

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: contextos políticos, educacionais e a educação escolar dos quilombolas

Romero Antonio de Almeida Silva¹
Adlene Silva Arantes²

RESUMO

Este artigo discute o(s) caminho(s) tomado(s) na construção da base nacional curricular brasileira, a partir das contribuições do ciclo de política traçados por Ball, em seus contextos de influência, de produção de texto e de prática. Adentrado na questão da educação escolar para os quilombolas, como objeto para compreensão sobre o que consta nas três versões da base sobre essa perspectiva educacional. Para isso, usando duas categorias de análise, Estado e Política em Gramsci e Reificação em Axel Honneth, como instrumentos contributivos para compreensão das estruturas traçadas com a base, cominando no contexto de prática no Estado de Pernambuco no que se refere a educação escolar dos quilombolas.

Palavras-Chave: Política Educacional, Base Nacional Comum, Educação Escolar Quilombola.

1- INTRODUÇÃO

O debate em torno de uma base nacional curricular se arrasta há alguns anos no Brasil. Principalmente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, a LDB de 1996. E a partir dos anos 2000 toma corpo, principalmente com a incorporação do movimento pela base comum, através de organizações empresariais interessadas na educação escolar brasileira.

Esse artigo tem como objetivo discutir os contornos traçados na elaboração da Base Nacional Comum Curricular brasileira, no contexto da educação escolar dos quilombolas.

Para contribuir nesse trabalho, caminharei nas análises traçadas por Ball, com o Ciclo de Política. Principalmente sobre três aspectos: os contextos de influência, o de produção de texto e o de prática. Onde em muitos momentos eles se entrelaçam num jogo político de influências, por isso denominado de ciclo. Adentrando na educação escolar dos quilombolas. Usando para isso as categorias de Estado e Política em Antônio Gramsci e Reificação em Axel Honneth (2018).

¹ Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Pernambuco - UPE. E-mail: romeroalmeida85@yahoo.com.br.

² Orientadora - Professora Adjunta do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Pernambuco. E-mail: adlene.arantes@hotmail.com.

Buscarei através da técnica metodológica de análise documental enveredar sobre as três versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e das Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Quilombola, para compreender até que ponto a versão final da BNCC vai considerar os contextos étnico-culturais na educação escolar dos quilombolas.

O texto está estruturado em quatro momentos, que busco discutir os elementos construtores da BNCC, buscando dialogar nesses quatros itens com a Educação Escolar Quilombola.

2- O debate em torno da necessidade de uma base comum no Brasil e os contextos da Educação Escolar Quilombola

Os contextos de influência de necessidade por uma base comum no Brasil foi e continua sendo discussão em diversos espaços na esfera política educacional. Quando digo continua é por que mesmo a base sendo aprovada em 2017 do Ensino Fundamental e 2018 do Ensino Médio sua vivência nas escolas brasileiras está engatinhando. Principalmente pela complexidade da discussão e da ‘*adequação*’ que os agentes educacionais (professores, gestores da educação, e outros) precisam compreender as intencionalidades dessa base e de que forma vivê-la.

O Brasil vive nos últimos anos a discussão sobre a definição de uma base nacional e única. As próprias Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ) aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Câmara de Educação Básica (CEB) ligada ao Ministério da Educação, através da Resolução Nº 8, de 20 de Novembro de 2012, já trazia em seu texto a base, quando coloca:

Art. 38 A organização curricular da Educação Escolar Quilombola deverá se pautar em ações e práticas político-pedagógicas que visem:

[...]

II- A flexibilidade na organização curricular, no que se refere à articulação entre a base nacional comum e a parte diversificada, a fim de garantir a indissociabilidade entre o conhecimento escolar e os conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas; (Grifo Nosso)

Podemos observar que as DCNEEQ salientam a base, mas acrescenta a necessidade de articulação entre a BNC e a diversificação do currículo. Demonstrando que as discussões em torno de uma base nacional comum já subsidiavam os debates na formulação das DCNEEQ.

Süssekind (2014, p. 1517) coloca a partir de Pinar que “entende currículo como uma

conversa complicada”. De fato, o currículo é uma conversa complicada ao passo que traz diversos contextos políticos e práticos dos sujeitos que circundam a escola e há algum tempo ultrapassou a barreira do círculo escolar, sendo objeto de interesse de grandes corporações empresariais.

