

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: MUDANÇA OU REPRODUÇÃO?¹

BRAZIL'S COMMON CORE CURRICULUM: REFORM OR REPRODUCTION?

Ana Clara de Sousa Lima²
sousalimaa3@gmail.com

Marilza Pavezi³
marilzapavezi2009@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho apresenta uma análise do cenário sociopolítico em que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é aprovada, além de discutir a história da educação brasileira. O objetivo é analisar e compreender, a contribuição da BNCC para a superação das desigualdades educacionais, e consequentemente para mudanças nas estruturas sociais vigentes. Assim, esta pesquisa é de abordagem qualitativa e natureza exploratória, desenvolvendo-se a partir de levantamento bibliográfico, com base na Teoria Social de Pierre Bourdieu (1989), para quem a condição estruturada e estruturante da escola permite que a instituição contribua para a conservação e a reprodução social por meio do seu currículo, ocultando relações de forças estabelecidas nesse processo. Como resultado principal, inferimos que a BNCC não se caracteriza uma ação educacional contra-hegemônica e que a política curricular nacional se apresenta mais como um instrumento de reprodução.

Palavras-chave: BNCC; Currículo; Mudança educacional; Reprodução.

ABSTRACT

The present work presents an analysis of the sociopolitical scenario in which the National Curricular Common Base (BNCC) is approved, in addition to discussing the history of Brazilian education. The objective is analyzing and understanding the contribution of the BNCC to overcoming educational inequalities, and consequently to changes in existing social structures. This bibliographic research has a qualitative approach and an exploratory bias, based on Pierre Bourdieu's Social Theory (1989), to whom the structured and structuring educational conditions allow the institution to contribute to conservation and

¹ Este trabalho apresenta resultados parciais do Trabalho de Conclusão de Curso, "Base nacional Comum Curricular: mudança ou reprodução?", defendido em fev. de 2020 no âmbito da Licenciatura de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas – *Campus do Sertão*, sob a orientação da Professora Doutora Marilza Pavezi.

² Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Campus do Sertão.

³ Professora do curso de Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Campus do Sertão.

social reproduction, through its curriculum, hiding force relations established within this process. As main result, we infer that BNCC is not a counter-hegemonic policy but another social reproduction instrument.

Keywords: BNCC; Curriculum; Educational change; Reproduction.

INTRODUÇÃO

Um campo conflituoso de embates e que gera contradições, o currículo escolar é atualmente um dos campos mais discutidos, seja na esfera governamental ou em meio aos profissionais e especialistas na educação. O currículo é, “*o coração da escola, o espaço central em que todos atuamos, o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração*” (MOREIRA E CANDAU, 2007, p. 19). Se o currículo escolar pode ser considerado como o coração da escola, a aprovação e implantação de um documento curricular nacional e obrigatório, como a BNCC, aprovada em 2017, poderá trazer mudanças significativas para a dinâmica das instituições escolares. Assim, esta análise torna-se pertinente ao questionar não somente a aprovação de um currículo comum nacional, mas o próprio contexto político-social no qual tal aprovação acontece.

Em dezembro de 2017 foi publicada a resolução CNE/CP nº2, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. A primeira versão do documento foi disponibilizada para consulta pública em setembro de 2015, segundo informações do portal do MEC, escolas de todo o Brasil se mobilizaram para a discussão da BNCC. A segunda versão foi disponibilizada em maio de 2016, para sua discussão o Conselho Nacional de Secretários de Educação-CONSED e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação-UNDIME promoveram seminários estaduais, reunindo professores, gestores e especialistas. Sendo então em 2017 finalizada e homologada a terceira e última versão da BNCC, pelo então ministro da educação Mendonça Filho, contando com as orientações para a Educação Infantil e Ensino Fundamental. O detalhamento correspondente ao Ensino Médio foi homologado somente um ano depois, em dezembro de 2018.

Em seu texto introdutório a BNCC apresenta-se como “*documento de caráter normativo que define as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da*

Educação Básica” (Base Nacional Comum Curricular, 2018, p.7), servindo assim como referência nacional para a elaboração dos currículos de sistemas e redes escolares de todo o Brasil.

Diante do exposto, o presente trabalho tem como objetivo, analisar a contribuição da BNCC para mudanças significativas no cenário educacional brasileiro, em prol da superação das desigualdades educacionais e conseqüentemente sociais. A análise é realizada a partir do cenário histórico e atual da educação e sociedade. Para alcançar o objetivo proposto, esta pesquisa, de abordagem qualitativa e natureza exploratória, fez uso de levantamento bibliográfico, com base na teoria social de Pierre Bourdieu.

Diante do exposto, o presente trabalho tem como objetivo, analisar a trajetória da aprovação da BNCC, a partir do cenário histórico e atual da educação e sociedade. Buscando responder a problemática sobre o grau de mudança ou de reprodução da BNCC. Para alcançar o objetivo proposto, esta pesquisa, de abordagem qualitativa e natureza exploratória, fez uso de levantamento bibliográfico, com base na teoria social de Pierre Bourdieu.

OS INCONVENIENTES DE UM CURRÍCULO COMUM E SUA RELAÇÃO COM O MUNDO DO TRABALHO

Para iniciarmos a discussão a cerca da BNCC contamos com a contribuição das análises empreendidas por Rodrigues (2017) com base na obra de Sacristán e Gómez (1998)⁴, que discute alguns inconvenientes para um currículo comum. Estes inconvenientes, se analisados em uma sociedade autoritária como a atual sociedade brasileira, limitam a possibilidade de construção coletiva de um currículo nacional.

O primeiro e segundo inconvenientes são: “1º *Estabelecer conteúdo comum é impossível pela dificuldade de acordo sobre os fins da educação e seus conteúdos apropriados*; 2º *Se torna imposição a todos porque não há consideração da diversidade de valores e culturas*; (SACRISTÁN E GÓMEZ, 1998 apud RODRIGUES, 2017, p. 33).”

⁴ Embora, reconheçamos a contribuição da obra original de Sacristán e Gómez (1998) para as primeiras reflexões deste trabalho, optamos por utilizar o *apud* uma vez que esta análise baseia-se nas reflexões apresentadas na dissertação de Rodriguez (2017).

