REVISTA DE ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL
ISSN -2359-1382
UFPE CE Centro de Educação dAEPE Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional

EDUCAÇÃO, POBREZA E DESIGUALDADE SOCIAL NA BNCC E NA PROPOSTA CURRICULAR DA CIDADE DO RECIFE

EDUCATION, POVERTY AND SOCIAL INEQUALITY IN THE BNCC AND IN THE CURRICULAR PROPOSAL OF THE CITY OF RECIFE

Ana Lúcia Borba de Arruda[1]
Glauciane da Silva Vieira[2]

Resumo
O presente estudo teve como objetivo compreender como as concepções de educação, pobreza e desigualdade social na BNCC se materializam na Proposta Curricular da Cidade do Recife. O método utilizado foi da análise documental e, como técnica para apresentação e discussão dos resultados, utilizou-se a análise de conteúdo. Os resultados da pesquisa revelam que há por um lado uma preocupação em ambos os documentos em apresentar conteúdos que procuram reduzir as desigualdades, mas que, por outro lado, há lacunas em algumas áreas do conhecimento que não apresentam sequer discussões sobre o tema.
Palavras-chave: BNCC. Proposta Curricular. Desigualdade Social.

Abstract:
The present study aimed to understand how the conceptions of education, poverty and social inequality in BNCC materialize in the Curriculum Proposal of Recife. The method used was document analysis and as a technique for presentation and discussion of results, we used content analysis. The results of the research reveal that there is, on the one hand, a concern in both documents to present content that seeks to reduce inequalities, but on the other hand, there are gaps in some areas of knowledge that do not even present discussions on the subject.

Keywords: BNCC. Curriculum Proposal. Social inequality.

Introdução

Fazendo um retrospecto histórico em torno das Constituições Federais (CF) de 1934 a 1988, percebe-se que o campo da educação é marcado por avanços e retrocessos. Sem sombras de dúvidas, a CF de 1934 trouxe elementos importantes à educação, pois estabeleceu

[1] Professora da Universidade Federal de Pernambuco, vinculada ao Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional. anaborba@hotmail.com
[2] Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação Matemática e Tecnológica – EDUMATEC (UFPE), especialista em Educação e Gestão da Cultura Organizacional (UFPE) e pedagoga (UFPE). vieira.0318@gmail.com

como papel da União a elaboração e fixação de diretrizes e bases para a Educação Nacional em todas as modalidades de ensino e afirmou que a educação é um direito de todos, devendo ser desenvolvida pelas famílias e pelos poderes públicos.

Se essa Constituição apresentou avanços no que diz respeito ao campo educacional, a de 1937 trouxe alguns retrocessos. Com a institucionalização do Estado Novo e as reformas desencadeadas por Gustavo Capanema, a educação se tornou alvo de várias mudanças, a começar pela gratuidade estabelecida pela Constituição anterior.

Nesta última, a ideia de gratuidade assumiu um caráter parcial, pois o ensino primário seria obrigatório e gratuito para aqueles que comprovassem insuficiência de recursos financeiros; caso contrário, uma contribuição mensal para a caixa escolar seria cobrada. A família era a principal responsável por proporcionar a educação básica, pois a prestação desse serviço pelo governo era algo genérico e os demais graus de instrução deveriam ser oferecidos por estabelecimentos particulares, uma vez que o Estado garantia o ensino pré-vocacional e profissional apenas aos menos favorecidos.

Avançando um pouco na história, chegamos a CF de 1946, que manteve firme alguns aspectos elencados na CF/1934. A União continuou responsável pelas Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a educação aparece como direito de todos, com o ensino primário oficial gratuito, entretanto a instrução seguinte poderia ser ministrada em escolas públicas, autorizadas a cobrarem anuidade. Essa Constituição também apresentou uma nova direção para o financiamento da educação, a liberdade de cátedra e a criação de novos institutos de pesquisas.

Em virtude da influência da Ditadura Militar, a CF de 1967 é erguida dentro de um contexto autoritário e de recriminação às liberdades individuais. Na área da educação, as reformas no ensino superior e no ensino médio foram as mais afetadas, pois havia o interesse em aumentar a demanda destes níveis de ensino, para formar mãos de obra para o mercado de trabalho, contribuindo com o desenvolvimento do país.

Embora alguns aspectos da CF de 1946 se mantivessem, como: a competência da União sobre a educação brasileira, a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário e o ensino religioso facultativo, em escolas de grau primário e médio; há alguns retrocessos que marcam profundamente esse período, tais como: o fortalecimento do ensino privado, a substituição do ensino oficial gratuito por bolsa de estudos, a limitação da liberdade acadêmica e a diminuição das receitas tributárias para desenvolvimento do ensino.