A busca por uma BNC, que conhecemos hoje por Base Nacional Comum Curricular (BNCC) leva a indagação, de onde surge essa necessidade e através de quem ou de que setores da sociedade brasileira. Mainardes (2006) destaca Ball por tratar do contexto de formulação de políticas educacionais, primeiramente advém o *contexto de influência*. Onde Mainardes (2006, p. 51) destaca que,

[...] o contexto de influência onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. O discurso em formação algumas vezes recebe apoio e outras vezes é desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação, particularmente pelos meios de comunicação social. Além disso, há um conjunto de arenas públicas mais formais, tais como comissões e grupos representativos, que podem ser lugares de articulação de influência.

As colocações do autor, a partir de Ball, faz refletir nas teias que são formadas para que uma política educacional na proporção que uma política como a da BNCC atinge. Dados do Censo Escolar brasileiro de 2018 constatou que existem 181.939 escolas de educação básica em todo o país. Obtendo número de matrículas em 48.455.867 alunos na educação básica brasileira, desses 39.460.618 em escolas públicas³. Demonstrando o poder político e de influência que a BNCC possui para orientar e demarcar os currículos de todas as escolas brasileiras se consideramos sua obrigatoriedade descritas em suas entrelinhas discursivas e legais. A própria BNCC descreve que não é o currículo para ser adotado pelas redes de ensino, mas orienta-os na sua construção.

Essas discussões adentram no contexto de como o Estado compreende a necessidade de redefinir as estratégias políticas para a nação. Rodrigues (2015, p. 5) Coloca que,

a categoria Estado tem se constituído como um referencial fundamental para o processo de análise, quase sempre complexo. Em Gramsci esta categoria teórica se relaciona com outros conceitos que lhes são dialeticamente inerentes, política,

³ Dados do Censo Escolar Brasileiro de 2018. Disponível em: <
http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2018.pdf> Acesso em: 20 Jul. 2019.

hegemonia e sociedade civil, que se diferenciam, em algum momento, por aspectos metodológicos, mas compõem o complexo conceitual em que Gramsci busca localizar a ação do sujeito individual/coletivo, no processo de luta para se construir ou colocar em prática o ‘dever ser’, uma realidade a ser buscada, um projeto histórico a ser perseguido, [...].

Adentrarei na categoria Estado e Política em Gramsci para buscar compreender a importância do Estado como organizador de políticas, por exemplo, a ação política em torno da BNC. É importante esclarecermos que caminhar nos pensamentos de Gramsci não caracteriza tarefa fácil. Logo, buscarei aqui trazer elementos a parte dele (Gramsci), mesmo que brevemente, que possam contribuir para compreensão da complexidade que o movimento pela BNC adentrou no Estado brasileiro e como isso impacta na Educação Escolar Quilombola.

Rodrigues salienta acima, a partir de Gramsci “a ação do sujeito individual/coletivo” como mobilizador da dinâmica de busca para que o Estado atue através da grita de setores da sociedade para que algo possa ser tratado como política de Estado. Podemos observar em Gramsci (2007, p.56) que a

[...] política é uma atividade autônoma que tem princípios e leis diversos daqueles da moral e da religião, proposição que tem grande alcance filosófico, já que implicitamente inova a concepção da moral e da religião, ou seja, inova toda a concepção do mundo) é ainda hoje discutida e contraditada, não conseguiu tornar-se ‘senso comum’.

Gramsci nos deixa algo muito presente aos dias atuais, ao afirmar que a política não se tornou censo como, nem isso irá acontecer. Principalmente pela heterogeneidade que marca o ser humano e como o mundo pós-moderno marca a vida cotidiana na sociedade mundial. Contudo, buscarei adiante caminhar sobre os contextos de produção da BNCC, para que possamos compreender o que está escrito, o porquê se chegou a esse documento e quem vai influenciar na produção dele.