Embora possamos considerar que a impossibilidade de uma definição de conteúdos comuns de maneira consensual, é ainda maior ao levarmos em conta a grande diversidade étnica e cultural do Brasil. A BNCC contornou este primeiro inconveniente e foi aprovada, definindo as aprendizagens essenciais para todo e qualquer estudante da Educação Básica. Uma vez definidos e aprovados, os conteúdos mínimos se tornam uma imposição para todo o país, corroborando o 1º e 2º inconvenientes. Manifestações e protestos contrários à aprovação da BNCC noticiados na mídia, apontam para o descontentamento de parcela de brasileiros, dentre os quais estão professores e estudantes que não estão satisfeitos com o documento, especialmente a parte que corresponde ao Ensino Médio.

Algumas constatações, na análise da BNCC, apontam características que a aproximam do terceiro e quarto inconvenientes analisados: “3º *Para ser aceitável, precisaria ser definido em termos gerais, o que o tornaria superficial;* 4º *Se for superficial, será demasiado vago e não terá valor prático nas escolas;*” (SACRISTÁN E GÓMEZ, 1998 apud RODRIGUES, 2017, p. 33). Embora parcialmente aceita, a BNCC está em vigor e apresenta ainda certa superficialidade em relação ao conceito de currículo, sendo que, enquanto documento oficial e obrigatório servirá como base para a elaboração dos currículos de todas as escolas. A BNCC não apresenta um conceito claro de currículo, ainda assim afirma ser orientada pelos mesmos princípios da LDB e das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCNs. Ao analisarmos tais princípios nas DCNs encontramos uma importante discussão acerca do que vem a ser o currículo, fundamentada em autores como Moreira e Silva (1994), Moreira e Candau (2006), e Lopes (2004). As DCNs trazem um ponto específico para tratar da *Organização curricular: conceitos, limites, possibilidades*, ressaltando a indissociabilidade entre currículo e cultura, as Diretrizes apresentam que:

Toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção e produção de saberes: campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre pessoas concretas, concepções de conhecimento e aprendizagem, formas de imaginar e perceber o mundo. Assim, as políticas curriculares não se resumem apenas a propostas e práticas enquanto documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplas singularidades no corpo social da educação (*Diretrizes Curriculares Nacionais*, 2013, p.24).

Para Gadotti e Romão (2004), a escola não ensina somente através do conteúdo, mas também por meio das relações sociais que são estabelecidas entre cada indivíduo dentro do espaço escolar, bem como a organização do tempo e espaço escolar também ensinam algo. Para os autores, *“Querendo ou não a prática cotidiana, os atos do dia-a-dia contribuem para reforçar ou superar determinadas formas de agir e pensar que poderão contribuir para reforçar ou superar determinado tipo de sociedade”* (GADOTTI E ROMÃO, 2004, p.65). Desta maneira, fazem parte do currículo escolar tanto o *currículo prescrito* (referenciais, planos, entre outros) quanto o *currículo em ação* (prática diária), ainda assim o processo de ensino-aprendizagem deve ser percebido considerando-se principalmente a prática pedagógica real e diária, tendo em vista que o que estava prescrito pode não ter sido posto em prática devido às condições reais das instituições.

O quinto inconveniente se refere a dificuldade de adequação ao contexto, pois cada escola tem a sua própria realidade educacional: *“5º Existe uma limitação para adequação das peculiaridades”* (SACRISTÁN E GÓMEZ, 1998 apud RODRIGUES, 2017, p. 33). De acordo com um estudo realizado por Érnica (2013) na cidade de Teresina Estado do Piauí, sobre as desigualdades educacionais no espaço urbano, o autor identificou alguns fatores que contribuem direta e/ou indiretamente para a produção e reprodução dessas desigualdades educacionais.

O nível de vulnerabilidade social é um dos fatores que fortemente influenciam nas desigualdades, pois, por mais que a rede municipal de ensino de Teresina apresentasse uma política educacional que procurava, *“assegurar uma mesma oferta educacional em qualquer ponto da cidade”*, com o *“intuito de padronização e uniformização das escolas”* o autor percebeu que tais políticas *“foram mais facilmente implementadas em áreas mais centrais e menos vulneráveis do município”* (ÉRNICA, 2013, p. 535). Desta maneira, embora a BNCC possa objetivar uma padronização dos conteúdos e das aprendizagens de maneira nacional, as realidades específicas de cada escola e até mesmo de cada estudante dificultam tal efetivação.

Apontamos o caráter ideológico contido no sexto inconveniente: *“6º Se for comum, obedecerá aos critérios do sistema dominante, causando obviamente a centralização dos poderes;”* (SACRISTÁN E GÓMEZ, 1998 apud RODRIGUES, 2017, p. 33). Entendemos que pode existir caráter ideológico por trás da elaboração de um currículo nacional, que sendo comum obedecerá aos critérios do sistema dominante. Heleno (2017) destacou a presença de algumas entidades privadas que apoiaram a elaboração da BNCC, como o Instituto Natura, Instituto do Itaú,

Fundação Lemann, empresas nacionais e internacionais. Uma vez obedecendo ao sistema dominante, a implantação de um currículo nacional contribuiria muito mais para a reprodução das desigualdades do que para a superação das mesmas. Pois, como afirma Paulo Freire (1987), a superação do estado de opressão não pode vir dos opressores. Para o autor somente os oprimidos podem libertar a si e aos opressores, e acrescenta ainda “*que o poder dos opressores, quando se pretende amenizar ante a debilidade dos oprimidos, não apenas quase sempre se expressa em falsa generosidade, como jamais a ultrapassa*” (FREIRE, 1987, p.17).

A definição de um currículo comum implica a seleção de saberes e significados considerados essenciais, em detrimento dos que são considerados não essenciais. No entanto, esta seleção de saberes não é uma ação neutra e totalmente isenta de interesses particulares.