Com a redemocratização no país, a CF/1988 apresentou novas perspectivas e avanços para a estruturação do sistema educacional brasileiro que reverberam até os dias atuais. Dentre os avanços, podemos citar: a educação como um direito social, gratuito (em todos os níveis), obrigatório e universal a todos os cidadãos, independente de sua classe social e faixa etária; o dever do Estado, da família e da sociedade quanto ao incentivo e promoção do processo educativo; a importância da democracia na educação; a autonomia universitária; o plano de carreira e piso salarial dos professores de instituições públicas; o atendimento de pessoas com deficiência; e a creche e pré-escola como instituições educativas e não assistencialistas.

O resgate histórico teve como propósito elucidar que, passados mais de trinta anos desde a promulgação da CF/88, a educação brasileira continua suscetível a políticas de governo que conduzem o campo da educação a partir de arranjos políticos locais vinculados a determinados partidos políticos. Entre tantos encaminhamentos que na atualidade (2017) se apresentam para a educação, a criação e homologação da Base Nacional Comum Curricular são consideradas como um grande avanço na história do país. A Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC) nasce com o objetivo de garantir uma **educação justa e igualitária para todos os estudantes, por meio da padronização de conteúdos e competências que fazem parte da educação básica do país.**

Como há uma determinação do Ministério da Educação (MEC) para que todas as unidades federativas e seus respectivos municípios adaptem seus currículos, para atender às determinações da BNCC, busca-se nesta pesquisa fazer um recorte temático e compreender como as concepções de educação, pobreza e desigualdade social, expressas na Base Nacional Comum Curricular, materializam-se na Proposta Curricular da Cidade do Recife.

Assim sendo, para uma melhor compreensão sobre os assuntos, este artigo estrutura-se da seguinte forma: na primeira seção, será apresentado o contexto de elaboração da Base Nacional Comum Curricular e o conceito de currículo; na segunda, discutiremos o conceito de educação, pobreza e desigualdade social; na sequência, apresentaremos a metodologia e a análise dos dados e, por fim, as considerações.

Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

O estudo em torno da BNCC é algo recente entre os estudantes e pesquisadores

brasileiros. Buscando encontrar dados que nos possibilitassem um panorama do que tem sido produzido em torno da temática no Brasil, a consulta ao Portal de Periódicos[3] da CAPES foi essencial, pois retornou um número considerável de publicações, no período compreendido entre os anos de 2016 a 2018, relacionando as orientações da BNCC com as grandes áreas de conhecimento, o que pode ser visto no quadro a seguir:

Quadro 1 – Quantitativo de estudo da BNCC com áreas de conhecimento

Áreas de Conhecimento	Quantidade de Artigos
Linguagem	(5)
Matemática	(2)
História	(3)
Geografia	(4)
Educação Física	(9)
Física	(6)
Química	(4)
Língua Inglesa	(2)
Ensino Religioso	(9)
Ideologia de Gênero	(8)

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Sendo o tema novo em termos de construção e expansão, em consulta à Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Pernambuco (BDTD/UFPE), que disponibiliza as produções desenvolvidas pelos programas de pós-graduação da instituição, verificou-se que, até o momento, não há trabalhos que contemplem esse assunto.

Se por um lado a BNCC ganha uma aceitação por parte da sociedade brasileira que a considera como um grande avanço para a educação, por outro, há aqueles que põem em questionamento suas intenções e finalidades. Para Macedo (2015), a BNCC não representa um avanço, tampouco um marco histórico, pois, desde a década de 80, a educação brasileira apresentou propostas que se assemelham com o que hoje se chama de Base Nacional Comum Curricular, como os Guias Curriculares, os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais, que já apresentava as concepções pedagógicas para todas as etapas e modalidades da educação básica.

Trazendo à memória o processo constitutivo da BNCC, estudos indicam que seu nascedouro foi no ano de 2014, quando o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio

[3] Os periódicos consultados foram: Cadernos de Estudos Linguísticos, Revista Espaço do Currículo, Revista Internacional de Formação de Professores, Educação & Sociedade e Ibero-Americana de Estudos em Educação.

da Portaria CNE/CP nº 11/2014, criou uma Comissão Bicameral, responsável por acompanhar e ajudar o Ministério da Educação (MEC) a elaborar o documento considerando as metas e estratégias presentes no Plano Nacional de Educação.

Contribuindo com os estudos desenvolvidos pelo MEC, em 2015, profissionais da educação de diferentes etapas e áreas de conhecimentos foram convidados para elaborar um documento que resultou na primeira versão da Base. Colocada em consulta pública, essa primeira versão contou com a participação da sociedade brasileira, especialistas e associações científicas e membros da comunidade acadêmica.

Todas as observações foram levadas em consideração e, em 2016[4], a segunda versão da BNCC foi submetida à discussão, em seminários realizados pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED).