3- O contexto de texto em torno da Base Nacional Comum

As influências em torno da construção da BNCC vão surgir a partir da organização de setores da sociedade brasileira. Ball e Avelar (2015, p.8) ao tratarem sobre as organizações que iram engrossar a busca por BNC, apresentam o que chamam de *nova filantropia*. Esse termo demonstra as organizações empresarias que deslocam suas ações (financiamento) para as

políticas educacionais. Os autores continuam afirmando que essa influência surge a partir do modelo americano.

Por isso, o próprio Ball (2011, p.102) esclarecesse que,

A criação das políticas nacionais é, inevitavelmente, um processo de “bricolagem”; um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar. A maior parte das políticas são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática.

Os apontamentos do autor nos faz caminhar nas influências na produção das três versões da BNCC. E como modelos internacionais, muitas vezes distantes das realidades educacionais brasileira se estabeleceram na construção do documento. Jane Bittencourt (2018, p.557) esclarece que,

O primeiro documento publicado da BNCC e disponibilizado para consulta pública em setembro de 2015 foi elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) com apoio do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a da União de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Segundo o documento, seus pressupostos educativos se fundamentam nas diretrizes nacionais para a educação básica e para o ensino de nove anos (BRASIL, 2010a; 2010b), em atendimento ao que já se encontrava previsto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, e em conformidade com o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 2014-2024. Estes documentos legais indicam a necessidade de uma base curricular norteadora da educação básica brasileira em nível nacional, respeitando-se a manutenção de uma parte diversificada do currículo.

Contudo, após a divulgação da primeira versão, setores da sociedade, entre eles, os movimentos sociais, vão adentrar nessa debate e com a publicação do texto o Ministério da Educação, abriu para discussão e reelaboração. Resultando na publicação da segunda versão da BNCC em março de 2016.

A segunda versão é apontada como relevante, principalmente pela ampliação do debate em torno de princípios conquistados em documentos curriculares já vigentes no país. Sendo “o caso da consideração da temática étnico-racial, da educação inclusiva, da questão de gênero e ainda da inserção das culturas africanas e indígenas, temática anunciada, na primeira versão, apenas como tema integrador.” (IBIDEM, p. 259) Como é o caso das Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Quilombola, a Lei 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008.

Na segunda versão da BNCC o Ministério da Educação coloca no texto da base, que ela

[...] deve nortear um projeto de nação é a formação humana integral e uma educação de qualidade social. Em consonância com seu papel de coordenar a política nacional de Educação Básica, o MEC desencadeou um amplo processo de discussão da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica.

É importante o destaque que a segunda versão da BNCC traz sobre qual o projeto de nação o documento pretendia. Contudo a terceira versão não consta essa expressão. Aliás, a terceira versão da base esteve no processo de transição política brasileira. A mudança do governo Dilma para o Governo Temer.

Essa mudança impactou fortemente nos caminhos que a BNCC tomou. Principalmente porque as bases ideológicas de estado e sua política vão perpassar sobre caminhos que se desaproximam dos movimentos sociais, carga dos governos do Partido dos trabalhadores (PT).

Adiante buscarei caminhar sobre a categoria reificação em Axel Honneth (2018) buscando adentrar o contexto da educação como ontologia do ser e como a BNCC não se atenta a questão da Educação Escolar Quilombola.

4- Reconhecimento na educação: contextos de prática de reificação

Paulo Freire nos fala em Pedagogia do Oprimido (2019) numa necessidade de ação-reflexão-ação do homem. Ao afirma que, “existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modifica-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar” (FREIRE, 2019, p.108).

Como se vincula tais posições traçado por Axel Honneth (2018) as bases do reconhecimento como indiferença do reconhecer no outro sua existência. É importante Deixar claro aqui à diferença entre *reconhecer* e *reconhecimento*. Raymond Geuss⁴ adverte para isso na diferenciação traçada por Honneth. Onde reconhecer significa identificar, reconhecer visualmente outra pessoa, admitir algo (Honneth, 2018, p.172). Já reconhecimento vincula-se “a uma forma primordial de estar aberto e ansiosamente engajado com a natureza, com outras pessoas ou com nós mesmos e afetivamente interessado na natureza de nossa interação com todos esses elementos”. (HONNETH, 2018, p.192)

⁴ Esclareço que no livro: “Reificação: um estudo de teoria do reconhecimento”, o autor (Honneth) abriu espaço para que Raymond Geuss e outros dois autores, tecessem comentários sobre sua obra. Por isso, trago as colocações do mesmo, para contribuir nos esclarecimentos entre: reconhecer e reconhecimento.