Toda ação educativa é intencional. Daí decorre que todo processo educativo fundamenta-se em pressupostos e finalidades, não havendo neutralidade possível nesse processo. Ao determinar as finalidades da educação, quem o faz tem por base uma visão social de mundo, que orienta a reflexão bem como as decisões tomadas. (*Diretrizes Curriculares Nacionais*, 2013, p. 182)

Para Bourdieu (1989) essa seleção de saberes é uma ação ideológica que via de regra ocorre para legitimar a dominação de uma cultura sobre outra(s), ação denominada pelo autor como *violência simbólica*. Do seu ponto de vista, as instituições escolares são sistemas simbólicos que legitimam essa dominação, uma vez que “*enquanto instrumento estruturado e estruturante de comunicação e conhecimento [...] cumprem a sua função política de instrumento de imposição ou de legitimação da dominação*” (BOURDIEU, 1989, p. 11). Desta maneira, enquanto documento normativo e obrigatório para a elaboração de todos os currículos escolares, a BNCC contribui para a perpetuação desta violência simbólica exercida pelas instituições escolares, uma vez que seleciona saberes essenciais que fazem parte de uma determinada cultura, a cultura dominante, e se utiliza do sistema educacional para legitimar a sua imposição.

Por fim, este último inconveniente alerta: “*7º Limita a autonomia dos professores*” (SACRISTÁN E GÓMEZ, 1998 apud rodrigues, 2017, p. 33). Diante dos inconvenientes discutidos, é possível perceber que a aprovação da BNCC pode contribuir para a limitação do trabalho do professor, pois mesmo que esteja assegurada a autonomia da escola na construção dos

seus currículos e propostas pedagógicas adequando-os às diferentes modalidades de ensino, há uma seleção prévia de conteúdos mínimos obrigatórios. Assim, o mínimo definido na BNCC pode tornar-se o máximo oferecido pelas instituições escolares, principalmente ao levar em consideração a precariedade em que se encontram muitas escolas públicas brasileiras⁵.

Contudo, mesmo diante de todos os inconvenientes mencionados e discutidos a BNCC não é mais um vir a ser, ou possibilidade distante. Ela foi discutida e aprovada como documento oficial e normativo para a elaboração dos currículos de todas as instituições escolares, e espera-se que até dois anos após sua homologação a BNCC já esteja devidamente implementada nas escolas.

Ao refletir sobre um documento que se constitui na base para os currículos, é necessário analisar o contexto em que ocorreram as discussões e sua aprovação. Um contexto de mudanças não somente na esfera educacional. Desde a década de 1990, com o advento da globalização da economia, desencadeou-se um amplo processo de reestruturação e reformas no Estado, na educação, na economia, entre outras dimensões da sociedade. As mudanças na economia levaram à reestruturação produtiva, baseada na chamada *acumulação flexível* que interferiu diretamente nas relações trabalhistas (KUENZER, 2001). Considerando que trabalho e educação estão intrinsecamente ligados, pois, segundo a CF e a LDB, a educação deve qualificar o indivíduo para o trabalho, as mudanças no mundo do trabalho influenciam a organização e oferta da educação.

A crise econômica que se instalou no Brasil desde 2014 contribuiu para a aprovação da reforma trabalhista, que ocorreu em 2017. Com o intuito de contornar a crise, foi aprovada em julho de 2017, a Lei nº 13.467 estabelecendo modificações nas leis trabalhistas, objetivando adequá-las às novas relações de trabalho vigentes (*Lei nº 13.467, 2017*). Dentre as modificações, a nova lei possibilita maior flexibilização na relação entre patrão e empregado, os acordos coletivos entre empresas e funcionários terão prioridade sobre a legislação, questões como, jornada de trabalho, remuneração e férias podem ser negociados.

Tendo em vista que o Brasil apresenta altas taxas de desemprego, segundo o IBGE o número de pessoas desocupadas no primeiro trimestre de 2018 foi de 13,7 milhões, flexibilizar as leis

⁵ Apenas 54,3% das escolas de Ensino Fundamental dispõem de biblioteca e/ou sala de leitura; 46,8% dispõem de laboratório de informática e até mesmo questões extremamente básicas e imprescindíveis como água, energia e esgoto não estão presentes em 10% das escolas. Disponível em <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-01/censo-aponta-que-escolas-publicas-ainda-tem-deficiencias-de-infraestrutura> acesso em: 21 de mar. 2019

trabalhistas num cenário de crise, pode contribuir para que o trabalhador tenha cada vez menos direitos assegurados, além de aumentar o trabalho informal. Tendo ciência que o sistema capitalista se ergueu a partir da exploração da mão de obra e da mais valia, as empresas visam o lucro e diante da crise que acarretou o crescimento das taxas de desemprego, a possibilidade de negociação abre portas para que o mínimo seja oferecido e aceito⁶.

O discurso ideológico que acompanhou o processo de elaboração e aprovação da BNCC foi o de uniformizar o currículo, a fim de “*atribuir à educação a responsabilidade pela construção, para todos, das mesmas condições de concorrência no mercado*” (Geraldí, 2016, p. 136). Percebe-se como a qualificação para o mundo do trabalho é priorizada na formação do indivíduo, em relação a formação integral para o exercício da cidadania que também é assegurada na CF e LDB.

Com a alteração na LDB a partir da Lei nº 13.415/2017, a chamada lei do novo Ensino Médio, é acrescentado o artigo 35-A o qual determina em seu inciso II, “*A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia*” (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996). Diante disso, é possível perceber o esvaziamento destas áreas do currículo escolar, uma vez que, mesmo definidos como estudos obrigatórios não fica claro como serão estes estudos, se através de disciplinas ou projetos, nem tampouco se deverão ser contemplados ao longo de todo Ensino Médio. Como disciplinas obrigatórias nos três anos do Ensino Médio estão somente Português e Matemática.

O artigo 36 é também alterado pela Lei nº 13.415/2017 e passa a definir que, o Ensino Médio será composto pela BNCC e por itinerários formativos que serão ofertados a partir do contexto local de cada sistema de ensino. O contexto local das instituições públicas de ensino revela grandes problemas de infraestrutura. A flexibilização do Ensino Médio contribuirá para que escolas com melhores condições, que atendam estudantes com baixos níveis de vulnerabilidade social, ofereçam mais e obtenham melhores resultados nas avaliações, enquanto escolas com condições precárias e que atendam a estudantes com altos níveis de vulnerabilidade social tendam a oferecer menos e obter os piores resultados.

