

O QUE ESTÁ POR TRÁS DO *CURRÍCULO EM MOVIMENTO DO DISTRITO FEDERAL*? UMA ANÁLISE SOBRE AS CONCEPÇÕES DE CIÊNCIA E CONHECIMENTO NAS DISCIPLINAS ESCOLARES CIÊNCIAS DA NATUREZA E BIOLOGIA

WHAT IS BEHIND THE *FEDERAL DISTRICT'S MOVEMENT CURRICULUM*? AN ANALYSIS OF THE CONCEPTIONS OF SCIENCE AND KNOWLEDGE IN THE SCHOOL SUBJECTS NATURAL SCIENCES AND BIOLOGY

¿QUÉ HAY DETRÁS DEL *CURRÍCULO EN MOVIMIENTO DEL DISTRITO FEDERAL*? UN ANÁLISIS DE LAS CONCEPCIONES DE CIENCIA Y CONOCIMIENTO EN LAS ASIGNATURAS ESCOLARES CIENCIAS NATURALES Y BIOLÓGÍA

*Lizandra Costa Pereira Brandt*¹, *Thalita Quatrocchio Liporini*²

Resumo

Este estudo objetivou investigar os pressupostos teóricos dos currículos escolares do Distrito Federal (DF) sobre a concepção de ciência e conhecimento nas disciplinas de Ciências da Natureza e Biologia da Educação Básica, analisando se essas concepções trazidas pelo *Currículo em Movimento do DF* e *Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio do DF* estão em concordância com os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), já que o documento afirma estar fundamentado à luz de tal teoria. Sendo uma pesquisa de análise documental, partiu-se das categorias analíticas concepção de conhecimento e de ciência, orientadas por meio da categoria marxista de totalidade. Os resultados inferem discordância entre o embasamento teórico dos currículos e o que é defendido pela PHC, ocasionando uma pluralidade teórico-metodológica.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular; Novo Ensino Médio; Pesquisa documental; Currículo escolar; Pedagogia Histórico-Crítica.

Abstract

This research aimed to investigate the theoretical assumptions of the scholar curriculum of Brazilian Federal District (FD) on the conception of science and knowledge in the disciplines of Natural Sciences and Biology, analyzing whether such conceptions brought by the *Movement Curriculum of the FD* and the *Movement Curriculum of the New High School of the FD* are in accordance with the principles of Historical-Critical Pedagogy (HCP), once the document claims to follow that theory. Being documentary analysis research, it started from the analytical categories' conception of knowledge and science, guided by the Marxist category of totality. The results obtained infer disagreement between the theoretical basis of the curriculum and the defended by HCP, causing a theoretical-methodological plurality.

Keywords: Common National Curriculum Base; New High School; Documentary research; School curriculum; Historical-Critical Pedagogy.

¹ Licenciada e Bacharela em Ciências Biológicas - Universidade de Brasília (UnB) Brasília, DF - Brasil. Educadora - SESI LAB. Brasília, DF - Brasil. E-mail: lizandrabrandt@hotmail.com

² Doutora em Educação para a Ciência - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) Bauru, SP - Brasil. Professora Adjunta - Universidade Federal do Tocantins (UFT). Porto Nacional, TO - Brasil. E-mail: thalita.liporini@uft.edu.br

Resumen

Este estudio tuvo como objetivo investigar los presupuestos teóricos de los currículos escolares del Distrito Federal (DF) sobre la concepción de ciencia y conocimiento en las disciplinas de Ciencias Naturales y Biología, analizando si estas concepciones traídas por el *Currículo en Movimiento del DF* y *Currículo en Movimiento del Novo Ensino Médio do DF* están de acuerdo con los principios de la Pedagogía Histórico-Crítica (PHC), ya que el documento pretende basarse en esta teoría. Siendo una investigación de análisis documental, partió de la concepción de categorías analíticas del conocimiento y la ciencia, guiada por la categoría marxista de totalidad. Los resultados infieren discordancia entre la base teórica de los currículos y lo defendido por la PHC, provocando una pluralidad teórico-metodológica.

Palabras clave: Base Curricular Nacional Común; Nueva Escuela Secundaria; Investigación documental; Currículum escolar; Pedagogía histórico-crítica.

1 Apresentação do cenário da investigação

O presente artigo trata-se de um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de um aluno de Licenciatura em Ciências Biológicas, de uma universidade federal brasileira da região Centro Oeste. A pesquisa realizada possui caráter qualitativo, caracterizada como uma pesquisa de análise documental e o tema central do TCC, assim como deste artigo, é o currículo escolar – mais especificamente o *Currículo em Movimento do Distrito Federal* (CMDf) (DISTRITO FEDERAL, 2014; 2018). O trabalho original traz inferências apenas sobre a disciplina Ciências da Natureza do Ensino Fundamental - anos finais (EFII) presente no CMDf, porém, para esta pesquisa, também foi realizada uma análise da disciplina Biologia do Ensino Médio (EM), presente no *Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio do Distrito Federal* (CMNEMDF) (DISTRITO FEDERAL, 2020).

O CMDf trata-se de um importante documento curricular criado para atualizar e padronizar o ensino e aprendizagem das escolas públicas estaduais do Distrito Federal (DF). Foi homologado no ano de 2014, mas teve seus princípios fundamentais iniciados no ano de 2010 (DISTRITO FEDERAL, 2014a). Sendo assim, até o momento, o respectivo documento possui três edições: a primeira (2014), contemplando as três etapas da educação básica; a segunda (2018), fundamentada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) e voltado para a Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos finais e iniciais); mais recentemente, a terceira edição (2020), pautado na BNCC e na *Lei Federal Número 13.415* (BRASIL, 2017), que trata sobre o Novo Ensino Médio (NEM).

Tomando como base os documentos supracitados, sabe-se que o CMDf e o CMNEMDF foram desenvolvidos em coletividade por membros da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e, por isso, possuem em seu escopo teórico interesses políticos e econômicos. Tais documentos curriculares alegam serem constituídos, em suas bases teórico-metodológicas, pela Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e Psicologia Histórico Cultural (PsiHC) (DISTRITO FEDERAL, 2014a). No entanto, parte-se da hipótese de que um referencial curricular pautado nas referidas teorias pedagógica e psicológica, respectivamente, deveria apresentar elementos e proposições que se contraponem às concepções trazidas pelos

documentos da atualidade, uma vez que a BNCC e o NEM estão alinhados aos interesses do capital (LIPORINI, 2020; ZANK; MALANCHEN, 2020).