Tais discussões foram encaminhadas ao Comitê Gestor do MEC, instância responsável em realizar a revisão e elaborar uma terceira versão. Para além dessas finalidades, a Comissão Bicameral promoveu cinco audiências nacionais – uma em cada região geográfica do país –, com o intuito de elencar, através de uma visão macro, as sugestões e alterações no documento.

Em 2017, a terceira versão da BNCC foi encaminhada pelo MEC ao Conselho Nacional de Educação. Nesta versão, o Comitê Gestor, de forma autônoma, definiu quais contribuições seriam acolhidas.

Há que se destacar o movimento de resistência na construção da BNCC. Um ato importante que marcou o debate em torno da terceira versão da BNCC foram os posicionamentos das conselheiras Márcia Ângela da Silva Aguiar (CES/CNE), Malvina Tania Tuttman (CEB/CNE) e Aurina Oliveira Santana (CEB/CNE), que, juntas, protocolaram o pedido de vista das tramitações da BNCC, pois consideraram que existiam dúvidas e lacunas que deveriam ser revistas. As palavras da conselheira Márcia Ângela Aguiar (2018) expressam as fragilidades:

> Declaro meu voto contrário ao Parecer referente à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresentado pelos Conselheiros Relatores da Comissão

[4] A BNCC tem sido o marco das políticas educacionais desenhadas pelo Ministério da Educação, após o impeachment da presidenta Dilma Rousseff. Ao assumir interinamente a presidência, Michel Temer destituiu o ministro da educação Aloízio Mercadante Oliva, vindo a ocupar o cargo José de Mendonça Bezerra Filho, que defende a ideia de que a educação deve ser ofertada pela iniciativa privada, valorizando mais a formação técnica.

> Bicameral da BNCC, José Francisco Soares e Joaquim José Soares Neto, alegando que o mesmo rompe com o princípio conceitual de Educação Básica ao excluir a etapa do Ensino Médio e minimizar a modalidade EJA, e a especificidade da educação no campo; desrespeita o princípio do pluralismo proposto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); fere o princípio de valorização das experiências extraescolares; afronta o princípio da gestão democrática das escolas públicas; atenta contra a organicidade da Educação Básica necessária à existência de um Sistema Nacional de Educação (SNE). (AGUIAR, 2018, p. 21)

Apesar de terem pedido vista, a pressão e urgência da Presidência do CNE, concedendo um prazo de apenas uma semana para a elaboração e apresentação de um novo parecer, prejudicou a análise de toda a documentação e fez com que a BNCC fosse aprovada pelo CNE, no dia 20 de dezembro de 2017, sob fortes críticas.

Embora possa parecer que a construção da BNCC tenha sido um processo democrático, com a ocorrência das consultas públicas, nas quais o MEC divulgou a participação de mais de 9.200 pessoas, para Aguiar (2018), essa participação representa um processo fantasioso e uma ineficiência do MEC, que, não sendo capaz de considerar referências para a elaboração da BNCC, constituiu um grupo de profissionais formado por professores da educação básica, educação superior e diferentes áreas do conhecimento, sem considerar as verdadeiras necessidades das comunidades educacionais.

Outras críticas não veiculadas na mídia sobre a discussão e aprovação da BNCC dizem respeito às manifestações de organismos oficiais de produção científica, como a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN) e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), que se opuseram à homologação da BNCC.

Percebe-se que o processo não foi harmonioso, como foi divulgado nas mídias. E mesmo o CNE tendo recebido notas de repúdio das mais diversas associações de produção científica, não impediu a homologação da BNCC sem levar em consideração o posicionamento daqueles que, na prática, fazem a educação acontecer, no caso, os professores.

Currículo

Encontramos na literatura uma diversidade de material que nos permite, enquanto

pesquisadores, entender as diferentes abordagens que se apresentam para o currículo. No entanto, para essa discussão, tomaremos como base os estudos desenvolvidos por Silva (2015) por apresentarem o debate numa perspectiva teórica tradicional, crítica e pós-crítica.

Desde a publicação do livro *The Curriculum*, por Franklin Bobbitt, em 1918, o currículo passou a ser visto como um campo especializado de estudos, pois, a partir de então, questionou-se a oferta de uma escolarização de massa, em diferentes aspectos. Para o autor, a escola deveria funcionar com a mesma lógica de empresas comerciais ou industriais, pois, dessa forma, o sistema educacional seria capaz de especificar os métodos e os objetivos para chegar aos resultados desejados. De acordo com Silva (2015, p. 23), "o modelo de Bobbitt estava claramente voltado para economia. Sua palavra-chave era eficiência. O sistema educacional deveria ser tão eficiente quanto qualquer outra empresa econômica".

Para as teorias tradicionais, a educação e as disciplinas eram vistas como algo mecânico: da mesma maneira em que o taylorismo buscava a produção em massa, o trabalho repetitivo, as divisões específicas de tarefas, a imposição de regras a serem seguidas na indústria, as teorias tradicionais iam atrás dessa lógica na construção do currículo.

