

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: SUPERAÇÃO DA VIOLÊNCIA SIMBÓLICA OU ESTRATÉGIA DE REPRODUÇÃO?

BRAZIL'S NATIONAL COMMON CURRICULAR BASE: OVERCOMING THE SYMBOLIC VIOLENCE OR REPRODUCTION STRATEGIES?

 <https://orcid.org/0000-0002-7961-7155> Jeane Cristina da Silva Oliveira de Souza^A

 <https://orcid.org/0000-0002-8440-7347> Luciana Haddad Ferreira^B

 <https://orcid.org/0000-0003-1692-805X> Edelir Salomão Garcia^C

^A Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), Piracicaba, SP, Brasil

^B Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), Campinas, SP, Brasil

^C Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Corumbá, MS, Brasil

Recebido em: 31 mai. 2023 | Aceito em: 04 jul. 2024

Correspondência: Jeane Cristina da Silva Oliveira de Souza (jeanecristina830@gmail.com)

Resumo

O forte discurso sobre a urgência de constituir uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para garantir qualidade e equidade no ensino público brasileiro suscita a reflexão acerca da violência simbólica elucidada pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu. Essa violência simbólica se desenvolve de maneira dissimulada, aparentemente legítima, por meio de um poder arbitrário que visa inculcar nos estudantes a cultura da classe dominante. Consequentemente imputa aos estudantes que não conseguem se apropriar de tais conhecimentos o estigma de culpados pelo próprio fracasso. Este trabalho objetiva abordar a questão da reprodução da cultura dominante no sistema escolar brasileiro por meio da BNCC. Para tanto, optou-se por uma reflexão teórica acerca do processo de legitimação desse documento e suas consequências para a educação. As produções analisadas evidenciaram que a BNCC orienta o desenvolvimento de currículos pautados na racionalidade técnica e nos pilares capitalistas de reprodução o que se configura uma violência simbólica através da ação pedagógica institucionalizada. Essa prática necessita de urgente discussão e transformação.

Palavras-chave: BNCC; violência simbólica; ação pedagógica; sistema de ensino

Abstract

The bold discourse about the urgency of constituting a “Brazil’s National Common Curricular Base” (BNCC) to assure quality and equity in public education arouses the pondering around the symbolic violence elucidated by the French sociologist Pierre Bourdieu. This symbolic violence develops itself in a hidden manner, apparently legit, through an autocratic might that aims to ingrain the students with the dominant class’s culture. Consequently, imputing to the students who aren’t able to adapt those knowledges the stigma as if they are to blame for failing. This article approaches the dominant culture reproduction question at the Brazilian scholastic system through the BNCC. Therefore, a theoretical contemplation around the process of legitimization of this document and their consequences for the education was opted. The analyzed productions indicate the BNCC guides the development of curriculums aligned with a technician rationality and the capitalist reproduction foundations, which configures a symbolic violence throughout the



institutionalized pedagogical action. This practice needs an urgent debate and transformation.

Keywords: BNCC; symbolic violence; pedagogical action; educational system

Introdução

A propagação da crise educacional brasileira não é novidade nas mídias, rodas de conversa, e nos mais diversos espaços de debate acerca da educação pública no Brasil e em outros países. Da mesma forma, o discurso sobre a urgência em resolver tal crise, muitas vezes traduzida em baixo desempenho acadêmico dos estudantes brasileiros nos exames de larga escala, tem servido como justificativa para criação de mecanismos de reprodução do *status quo*. Nesse arcabouço de medidas, formas e dispositivos são usados através do reconhecimento da cultura socialmente valorizada, a qual legitima a cultura da camada dominante e, dessa forma, a democratização da escola torna-se um mecanismo de manutenção da sociedade, ao desconsiderar os diferentes capitais herdados pelas diferentes camadas sociais tratando-os da mesma maneira (BOURDIEU, 2004a). Dessa forma, a implantação e implementação de políticas através de legislações e documentos norteadores pode-se mascarar o jogo de poder e de manutenção social, sob a alegação de garantir o direito de educação igual para todos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de referência nacional, plural e contemporâneo que estabelece claramente o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis para a garantia do direito de todos os estudantes, sejam crianças, jovens ou adultos. A partir desse documento as instituições públicas e particulares passam a ter um instrumento normativo obrigatório para elaboração e/ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas (BRASIL, 2017).