Diante do exposto, o objetivo geral deste trabalho é investigar os pressupostos teóricos dos currículos do DF sobre a concepção de ciência e conhecimento nas disciplinas de Ciências da Natureza, do EFII, e Biologia, do EM. Como objetivo específico, intenciona-se analisar se tais concepções trazidas pelo CMDF e pelo CMNEMDF estão em concordância com os princípios da PHC, uma vez que tal documento afirma estar fundamentado à luz dessa teoria pedagógica contra hegemônica. A PHC possui um escopo conceitual específico e sistematizado, ancorado no Materialismo Histórico-Dialético (MHD), tendo como proposição a emancipação da classe trabalhadora por meio da educação, em oposição à relativização do discurso adaptacionista e mercantilista que hoje vigora nos currículos e práticas que orientam a educação escolar.

2 Pedagogia Histórico-Crítica: breve exposição da origem e seus fundamentos

A PHC foi desenvolvida no fim da década de 1970, pelo filósofo Dermeval Saviani (1943-) – autor de diversas obras e responsável pela elaboração de inúmeros artigos. Gama e Marsiglia (2018), ao fazerem um retrospecto da vida e obra do educador, evidenciam que

Saviani não produziu/produz seus escritos, que balizam os fundamentos da pedagogia histórico-crítica, de forma descontextualizada nem de sua própria vida, nem da sociedade que se propôs a pensar (a brasileira), seu modo de produção (capitalista), o tempo histórico no qual se encontra (séculos XX e XXI) e o conjunto da produção acadêmica já elaborado antes dele. Não poderia ser diferente, em se tratando de alguém que trabalha com o método materialista dialético. (GAMA; MARSIGLIA, 2018, p. 16-17).

Por ser uma proposta de educação contra hegemônica, que objetiva emancipar os filhos e filhas da classe trabalhadora por meio do acesso aos saberes clássicos escolares – organizados e ensinados de forma intencional –, a PHC apresenta elementos importantes acerca da compreensão da escola e sua relação com a concepção de mundo dos estudantes. Sua organização se dá a partir do entendimento e superação dos valores burgueses instituídos na sociedade (e, por consequência, na escola) por meio do entendimento e reconhecimento das contradições históricas geradas pelo capitalismo, em busca da consciência de classe (MALANCHEN, 2014).

O ato transformador do ensino é revelado na medida em que se tem a intencionalidade na transmissão de saberes, uma vez que “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2011, p. 13). Nesse sentido, ‘humanidade’ vem do processo de se tornar humano, ocorrendo a partir do ato educativo para a transformação da natureza e criação da cultura (SAVIANI, 2011).

É importante destacar que, para a referida teoria pedagógica, a transmissão de conhecimentos sistematizados, frutos da pesquisa e do acúmulo humano ao longo dos anos, é de fundamental importância na educação escolar. Portanto, a finalidade da educação escolar é:

[...] a plena humanização de todas as crianças e jovens, sem qualquer tipo de discriminação. Isso quer dizer que o próprio saber sistematizado ensinado nas escolas deve ser capaz de produzir de maneira clara e acessível a todos o que seja o processo histórico de autoconstrução da humanidade, com seus desafios, suas contradições e suas possibilidades. (DUARTE, 2020, p. 39).

Sendo assim, os conhecimentos desenvolvidos pela humanidade devem ser eleitos pelos professores, tendo em vista sua relação com a prática social (SAVIANI, 2011). O professor tem, assim, papel crucial na formação dos estudantes, demonstrando domínio e apropriação sobre o que é ensinado, selecionando e organizando os conteúdos clássicos de ensino, bem como a forma de ensiná-los. Como clássico, Saviani (2011) define um saber que

não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico. (SAVIANI, 2011, p. 13).

Esses conteúdos se apresentam não como imutáveis, mas conhecimentos que foram estabelecidos em conjunto pela sociedade, perdurando – com as devidas incorporações e superações – até os dias de hoje. Tais conhecimentos devem ser socializados de maneira sistematizada, elucidando sua forma de produção, suas manifestações e as possibilidades de transformação que podem transcorrer a partir deles. Sendo assim, para a PHC, o conhecimento é mediação cultural, podendo ser classificado como *doxa*, *sofia* ou *episteme*. O conceito de *episteme* está relacionado ao conhecimento científico, ou seja, o conhecimento sistematizado (SAVIANI, 2011).

É esse saber objetivo que deve ser convertido em saber escolar, levando em consideração a promoção dos meios necessários (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos) para sua devida compreensão (SAVIANI, 2008). Para que isso ocorra, os saberes objetivos relacionados à ciência de origem (neste presente estudo, as Ciências Biológicas), devem estar presentes e ordenados em um currículo escolar.

Em se tratando de concepção de currículo, Saviani (2011) aponta que, para que a escola não perca a especificidade de sua função (o ensino dos saberes sistematizados), o currículo se compõe como as atividades que promovam tal característica. Segundo o autor, o que é extracurricular não pode ser confundido com curricular, pois não é essencial – a exemplo, tem-se o calendário de comemorações presente na escola. O currículo, dessa forma, o “conjunto de atividades nucleares desenvolvido pela escola” (SAVIANI, 2016, p. 57).

2.1 O problema do currículo escolar: entre passado e presente

De acordo com Apple (2011), o currículo não obedece a uma neutralidade. O autor refere-se ao currículo como “[...] parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, de visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo” (APPLE, 2011, p. 71). É preciso, portanto, para o respectivo autor, estar atento para a ascensão dos valores neoconservadores e neoliberais, pois essas ideologias fomentam um aumento da competitividade internacional, a preferência pela disciplina (no sentido da obediência e submissão ao sistema imposto) e pelo lucro, assim como resgata visões romantizadas de lar, família e escola ‘ideais’ (APPLE, 2011).

O fenômeno descrito por Apple (2011) reverbera no documento de alcance nacional, a BNCC e, como consequência, no CMDF, especificamente nos anos que compõem o EM, materializado na lei do NEM. Por conta de interesses políticos majoritários no Brasil nas últimas décadas, os ideais neoliberais e neoconservadores foram preconizados, mais do que nunca, dentro da esfera da educação (ZANK; MALANCHEN, 2020).