A complementação do currículo por itinerários formativos evidencia o interesse em uma educação técnica e profissional, que para Branco (2018, p. 62),

⁶ Disponível em: <https://viacarreira.com/nova-clt-232603/> Acesso em: 22 de Mar. 2020

[...] possivelmente ocorrerá uma formação precária, primeiro, por ser “aligeirada”, segundo, porque grande parte das escolas não apresenta infraestrutura mínima adequada, e terceiro porque a Emenda Constitucional nº 95/2016 limita os gastos públicos por vinte anos, o que impediria altos investimentos necessários para adequar as escolas às novas demandas, devido aos novos arranjos curriculares, como os que estão sendo propostos. [...] o mais provável é que as escolas públicas, por não possuírem infraestrutura e recursos humanos para oferecer todos os itinerários, oferecerão apenas um e, se isso ocorrer, não haverá opções de escolha para os estudantes atenderem “seu” projeto de vida.

O artigo 61 da LDB, que trata da formação dos profissionais da Educação Básica, também é alterado. A alteração inclui, enquanto profissionais da educação,

IV-profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36; (*Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, 1996, p.41)

Acrescentar profissionais com notório saber como profissional da educação, não pode ser considerado um avanço, mas sim um retrocesso para a política educacional brasileira. Há nesta alteração uma forte desvalorização do trabalho docente, que contribui para a reprodução da desigualdade na oferta da qualidade de ensino e aumento da precarização da escola pública. Pois, como apontam Ribeiro e Vóvio (2017), em pesquisa realizada nas cidades do Rio de Janeiro-RJ e São Paulo-SP concluiu-se que,

[...] nas trocas de professores de uma mesma sub-prefeitura e demais regiões de São Paulo, a maioria dos ingressantes na sub-prefeitura do estudo está entre os professores com menor capital profissional. Os docentes com maior capital profissional quando entram escolhem, em sua maioria, escolas de entorno menos vulnerável e que concentram alunos com maiores recursos culturais. (p. 75)

Desta maneira, tanto a nova reforma trabalhista quanto a BNCC contribuem para a dominação social e reprodução das desigualdades. As políticas implantadas nas escolas não caminham para a construção de uma sociedade justa, dialógica e solidária, que resultaria em um estado de *bem-estar social*. Mas pelo contrário, tais políticas vão na direção de uma sociedade individualista, egoísta e competitiva (GERALDI, 2016). São esses os ideais das entidades privadas ao apoiarem a BNCC, diante dos constantes avanços tecnológicos, é esta sociedade competitiva que está sendo construída e valorizada, sendo este então o perfil de indivíduo que conseqüentemente será formado.

O CENÁRIO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E SUA FUNÇÃO SOCIAL

Ao fazermos uma breve análise de alguns pontos específicos da história da educação no Brasil, como a educação no Brasil Colônia com a forte atuação dos jesuítas, e a educação que se expande no período de industrialização do país, é possível perceber os ideais que estavam presentes. No período colonial, o processo de colonização dependia da conversão dos nativos à fé cristã, pois aquela população nativa não aceitava submeter-se aos homens brancos, e essa recusa ao trabalho, seja na lavoura ou em qualquer espaço, gerava conflitos. A educação cristã foi então a forma que os colonizadores encontraram para controlar os indígenas (ALVES, 2009).

Neste período, só os homens da classe dominante tinham direito a educação média e superior, estudavam fora e voltavam para administrar o país. Segundo Ribeiro (1993), “*O período colonial brasileiro, baseado na grande propriedade e na mão-de-obra escrava, contribuiu para o florescimento de uma sociedade altamente patriarcal caracterizada pela autoridade sem limite dos donos de terras*” (RIBEIRO, 1993, p.15). Já nesta época é possível perceber objetivos distintos em relação à educação oferecida à população indígena, e a educação a qual o homem branco tinha acesso. Não havia o desejo de instruir a população nativa para o conhecimento das coisas, a fim de torná-los indivíduos letrados, este tipo de educação estava acessível somente aos senhores brancos, homens da classe dominante.

Analisando esse processo educativo, a partir da teoria da reprodução social de Bourdieu e Passeron, (1975), podemos perceber que a educação no Brasil colonial, não só estruturava-se de forma desigual como também arbitrária. A atividade pedagógica exercida pelos jesuítas sobre a população indígena, sustentava-se na imposição de um arbitrário cultural. Uma vez que, considerando os indígenas indivíduos sem cultura, decidiram arbitrariamente que deveriam ser aculturados segundo sua própria cultura, europeia e branca.

De acordo com Alves (2009), os indígenas tinham suas próprias crenças e rituais e uma forma peculiar de viver. Porém, o desconhecimento desta cultura fazia com que os homens brancos os considerassem ignorantes e selvagens. Desta forma, a educação serviu aos interesses dominantes, contribuiu para o desenvolvimento da colonização. Tornando ou objetivando tornar a população indígena passiva, diante dos colonizadores. Porém, até mesmo neste processo arbitrário de educação dos indígenas houve conflito de interesses, “*alguns queriam integrá-los ao processo colonizador; os padres jesuítas desejavam convertê-los ao cristianismo e aos valores europeus; os colonos estavam interessados em escravizá-los*” (ALVES, 2009, p. 22).

Não desconsideramos as contribuições da Companhia de Jesus para a educação brasileira, mas destacamos *a que e a quem* esta educação serviu. Essencialmente serviu à coroa portuguesa, à formação de uma elite colonial, à própria Companhia de Jesus que também almejava poder, mas nunca à população indígena.

À medida que a Companhia de Jesus crescia e lograva êxito em seu projeto de evangelização, a coroa portuguesa encontrava-se numa situação crítica de estagnação em relação ao desenvolvimento de outras potências. Neste contexto, quando em 1750, D. José I chega ao poder, “[...] nomeia como seu primeiro-ministro Sebastião José de Carvalho e Melo que ficará conhecido como Marquês de Pombal. [...] Pombal empreende esforços, especialmente para recuperar a economia e a política de Portugal” (ALVES, 2009, p. 26,27). Expulsando em 1759 a Companhia de Jesus de todos os domínios portugueses.