O documento BNCC é apresentado como ponto de partida para uma nova era no sistema de ensino brasileiro, supostamente possibilitando “o alinhamento aos melhores e mais qualificados sistemas educacionais do mundo”, como afirmou o então ministro da Educação Mendonça Filho, do governo Michel Temer (2016-2018).

Além disso, a BNCC traz como princípio uma educação com foco na “qualidade com equidade” para desenvolver habilidades e competências de todos os estudantes de norte a sul

do país, como uma proposta de “reverter” a situação de exclusão histórica vivenciada por muitos estudantes brasileiros oriundos de camadas populares.

Considerando o exposto, esse estudo objetiva abordar a questão da reprodução da cultura dominante no sistema de ensino brasileiro por meio da BNCC. Ou seja, compreender a BNCC a partir dos conceitos de violência simbólica e ação pedagógica institucionalizada. Para tanto, será realizada a reflexão teórica que relaciona a análise do documento à luz das contribuições de Pierre Bourdieu, seus interlocutores e estudiosos do currículo.

O trabalho está dividido em três partes: a primeira parte trata da violência simbólica e a ação pedagógica institucionalizada no sistema escolar. A segunda parte aborda a Base Nacional Comum Curricular e a inculcação do capital cultural: mecanismo de reprodução? Na terceira parte realiza-se uma discussão crítica multirreferencial acerca da importância de resistir à inculcação de um arbitrário cultural dominante que se materializa por meio do referido documento oficial.

A violência simbólica e a ação pedagógica institucionalizada no sistema escolar

Ao abordar o termo violência, é usual imaginar situações que envolvam agressões físicas, verbais ou psicológicas contra um indivíduo e/ou contra um grupo de pessoas. A violência se configura como uma investida que atenta contra a integridade e a humanidade do outro, que o prejudica e diminui.

Partindo de tal ideia, Pierre Bourdieu desenvolveu uma pesquisa empírica que abordou outra forma de violência, que não é praticada entre sujeitos no que tange a escolha e motivação individual. A violência simbólica, como assim é chamada, é praticada e legitimada sistematicamente por toda a sociedade, como forma, nem sempre percebida, de controle social e manutenção de privilégios das classes dominantes. Para o sociólogo, a violência simbólica é “todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é propriamente simbólica [...]” (BOURDIEU; PASSERON, 2009, p.19)

A partir dessa definição é possível compreender que a violência simbólica se dá de forma dissimulada, imperceptível, como uma ação legítima, ação realizada por um agente autorizado pelo sistema, e que deixa na vítima marcas do fenômeno vivenciado.

Essa violência no sistema escolar ocorre através da ação pedagógica, que reproduz a cultura dominante, contribuindo para reproduzir a estrutura das relações de força através de um poder arbitrário de um arbitrário cultural. Esse arbitrário cultural é o processo de inculcação de uma cultura sobre a outra, ou seja, da classe dominante sobre a classe dominada (BOURDIEU; PASSERON, 2009).

Nesse sentido, o arbitrário cultural pode ser instituído através do currículo implementado nas instituições escolares onde muitas vezes são desprezados os saberes provenientes das diversas culturas oriundas dos alunos. As diferenças sociais e culturais são abafadas por um discurso de igualdade de condições para desenvolvimento de habilidades como se vê na questão da Base Nacional Comum Curricular brasileira.

Dessa maneira, a escola reproduz a estrutura de distribuição do capital cultural através da transmissão da cultura dominante a todos estudantes independente da origem de classe. A proposta de tratar os desiguais como iguais torna-se uma lógica perversa de reprodução do *status quo*, pois a equidade torna-se meritocracia.

Segundo Bourdieu e Passeron (2009) toda ação pedagógica baseada nesse sistema é objetivamente uma violência simbólica, pois, requer imposição de algo que muitos estudantes não estão preparados para aprender.