Os encaminhamentos da política educacional em termos de favorecimento da iniciativa privada nos vários níveis da educação, desde a educação infantil até o ensino superior, também fazem parte dos ataques do neoliberalismo à escola pública. De maneira articulada à privatização da educação, avança o neotecnicismo que subordina o trabalho do professor a processos pedagógicos comandados pela tecnologia e pela lógica produtivista (FREITAS, 2016 *apud* DUARTE, 2020, p. 31).

As políticas educacionais curriculares da atualidade evidenciam a função da escola em formar um novo perfil de sujeito, que é caracterizado por se adequar ao tipo de sociedade almejada (fortemente capitalista), de forma “[...] que aceitem o pluralismo, sejam tolerantes, solidários e solucionem pacificamente os conflitos sociais” (BARBOSA, 2000, p. 56).

A respeito disso, Libâneo (2016), revela a influência de Organismos Internacionais (OI) na elaboração das políticas educacionais brasileiras, em que se destacam o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM). Neste panorama de reformas curriculares do final do século XX, Malanchen (2014) apresenta alguns documentos que orientaram as políticas curriculares, entre eles a “Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien” (UNESCO, 1990) que trouxe como resultado a assinatura da “Declaração Mundial sobre Educação para Todos” e o “Marco de Ação para a Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem”.

Para a consolidação da reforma curricular no Brasil, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), número 9.394, de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), trouxe o estabelecimento da promoção da sociedade brasileira para a esfera de globalização mundial (MALANCHEN, 2014). Desse modo, as políticas curriculares “passaram a adotar um modelo

de educação, no qual o aprender a aprender passa a ser a tônica” (PEREIRA; SANTOS, 2008, p. 74), tornando os currículos menos rígidos, caracterizados a partir da possibilidade de construção de conhecimento, baseados no cumprimento de competências e habilidades (MALANCHEN, 2014) e no atendimento das avaliações nacionais de larga escala (DUARTE, 2020).

Alicerçados pela possibilidade de um currículo comum nacional – já recomendado pela LDB de 1996 – e com as características descritas no parágrafo acima, Saviani (2016) explica a função da BNCC:

Considerando a centralidade que assumiu a questão da avaliação aferida por meio de testes globais padronizados na organização da educação nacional e tendo em vista a menção a outros países, com destaque para os Estados Unidos tomados como referência para essa iniciativa de elaborar a “base comum nacional curricular” no Brasil, tudo indica que a função dessa nova norma é ajustar o funcionamento da educação brasileira aos parâmetros das avaliações gerais padronizadas. (SAVIANI, 2016, p. 75).

Associadas às avaliações de larga escala, tem-se uma BNCC construída a partir da pedagogia das competências, com redução drástica dos conteúdos de ensino e ênfase na operacionalização de normas e valores por parte dos estudantes (JOHANN, 2022). É válido salientar que a BNCC, enquanto documento orientador, foi elaborada para justificar o desenvolvimento e implementação da *Lei número 13.415/2017* (BRASIL, 2017), que institui a Reforma do Ensino Médio ou NEM. Tal reforma tem efeitos sobre:

a) **o currículo**, ao instituir uma Base Nacional Curricular Comum (BNCC), homologada em 2017. b) **a organização do ensino**, ao estabelecer itinerários formativos no ensino médio, possibilitar a certificação de experiências práticas em ambientes não escolares (junto ao setor produtivo), a concessão de certificados intermediários de qualificação, a escolarização em regime de créditos e a ampliação da oferta na modalidade a distância. c) **o tempo de escolarização**, aumentando a carga-horária do ensino médio de 800 horas anuais para 1.000 – a ser obrigatoriamente cumprida a partir de 02 de março de 2022 – e estabelecer progressiva expansão para 1.400 horas anuais. d) **o espaço escolar**, pois o aumento da carga-horária exige readequação da infraestrutura física das escolas e maior aporte de insumos (materiais didáticos, alimentação etc.). e) **a gestão escolar**, por meio da ênfase na gestão por resultados. f) **o trabalho docente**, com a instituição do currículo por competências e a dissolução das disciplinas curriculares em grandes áreas. (ACCIOLY; LAMOSA, 2021, p. 708, destaques dos autores).

Para além da formação na educação básica, têm-se os desdobramentos da BNCC e do NEM em documentos orientadores para a formação inicial de professores nos cursos de Licenciatura, tal como a Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNC-Formação), a partir da *Resolução CNE/CP número 02*, de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019). Com ela, têm-se a máxima de uma formação docente repleta de competências em substituição

aos saberes clássicos e relevantes para ensinar Biologia, entre eles a Biologia Molecular, Morfologia Vegetal, entre outros.

Nessa perspectiva, denota-se a terrível e preocupante realidade na qual professores, estudantes, comunidade escolar – isto é, a classe trabalhadora – vem enfrentando. Por meio do exposto, afirma-se que o desmonte da educação surgiu de um plano formulado no século passado, se concretizando na corrente década.

3 Metodologia

O presente trabalho é definido como uma pesquisa qualitativa, caracterizada como uma pesquisa crítico-dialética. Segundo Gamboa (2010),

as pesquisas crítico-dialéticas [...] questionam fundamentalmente a visão estática da realidade implícita nas abordagens anteriores [empírico-analíticas e fenomenológico-hermenêuticas]. Esta visão esconde o caráter conflitivo, dinâmico e histórico da realidade. **Sua postura marcadamente crítica expressa a pretensão de desvendar, mais que o “conflito das interpretações”, o conflito dos interesses.** Essas pesquisas manifestam um “interesse transformador” das situações ou fenômenos estudados, resguardando sua dimensão sempre histórica e desvendando suas possibilidades de mudanças. (GAMBOA, 2010, p. 107-108, destaque nosso).

A pesquisa documental (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009) é tomada como o tipo de pesquisa para este estudo, com análise documental das três últimas edições do currículo do DF, com interesse, particularmente, nas disciplinas de Ciências da Natureza e Biologia. Em relação ao tipo de objeto de pesquisa – os documentos do CMDF (2014; 2018) e do CMNEMDF (2020) – aponta-se que “na pesquisa documental, o trabalho do pesquisador(a) requer uma análise mais cuidadosa, visto que os documentos não passaram antes por nenhum tratamento científico” (OLIVEIRA, 2007, p. 70).