Os apontamentos de Freire (2019) nos levam a pensar: como modificar o mundo se não reconhecemos o outro. O próprio Freire aponta uma saída para a questão, à ação-reflexão-ação. Mas como esse refletir na ação converge em um reconhecimento?

Essa ação-reflexão-ação, assento aqui como consubstanciadora da educação. Ao percebermos que,

A educação existe onde não há a escola e por toda parte podem haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra, onde ainda não foi sequer criada a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado. Porque a educação aprende com o homem a continuar o trabalho da vida. A vida que transporta de uma espécie para a outra, dentro da história da natureza, e de uma geração a outra de viventes, dentro da história da espécie, os princípios através dos quais a própria vida aprende e ensina a sobreviver e a evoluir em cada tipo de ser. (BRANDÃO, 2007, p.13)

O autor nos deixa com bastante clareza os tentáculos que a educação abarca. Sendo a educação a vida em suas diversas dimensões e características. E destaco a seguinte colocação do autor: “a educação aprende com o homem”. Essa colocação nos faz refletir nos vínculos ontológicos do homem com a educação e as transformações das estruturas nessa base ao longo do tempo. E as medidas ou características que transcorrem nos contextos de reificação traçados por Honneth.

Quando Honneth vem tratar da reificação, transgredindo as posições de Georg Lukács (HONNETH, 2018), foi criticado pelos comentadores em seu livro. Para eles (comentadores) Honneth nega ou subestima a base ontológica do homem no contexto do reconhecimento. Entretanto Honneth coloca que, “na relação dos seres humanos com seu mundo, o reconhecimento antecede o conhecimento de tal modo que devemos compreender a reificação como um atentado contra essa ordem de precedência” (HONNETH, 2018, p.200).

Esse caminho de “ordem de precedência” que Honneth nos aponta, nos faz perguntar: até que ponto a educação promove o conhecimento em detrimento do reconhecimento?

Buscarei em um dos pontos criticados, para percorrer o contexto de reconhecimento. A base destaca que 40% dos currículos sejam destinados as questões locais e 60% estejam firmados na BNCC. Contudo sobressai uma questão para tentar demonstrar prática reificadora nas entrelinhas discursivas da BNCC. Nas avaliações externas não veremos esse currículo local. Isso nos faz indagar: onde fica a educação escolar quilombola, sua sensibilidade e contextos? A base traz a importância das questões regionais, as reconhecem, mas as reifica a

medida que não lembra, esquece ou nega (Honneth, 2018, p.196) sua importância em detrimento de um discurso de “comum” empregado pela base.

Isso leva a pensar como a educação brasileira, a partir da base, pretende construir seus ambientes educativos e valorativos; ou mesmo se pretende que esses ambientes sejam de fato valorativo e construtor de práticas educacionais numa simbiose que assevere o não reconhecimento da própria educação como possuidora de uma ação-reflexão que observamos em Freire (2019).

Axel Honneth nos chama a atenção que “precisamos nos reconhecer reciprocamente em conformidade com as relações que existem entre nós” (HONNETH, 2018, p. 204). Isso nos leva a pensar como a educação, para além dos contextos da pretensão dos caminhos traçados pela BNCC (e também através dela), ao qual nos faz perceber que o reconhecimento e as identidades locais/regionais são tratados com sua amplitude, mas não traz significação avaliativa nos índices da educação brasileira.

Esse “nós” colocado por Honneth também faz refletir a educação escolar, ao indagar onde o nós do reconhecimento se encontra? A educação escolar provoca esse reconhecimento do outro em suas práticas cotidianas ou contribui para atitudes reificantes? Honneth (2018, p. 204) coloca que,

Imagina que os indivíduos aprendem no processo de sua socialização a internalizar as normas de reconhecimento culturalmente específicas; desde modo, eles enriquecem gradualmente a representação elementar do próximo, que desde cedo lhes é habitualmente disponível, com os valores específicos que são incorporados nos princípios de reconhecimento vigentes em sua sociedade.