Bourdieu destaca no livro “A economia das trocas simbólicas” como a ação pedagógica opera no contexto da imposição do capital cultural dominante:

Pela prática pedagógica implícita que exige familiaridade prévia com a cultura dominante e que procede pela técnica de familiarização insensível, um sistema de ensino propõe um tipo de informação e de formação acessíveis exclusivamente àqueles sujeitos dotados do sistema de disposições que constitui a condição do êxito da transmissão e da inculcação da cultura. Eximindo-se de oferecer a todos explicitamente o que exige de todos implicitamente, quer exigir uniformemente que tenham o que lhes foi dado, a saber, sobre tudo a competência linguística e cultural e a relação de intimidade com a cultura e com a linguagem, instrumentos que somente a educação familiar pode produzir quando transmite a cultura dominante. (BOURDIEU, 2015, p. 306)

Depreende-se dessa afirmativa que há um duplo arbitrário da ação pedagógica nessa relação – um que ocorre no seio familiar e outro realizado pela instituição escolar. É na família que o sujeito aprende a falar, degustar determinados alimentos, aprende a torcer por certo time de futebol, a pertencer a uma determinada religião, a desenvolver gostos musicais, artísticos, valores. Contudo, o que a família repassa aos sujeitos é uma cultura imposta pela classe dominante.

Na escola, os agentes da ação pedagógica impõem a todos os estudantes um currículo que requer conhecimentos linguísticos e culturais que nem todos os estudantes dominam, o que reforça a lógica perversa do Sistema Educacional que privilegia uns em relação a outros, pois a acumulação do capital cultural exige incorporação, o que custa tempo, inculcação e assimilação pelo investidor, tal qual um bronzamento, (BOURDIEU, 2004b). Dessa forma, a BNCC ao enfatizar que é um documento que traz o princípio da igualdade para todos, ela discrimina, mesmo se apresentando como um documento norteador para todo sistema nacional de ensino, em que a metodologia pode ser desenvolvida de forma distinta, pois não considera as diferentes realidades brasileiras propondo uma avaliação em larga escala idêntica para todos.

De acordo com Nogueira e Catani (2004), Bourdieu desvendou os mecanismos pelos quais o sistema de ensino transforma as diferenças iniciais, herdadas culturalmente pelos estudantes de suas famílias, em desigualdades de destino escolar. O autor desenvolve a crítica do mito do “dom” no artigo denominado “A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura” e revela a exploração das funções escolares de reprodução cultural e de conservação social.

Mesmo decorridos mais de setenta anos da elaboração desse estudo, no âmbito escolar os alunos continuam sendo são classificados conforme a teoria dos dons. Embora muitos professores não o realizam conscientemente, classificam seus alunos como: talentosos ou inteligentes, esforçados, medianos ou interessados, e ainda os que não têm “dom” para aprender, não são esforçados por isso são chamados de desinteressados, legitimando a meritocracia.

Alguns profissionais, de acordo com os estudos de Bourdieu (2004a), criam a expectativa de um “aluno ideal” provido de capital cultural e linguístico que permita o acompanhamento das aulas propostas. Além disso, esperam que os alunos cheguem à escola dotados de bom gosto e/ou gostos supostamente adequados. No entanto, grande parte dos estudantes das camadas populares não possui os requisitos esperados pelos professores e pela escola. Dessa forma, faz-se necessário uma formação para que esse profissional identifique as especificidades e necessidades dos alunos, bem como compreenda a lógica do sistema e, assim “Oferecer a todos uma tecnologia de trabalho intelectual e inculcar-lhes métodos racionais de trabalho será uma maneira de contribuir para reduzir as desigualdades ligadas à herança cultural” (BOURDIEU; PASSERON, 2009, p. 71)

Independente dessas situações, esses agentes, emissores pedagógicos, são classificados como dignos de transmitir o que transmitem, pois receberam essa delegação de direito a exercer em virtude da posição que ocupam e, por sua vez, exercem a violência simbólica. No entanto, desconhecem a lógica objetiva do arbitrário cultural que eles acreditam e inculcam, e tendem a crer reconhecer a cultura transmitida como legítima.

Esse trabalho pedagógico deve durar o bastante para produzir um *habitus*, interiorização dos princípios de um arbitrário cultural, capaz de perpetuar-se após a cessação da ação pedagógica, perpetuando assim o arbitrário interiorizado. Conforme aponta Bourdieu (2015, p. 191): “A construção do *habitus* como sistema das disposições socialmente construídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes.”