É proclamada a independência do Brasil em 1822, e em 1824 a Constituição Imperial determina a instrução primária e gratuita a todos os cidadãos. Porém, é somente no século XX já no Brasil república que,

[...] os esforços em prol da democratização do ensino ganharam força. Isso porque, até os anos 1930, o Brasil era essencialmente agrário, de modo que a maior parte de sua população vivia no campo, e não percebia a necessidade de escolas. A partir do governo de Getúlio Vargas e seu projeto de desenvolvimento econômico, pautado na industrialização, é que aumentou a demanda por escolarização no país (ROSA, LOPES, CARBELLO, 2015, p.165).

Com esta mudança no sistema econômico e na organização social, de um Brasil agrário para um Brasil industrial, um período de expansão do comércio e mudança nos modos de produção, torna-se essencial a aquisição de novos saberes, sendo necessária a criação de novas escolas sem caráter religioso. Contudo, assim como no período colonial, havia uma diferenciação no tipo de instrução que era oferecida. Para a classe trabalhadora a educação para o trabalho manual, no qual um ensino popular mínimo seria o suficiente. Para a classe dominante a educação para o trabalho intelectual que visava à manutenção da ordem social vigente e a garantia do poder (BONADIO E MORI, 2013).

Desta maneira, mesmo que a CF de 1988 e a LDB 9394/96 assegurem a educação enquanto direito de todos, e mais tantas outras leis e decretos objetivem a superação das desigualdades, esta superação ainda está distante de ser alcançada. O processo de desenvolvimento do Brasil estruturou-se nas desigualdades, e o acesso ao conhecimento surge como mais uma forma de dominação social. A expansão da escola dentro deste processo vem para contribuir com o crescimento econômico e desenvolvimento do capital, não para a superação das desigualdades e emancipação do indivíduo.

Para Bourdieu e Passeron (1975), a escola não só está estruturada nas desigualdades como também estrutura estas desigualdades, uma vez que, enquanto espaço de comunicação ela legitima a inculcação da cultura dominante, exigindo do educando certo *capital cultural*, contribuindo então para a reprodução social. E assim, a escola está exercendo a violência simbólica, ao impor as significações da cultura dominante como legítimas, ocultando as relações de poder que fizeram com que tal cultura se tornasse dominante.

Para a classe trabalhadora, a escola é vista como uma forma de ascensão social. Considerando que os melhores empregos, com os melhores salários, exigem certos níveis de escolaridade, “o sucesso nos estudos seria a grande oportunidade oferecida a todos para compensar as desigualdades de dinheiro de importância e de posição social” (CECCON et al,

1982, p. 18). Porém, na realidade a escola se apresenta como um espaço desmotivador, que se distancia da vivência dos educandos. No livro *A vida na escola e a escola da vida* (CECCON et al, 1982, p. 18) os autores apontam que os alunos da classe popular se desmotivam diante da escola. Esta desmotivação tem origem nas constantes situações de *fracasso* na aprendizagem de um conjunto de conhecimentos distantes de sua realidade. Isto os leva a sentirem e acreditarem que aquele espaço não foi feito para eles, e nutrem um sentimento de autodepreciação e de incapacidade, construído pela forma como a escola está estruturada.

Estas experiências são analisadas por psicólogos, que, segundo Bourdieu “[...] *observam que o nível de aspiração dos indivíduos se determina, em grande parte, em referência às probabilidades (intuitivamente estimadas através dos sucessos ou das derrotas anteriores) de atingir o alvo visado [...]*” (BOURDIEU, 2012, p.49).

A história nos mostra que a escola não foi pensada para promover igualdade, principalmente por que a própria educação escolar não foi, nem está sendo oferecida de maneira igual. Por muito tempo o acesso ao saber esteve restrito a poucos, e mesmo que atualmente a educação escolar seja um direito de todos, e que hajam políticas públicas que objetivam a garantia desse direito⁷, a escola ainda desenvolve mecanismos de exclusão internos.

Desta forma, a partir do momento que a escola, que não foi pensada e/ou planejada para atender a diversidade étnica e cultural do Brasil, passa a atender obrigatoriamente a toda esta diversidade, há um choque entre a cultura escolar que foi sendo construída desde o período colonial com as leis e as novas demandas da educação. A exclusão em relação ao direito à educação deixa de ser totalmente explícita para tornar-se simbólica. Bourdieu e Passeron (1975) analisam a atividade pedagógica como uma relação de comunicação, investigando o êxito desta relação de comunicação a partir de fatores sociais e escolares dos seus receptores. Para os autores quanto menor é a bagagem cultural que o estudante carrega maior é o grau de seleção e conseqüentemente está mais propício ao fracasso.

Se a escola não foi pensada para atender ao estudante diverso, quem é o estudante alvo da escola, aquele para quem ela foi pensada, o qual terá sucesso? Alguns autores como Martins (2012),

⁷ Como o bolsa família um programa do Governo Federal que, para ser pago, exige da (o) estudante frequência mínima de 85%. E o Benefício de Prestação Continuada, ou BPC na Escola, que garante um salário-mínimo aos estudantes com deficiência, que estejam frequentando a escola. Disponível em: <http://bolsa-familia.info/> acesso em: 28 de maio de 2019

Ferreira e Silva (2014) afirmam que o currículo escolar é bastante eurocêntrico, ou seja, são os saberes e significações da cultura europeia, considerada a cultura erudita que são, em sua maioria, contemplados no currículo. O estudante que tem sucesso na escola é aquele que historicamente teve acesso ao saber, para o qual estão destinados os melhores cargos e a posição de dominação, que é o homem branco filho da classe média-alta. Portanto, a escola acaba sendo uma espécie de máquina seletiva.

São os estudantes com maior poder aquisitivo, e em sua maioria advindos de escolas particulares, que adentram nas melhores Universidades e nos cursos mais concorridos, como medicina por exemplo⁸. Uma matéria publicada pelo jornal Estadão⁹ em janeiro de 2019 revelou uma disparidade entre os estudantes que logram êxito no Enem. Enquanto um, a cada quatro, são estudantes da classe média, um a cada 600 estudantes são pobres. A matéria afirma que quanto melhor é a condição socioeconômica do estudante maior tende a ser a sua nota no Enem.

Por que a condição socioeconômica do estudante influencia nas notas que ele irá obter do Enem? Se temos assegurada em lei a educação como dever do Estado e direito de todos?

Segundo Bourdieu,

[...] cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar e, a herança cultural, que difere, sob os dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito (2012, p.42).