Essa análise possibilita fazer um paralelo com a educação escolar na medida em que, ela (educação escolar) pode possibilitar o reconhecimento de sua função não estritamente conteudista, mais para a vida em sua amplitude social e humanística.

Acredito que a educação escolar já esteve em melhores momentos, em nível de reconhecimento de sua função de reflexão na ação prática de promotora ou potenciadora de um ser humano reconhecido do outro. Principalmente por pretensões de setores da sociedade de dismantlar a escola, no argumento de ser ela objeto ultrapassado de suas funções, num mundo pós-moderno.

Mas como essa disponibilidade tratada por Honneth acima no leva a outra colocação dele; ao dizer que, a “práxis pode levar no longo prazo a um ‘esquecimento’ do reconhecimento previamente efetuado” (HONNETH, 2018, p.208). Essa posição no faz trazer as questões da própria BNCC e a formulação dos currículos com os argumentos tratados nesse

trabalho para essa questão. Ao tratar reconhecimento e a importância das questões locais a BNCC reconhece, mas ao mesmo tempo anula ou provoca o esquecimento da amplitude de não atentar-se aos currículos em 100% de sua capacidade num processo reificante.

Honneth finda suas análises em seu livro deixando a seguinte colocação:

Se nós, enquanto seres humanos, relacionamo-nos uns com os outros por intermédio de um reconhecimento prévio, algo sobre o qual não tenho a menor dúvida, então tais forma insensíveis de execução e assassinato nos colocam diante da questão de saber como explicaríamos o desaparecimento, o ‘esquecimento’ do reconhecimento previamente efetuado.

Essas ponderações são bastante significativas, mesmo atreladas às simbioses genocidas no século passando (séc. XX), ele (Honneth) nos traz a possibilidade de percebermos que o reconhecimento é ontológico a existência humana, mas esse reconhecimento também provoca o esquecimento que é indumentado no ser humano e espulgado também por ele. Mesmo a educação sendo a base desse ser (humano), ninguém está livre da educação em seus diversos espaços na sociedade. Mas, a educação é parte de cada ser que pode deter ou ter no outro ser uma postura de coisidade reificadora, a partir do esquecimento do reconhecimento.

5- Contexto de prática: o caso Pernambuco na implantação dos Currículos

Com a aprovação da BNCC pelo Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação, dar-se início a implementação da base, principalmente para orientar os currículos em todo o Brasil. Esse momento Ball denomina nas políticas educacionais de contexto de prática. Onde Mainardes (2006, p. 53) coloca a partir de Ball que,

[...] o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e conseqüências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Para estes autores, o ponto-chave é que as políticas não são simplesmente “implementadas” dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem “recriadas”.

Importante os apontamentos do autor. Principalmente porque a implementação da BNCC tem dimensões amplas. Impactando desde a modificação nos livros didáticos, na reorganização dos sistemas de ensino e nos currículos. A exemplo desta questão está em Pernambuco. Após a aprovação da base para o Ensino Fundamental em 2017 o governo

estadual buscou durante 2018 construir o currículo para o estado, denominada de Currículo de Pernambuco.

Como esclarece a BNCC que ela não é o currículo, mas orienta sua construção o Governo tratou rapidamente de construir tal documento. Essa rapidez vai de encontro nos três momentos do ciclo de política de Ball, o de influência, pois o governo de Pernambuco foi um dos afiliados para a construção da base, como destaca Ball e Avelar (2015, p.7), como também contribuindo no contexto de produção do texto da base. E como podemos observar o Estado de Pernambuco foi um dos que aprovaram o currículo em 2018.

Com a aprovação do Currículo de Pernambuco a Secretária Estadual de Educação de Pernambuco (SEE) está buscando adequar o currículo de Pernambuco para atender as questões quilombola. Foram realizadas reuniões em algumas cidades do Estado, juntamente com os quilombolas⁵, para que esse currículo venha atender suas especificidades socioculturais. Atualmente a primeira versão do documento foi entregue a SEE de Pernambuco.

A base, conseqüentemente os currículos vão buscar atender interesses por um comum que de fato não atendendo e não permite os que são pensados e praticados pelas próprias comunidades quilombolas. O padrão unificador discursivo do comum vai de encontro para atender interesses corporativos do que se deve aprender e ensinar nas escolas brasileiras.

6- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em meio às discussões traçadas ao logo deste trabalho, fica evidente que uma seria de interesses vão levar a última versão da BNCC, e que foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação. E que tem o poder de orientar os currículos dos Estados e Municípios de todo o Brasil.

Ficam também explícito o ciclo de política, no contexto de influência, e o jogo de interesses na produção do texto da base, em suas três versões. Desde suas características que buscam as descritas competências e habilidades dos agentes envolvidos no processo educativo, principalmente dos estudantes.

Acredito que, mesmo com a aprovação da BNCC para Educação infantil e Fundamental em dezembro de 2017 sua implementação acarretará mais algum tempo,

⁵ Esses encontros foram realizados em algumas cidades pernambucanas, entre elas: Garanhuns, Custodia, Vicência (na Comunidade Quilombola de Trigueiros).

principalmente pelos desencontros e desacertos do atual governo federal e do Ministério da Educação. Como também para o Ensino Médio aprovada em dezembro de 2019.

Podemos perceber que o principal propósito da base é buscar uniformizar conhecimentos em busca do dito comum para todos, em todas as regiões brasileiras. Entretanto sabemos das diferenças regionais demonstrados pelas dimensões continentais do Brasil, em suas particularidades culturais.

A que destacar que, o termo Educação Escolar Quilombola, na primeira versão da base não aparece. Diferente da segunda versão da base que, mesmo dando referência a Educação Escolar Quilombola por uma única vez, nessa versão, ela é apresentada e colocada como importante para as relações étnico-culturais das populações quilombolas. Já a terceira versão da BNCC, faz menção a Educação Escolar Quilombola, mas redundante, como referencial de modalidade de ensino.

Concluo afirmando que, a base está posta sobre o sistema de ensino brasileiro e mesmo sendo contestada por diversas questões e pensadores do currículo, devemos não mais centrarmos as forças em questiona-la, não que isso não possa ser feito, mas pensarmos como podemos contribuir na construção dos currículos nos Estados e Municípios brasileiros. E com isso advém outra questão: os professores detém poder de (re)significar em suas práticas que caminho o currículo em sua sala de aula irá tomar.

REFERÊNCIAS

AVELAR, Marina; BALL, Stephen J. **Mapping new philanthropy and the heterarchical state: The Mobilization for the National Learning Standards in Brazil. International Journal of Educational Development**, 2017. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.09.007> > Acesso em: 25 Jul. 2019.

BALL, Stephen J. **Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação**. Ver. Currículo sem Fronteiras, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez, 2001. Disponível em: < <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf> > Acesso em: 09 Ago. 2019.

BITTENCOURT, Jane. **A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: uma análise a partir do ciclo de políticas**. 2018. Disponível em: < https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24201_12678.pdf > Acesso em: 10 Ago. 2019.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O Que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base.** Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf >
Acesso em: 20 Jul. 2019.

BRASIL. **Resolução nº 8, de 20 De Novembro De 2012:** Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Disponível em: <
<http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/arquivos-pdf/diretrizes-curriculares> > Acesso em: 15 Nov. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 67 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

HONNETH, Axel. **REIFICAÇÃO: um estudo de teoria do reconhecimento.** Tradução: Rúrion Melo. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais.** Rev. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf> > Acesso em: 27 Jul. 2019.

RODRIGUES, Luiz Alberto Ribeiro. **Política, Estado e Sociedade Civil em Antônio Gramsci: uma questão central para a filosofia política.** Revista de Administração Educacional, Recife, V. 1, Nº 1, 2015 jan./jun, 2015. Disponível em: < [file:///C:/Users/Public/Documents/Downloads/2336-6211-1-SM%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Public/Documents/Downloads/2336-6211-1-SM%20(1).pdf) > Acesso em: 25 Jul. 2019.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. **As (IM)Possibilidades de uma Base Comum Nacional.** Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1512 - 1529 out./dez. 2014. Disponível em: < <file:///C:/Users/Public/Documents/Downloads/21667-55602-1-PB.pdf> > Acesso em: 09 Ago. 2019.