Nesta pesquisa, considera-se os currículos escolares como “uma materialização de determinadas políticas educacionais” (LIPORINI, 2020, p. 97-98) atentando-se aos processos e relações estabelecidas durante o desenvolvimento de políticas públicas, uma vez que elas se definem por meio dos interesses econômicos, políticos e ideológicos, não devendo ser tratadas de forma isolada (MASSON, 2012). Para tanto, o objeto deste estudo constitui-se de três edições do currículo escolar do DF – o CMDF (2014; 2018) e o CMNEMDF (2020) –, caracterizados como documentos curriculares oficiais que orientam a educação escolar no DF. Historicamente, a socialização da primeira edição do documento foi feita no ano de 2014, objetivando a padronização formal dos conteúdos lecionados nas escolas da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Além disso, o CMDF também oportunizou “não apenas o acesso de todos e todas à educação básica, mas, sobretudo, a permanência com qualidade referenciada nos sujeitos sociais” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p.10).

Em parceria com professores e com a comunidade do DF durante seu desenvolvimento, a primeira edição do CMDF, datada do ano de 2014, foi resultado de diversas atualizações do currículo da rede pública, ocorridas desde o ano 2000. Sua segunda versão, datada do ano de 2018, traz algumas mudanças em relação ao primeiro documento, tal como a nova organização escolar em ciclos em oposição à estrutura de seriação, além do alinhamento dos objetivos e conteúdos de acordo com a BNCC, especificamente para a EF e EM. Sua terceira edição, ocorrida no ano de 2020, apresenta muitas mudanças para o EM, alicerçadas pela própria BNCC e pelo NEM.

Para a objetivação das categorias de análise, os currículos supracitados foram lidos na íntegra, relacionando-os com as determinações engendradas nos referenciais curriculares desenvolvidos na última década, tal como disposto na BNCC, a exemplo. Portanto, partindo da categoria totalidade (MARX, 2003), o CMDF (2014; 2018) e o CMNEMDF (2020) foram analisados à luz das seguintes categorias analíticas: concepção de conhecimento e concepção de ciência.

4 Resultados e Discussão

4.1 Concepção de conhecimento

A concepção de conhecimento identificada no documento do CMDF para o ensino da disciplina de Ciências da Natureza (DISTRITO FEDERAL, 2014; 2018) provém do pressuposto que o conhecimento precisa ser relacionado com a realidade do estudante, ressaltando assim as “essencialidades” da aprendizagem. Para isso, o conhecimento precisa ser contínuo às concepções prévias dos estudantes:

Nesse sentido, os conteúdos estão organizados a partir de diferentes áreas do conhecimento, porém articulam-se em uma perspectiva de unidade, progressividade e espiralização, vinculados, diretamente, à função social. **Cada área do conhecimento apresenta o desafio de promover a ampliação para as aprendizagens contextuais, dialógicas e significativas em que o ponto de partida deve ser orientado por levantamento de conhecimentos prévios do grupo de estudantes com o qual o professor atua.** Assim, a organização interna está sustentada, levando em consideração especificidades de cada área, **no sentido de explicitar essencialidades à aprendizagem e promover o trabalho interdisciplinar** articulado com eixos transversais e integradores do currículo em movimento. (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 15-16, destaque nosso).

Em adição ao supracitado, no CMNEMDF (2020) vemos que a concepção de conhecimento está apoiada principalmente nas Competências do Século XXI (DISTRITO FEDERAL, 2020). Desta forma, fica claro o papel do conhecimento escolar na resolução de problemas na vida do trabalhador que atua no sistema capitalista. Aqui, o conhecimento escolar é visto como uma ferramenta, não de forma a superar o sistema, mas no sentido de ser utilizado como meio para chegar ao trabalho e seu produto monetário. Ou seja, o conhecimento é objetivado para uma finalidade mercantilista. O CMNEMDF postula que:



É necessário promover **possibilidades de acesso a conhecimentos relevantes que possam ser aplicados à vida, para o fortalecimento do convívio e das relações do mundo do trabalho por meio das competências socioemocionais**, como: autoconhecimento, protagonismo, colaboração, criatividade, resolução de problemas, pensamento crítico, coragem, resiliência e responsabilidade **para o alcance de seus objetivos**. A educação é peça-chave para essas mudanças e, por isso, faz-se mais que necessário buscar novos modelos educacionais. (DISTRITO FEDERAL, 2020, p. 16, destaque nosso).

Ademais, no CMNEMDF, além da função concebida ao conhecimento escolar, tem-se a visão atribuída ao papel do estudante, que é de que “o sujeito da educação precisa saber lidar com mudanças, coisas novas e com o trabalho de forma colaborativa, criativa e crítica. Portanto, os estudantes precisam desenvolver tanto competências cognitivas quanto socioemocionais” (DISTRITO FEDERAL, 2020, p. 26).

O currículo do NEM, ao citar as pedagogias do aprender a aprender como base teórica, em adição às já inseridas no CMDF – a PHC e PsiHC – explicita a contradição teórica do documento. Em suma, se torna mais claro que o papel do conhecimento, assim como da educação para o currículo em questão, não está em superar o modo de produção capitalista, mas sim na continuidade do processo. Sendo assim, o referido documento “[...] se mostra em desarmonia com o que defende a PHC [...], uma vez que a [respectiva teoria luta] pela superação do modo de produção capitalista por meio do acesso e apropriação dos conhecimentos elaborados e sistematizados pela história dos homens” (LIPORINI; DINIZ, 2021, 142).

Dessa forma, os conhecimentos essenciais do CMDF e do CMNEMDF se contrapõem à concepção de conhecimentos clássicos explicados por Saviani (2011). Assim, para esses currículos, o conhecimento se constitui como um fim em si mesmo, enquanto que, para a PHC, ele se constitui como meio para a superação da atual sociedade. Na pedagogia de Saviani (2011), os conteúdos devem ser lecionados independente de concepções prévias dos estudantes, de maneira que seu conhecimento seja ensinado em sua forma mais desenvolvida, mostrando sua historicidade, os modos de produção e reprodução existentes no tema e suas formas de manifestação e superação (SAVIANI, 2011).

