíbrio entre os aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais. (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 28)

Outro princípio basilar da educação integral é o da intersectorialização que busca políticas públicas adequadas e alinhadas com outros setores da sociedade. O objetivo, então, é a integração da escola com todos os setores da sociedade, o que potencializa o serviço público como fator de grande contribuição para a melhoria da qualidade da educação na rede pública de ensino (DISTRITO FEDERAL, 2014).

Já o princípio da transversalidade, também reproduzido no CMEB-DF, objetiva o conhecimento que transcenda os muros escolares e é voltado também à perspectiva do aluno, privilegiando um ideal interdisciplinar de conhecimento. Em sentido semelhante, o princípio da territorialidade impõe uma educação apta a romper com as barreiras do espaço físico da escola, de forma que o processo de aprendizagem ocorra não só no espaço físico escolar formal, mas também fora dele (DISTRITO FEDERAL, 2014).

A educação integral conta ainda com o princípio do diálogo entre a escola e a comunidade, em que a escola deve estar em constante diálogo com a comunidade, transformando o espaço escolar em espaço comunitário e conta também com o princípio do trabalho em rede, que ressignifica a importância de um trabalho educacional conjunto, interligado e codependente entre os agentes educadores e a comunidade, colocando a educação em um patamar de corresponsabilidade entre a sociedade, o Estado e a escola (DISTRITO FEDERAL, 2014).

O CMEB-DF se vale da avaliação formativa. Segundo Luckesi (2013) o ato de avaliar o aprendizado do aluno é importante, mas a avaliação ao sistema de ensino ao qual está inserido é tão importante quanto. De acordo com Vianna (2005), a avaliação não deve ter apenas a função de diagnóstico do sistema educacional, mas deve ser utilizada como instrumento que contribui para a transformação do processo de ensino, em função de sua melhoria

Uma avaliação consistente e constante é essencial, pois é através dela que os problemas são identificados. A partir do resultado da avaliação, o segundo passo se estrutura nas formulações de alternativas para sanar problemas detectados. A execução de ações pertinentes será indicativo de uma avaliação ativa. Vianna (2005), destaca que a avaliação não é um valor em si e não deve ficar restrita a um simples rito da burocracia educacional: é importante o envolvimento no processo de transformação do ensino/aprendizagem e contribuir para o processo de transformação dos alunos.

É através da avaliação que ocorrem mudanças substancialmente importantes para alterações de posturas, planejamentos e gestão. Com isso, ela deixa de ser um instrumento meramente técnico e contribui para o processo educativo. Dessa forma, a avaliação formativa é aquela que tem a função primordial de diagnóstico, com o objetivo de melhoria da qualidade da educação, através do levantamento de informações acerca do desempenho dos alunos, identificando obstáculos à aprendizagem e influenciando práticas pedagógicas aptas a contornar tais dificuldades.

A avaliação formativa pretende melhorar o processo de ensino-aprendizagem mediante o uso de informações levantadas por meio da ação avaliativa. Semelhante

à avaliação diagnóstica, a avaliação formativa busca detectar dificuldades suscetíveis de aparecer durante a aprendizagem, a fim de corrigi-las rapidamente (DISTRITO FEDERAL, 2014). Nesse sentido:

Embora os documentos oficiais da SEEDF e escolas explicitem, do ponto de vista conceitual, a avaliação formativa, ainda é comum o uso da função somativa, centralizada no produto, presente especialmente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Geralmente neste caso o rito e a práxis docente convergem para avaliar a aprendizagem e não para a aprendizagem. A intenção desta Secretaria é a de possibilitar, por meio de formação continuada dos profissionais da educação, a modificação dessa ótica e dessas práticas. Geralmente, a concepção de avaliação baseada no modelo classificatório da aprendizagem do aluno gera competição e estimula o individualismo na escola, produzindo entendimentos da educação como mérito, restrita ao privilégio de poucos e inviabilizando a democratização do saber. (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 71)

É possível perceber que, apesar da avaliação formativa constar no CMEB-DF, o documento que realça seus pressupostos teóricos demonstra preocupação com a mudança de perspectiva acerca da avaliação, ou seja, a necessidade de desconstruir o conceito de avaliação como aferição da quantidade de conhecimento, estimulando a concepção de avaliação como matriz essencial no aprimoramento da educação.