Em suma, o que se observa nessa lógica é que os bens culturais acumulados na humanidade são transmitidos no sistema escolar com aparências de igualdade, mas a ausência dos conhecimentos necessários para apropriação desse conhecimento impede a mudança no sistema de classes sociais e garante a sua perpetuação. Dissimuladamente, as vítimas são levadas a crer que não possuem “dom” para aprender.

Nesse contexto, diversos mecanismos são utilizados para a dissimulação da lógica de reprodução e, assim, continua a reprodução do sistema escolar como um direito de todos e a perpetuação da violência simbólica nas unidades escolares em um processo de subordinação e/ou exclusão com base na ideia do “dom” e da meritocracia, como apresentaremos a seguir.

A Base Nacional Comum Curricular: mecanismo de reprodução?

Essa subseção tem por objetivo refletir como a Base Nacional Comum Curricular, documento normativo para o sistema escolar brasileiro pode ou não se constituir um instrumento de manutenção da lógica social.

Os documentos oficiais do sistema nacional de ensino brasileiro conceituam a Base Nacional Comum Curricular como “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas da Educação Básica.” (BRASIL, 2017, p.07)

O caráter normativo é reforçado na Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 02 publicada em 22 de dezembro de 2017, da qual destaca-se:

Art. 5º A BNCC é referência nacional para os sistemas de ensino e para as instituições ou redes escolares públicas e privadas da Educação Básica, dos sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, para construir e revisar os seus currículos.

§1º A BNCC deve fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos, e consequentemente das propostas pedagógicas das instituições escolares, contribuindo, desse modo, para a articulação e coordenação de políticas e ações educacionais desenvolvidas em âmbito federal, estadual, distrital e municipal, especialmente em relação à formação de professores, à avaliação da aprendizagem, à definição de recursos didáticos e aos critérios definidores de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da oferta de educação de qualidade.

Isto posto, pode-se inferir diversas questões a partir da citação supramencionada, mas devido a limitação das páginas desse artigo, trataremos de quatro tipos de dissimulações amparadas no pensamento de Bourdieu: a) a base não é currículo; b) a base pode ser aplicada a todos; c) autonomia das escolas para adequar seus currículos e propostas pedagógicas; d) desenvolvimento da educação de qualidade conforme BNCC.

A luz da teoria de Bourdieu e considerando o conceito de violência simbólica, pode-se fazer uma leitura crítica e articulada com elementos sociais da atualidade para a compreensão da BNCC. Ao se fazer isto, percebe-se que a organização do currículo proposta tem fortes marcas da violência simbólica. Por isso é urgente realizar essa reflexão.

A primeira dissimulação que podemos destacar no processo de implantação da BNCC no Brasil é a afirmação de que Base não é um currículo! E sim uma Base!

Macedo (2018) por meio do texto: “A base é a base! E o currículo o que é?” Nos permite refletir sobre a dissimulação realizada para fins de minimizar críticas sobre a criação de um currículo nacional. No discurso governamental a ênfase foi dada a expressão que: Base é a Base! Viabilizando um entendimento de que não se trata de um currículo único.

A BNCC foi inspirada em abordagens técnicas, ou seja, nos modelos de Bloom e Mager oriundos das décadas de 1950-1960 com habilidades elencadas em códigos alfanuméricos detalhadamente explicados, mas que não precisariam ser trabalhados na sequência original segundo o documento. No entanto, favorecem: “[...] o sentido de seu destaque seria, talvez, apenas fortalecer o imaginário de controle necessário à implementação de um currículo formal centralizado” (MACEDO, 2018, p.32).

Nota-se a segunda dissimulação quando todos os estudantes são tratados como iguais, pois, escolas públicas ou privadas terão de adequar seus currículos conforme a BNCC vigente. Assim, o arbitrário cultural será aplicado nas escolas fundamentado nas orientações emanadas do sistema nacional de ensino.

Conforme Giroto (2019), a BNCC aprovada no ano de dois mil e dezessete, não busca enfrentar as desigualdades educacionais brasileiras, pois não considera as condições materiais das escolas públicas, bem como, condições de trabalho dos docentes. Ressalta ainda, que ao não assumir a concretude da escola e dos seus sujeitos, como desiguais, contribui para manutenção das dualidades e privilégios materializados ao longo do processo de escolarização vivenciado no sistema brasileiro de ensino.