Ao contrário das tradicionais, as teorias críticas desconfiavam do *status quo* como promotor de injustiças e desigualdades sociais e, mais do que desenvolver técnicas de como fazer currículo, buscavam estudar conceitos que permitissem entender o que o currículo faz. Sob essa nova ótica, várias correntes teóricas passaram a contribuir na construção de uma teoria crítica do currículo.

Bourdieu e Passeron (1970), por sua vez, acreditavam que a reprodução social estava relacionada ao processo cultural. Segundo eles, é através da cultura dominante que a sociedade se organiza; assim, deveria existir uma pedagogia racional, na qual "as crianças das classes dominadas tenham uma educação que lhes possibilite ter – na escola – a mesma imersão duradoura na cultura dominante que faz parte – na família – da experiência das crianças das classes dominantes" (SILVA, 2015, p. 27). Em outras palavras, deveria existir um currículo que proporcionasse às crianças das classes dominadas as mesmas condições de capital cultural das classes dominantes.

No final dá década de 70, todas essas ideias foram reformuladas. De acordo com Silva (2015, p. 37), "o movimento de reconceptualização exprimia uma insatisfação crescente de pessoas do campo do currículo com os parâmetros tecnocráticos estabelecidos por Bobbitt e Tyler". Para esses reformadores, o currículo deveria ser pensando a partir das experiências e

vivências do ser humano. Nesse sentido, abriu-se espaço para pensar o currículo numa perspectiva fenomenológica, hermenêutica e autobiográfica, pois o que se pretendia não era enfatizar ideologias, controle ou dominação de classe, mas os significados subjetivos das pessoas em relação às experiências pedagógicas e curriculares.

Avançando em nossas discussões, chegamos à teoria pós-crítica do currículo, cujo debate iniciou-se entre as décadas de 1970 e 1980. Para além do estabelecimento de críticas à teoria tradicional, esta procurou focar na necessidade do sujeito de se reconhecer como cidadão. Nessa perspectiva, era preciso entender quais as diferenças sociais, políticas, econômicas, éticas e culturais presentes na sociedade para pensar em um currículo que fosse contra os diversos tipos de preconceitos aos grupos socialmente marginalizados.

Para isso, o currículo não devia estar atrelado a uma única vertente ou teoria, antes deveria se preocupar com a afirmação da identidade e emancipação dos sujeitos. Para Silva (2015, p. 49) "diferentemente das teorias críticas, entretanto, as teorias pós-críticas rejeitam a hipótese de uma consciência coerente, centrada, unitária", pois olham com desconfiança qualquer ação que tenha como intenção uma situação livre de poder.

Na BNCC, o currículo se apresenta como ação, ou seja, aquele que será construído pelos municípios, escolas e professores. Sobre este intento, o MEC afirma que a BNCC e os currículos devem ter papéis complementares, com isso, visam "assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação" (BRASIL, 2017, p. 16).

Para Macedo (2016), essa ideia de currículo em ação só consegue ser posta em prática quando há como respaldo um currículo escrito ou formal – neste caso, a BNCC. Nas palavras de Macedo, ele configura-se como uma releitura do currículo formal, que, embora apresente uma nova "experiência" projetada em nível escolar, à medida que incorpora as vivências dos alunos, essa experiência é limitada porque não engloba outros aspectos imprevisíveis, resultando na falência do modelo.

Outros autores também põem em questionamento a ideia de um currículo nacional. Para Cury (2014), a ideia de um currículo padrão remete à história das políticas educacionais do Brasil e, portanto, precisa ser polemizado pelas mudanças que traz para a educação brasileira. Oliveira (2016, p. 27) defende que "no momento em que as tendências se voltam em defesa de um currículo que contemple, nos projetos educativos, as múltiplas facetas da

diversidade cultural, propor uma uniformidade, merece atenção".

Educação, pobreza e desigualdade social

Não é de hoje que o tema "educação, pobreza e desigualdade social" tem sido o foco de interesse em pesquisas educacionais. De acordo com Arruda e Andrade (2017), trata-se de uma área de estudo que nos últimos anos tem crescido consideravelmente.

Com intuito de fazer um mapeamento do que tem sido produzido, os autores fizeram um levantamento de trabalhos publicados na Revista Educação e Sociedade, Cadernos de Pesquisa e na Revista Brasileira de Educação e localizaram a publicação de 28 artigos produzidos em diferentes instituições e regiões brasileiras e em outros países (Estados Unidos, França, Holanda e Chile).

Os dados apontam que o tema "educação, pobreza e desigualdade social" tem sido objeto de estudo de instituições acadêmicas e de institutos de pesquisas econômicos, mas que há uma concentração de publicações nas regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste, enquanto que nas regiões Norte e Nordeste não houve ocorrência de publicações. De acordo com os autores, essa diferença de concentração tanto pode estar relacionada à distribuição irregular dos incentivos à pesquisa quanto pode refletir que a região Sudeste expressa maior interesse e preocupação com a temática.