Além dessa desigualdade inicial, advinda da acumulação de capital pelas classes mais favorecidas, e a falta de acúmulo de capitais pelos mais desfavorecidos, há ainda a desigualdade na oferta da educação como apontamos anteriormente. A educação pública não é ofertada com o mesmo nível de qualidade em todo o país, além de que as escolas privadas, que tem a educação

8 Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/06/medicina-da-usp-tem-42-de-novatos-com-renda-familiar-acima-de-r-10-mil.html> Acesso em: 28 de maio de 2019

9 Disponível em: <https://www.estadao.com.br/infograficos/educacao,no-enem-1-a-cada-4-alunos-de-classe-media-triunfa-pobres-sao-1-a-cada-600,953041> Acesso em: 29 de maio de 2019

como geradora de lucro, procuram formar os melhores competidores para o mercado, vestibular e Enem. Não é à toa que de acordo com as informações apresentadas anteriormente, são os estudantes com as melhores condições socioeconômicas que mais têm êxito no ENEM e ingressam nas Universidades de mais prestígio social. Desta maneira, a escola não só não consegue suprir aquela desigualdade inicial, como ainda a reproduz.

Segundo o jornal da USP publicado em outubro de 2016, os “resultados do Enem aprofundam diferenças entre escolas públicas e privadas”¹⁰. A matéria revela que das 100 escolas que obtiveram maiores notas no Enem em 2016, apenas três eram públicas e ainda assim eram escolas públicas federais, que já são consideradas dentre as escolas públicas as melhores. A matéria ainda traz a entrevista concedida a rádio USP do professor Ocimar Alavarse (coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP). O professor faz uma crítica a reforma do ensino médio que na época ainda era proposta, hoje já foi aprovada. Para Alavarse, o problema está no ensino fundamental e não no ensino médio, ressalta ainda a necessidade de investimento na formação de professores e melhoria da infraestrutura das instituições.

Compartilhamos de suas afirmações em relação a necessidade de melhorias e investimento na formação do professor e na infraestrutura escolar, mas, nos arriscamos a afirmar que o problema da educação no Brasil não está em uma etapa específica, Ensino Fundamental ou Médio, mas sim no sistema de ensino como um todo.

Inúmeras são as notícias que afirmam e reafirmam que a educação brasileira não funciona para a redução das desigualdades, tampouco para a emancipação humana, mesmo que haja algumas pessoas que acabam sendo exceção à regra.

Temos enquanto grandes problemas educacionais, questões explícitas como a diferença entre a educação pública e privada, a diferença dentro da própria educação pública e questões mais simbólicas como o currículo escolar, a atividade pedagógica enquanto relação de comunicação que é recebida de maneira desigual, justamente porque a diversidade não está sendo contemplada nos currículos escolares. Questões estas que estão interligadas, pois a melhoria da infraestrutura das escolas e o investimento na formação de professores resultaria, conseqüentemente, em mudanças

¹⁰ Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/resultados-do-enem-aprofundam-diferencas-entre-escolas-publicas-e-privadas-diz-especialista/> Acesso em: 29 de maio de 2019

no currículo, possibilitando que cada vez mais as diversidades pudessem ser contempladas, tendo em vista que o currículo não é formado somente por conteúdos, mas por todas as experiências que a escola oferece.

BNCC E A REPRODUÇÃO SOCIAL

Para Branco (2017), a escola necessita sim de uma reorganização uma vez que, as mudanças no âmbito social são constantes, e de acordo com o autor “*é impossível falar em reorganização escolar sem repensar e replanejar o currículo*” (p. 51). Porém, se não é possível reorganizar a educação sem pensar a reorganização dos currículos, não é possível repensar os currículos somente a partir de um documento que define o conjunto de aprendizagens essenciais de cada estudante, tendo em vista que como já discutimos, o conceito de currículo é bem mais amplo. Percebemos então, que a implantação de uma base nacional para os currículos, não será o suficiente para uma reorganização curricular, que de fato caminhe para a superação das desigualdades.

A própria BNCC reconhece esta dificuldade, ao explicitar que tem papel fundamental para expressar a igualdade educacional, definindo as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver. Mas, cabe às secretarias de educação e instituições escolares realizarem planejamentos anuais, tomarem suas decisões curriculares e didático-pedagógicas com foco na equidade, onde as singularidades devem ser asseguradas e atendidas. Reconhece também as desigualdades nas quais estrutura-se o sistema de ensino brasileiro, destacando a importância da equidade na busca pela igualdade.

O Brasil, ao longo de sua história, naturalizou desigualdades educacionais em relação ao acesso à escola, à permanência dos estudantes e ao seu aprendizado. São amplamente conhecidas as enormes desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias. Diante desse quadro, as decisões curriculares e didático-pedagógicas das Secretarias de Educação, o planejamento do trabalho anual das instituições escolares e as rotinas e os eventos do cotidiano escolar devem levar em consideração a necessidade de superação dessas desigualdades. Para isso, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um

claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes (*Base Nacional Comum Curricular*, 2018, p.15).

Contudo, faltou ao documento compreender e assumir que a própria escola, enquanto instituição formadora contribui para a reprodução das desigualdades através do seu currículo. Uma vez que, como já citado, ao definirem o currículo, as DCNs afirmam que “*toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção e produção de saberes*”. Portanto, numa sociedade estruturada na desigualdade e divisão de classes como é a sociedade brasileira, é a classe dominante, que exercendo sua dominação através de um poder arbitrário, define essa seleção e produção de saberes dos currículos escolares. Percebemos isso ao constatar que mesmo com muitas críticas, manifestações e posicionamentos contrários de professores, e até mesmo de estudantes que vivenciam diariamente os problemas no chão da escola, a BNCC foi aprovada com o apoio de instituições privadas, às quais compunham o chamado movimento pela base.

Assim, ressaltamos mais uma vez que ao analisar a aprovação e implantação de um currículo nacional é necessário ir além do currículo em si. Afinal, como foi possível compreender ao analisar brevemente o histórico da educação, a escola assim como as mudanças curriculares que surgem ao decorrer do tempo, vêm para atender demandas da sociedade. Em sua grande maioria atendendo aos interesses dominantes, ligados majoritariamente à economia e consequentemente ao mercado de trabalho.