Bourdieu (2004a, p. 53) adverte que a lógica de reprodução no sistema escolar ocorre favorecendo alguns e conservando o capital nas mãos de outros:

[...] para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura.

Diante dessa reflexão, e parafraseando o próprio Bourdieu, pode-se questionar: essa igualdade formal pautada na prática pedagógica, e atualmente na Base Nacional Comum Curricular, pode servir como máscara e justificativa para a indiferença da cultura exigida a todos, mas culturalmente herdada por alguns? A resposta concordando com Giroto (2019) seria sim, porque o país conta com escolas bem equipadas, reformadas, com bons espaços educativos e ainda existem escolas sem quadras cobertas, sem bibliotecas, sem laboratórios, com espaços improvisados para aulas etc., inúmeras diferenças poderiam ser citadas.

A terceira dissimulação percebe-se a partir da ideia de autonomia das redes e escolas públicas ou privadas adequar seus currículos e propostas pedagógicas. Como seria possível exercer a autonomia para adequação do currículo se muitos profissionais envolvidos não percebem o caráter arbitrário e impositivo do sistema? Devido ao desconhecimento do fato de que os arbitrários culturais reproduzem as diferentes ações pedagógicas não podem ser jamais definidos independentemente de sua dependência a um sistema dos arbitrários culturais mais ou menos integrado segundo as formações sociais, mas sempre submetido à dominação do arbitrário cultural dominante. (BOURDIEU; PASSERON, 2009) Ou seja, ainda que esteja anunciada a ideia de certa autonomia ela reproduz o arbitrário cultural da classe dominante, através do discurso da escola justa, de uma avaliação neutra, igual para todos. Com base nos estudos de Bourdieu e Passeron, Almeida (2005) destaca que a ação pedagógica presente nas escolas contribui de maneira eficaz para a reprodução social, pois desempenha uma aparente

neutralidade e atribui aos seus agentes um certo grau de confiabilidade e autoridade pedagógica.

A ação pedagógica seleciona e legitima a cultura por imposição e inculcação, buscando formar o *habitus* do indivíduo de acordo com a cultura dominante. Para tanto, se utiliza de uma autoridade pedagógica em que seja possível garantir sua ação, seja por meio de sanções ou naturalizando suas imposições. (ALMEIDA, 2005, p. 143)

A quarta dissimulação existente na proposta da BNCC é a questão da oferta de educação de qualidade para todos. Acerca do sentido atribuído a essa qualidade, pode-se depreender que a qualidade da qual a BNCC trata, é uma qualidade vinculada à aferição de desempenho mediante testes de larga escala. Dissimulação esta que abrange outras frentes que direta e indiretamente influenciam nessa qualidade, a saber: formação de professores, adequação dos livros didáticos, planejamentos escolares, a relação das famílias com a escola, entre outras que por limitação de páginas desta reflexão não poderemos abordar. Trataremos por ora sobre o processo de avaliação em larga escala e da formação de professores.

Em relação ao processo de adequação das avaliações de larga escala às competências e habilidades previstas na BNCC, pode-se afirmar que essa proposta contradiz a equidade propalada no documento, pois avalia igualmente os desiguais, ou seja, com o mesmo instrumento, pois, todos os estudantes de escolas públicas ou privadas e de diferentes territórios realizam as mesmas avaliações de larga escala propostas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Sobre essa questão Freitas (2018) assevera que há uma grande dissimulação de interesses, pois os apoiadores da BNCC, bem como o Ministério da Educação ao enfatizar que a base não é currículo e que a base somente vai virar currículo nos estados e nos municípios com a participação dos professores deliberando que é nesses espaços é que a BNCC deverá ser reelaborada “dando a cara” para as especificidades de cada região.

No entanto, segundo Freitas (2018), esse *dar a cara* está vinculado a uma base pronta que mesmo que se consiga contextualizar algo, isso só fará parte da formação local dos estudantes de certo municípios ou estados, sendo que esse conhecimento não fará parte da avaliação do SAEB que classificará as escolas por seu desempenho.

O resultado da avaliação de larga escala é um dos elementos que compõe o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que é gerado pelo cálculo entre fluxo escolar (aprovação) e os resultados dessa avaliação.