No contexto brasileiro, embora algumas ações tenham sido desenvolvidas no intuito de incluir segmentos advindos de contextos empobrecidos da sociedade, percebe-se que muitos outros projetos e ações precisam ser pensados e postos em prática, para superar de fato este cenário, marcado por desigualdades socioeconômicas, territoriais e escolares, que paira sobre nosso país.

De acordo com Ribeiro (2016), um caminho para minimizar essas desigualdades é a educação, pois ela se configura como uma ferramenta que possibilita a transformação de uma sociedade marcada por profundas desigualdades sociais em uma sociedade justa, igualitária e inclusiva. A esse respeito, Yannoulas (2013) salienta que:

> Existe um debate quase permanente sobre o poder da educação para resolver os problemas da desigualdade social. Ora se espera tudo da educação, ora se coloca a educação como a fonte da eterna reprodução da mesma sociedade desigual. A educação formal pública é uma das demandas das sociedades modernas. No Brasil, a luta por uma educação pública de qualidade para todos é pleiteada por movimentos sociais e entendida como elemento fundamental de uma sociedade democrática e republicana. Contudo, o debate

> sobre a universalização da educação deve estar acompanhado de uma reflexão sobre o papel que o sistema educacional assume na realização de políticas sociais focalizadas, como a política de assistência social. (ibidem, p. 17)

Nessa perspectiva, fica claro o entendimento de que a educação pode assumir duas conotações: a de minimizar as desigualdades sociais ou a de ser fonte de reprodução de desigualdades. Para que isso seja evitado, faz-se necessário que os diversos segmentos sociais lutem para que o poder público realize ações que incluam pessoas que estão à margem da sociedade nos processos formais de educação.

Ora, se a educação é apontada como um direito humano capaz de incluir grupos marginalizados, de dar vez e voz e garantir direitos a grupos socialmente esquecidos, a escola deve ser um espaço onde os sujeitos compartilhem valores e desenvolvam uma consciência crítica e reflexiva sobre tudo o que os cercam, ou seja, "nesse ambiente é esperado o exercício da consciência crítica, base para a consolidação de uma sociedade efetivamente democrática" (ANDRADE; ARRUDA, 2017, p. 41).

Mais do que garantir o acesso e permanência dos alunos nos espaços escolares, a educação deve cumprir seu papel na construção do conhecimento, no exercício da cidadania e na qualificação de jovens para o trabalho. Nessa perspectiva, a educação consegue solucionar a pobreza e as desigualdades? Para Viégas, Oliveira e Neto (2017, p. 32), "a escola não resolverá o problema da pobreza ou da marginalidade. A pobreza é inerente ao sistema regido pelo capital e não será superada, simplesmente, com instrução formal à classe trabalhadora".

Nesse sentido, devemos entender que a pobreza se configura como um problema estrutural e a escola por si só não tem capacidade para solucionar essa situação. Enquanto espaço promotor de conhecimentos, a escola pode e deve atuar contra a ideologia dominante, com conscientização da classe trabalhadora, frente aos seus direitos e deveres na sociedade.

É bem verdade que essa mudança não acontece de forma rápida, pois ainda há enraizado um modelo de ensino segmentado, fragilizado e uniforme que pouco se preocupa com o outro e suas especificidades. Do ponto de vista disciplinar, a escola deveria se reinventar e atuar na prática, na formação moral do indivíduo, por meio de uma base curricular e um ensino marcado pela leitura, compreensão e crítica sobre a realidade, em vez de investir em um ensino engessado que produz imaturos políticos e sociais.

Metodologia

Visando a atender ao objetivo de compreender como as concepções de pobreza, educação e desigualdade social expressas na BNCC se materializam e reverberam na Proposta Curricular da Cidade do Recife, este estudo utilizou como procedimento metodológico a análise documental.

A análise dos documentos foi dividida em três etapas, a saber: a primeira buscou fazer um recorte temático e mapear se e como a BNCC, para o ensino fundamental – anos iniciais, apresenta os conteúdos das áreas de conhecimento da linguagem (Língua Portuguesa), de Matemática, de ciências da natureza e ciências humanas (Geografia, História) o tema "educação, pobreza e desigualdade social". A segunda etapa consistiu em comparar o que estava posto e orientado na BNCC com a Proposta Curricular da Cidade do Recife; e a terceira buscou fazer uma análise comparando pontos de encontro e desencontro entre os documentos, em torno da temática em estudo.

Para discussão dos dados, optou-se por fazer uso da análise de conteúdo por ser uma técnica que permite dialogar de forma crítica e reflexiva com os conteúdos que estão expostos nos documentos. Nas palavras de Minayo (1994, p. 32), "através da análise de conteúdo, podemos caminhar na descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado".