Mudanças na esfera social, economia e trabalho resultam em mudanças na área educacional no Brasil. Por exemplo, com o processo de industrialização, surgiram novas formas de organizações sociais, ou seja, novas demandas da sociedade e “*desta forma, cada modelo de sociedade exige da educação, respostas e soluções que atendam às necessidades de sua época, direcionando, por isso, o papel da escola, das tendências pedagógicas e das políticas educacionais*” (BONADIO E MORI, 2013, p.66).

Percebemos que é isso que está acontecendo atualmente com a BNCC, que foi aprovada dentro de um contexto de crise, marcado pela retirada dos direitos trabalhistas e privatizações na esfera da educação pública superior. É necessária então uma base que reforce o pensamento individualista e meritocrático na sociedade, embora apresente um texto que afirma a necessidade de equidade na educação, tendo em vista que o Brasil é um país desigual.

A BNCC também afirma, que depende das secretarias e das próprias escolas adequarem-se e oferecerem essa equidade. E, apesar de reconhecermos que as escolas não só precisam como devem ter essa autonomia nas suas escolhas didáticas, na construção de sua proposta curricular, uma reorganização curricular baseada na BNCC não será suficiente para que essa tão almejada equidade seja contemplada. Tendo em vista que o combate a desigualdade educacional no Brasil deve contar com,

[...] investimentos em diferentes frentes, como a formação inicial e continuada de professores, uma política de salários dignos, um plano de carreira, a qualidade do livro didático, de recursos televisivos e de multimídia, a disponibilidade de materiais didáticos (*Parâmetros curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*, 1997, p.13).

Questões que os Parâmetros Curriculares Nacionais reconhecem. Os problemas que professores e gestores escolares enfrentam na escola estão além de fazer com que os estudantes desenvolvam uma quantidade “x” de habilidades, um dos maiores desafios é fazer com que eles acreditem que podem desenvolver aquelas habilidades e competências.

Nas experiências de estágio da autora enquanto estudante de Pedagogia, este desafio foi vivenciado. Em especial ao realizar atividades na etapa do Ensino Fundamental, em uma sala de progressão que reunia mais de 20 estudantes entre 10 e 16 anos, com histórico de “*fracasso escolar*” e sem perspectiva em relação a escola, pois esses anos de *fracasso* lhes disseram que eles não são capazes. Tais experiências mostram que a escola é quem fracassou na educação dessas crianças/adolescentes.

Para Bourdieu (2012, p.47),

[...]se os membros das classes populares e médias tomam a realidade por seus desejos, é que, nesse terreno como em outros, as aspirações e as exigências são definidas, em sua forma e conteúdo, pelas condições objetivas, que excluem a possibilidade de desejar o impossível.

A escola fracassou para aqueles estudantes da sala de progressão, e fracassa constantemente para tantos outros educandos ao não exercer o que temos em lei, que segundo o Art. 22 da LDB, a Educação Básica tem por finalidade “*desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores*” (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996) e assim a escola continua reproduzindo desigualdades.

Para Bourdieu e Champagne (2012), as mudanças ocorridas a partir dos anos 50, com ideais democráticos que visava a expansão escolar para categorias sociais que por muito tempo foram excluídas, logo revelou a “*função conservadora da escola “libertadora” por parte dos marginalizados*” (p. 220). Ainda não é possível fazer conclusões em relação à BNCC, como Bourdieu e Champagne (2012) em relação à educação liberal, uma vez que o documento ainda está em processo de implantação nas escolas. Contudo, ao analisar o contexto em que se insere a elaboração e aprovação da BNCC, percebe-se que as mudanças que virão com sua implantação parecem não caminhar para a construção de uma sociedade democrática, justa e solidária que busca o bem comum.

O que há é um *maquiamento* da realidade educacional brasileira, com uma falaciosa proposta de mudança educacional trazida na BNCC que possibilitará a igualdade. Uma base que contribui para a desvalorização do trabalho docente, que reforça o ideário individualista e competitivo, aprovada em um cenário de crise onde a educação está cada vez mais sucateada, é mais um instrumento de manutenção e reprodução das desigualdades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não pretendemos com este estudo assumir uma posição determinista e pessimista em relação à escola e às atuais políticas educacionais, afirmando que as mesmas só servem à reprodução social e que as estruturas sociais em que vivemos não nos permitem pensar em uma verdadeira transformação. Pelo contrário, procuramos discutir como a escola e a BNCC, enquanto política curricular atual, são importantes instrumentos de reprodução dentro dessas estruturas sociais. Não por não ser possível transformar, mas porque elas não estão de fato à serviço da

transformação. Pois, se um dia a escola serviu à reprodução tendo seu acesso restrito a poucos, hoje ela serve à reprodução sendo teoricamente um direito de todos, quando na verdade ela continua sendo pensada e organizada para uma minoria.

Ter um currículo escolar adequado à BNCC não significa que as habilidades nela definidas serão desenvolvidas, nem tampouco ofereceremos a tão falada e almejada igualdade educacional, construindo a ideia de que com a BNCC todo estudante sairá da escola com as mesmas aprendizagens e concorrerão em nível de igualdade no mercado de trabalho.

Embora reconheçamos que a BNCC, enquanto política curricular, pudesse ser uma das frentes para lutar contra a desigualdade, as análises realizadas ao longo deste estudo apontam que ela não caminha nesta direção.

Assim, diante do objetivo proposto no início deste trabalho, o qual se dispunha à analisar e compreender, a contribuição da BNCC para a superação das desigualdades educacionais. Apresentamos as seguintes considerações: a) o currículo escolar representa as experiências que o estudante pode vivenciar na escola, desta maneira, para que haja uma reestruturação curricular, baseada na equidade é necessário investimento em diferentes frentes como a valorização do trabalho docente, melhorias das estruturas e materiais didáticos, entre outras. A implantação da BNCC poderia ajudar em uma dessas frentes contra a desigualdade, se esse fosse de fato seu objetivo; b) embora a BNCC reconheça a importância da equidade na educação, tendo em vista a realidade desigual do nosso país, ela coloca sobre as instituições escolares a responsabilidade de adequar-se à base e oferecer essa equidade, desconsiderando suas condições objetivas; c) a BNCC serve ao capital e é mais um instrumento de reprodução social ao desconsiderar os inconvenientes de um currículo comum, e tem sua aprovação apoiada por entidades privadas ao passo que é reprovada por professores.