Entende-se que a escola é pressionada a exercer um trabalho amparado na racionalidade técnica, e seus agentes continuam classificando estudantes como: inteligentes, esforçados, desinteressados entre outros. Visto que na tentativa fazer que tais alunos alcancem bons resultados nas avaliações de larga escala, priorizam treinamento desse tipo de avaliação. E em face dos resultados nas salas de aula voltam a classificar os estudantes.

Nesse contexto, podemos compreender que os mecanismos sociais têm um funcionamento sutil e dissimulado na escola, pois a lógica desses mecanismos está muito próxima ao modo de compreender e lidar com o mundo e com a escola (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

Outro aspecto a ser analisado é a formação dos professores que tem sido deliberadamente alterada em nome da “qualidade educacional” propalada na BNCC. Para tanto, foi instituída a denominada BNC-Formação Continuada.

Acerca do exposto, o grupo de trabalho de Formação de Professores da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) publicou uma manifestação sobre o Parecer e a Minuta de Resolução do CNE que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e sobre o documento que institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). O manifesto apresenta preocupação e discordância das formações discursivas neoliberais.

Dentre os argumentos apontados pelos estudiosos destaca-se a formação padronizada:

Ao defender as competências e habilidades profissionais, a BNC-FC demonstra sem rasura uma concepção de formação centrada na formatação e padronização, sem consideração da diversidade e pluralidade de concepções de formação e atuação docentes que se encontram presentes nos cotidianos das escolas, redes e sistemas de ensino e instituições de formação em todas as regiões do Brasil. [...] (Manifesto ANPED, 2020, *on-line*).

Nota-se na citação acima que a formação continuada de professores está sendo organizada de “cima para baixo” excluindo estes profissionais do debate, atribuindo aos mesmos o papel de coadjuvantes do processo. A formação prevê desenvolvimento de competências e habilidades profissionais previstas na BNC-Formação Continuada. Esta, fundamenta-se em responsabilização do professor, meritocracia, e avaliação, indicando associação às ideias neoliberais.

Essa formação docente inspirada no neoliberalismo chega de maneira dissimulada e hierarquizada nas escolas que recebem os conteúdos da formação e os reproduzem. Dessa

forma, os espaços para debate e reflexões dos professores são substituídos por formações distantes da realidade escolar. Contudo, acreditamos que a escola possa ser um espaço de resistência à violência simbólica por meio de profissionais críticos e que acreditam na educação.

Resistindo à violência simbólica no âmbito escolar: em diálogo com Freire e Sacristán

Para resistir à violência simbólica no âmbito escolar cabe, pois, criar as condições para que esse fenômeno exercido nas escolas dê lugar para a verdadeira qualidade e equidade por meio de políticas públicas que não busquem apenas dissimular um ensino democrático.

A esse respeito Paulo Freire nos convida a realização de uma pedagogia libertadora, um “quefazer” do professor envolvendo ação e reflexão, teoria e prática, o que ele chama de práxis. Para que a práxis seja autêntica é preciso que se viva a experiência do diálogo entre os sujeitos envolvidos afirma o estudioso (1987, s/p.): “O diálogo, como encontro dos homens para a pronúncia” do mundo, é uma condição fundamental para a sua real humanização”.

Assim como Bourdieu, Paulo Freire (1987) reconhecia a existência do jogo de interesses distintos entre as classes sociais “que fazeres” antagônicos, por isso propôs uma forma de ensinar que não reproduzisse a violência simbólica nas escolas, e sim um chamamento a prática libertadora. Essa prática libertadora torna-se possível a partir do momento que o oprimido tenha condições de refletir, e descobrir-se como sujeito de sua própria história, por meio de uma pedagogia libertadora. No entanto, se a escola pautar-se por uma prática simplesmente reprodutiva, denunciada por Bourdieu, não será capaz de desenvolver a criticidade dos sujeitos que dela participam.

Segundo Freire (1987) para que a transformação ocorra a pedagogia deve ser problematizante, não bancária, depositária, não alienadora de massas. Por este motivo, é urgente desmistificar os mitos que circulam nesse ambiente educacional, ou seja, promover práticas que “abram os olhos” dos sujeitos acerca das estratégias usadas para manutenção do *status quo*. Dentre essas estratégias pode-se considerar a BNCC como um instrumento de violência simbólica e mito messiânico.