Nessa perspectiva, como tratamento dos resultados, os dados deste estudo foram categorizados por área de conhecimento e, como representação ilustrativa para análise, foram elaborados quadros que comparam o que está posto na BNCC com o que é apresentado na Proposta Curricular da Cidade do Recife. A fim de facilitar a compreensão do leitor, cada quadro foi elaborado de acordo com a área do conhecimento.

Assim sendo, a próxima seção procura colocar em evidência as informações obtidas pela análise, bem como os conteúdos expressos nos documentos, analisando de forma crítica os dados que estão expressos e fazendo inferências com aqueles que estão incutidos nas entrelinhas.

O que os dados indicam?

Como poderá ser observado nos quadros abaixo, a BNCC apresenta em cada área do conhecimento e suas respectivas subáreas orientações que procuram vincular os conteúdos ao exercício da cidadania. Diferentemente da BNCC, que para cada área do conhecimento

apresenta nexos com os direitos humanos, bem como o respeito às diferenças, a pluralidade de ideias e de expressões artísticas, observamos que a Proposta Curricular da Cidade do Recife, para o ensino fundamental, apresenta lacunas em algumas áreas do conhecimento – Educação Física, Geografia e Ensino Religioso – por não apresentar objetivos de aprendizagens, tampouco mencionar conteúdos que estabeleçam pontos de ligação entre o que está posto na BNCC e as desigualdades sociais.

Acreditamos que isso ocorra por três motivos: primeiro, pelo fato da BNCC não apresentar um currículo pronto e acabado, permitindo que os entes federados, bem como estados e municípios, revisem seus currículos e se adequem às determinações, gerando diversos entendimentos, subjetividades de pensamentos, abordagens para um mesmo assunto e, possivelmente, conflitos; segundo, pela falta de embasamento teórico e metodológico para relacionar essas áreas do conhecimento com os direitos humanos e contribuir com a minimização das desigualdades sociais, seja de gênero, etnia ou religião; e terceiro, talvez essas áreas ainda não sejam prioritárias para tratar sobre esses assuntos.

No que diz respeito ao olhar específico para os excluídos, foi verificado que tanto a BNCC quanto a Proposta Curricular da Cidade do Recife destacam o trabalho e a valorização da cultura dos povos indígenas e dos povos africanos, mas não deixam claro e tampouco trazem ao debate os outros grupos sociais que vivem à margem da sociedade e, quer queiram ou não, sofrem exclusão, seja ela social, cultural, política ou econômica.

Talvez, mais do que cumprir uma determinação legal e incluir no currículo escolar temas que tratem sobre a cultura indígena e africana, essa ênfase dada pela BNCC seja para corrigir a desigualdade étnica-racial contra esses segmentos populacionais. No entanto, no nosso entendimento, sendo a BNCC um documento normativo que pretende oferecer uma educação justa e igualitária, ele não deve focar especificamente em um segmento populacional e deixar os demais ao relento. Para poder trazer uma verdadeira referência nacional, deve trazer uma discussão mais aprofundada, com embasamentos teóricos e metodológicos em torno da diversidade de gênero, das pessoas com deficiência, de estudantes fora da faixa etária, como da EJA, e que, do ponto de vista educacional, são marginalizados,.

Quadro 2 – Área do Conhecimento: Linguagem. Subárea: Língua Portuguesa

Relação com educação, pobreza e desigualdade social.		
BNCC	**Proposta Curricular Recife**	**Pontos de ligação**
Compreender o fenômeno da **variação linguística**, demonstrando atitudes respeitosas diante de variedades linguísticas e **rejeitando preconceitos linguísticos**. (BRASIL, 2017, p. 83)	Participar de situações de fala e escuta de textos orais, destinados à reflexão e discussão acerca de si mesmo (a), **da sua etnia, do (a) outro (a) e de temas sociais relevantes.** (PCR, 2019, p. 205) Compartilhar informações e opiniões, **desconstruindo discursos estereotipados sobre as diferentes etnias, grupos sociais e de gênero.** (PCR, 2019, p. 209)	Percebe-se que a proposta curricular apresenta objetivos de aprendizagens que se articulam com o que está posto na BNCC, uma vez que os objetivos listados corroboram a discussão e reflexões sobre temas étnicos e sociais, para valorização de textos de outras literaturas e para produção textual que reivindique direitos sociais, fazendo com que os alunos exerçam a cidadania.