É importante reiterar que para a PHC, não se trata de excluir o saber popular, mas enriquecê-lo e superá-lo, a fim de que o conhecimento ensinado não seja o mesmo do ponto de partida. Para a PHC, é, portanto, necessário um movimento dialético que proporcione articulação entre o saber espontâneo e o saber sistematizado ou entre a cultura popular e a cultura erudita (GAMA; DUARTE, 2017).

Em contrapartida aos conhecimentos clássicos da PHC, o currículo propõe, de fato, a implementação dos conhecimentos práticos. A negligência do clássico pelo favoritismo aos conteúdos de característica imediata e pragmática prejudica o desenvolvimento das funções psíquicas superiores (LIPORINI, 2020). Sobre o desenvolvimento do psiquismo, a PsiHC nos

mostra que ele “[...] não é algo natural, pois se refere às formas complexas de comportamento socialmente instituídas que não são transmitidas pelo código genético, mas sim, por meio de um processo de educação” (ANJOS, 2018, p. 165).

4.2 Concepção de ciência

Um dos aspectos identificados nos conteúdos presentes no CMDF para a disciplina Ciências da Natureza do EFII foi o viés higienista que, ao trazer o foco para medidas profiláticas e sanitárias de infecções e doenças (bacterioses, viroses, além da prevenção à gravidez), se mostra um conhecimento pragmático e imediatista. Desse modo, reforça o papel da ciência como sendo parte de um conhecimento imediato, que serve para solucionar problemas, sem trazer a questão histórica e a complexidade por trás dos métodos envolvidos no tratamento dos referidos problemas de saúde (LIPORINI; DINIZ, 2022).

O problema central do viés higienista – por mais que seja importante o diálogo com a sociedade em alertar e explicitar questões de saúde pública – se engendra no fato de que a escola ainda é vista como o meio para a eliminação das mazelas sociais (MALANCHEN, 2014). A escolha dos conteúdos que compõem o currículo não promove reflexões importantes e reduz a ciência ao conhecimento pragmático. Sendo assim, essa visão prática e instantânea da ciência está em desacordo com a PHC, pois o ensino de uma ciência histórico-crítica prevê a elaboração da criticidade e concepção de mundo dos estudantes, uma vez que objetiva “mostrar a face visível da lua, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata” (SAVIANI, 2011, p. 201).

A visão de Saviani (2011) acerca da função do EC retoma uma concepção de ciência materialista, histórica e dialética, tal qual a defendida por Marx (1985), ao reiterar que a ciência deve superar o conhecimento baseado na aparência dos fenômenos para dar lugar ao conhecimento científico baseado na essência dos mesmos (COELHO; LIPORINI; PRESSATO, 2021). Neste sentido, o ensino de uma ciência histórico-crítica permite explorar questões atuais da prática social no que diz respeito ao conhecimento científico. Como exemplo disso, tem-se a pandemia do novo Coronavírus e as questões relacionadas ao modo de produção das vacinas e à nomenclatura das cepas que utilizavam de suas respectivas origens geográficas (COELHO; LIPORINI; PRESSATO, 2021).

A respeito dos conteúdos higienistas extraídos do currículo do DF, têm-se aqueles presentes na primeira (2014) e segunda (2018) versões do CMDF da disciplina Ciências da Natureza, compilados e apresentados nos Quadros 1 e 2, a seguir. Por sua vez, os conteúdos de Biologia do CMNEMDF (2020) estão dispostos no Quadro 3, logo abaixo. Já os conteúdos similares encontrados no CMNEMDF (2020), para a disciplina Biologia, estão contidos no Quadro 3.

Quadro 1: Conteúdos do Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal (versão de 2014), presentes na disciplina Ciências da Natureza, identificados como viés higienista e pragmático.

| Currículo em Movimento – primeira versão (2014) | |
|---|---|
| Ano do EF | Conteúdo Referente |
| 6º ano do EF | <ul style="list-style-type: none"> Higiene de alimentos; doenças: intoxicações, verminoses, diarreias, desidratação, obesidade, diabetes e hipertensão Tratamento de águas residuais (esgotos); poluição da água; doenças relacionadas com a água Poluição do solo; doenças relacionadas com o solo; noções de higiene |
| 7º ano do EF | <ul style="list-style-type: none"> Doenças humanas virais; soro, vacina Calendário de vacinação - doenças virais. Calendário de vacinação - doenças bacterianas. |
| 8º ano do EF | <ul style="list-style-type: none"> Higiene de alimentos; doenças: intoxicações, verminoses, diarreias, desidratação, obesidade, diabetes e hipertensão. Doenças relacionadas ao sistema digestório, respiratório, cardiovascular e urinário. Sistema imunológico (mecanismos de defesa e vacinas). Doenças e traumatismos do sistema locomotor. Doenças relacionadas a sistema nervoso, órgãos sensoriais e transtornos mentais; Problemas causados por poluição sonora e visual. Doenças relacionadas ao sistema endócrino. Cuidados e higiene com o corpo. Doenças sexualmente transmissíveis (DST) /Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS); Gravidez na adolescência e planejamento familiar. |
| 9º ano do EF | <ul style="list-style-type: none"> Problemas causados pelas radiações. |

Fonte: elaborado pelas autoras (2023).

Quadro 2: Conteúdos do Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal (versão de 2018) identificados como viés higienista e pragmático.

| Currículo em Movimento – segunda versão (2018) | |
|---|--|
| Ano do EF | Conteúdo Referente (unidade temática Vida e Evolução) |
| 6º ano do EF | <ul style="list-style-type: none"> • Métodos contraceptivos • Atuação dos métodos contraceptivos no organismo • Eficácia dos métodos contraceptivos • Cuidados com o corpo: relações sexuais • Gravidez na adolescência • Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST) e gravidez |
| 7º ano do EF | <ul style="list-style-type: none"> • Indicadores de saúde: mortalidade infantil, saneamento básico, condições atmosféricas, impactos ambientais etc. • Políticas públicas em saúde • História da vacinação • Vacinação e políticas públicas • Calendário de vacinação • Erradicação e controle de doenças • Pesquisar sobre as condições de saúde da comunidade • Elencar os principais fatores que afetam a qualidade vida e saúde da comunidade, registrando os dados levantados • Analisar as informações coletadas à luz das políticas de saúde e saneamento básico da comunidade • Movimento antivacina |
| 8º ano do EF | <ul style="list-style-type: none"> • Métodos contraceptivos • Cuidados com o corpo: relações sexuais • Gravidez na adolescência • Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST) e gravidez • Estatuto da criança e do adolescente: Artigos 3º, 4º, 8º, 13, 15, 16, 17 e 18 • IST: sintomas, agentes causadores, modos de transmissão e prevenção • Agentes da saúde, orientação médica e conhecimento no combate e prevenção de infecções sexualmente transmissíveis |
| 9º ano do EF | <ul style="list-style-type: none"> • Não foram identificados. |

Fonte: elaborado pelas autoras (2023).