É através da manipulação, característica da teoria da ação antidialógica, que as elites dominadoras visam conformar as massas a seus objetivos. Por isso, é necessária maturidade política dos estudantes, professores e de todos para que não se deixem enganar pela falsa bondade dos opressores (FREIRE, 1987).

Um documento norteador para garantia de aprendizagens de todos os estudantes pode ser considerado um instrumento de libertação ou de alienação isso depende dos propósitos que constituíram tal documento. Os professores precisam ocupar os espaços de formação continuada, conquistados com muita luta da classe, para politizarem-se ainda mais, refletirem sobre a formação que seus alunos estão vivenciando, e não apenas serem submetidos a uma inculcação de formação gerencial e fabril muitas vezes ministradas friamente por especialistas que os ensinam a ler códigos da BNCC, ou mesmo, assimilarem termos polissêmicos manipulados a serviço do capital. Um exemplo é o próprio sentido atribuído por especialistas a qualidade educacional que vem se resumindo a treinar os alunos para alcançarem boas notas em provas de larga escala.

É preciso conscientização política para que o povo saia da condição de dominado e explorado, e passe a ler o mundo com outros olhos, leia as palavras compreendendo seus significados e amplie sua capacidade crítica.

Refletir e agir movidos por uma esperança de transformação da realidade, não por pura teimosia, mas como imperativo existencial e histórico é ao que Freire (1992) convoca. Sem o mínimo de esperança não há como começar o embate. No entanto, o educador nos alerta que não há mudança no simples fato de esperar. Esperançar é uma necessidade ontológica que precisa ancorar-se na prática para constituir-se concretude histórica.

Sacristán (1998) adverte que não é fácil pensar na possibilidade de um currículo obrigatório e igual para todos os alunos que garanta a igualdade de condições para alcançar sucesso escolar, visto que, cada sujeito provém de um meio social com conhecimentos prévios muito peculiares que lhes permitem de certa maneira dar significado ao currículo escolar. “Daí que o currículo comum para todos não seja suficiente se não se consideram as oportunidades desiguais frente ao mesmo e as adaptações metodológicas que deverão se produzir para favorecer a igualdade [...] (SACRISTÁN, 1998, p.61-62)”.

Sacristán (2000) retrata que Shilbeck (1984) apresenta sete inconvenientes para a não existência de um currículo comum a todos:

- 1) Conseguir um currículo comum é impossível pela dificuldade de chegar a acordos sobre os fins da educação e sobre os conteúdos apropriados para desenvolvê-los [...];
- 2) É uma imposição a todos os indivíduos incongruente com a diversidade de valores e culturas de uma sociedade aberta e pluralista;
- 3) Para ser aceitável por todos deverá definir-se em termos muito gerais, o que o transformaria em algo superficial;

- 4) Será demasiado vago e distante para que tenha valor prático de uso nas escolas;
A estes pontos, Kirk (1989, p.49 e ss.) acrescenta:
- 5) A limitação que supõe na prática para a liberdade de escolha dos alunos/as e para diferenciar a educação e adequá-la às peculiaridades destes;
- 6) Um currículo comum costuma ser coerente e potenciador de poder de quem tem capacidade e possibilidade de tomar decisões num sistema no qual domina ou no qual se tenderá à centralização de poderes;
- 7) Limita a autonomia dos professores/as quando estes devem desenvolver o que já vem dado desde fora de seu âmbito profissional (Sacristán; Gómez, 2000, p. 172).

Ao refletir sobre tais inconvenientes, Sacristán (2000) elabora réplicas à inviabilidade de um currículo comum, e explica que um **currículo comum** exige uma **escola comum e compreensiva**. Uma escola que possibilite a compensação das diferenças, por meio, de uma cultura básica intercultural, escola comum única frequentada por todos, independente da sua condição. Instituição na qual possibilidades materiais, características, tipo de professorado e exigências não difiram de uma escola para outra, sejam rurais ou urbanas, mantidas pelo poder público ou privado. Pois, se essa escola única não considerar o déficit de partida dos estudantes, e não se a outras formas de cultura e modificar seus métodos, perpetuará a desigualdade.