A educação vai sendo transformada com o passar do tempo, mas tais mudanças são sutis e gradativas, tendo em vista a enorme dificuldade em reconstruir conceitos solidificados há muito tempo. E o CMEB-DF explicita a necessidade de lidar com os desafios e com a própria condição existencial da educação.

À vista disso, ainda que se trate de uma tendência inovadora e recente, o CMEB-DF promete ser um novo capítulo na história da Educação no Distrito Federal, no intuito de substituir (de vez) as práticas pedagógicas conservadoras e uma grade curricular estanque. É um currículo dinâmico e democrático que à realidade

volátil do mundo contemporâneo, além da capacidade de efetivamente estimular nos alunos um pensamento crítico e um espírito cidadão, voltados para a aceitação da diversidade, que transcende a mera recepção de informações e conhecimento de forma mecânica.

Considerações finais

O presente trabalho buscou analisar o CMEB-DF enquanto uma nova fase na história da educação do Distrito Federal. As teorias do currículo culminam em uma marcha evolutiva da educação rumo a uma grade curricular cada vez mais dinâmica, aberta e multifacetada.

A história (relativamente recente) da educação no Distrito Federal já surge em meio às teorias críticas e pós críticas, em um cenário de renovação da educação. Contudo, esse processo transformativo acontece de forma gradual, e tem levado o sistema educacional a caminhar na direção de melhorias na educação.

A transformação da educação é um processo lento e contínuo, que precisa ser estimulado de forma diária e por diversas vias, simultaneamente. Dessa forma, o presente trabalho utilizou impressões e informações baseadas na análise dos pressupostos teóricos do Currículo em Movimento, concluindo-se que ele traz aspectos inovadores e a tentativa de transformar a Educação Básica. O Currículo em Movimento, portanto, foi edificado sob bases e princípios sólidos, que permitem uma flexibilidade que humaniza e democratiza a educação, sendo possível afirmar que trata-se de um novo instrumento realmente adequado à realidade social atual, capaz de eficazmente combater os percalços no caminho da educação de qualidade.

O processo de melhoria da educação está em andamento permanentemente e inconclusivo, buscando constantemente ampliar os horizontes e adequar-se à realidade contemporânea, e, nesse contexto o Currículo em Movimento é uma voz potencialmente poderosa no diálogo incessante que busca a melhoria da educação. ■

Referências

- BAUMAN, Z.. **Capitalismo parasitário: e outros temas contemporâneos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Pressupostos Teóricos**. Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/subbeb/cur_mov/1_pressupostos_teóricos.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.
- EYNG, A. M. **Currículo Escolar**. Curitiba, IBPEX, 2007.
- EYNG, A. M. Currículo e avaliação: duas faces da mesma moeda na garantia do direito à educação de qualidade social. **Revista Diálogo Educacional**, v. 15, n. 44, Champagnat, Curitiba, 2015.
- LIBÂNEO, J. C. **As teorias pedagógicas modernas resignificadas pelo debate contemporâneo na educação**. In: LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko (Org.). Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade. São Paulo: Alínea, 2005. Disponível em: <<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T1SF/Akiko/03.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

- LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**: Estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2013.
- MESQUITA, A. M. de. **Os conceitos de atividade e necessidade para a escola nova e suas implicações para a formação de professores**. In: MARTINS, LM., and DUARTE, N., orgs. Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p. ISBN 978-85-7983-103-4. Disponível em: < <http://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034-05.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2020.
- PACHECO, E. F. e H. Aspectos históricos das teorias do currículo. **XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE – 2013**. ISSN 2176-1396. Disponível em: < https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23349_11677.pdf >. Acesso em: 03 jan. 2020.
- PEREIRA, A. R. S. **Fontes documentais da história da educação escolar no Distrito Federal (1956-1960)**. 2011. 77 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia)—Universidade de Brasília, Brasília, 2011.
- SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- VIANNA, H. M. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro, 2005.