Quadro 3: Conteúdos do Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio do Distrito Federal (2020) identificados como viés higienista e pragmático.

| Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio (2020) | |
|--|---|
| Unidade | Objetivos de Aprendizagem |
| Matéria e Energia | <ul style="list-style-type: none"> • CN01FG Compreender o método científico como ferramenta do processo de construção e evolução do conhecimento humano, para aplicá-lo em situações cotidianas, científicas, socioeconômicas e tecnológicas que exijam o reconhecimento de padrões de regularidade. • CN10FG Compreender a relação entre conservação ambiental e qualidade de vida das populações humanas, propondo e aplicando ações e políticas ambientais que considerem as características e o modo de vida das comunidades locais, como indígenas, quilombolas, ribeirinhas e do campo. |
| Vida e Evolução | <ul style="list-style-type: none"> • CN13FG Conhecer os sistemas e processos fisiológicos de manutenção do metabolismo e da homeostase no corpo humano, de forma a selecionar comportamentos e aplicar procedimentos de prevenção de distúrbios e manutenção da saúde corporal. • CN15FG Compreender de que maneira a homeostase do corpo humano pode ser auxiliada ou alterada por relações com outros grupos taxonômicos de seres vivos, como vírus, bactérias, arqueas, protozoários, algas, fungos, plantas e outros animais. • CN18FG Compreender conceitos, características e fenômenos relacionados à sexualidade, ao gênero, à reprodução, à embriologia, à gravidez e às infecções sexualmente transmissíveis. • CN19FG Compreender o conceito de "substância psicoativa", as classificações gerais dessas substâncias, seus efeitos no organismo humano, aplicações terapêuticas e as consequências do seu uso e abuso. • CN20FG Compreender os mecanismos celulares e fisiológicos de defesa do organismo contra toxinas, antígenos, patógenos e parasitas, de forma a avaliar situações de risco e adotar estratégias que busquem a manutenção da saúde do organismo. • CN21FG Compreender aspectos básicos de higiene, saneamento e saúde pública para avaliar situações e promover intervenções relacionadas ao sanitarismo e à prevenção de doenças. • CN22FG Propor ações de educação pela saúde física e mental, em especial para os jovens, em relação ao uso e abuso de substâncias psicoativas e práticas sexuais de risco. • CN25FG Compreender a atuação de medicamentos no organismo e os riscos da automedicação, inclusive de analgésicos e anti-inflamatórios vendidos sem receita, e a importância das recomendações do profissional de saúde e da bula para se evitar a superdosagem dessas drogas. |

Fonte: elaborado pelas autoras (2023).

De acordo com os Quadros 1 e 2, pode-se inferir que houve mudanças expressivas nos conteúdos das versões dos anos de 2014 e 2018. Na primeira versão, os conteúdos se relacionavam, majoritariamente, com a questão das doenças e higiene pessoal, sendo que a principal discussão identificada foi sobre doenças, viroses, bacterioses e verminoses, bem como seus respectivos tratamentos. Por sua vez, na segunda versão, a ênfase é na saúde pública e em medidas preventivas – tal como identificado na educação sexual (métodos contraceptivos,

infecções sexualmente transmissíveis – ISTs –, cuidados com o corpo e gravidez) – e às vacinas (história da vacinação, calendário de vacinação e movimento antivacina).

O CMDF, no Caderno intitulado “Anos Iniciais - Anos Finais” (2018) traz a seguinte justificativa, em relação à grande temática Vida e Evolução de Ciências da Natureza:

Nos Anos Finais, busca-se perceber o corpo como um todo dinâmico e articulado que envolve a saúde individual e coletiva, a sexualidade e a relação harmoniosa com o ambiente. Contempla-se, também, o conhecimento das condições de saúde, do saneamento básico, da qualidade ambiental e das condições nutricionais da população brasileira. (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 209).

A mudança que ocorreu na ênfase de determinados conteúdos entre as versões do Currículo pode ser explicada pelo advento da BNCC (2017), pois sua publicação ocorreu no ano anterior à socialização da segunda versão do CMDF, em 2018. Sobre a disciplina de Ciências da Natureza para o EFII, a BNCC argumenta que:

Para debater e tomar posição sobre alimentos, medicamentos, combustíveis, transportes, comunicações, contracepção, saneamento e manutenção da vida na Terra, entre muitos outros temas, são imprescindíveis tanto conhecimentos éticos, políticos e culturais quanto científicos. Isso por si só já justifica, na educação formal, a presença da área de Ciências da Natureza, e de seu compromisso com a formação integral dos alunos. (BRASIL, 2018, p. 321).

Juntamente com o supracitado, a BNCC reitera a função da ciência, por meio do ensino dos conhecimentos científicos enquanto uma ferramenta, e não um meio de transformação da sociedade em que vivemos. O respectivo documento afirma que, “em outras palavras, apreender ciência não é a finalidade última do letramento, mas, sim, o desenvolvimento da capacidade de atuação no e sobre o mundo, importante ao exercício pleno da cidadania” (BRASIL, 2018, p. 321).

Ademais, no Quadro 3, é possível perceber a ausência de conteúdos listados, cedendo lugar aos Objetivos de Aprendizagem. O documento do currículo para o NEM não define quais objetivos são pertencentes a cada ano letivo, apenas justifica que os objetivos listados se referem do primeiro ao sexto semestre do Ensino Médio. Reforçando o quadro com os referidos objetivos – que enfatizam uma ciência enquanto resposta à problemas, ou seja, imediatista, e por vezes descontextualizada - o próprio documento apregoa que “[...] a questão central passa a ser, então, a relação entre o currículo de Educação Básica e os problemas demandados” (DISTRITO FEDERAL, 2020, p. 82).