Neste sentido, consideramos que a BNCC atende a uma necessidade gerada pela crise econômica brasileira, pois, as principais mudanças educacionais ocorreram historicamente a partir de mudanças em outros âmbitos da sociedade, principalmente no mundo do trabalho e na economia. Enquanto a reforma trabalhista levou à flexibilização das leis trabalhistas, a aprovação da BNCC flexibilizou o currículo para formar este novo trabalhador, visando à reestruturação econômica do país.

A realidade educacional brasileira é preocupante, desmotivante e desafiadora, contudo, acreditar em uma educação contra-hegemônica ainda deve ser a utopia a reger à ação docente, buscando a transformação social.



REFERÊNCIAS

Alves, W. L. U. 2009. A história da educação no Brasil: Descoberta à Lei de Diretrizes e Bases de 1996. 2009. 91 f. **Monografia** (Pós-Graduação “Lato Sensu” em Metodologia do Ensino Superior) – Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium – UNISALESIANO, São Paulo. Disponível em: <http://www.unisalesiano.edu.br/biblioteca/monografias/47650.pdf> acesso em 08 de Ago. de 2019.

Base Nacional Comum Curricular. 2018. Ministério da Educação. Brasília. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versoafinal_site.pdf Acesso em 20 de maio de 2020.

Bonadio, R. A. A.; Mori, N. N. R. 2013. Tendências pedagógicas e patologização do aprender. In: **Transtorno de déficit de atenção/ hiperatividade: diagnóstico da prática pedagógica.** Maringá: Eduem, p. 65-114. ISBN 978-85-7628-657-8.

Bourdieu, P. ; Passeron, J. C. 1975. **A reprodução.** Livraria Francisco Alves Editora S. A.: Rio de Janeiro.

Bourdieu, P. 1989. **O poder simbólico.** Tradução Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Memória e Sociedade.

Bourdieu, P. 2012. **Escritos de educação.** 13. ed. Rio de Janeiro: Vozes.

Branco, E. P. 2017. A implementação da BNCC no contexto das políticas neoliberais. 2017. 136 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação)- Universidade Estadual do Paraná, Paraná. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5918643 Acesso em 20 de maio de 2019.

Branco, E. P. 2018. **Uma visão crítica sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com a reforma do ensino Médio.** Debates em Educação, Maceió/AL Vol. 10, n. 21, Maio/Ago. 2018. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/5087> Acesso em: 18 de Ago. 2020.

Ceccon, C.; Oliveira, M. D.; Oliveira. R. D. 1992. **A vida na escola e a escola da vida.** 24. ed. Rio de Janeiro, Editora Vozes Ltda.

Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. 2013. Ministério da Educação. Brasília: MEC. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192 Acesso em 11/03/2019.

Érnica, M. 2013. Desigualdades educacionais no espaço urbano: o caso de Teresina. **Revista brasileira de educação**, Campinas-SP, v. 18, n. 54, jul/set. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n54/02.pdf> Acesso em: 18 de abril de 2019.

Ferreira, M. G. ; Silva, J. F. 2014. **Protagonismo dos movimentos sociais negros na superação da herança colonial, nos currículos colonizadores das escolas brasileiras.** Tópicos educacionais, Recife, v. 20, n.1, jan/jun. Disponível em: [file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/22380-41500-3-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/22380-41500-3-PB%20(1).pdf) Acesso em: 27 de set de 2019. Acesso em: 27 de set de 2019.

Freire, P. 1987. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Gadotti, M. ; Romão, J. E. (Orgs.). 2004. **Autonomia da escola: princípios e propostas.** 6. Ed. São Paulo: Cortez.

Geraldi, J. W. 2016. **Notas sobre a autonomia relativa do professor e seu cerceamento constante.** Revista do NESEF Filosofia e Ensino. Curitiba, ISSN 2317-1332, p. 116-118. Disponível em: <file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/56517-220097-1-SM.pdf> Acesso em: 25 de maio de 2019.

Helena, C. R. 2017. Contribuição à crítica da Base Nacional Comum Curricular: a máscara do conformismo na educação do Banco Mundial. 2017. 145 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação)- Universidade Estadual de Feira de Santana, Bahia. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5116987 Acesso em: 20 de maio de 2019.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 10 de abr. de 2019.

Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017. 2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113467.htm Acesso em: 13 de abr. de 2019.

Martins, M. A. 2012. O eurocentrismo nos programas curriculares de História do estado de São Paulo. 1942-2008.145 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação). São Paulo: programa de estudos pós graduados em Educação: História, Política, Sociedade – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em: <file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/Marcel%20Alves%20Martins.pdf> Acesso em 15 de ago de 2019.

Moreira, A. F. B. ; Candau, V. M. 2007. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf> Acesso em: 25 de abr. de 2019.

Parâmetros curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. 1997. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> Acesso em 10 de ago. de 2019

Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc> acesso em 26/02/2019 Acesso em: 03 de maio de 2019.

Ribeiro, P. R. M. 1993. **História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão**. Paidéia, FFCLRP-USP, Rib. Preto, 4, Fev/Jul. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/n4/03.pdf> Acesso em: 08 de maio de 2019.

Ribeiro, V. M.; Vóvio, C. L. 2017. Desigualdade escolar e vulnerabilidade social no território. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 2, p. 71-87, set. Disponível em: <file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/51372-214849-1-PB.pdf> Acesso em: 25 de maio de 2019.

Rodrigues, V. A. C. 2017. A base nacional comum curricular em questão. 182 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5433038 Acesso em: 20 de maio de 2019.

Rosa, C. M.; Lopes, N. F. M.; Carbello, S. R. C. 2015. Expansão, democratização e a qualidade da educação básica no Brasil. **Póiesis Pedagógica**, Catalão, GO, v.13, n.1, p. 162-179, jan/jun. 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/35982-Texto%20do%20artigo-150762-1-10-20150602.pdf> Acesso em: 08 de ago. De 2019.

Kuenzer, A. Z. 2001. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Gestão democrática e educação: atuais tendências novos desafios**. 3. ed. São Paulo. Cortez.