Fonte: As autoras

Quadro 3 – Área do Conhecimento: Matemática

Relação com educação, pobreza e desigualdade social.		
BNCC	**Proposta Curricular Recife**	**Pontos de ligação**
Desenvolver e/ou discutir projetos que abordem, sobretudo, questões de **urgência social**, com base em princípios **éticos, democráticos, sustentáveis e solidários, valorizando a diversidade de opiniões, de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza.** (BRASIL, 2019, p. 263)	**Reconhecer e produzir** informações, a partir de realização de pesquisas para coleta, organização e representação de dados, de forma crítica e criativa, em diferentes contextos **(meio ambiente, diversidade e tecnologia)** e em diferentes situações. (PCR, 2019, p. 296)	Muito embora a BNCC apresente como uma das competências o desenvolvimento ou discussão de projetos que tratem de urgências nacionais, na Proposta Curricular, as pesquisas servem apenas para representação de dados numéricos, sem intervir de fato na situação.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Quadro 4 – Área do Conhecimento: Ciências da Natureza

Relação com educação, pobreza e desigualdade social		
BNCC	**Proposta Curricular Recife**	**Pontos de ligação**
Nos anos iniciais, pretende-se que, em continuidade às abordagens na Educação Infantil, as crianças ampliem os seus conhecimentos e apreço pelo seu corpo, identifiquem os cuidados necessários para a manutenção da saúde e integridade do organismo e **desenvolvam atitudes de respeito e acolhimento pelas diferenças individuais, tanto no que diz respeito à diversidade étnico-cultural quanto em relação à inclusão dos alunos na educação especial**. (BRASIL, 2017, p. 323)	Reconhecer que as **diferenças físicas e biológicas não geram desigualdades de gênero e sexual**. (PCR, 2019, p. 77) Reconhecer que os homens e as mulheres **são diferentes em aspectos físicos e biológicos, mas são iguais em direitos e deveres**. (PCR, 2019, p. 81)	Em comparação ao que está posto na Base Nacional Comum Curricular, percebe-se que a Proposta apresenta objetivos de aprendizagens que estabelecem nexos com o que está descrito na Base. Nesse sentido, em ambos os documentos, há uma busca pelo respeito às diferenças individuais e ênfase no fato de que, embora homens e mulheres apresentem características distintas em termos físicos e biológicos, todos são iguais em termos de direitos e deveres, portanto, merecem respeito.

Quadro 5 – Área do Conhecimento: Ciências Humanas. Subárea: Geografia

Relação com educação, pobreza e desigualdade social		
BNCC	**Proposta Curricular Recife**	**Pontos de ligação**
As ciências humanas devem, assim, estimular uma **formação ética**, elemento fundamental para a formação das novas gerações, auxiliando os alunos a construir um sentido de responsabilidade para valorizar: **os direitos humanos**, o respeito ao ambiente e à própria coletividade; **o fortalecimento de valores sociais**, tais como a solidariedade, a participação e o protagonismo voltados para o bem comum e, **sobretudo a preocupação com as desigualdades sociais.** (BRASIL, 2017, p. 350)	Não há registros.	Muito embora a BNCC elenque como uma das competências do ensino de Geografia, o reconhecimento da diversidade étnico-racial, o respeito à diversidade e o combate ao preconceito, percebe-se que na Proposta Curricular o ensino da Geografia está vinculado exclusivamente à leitura e interpretação de paisagens, ao reconhecimento de características dos ambientes e das ações humanas sobre a natureza, não havendo uma referência de como essas questões (respeito às diferenças) podem e devem ser trabalhadas ao longo dos anos iniciais.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Quadro 6 – Área do Conhecimento: Ciências Humanas. Subárea: História

Relação com educação, pobreza e desigualdade social.		
BNCC	**Proposta Curricular Recife**	**Pontos de ligação**
Convém destacar as temáticas voltadas para a **diversidade cultural** e para as múltiplas configurações identitárias, **destacando-se as abordagens relacionadas à história dos povos indígenas originários e africanos.** (BRASIL, 2017, p. 397) **Valorizar a diversidade** das sociedades, **o convívio e o respeito entre povos.** (BRASIL, 2017, p. 399)	Protagonizar ações pacíficas de enfretamento **às discriminações, racismos, preconceitos e intolerâncias** a partir de conflitos e de forma preventiva: diálogos, debates, vídeo, debates, teatro. (PCR, 2019, p. 163) Reconhecer que as desigualdades sociais vinculadas ao **gênero estão relacionadas a contextos históricos**. (PCR, 2019, p. 165)	Percebe-se que, dentro do contexto de valorização da diversidade cultural, sobretudo dos povos indígenas e africanos, a Base Nacional destaca e a Proposta Curricular de Recife apresenta objetivos de aprendizagens que tratam sobre as manifestações culturais que contam a história das populações indígenas e africanas, bem como discussões em torno do combate ao preconceito e a valorização das diversidades.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Considerações Finais

A partir dos dados apresentados, pudemos observar que muito embora a BNCC tenha surgido num contexto de profundas críticas e resistências, ela configura-se como um

documento normativo que tem como objetivo, organizar o campo educacional brasileiro, através da padronização dos conteúdos e garantir que todos os estudantes da educação básica, sejam de escolas públicas ou privadas, disponham dos mesmos direitos de aprendizagens, promovendo a equidade educacional.