Em relação ao imediatismo visto nas disciplinas científicas, Liporini (2020) aponta que, na BNCC, a aquisição de competências é mais importante do que o acesso ao conhecimento científico. Isso acarreta uma visão de ciência que demanda ser responsável exclusivamente para suprir as necessidades imediatas da sociedade, tal como exposto na competência 3 da BNCC:

Analisar situações-problema e avaliar aplicações do conhecimento científico e tecnológico e suas implicações no mundo, utilizando procedimentos e linguagens próprios das Ciências da Natureza, para propor soluções que considerem demandas locais, regionais e/ou globais, e comunicar suas descobertas e conclusões a públicos variados, em diversos contextos e por meio de diferentes mídias e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. (TDIC) (BRASIL, 2018, p. 539).

Essa reflexão sobre a competência 3 se aplica ao NEM, de modo que corrobora com os Objetivos de Aprendizagem do CMNEMDF, mas também cabe de forma similar ao EFII. Além da crítica aos conteúdos pragmáticos e higienistas, infere-se que eles também remetem ao determinismo científico, modo de pensar que caracteriza a ciência como verdade incontestável, de maneira que enfatiza a primazia pelos números e pelos dados experimentais, de forma descontextualizada, quando se sabe que a ciência não é neutra e compreende uma amplitude e complexidade de assuntos relacionados à humanidade. Isso, portanto, está em desacordo com a PHC.

Assim, podemos buscar no Currículo em Movimento, de 2014, qual a concepção de Ciências alicerçada:

Além de estudar a natureza em seus aspectos mais gerais e fundamentais, o ensino de Ciências tem como base a iniciação científica que contribuirá para a formação Integral do estudante. Nesse sentido, visto como um facilitador de abstração, contribui com a capacidade de recriar e romper com conceitos do senso comum, atendendo a objetivos de se propor problemas, levantar hipóteses, realizar experimentações e fundamentar conclusões, servindo de suporte para o estudo de acontecimentos físicos, químicos e biológicos do universo. (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 99).

Assim sendo, o ensino das disciplinas científicas não faz em si mesmo, necessariamente, o papel de desalienar os estudantes em relação ao trabalho. Por muitas vezes, ele naturaliza o avanço científico e tecnológico – ou tecno científico – sem colocar sob a ótica da criticidade os valores intrincados em nossa sociedade. Na lógica neoliberal, a busca pelo conhecimento científico está atrelada à produção de capital, e não para a transformação da sociedade. Essa reflexão deve se fazer presente dentro dos currículos e nas discussões dos professores em suas salas de aula para que o ensino dessas disciplinas seja, de fato, transformador.

5 Considerações finais

As bases teóricas apresentadas pelos documentos *Currículo em Movimento do DF* (CMDf) (DISTRITO FEDERAL, 2014; 2018) e *Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio do DF* (CMNEMDF) (DISTRITO FEDERAL, 2020) são contraditórias, de forma que o conteúdo visto ao longo do documento mostra uma incongruência entre o que é apresentado como conteúdo a ser lecionado e a PHC. Os embasamentos da referida teoria são evidenciados e articulados de forma superficial em ambos os documentos, e como desdobramento, têm-se concepções de conhecimento científico e de ciência atreladas ao conhecimento prático, pragmático, imediato.

Além disso, o currículo do CMNEMDF traz consequências mais significativas para a disciplina escolar Biologia, pois além de prever a PHC e a PsiHC consolidadas nos pressupostos teóricos das versões do CMDf de 2014 e de 2018, também se apresenta embasado nas pedagogias do aprender a aprender. Isto é, apresenta incongruência entre o que é defendido em seus pressupostos teóricos e o que de fato é elucidado em seus desdobramentos. Tal constatação acarreta significativas problemáticas para a prática docente, uma vez que o professor se vê refém de um currículo inconsistente e dotado de pluralismos teóricos-metodológicos.

As concepções de conhecimento e de ciências estão interligadas nos discursos dos documentos CMDf e CMNEMDF, mesmo apresentando particularidades entre si. Com isso, a noção concebida pelos documentos analisados em sua totalidade é proveniente das pedagogias do aprender a aprender, e não da PHC. Isso se trata de um grande problema, pois o discurso dos currículos apresentados leva a associar essas pedagogias relativistas com a PHC.

A ausência de compreensão dos fundamentos epistemológicos que fundamentam e diferenciam as pedagogias contra hegemônicas e as relativistas ainda é um problema na formação inicial e continuada de professores(as). Tais profissionais – bem como os demais profissionais da educação –, por muitas vezes não conseguem distinguir o discurso polissêmico e mascarado que há nos currículos e diretrizes escolares. No caso do DF, isso é explícito pelos próprios documentos do CMDf e do CMNEMDF, sendo que a respectiva problemática também pode ser visualizada, da mesma forma, nos contextos dos outros estados brasileiros, tal como São Paulo (PRESSATO; MONGOLO JUNIOR; LIPORINI, 2022).

Portanto, a pesquisa descrita neste artigo contribui para os estudos dos currículos escolares e sua relação, em especial, à área de Ensino de Biologia e seu fortalecimento a partir de discussões fundamentadas na PHC. Além disso, também contribui para o debate sobre a amplificação do discurso bncista e neoliberal que avança na educação brasileira, sobretudo nas escolas públicas, evidenciando as contradições e determinações existentes no presente cenário.

Referências

ACCIOLY, Inny; LAMOSA, Rodrigo de Azevedo Cruz. As competências socioemocionais na formação da juventude: mecanismos de coerção e consenso frente às transformações no mundo do trabalho e os conflitos sociais no Brasil. **Vértices**, v. 23, n. 3, p. 706-733, 2021. Disponível em: <https://editoraessentia.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/15976>. Acesso em: 27 jul. 2023.

ANJOS, Ricardo Eleutério. Desenvolvimento psíquico e educação escolar de adolescentes: apontamentos sobre o problema da forma do ensino. In: PASQUALINI, Juliana; TEIXEIRA, Lucas; AGUDO, Marcela. (org.). **Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas**. Uberlândia: Navegando, 2018. p. 149-168.

APPLE, Michael Whitman. **A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?** Currículo, Cultura e Sociedade. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 27 jul. 2023.

BRASIL. **Lei 13.415/2017**. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996. Brasília, DF, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 27 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CP no 2**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=77781%E2%80%9D>. Acesso em: 27 jul. 2023.

COELHO, Leandro Jorge; LIPORINI, Thalita Quatrocchio; PRESSATO, Daiany. A importância do Ensino de Ciências no contexto da pandemia no Brasil: proposições fundamentadas na pedagogia histórico-crítica. **Momento: Diálogos em Educação**, v. 30, n. 01, p. 147-172, 2021. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/13166>. Acesso em: 27 jul. 2023.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do DF. **Currículo em movimento da educação básica: pressuposto teóricos**. Brasília, 2014a.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do DF. **Currículo em movimento da educação básica – ensino fundamental:** anos finais. Brasília, 2014b.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do DF. **Currículo em movimento do Distrito Federal - ensino fundamental:** anos iniciais – anos finais. 2. ed. Brasília, 2018.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do DF. **Currículo em movimento do novo ensino médio.** Brasília, 2020.

DUARTE, Newton. “Um montão de amontoado de muita coisa escrita”. Sobre o alvo oculto dos ataques obscurantistas ao currículo escolar”. In: MALANCHEN, Júlia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José (org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular.** Campinas: Autores Associados, 2020. p. 31-46.

GAMBOA, Silvio Sanchez. A dialética da pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** 12.ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 91-116.

GAMA, Carolina Nozella; DUARTE, Newton. Concepção de currículo em Dermeval Saviani e suas relações com a categoria marxista de liberdade. **Interface**, v. 21, n. 62, p. 521-530, 2017. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/icse/a/mZKXbDZVP4KsZkgWr9x7RTg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 27 jul. 2023.

GAMA, Carolina Nozella; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. Dermeval Saviani: produção acadêmica e histórica de uma vida dedicada à educação. In: PASQUALINI, Juliana; TEIXEIRA, Lucas; AGUDO, Marcela (org.). **Pedagogia Histórico-Crítica: legado e perspectivas.** 1. edição eletrônica. Uberlândia: Navegando, 2018. p. 13-48.

JOHANN, Rafaela Cristina. Base Nacional Comum Curricular e o acirramento de interesses privatistas na educação pública: a resistência a partir da pedagogia histórico-crítica. In: MALANCHEN, J. (org.). **Políticas Educacionais, trabalho pedagógico & pedagogia histórico-crítica.** 1. edição eletrônica. Uberlândia: Navegando, 2022. p. 45-69.

LIBÂNIO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 38-62, 2016. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/cp/a/ZDtgY4GVPJ5rNYZQfWYBPPb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 jul. 2023.

LIPORINI, Thalita Quatrochio. Q. **A disciplina escolar Biologia na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio:** expressões da Pós-Modernidade e do Neoliberalismo. Orientador: Renato Eugênio da Silva Diniz. 2020. 210f. Tese (Doutorado em

Educação para a Ciência) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Bauru, São Paulo, 2020.

LIPORINI, Thalita Quatrochchio; DINIZ, Renato Eugênio da Silva Diniz. Análise crítica do documento “Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio do Distrito Federal”. In: SEMINÁRIO NACIONAL EM PESQUISA, 1., 2021. **Anais...** Campinas: Unicamp, 2021, p. 141-143. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/agenda-de-eventos/i-seminario-nacional-empesquisa-a-reforma-neoliberal-do-ensino-medio-tempos>. Acesso em: 27 jul. 2023.

LIPORINI, Thalita Quatrochchio; DINIZ, Renato Eugênio da Silva. Biologia e Ensino de Biologia: identificando elementos das principais ideias pedagógicas brasileiras à luz da pedagogia histórico-crítica. In: CAMPOS, Luciana Maria Lunardi; DINIZ, Renato Eugênio da Silva (org.). **Ensino de ciências e pedagogia histórico-crítica: fortalecendo aproximações**. São Paulo: Livraria da Física, 2022. p. 107-155.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MASSON, Gisele. As contribuições do método materialista histórico e dialético para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: SEMINÁRIO ANPED Sul, 9., 2012. **Anais...** Caxias do Sul: UCS, 2012. p. 1-13. Disponível em: <https://docplayer.com.br/26066917-As-contribuicoes-do-metodo-materialista-historico-e-dialetico-para-a-pesquisa-sobre-politicas-educacionais.html>. Acesso em: 27 jul. 2023.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; SANTOS, Edilene da Silva. Políticas educacionais e globalização: tensões entre os processos de regulação e emancipação na construção da trajetória histórica das políticas curriculares no Brasil de 1985-2006. **Revista Eletrônica Espaço do Currículo**, ano 01, n. 01, p. 65-99, 2008. Disponível em: <https://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/3642>. Acesso em: 27 jul. 2023.

PRESSATO, Daiany; MONGOLO JUNIOR, Alberto; LIPORINI, Thalita Quatrochchio. Conhecimentos biológicos no Currículo Paulista do Ensino Médio e a superação das concepções pragmáticas de desenvolvimento humano a partir das contribuições da pedagogia histórico-crítica. In: MAIA, Jorge Sobral da Silva; CAMPOS, Luciana Maria Lunardi; MASSI, Luciana (org.). **Pedagogia histórico-crítica, Educação em Ciências e Educação Ambiental Crítica**. São Paulo: Livraria da Física, 2022. p. 275-316.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009. Disponível em:

<https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 27 jul. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **A Nova Lei da Educação: LDB trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento – Revista de Educação**, v. 3, n. 4, p. 54-84, 2016.

Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575>. Acesso em: 27 jul. 2023.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 27 jul. 2023.

ZANK, Débora Cristine Trindade; MALANCHEN, Júlia. A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio e o retorno da pedagogia das competências: uma análise baseada na pedagogia histórico-crítica. In: MALANCHEN, Júlia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José (org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 131-160.

Recebido em abril de 2023.
Aprovado em julho de 2023.

Revisão gramatical realizada por: Paula Ramos Ghiraldelli
E-mail: prghiraldelli@mail.uft.edu.br