Observamos que a BNCC, ao apresentar alterações nos conteúdos do ensino, promove uma educação que atenda aos desafios da sociedade contemporânea, no que diz respeito ao uso de tecnologias digitais, de protagonizar o papel do estudante nos processos de ensino-aprendizagem e de estimular o respeito às diferenças. Sob esta nova perspectiva, percebemos que a Proposta Curricular da Cidade do Recife, que se configura como um documento que faz parte do processo de revisão da matriz curricular, tem desenvolvido esforços para alinhar-se com o que está orientado na BNCC.

No que se refere ao tema em estudo – "educação, pobreza e desigualdade social" –, foi verificado que ambos os documentos apresentam, nas diversas áreas de conhecimento, conteúdos que procuram enfatizar o respeito às diversidades culturais e sociais. No entanto, observamos que, dentre as atividades propostas no currículo da cidade do Recife, algumas não apresentam clareza de objetivo e, dependendo do grau de conhecimento do professor sobre o assunto, este poderá desenvolver atividades mais ou menos aprofundadas.

Percebemos também que, se o docente fizer uso das orientações contidas na BNCC, poderá compreender quais os reais objetivos da proposta e desenvolver um trabalho de maior qualidade, atendendo ao que está sendo posto para ser abordado em sala de aula. Estas orientações explicam, mesmo que de maneira pouco detalhada, as atividades e seus reais objetivos, proporcionando, assim, uma gama de possibilidades a serem trabalhadas.

Cabe destacar que, ao trabalhar o exercício da cidadania e o respeito à diversidade, a BNCC não evidencia, faz menção ou traz ao debate grupos socialmente excluídos, como as pessoas com deficiência, os alunos fora da faixa escolar e as pessoas LGBTQ diversidade de gênero como uma política pública estatal, que afeta a todos os cidadãos, independente de sexo, raça, religião ou nível social, o documento deve trazer um debate mais aprofundado para essas questões, a fim de proporcionar uma educação democrática, justa e igualitária.

Referências

AGUIAR, M. A.; DOURADO, L. F. A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. Organização: [Livro Eletrônico]. – Recife: **ANPAE**, 2018.

ANDRADE, E. F. S.; ARRUDA, A. L. B. Relação entre Educação e Pobreza no Brasil: algumas notas. In: GARCIA, Adir Valdemar ... [et al.] (Organizadores). **Reflexões sobre a pobreza** : educação e assistência. Florianópolis: UFSC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf. Acesso em: 13/03/2019.

CURY, C. R. J. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a base nacional comum. In: BRZEZINSKI, Iria. LDB 1996 **Contemporânea:** contradições, tensões e compromissos. São Paulo: Cortez, 2014.

LUGLI, R. S. G.; BATISTA, A. A. G.; RIBEIRO, V. M.; GUSMÃO, J. B. de; KASMISRKI, P. R. **Consensos e dissensos em torno de uma Base Nacional Comum** Curricular no Brasil. 2015. Disponível em: http://www.cenpec.org.br/2019/05/14/pesquisaconsensos-e-dissensos-em-torno-de-uma-basecurricular-comum-no-brasil/. Acesso em: 14/05/2019

MACEDO. E. Base Nacional Comum para Currículos: Direitos de Aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educ. Soc.,** Campinas, v,36, nº133, p. 891-908, out. Dez., 2015.

MINAYO. C.S. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

RECIFE. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano)** – Política de Ensino da RMR. Disponível em: http://www.recife.pe.gov.br/efaerpaulofreire/news/proposta-curricular-do-ensino fundamental-1%C2%BA-ao-9%C2%BA-ano-%E2%80%93-pol%C3%ADtica-de-ensino-da-rmr Acesso em: 15/04/2019

SILVA. T.T. **Documentos de Identidade:** Uma introdução às teorias do currículo/ Tomaz Tadeu da Silva. – 3. Ed.; 6. reimp. - Belo Horizonte: Autêntica 2015.

VIÉGAS, L.S.; OLIVEIRA, E.C.; NETO, H.S.M. Apontamentos críticos sobre Educação, Pobreza e Desigualdade Social em uma sociedade medicalizada. In: GARCIA, Adir Valdemar ... [et al.] (Organizadores). **Reflexões sobre a pobreza** [Recurso eletrônico on-line]: educação e assistência. Florianópolis: UFSC, 2017.

YANNOULAS, S.C. Literatura recente sobre uma antiga problemática. In: Yannoulas, S.C. (coord.) Política educacional e pobreza: **Múltiplas abordagens para uma relação multideterminada**. Brasília: Liber, 2013 b, p. 25-65.