O autor enfatiza que o **currículo compreensivo** comum que precisaria apoiar-se na lógica da diversidade. Pois, inicialmente a partir de diagnósticos sobre as concepções e interesses dos estudantes seria possível conhecer como interpretam a realidade e decidem suas práticas. Diante disso, o currículo compreensivo precisaria garantir aos estudantes o conhecimento público como um instrumento fundamental de análise para favorecer o questionamento, a comparação, a reconstrução de concepções, interesses e atitudes destes sujeitos. Bem como, as formas de agir em sociedade geradas pelos intercâmbios e relações sociais. Em outras palavras um currículo que facilitasse a reconstrução do conhecimento e da experiência (*Ibidem*, 2000).

Para colocar em prática a ideia do currículo compreensivo seria necessário proceder:

[...] revisão da cultura dominante nas escolas e dos métodos de lecionar os conteúdos. A qualidade desse currículo não se cumpre pelo fato de que se proponham conteúdos iguais para todos e todos recorram à mesma escola, mas sim implica outras mudanças para que suas potencialidades surtam efeito. O poder igualador do currículo compreensivo pode ser posto em dúvida se não se produzem essas outras mudanças, ainda que não seja menos evidente que a segregação de currículos é mais discriminatória do que a

compreensibilidade para os menos dotados cultural e economicamente. (SÁCRISTÁN, 2000, p. 178).

Contrariamente ao caminho proposto pelo governo insistindo com a BNCC é necessário criar possibilidades plurais de oferta de trajeto, assim como, garantias de condições para que o processo de ensino e de aprendizagem se desenvolva. Considerando que há diferentes necessidades e origens, é preciso pensar em oferecer trajetórias distintas! A desigualdade tem sido aprofundada ao tratar os desiguais como iguais! Há uma inferiorização de alguns diante de outros. Reconhecer a necessidade de propostas e experiências curriculares a estudantes desiguais é fundamental para gerar a equalização social e a diminuição das desigualdades (OLIVEIRA, 2018).

Para uma transformação da realidade, é preciso compreender que a prática pedagógica não é reprodução de hábitos existentes ou impostos por demandas e ordens externas às quais os professores precisam responder. É necessário que os profissionais da educação tenham consciência e compreensão das esferas que se entrecruzam na prática dentro da qual se movimentam. Pois, ao saberem explicar as razões que embasam suas práticas, atos e decisões, e quando tais práticas se pautarem nas experiências depuradas de seus colegas, e ainda, quando argumentarem com discursos que vão além do senso comum sustentados em tradições de pensamento que contribuíram para significar a realidade do ensino escolar, assim esses profissionais serão mais respeitados (SACRISTÁN; GOMÉZ, 2000).

Por isso, é urgente que todos os professores levantem a bandeira da transformação, desalienação e da resistência a formas de dissimulação amparadas no discurso neoliberalista, individualista e massificador. Nos espaços de suas formações que ocorrem nas escolas, nas universidades ou mesmo em ambientes virtuais de aprendizagem, discutam coletivamente estratégias de conscientização dos estudantes, educandos brasileiros, sejam eles crianças, adolescentes, jovens ou adultos. No espaço de cada sala de aula é possível conciliar a leitura das letras e a leitura de mundo a fim de construir uma sociedade mais justa e verdadeiramente democrática segundo Freire, e que rompa com a violência simbólica exercida pela escola como denuncia os estudos de Bourdieu.

Considerações Finais

Ao longo do século XX a educação tornou-se acessível à maioria da população brasileira, no entanto, a qualidade educacional propositadamente não acompanhou a oferta de

ensino nas camadas populares da sociedade. Depreende-se que a Base Nacional Comum Curricular não visa romper com o arbitrário cultural imposto pelas classes dominantes, visto que tende a ser um instrumento de reprodução cultural.

Ainda que as escolas gozem de certa autonomia para adaptar seus currículos e propostas pedagógicas, é necessário que sejam discutidas iniciativas de políticas públicas e de formação que assegurem o caráter emancipatório, progressista e democrático da escola, que selem compromisso com uma educação que contribua para a diminuição da desigualdade social, que ampliem a possibilidade de atuação social crítica do cidadão que dela participa e que possibilitem o acesso a uma educação de qualidade socialmente referenciada a todos.

Referências

ALMEIDA, L. R. S. Pierre Bourdieu: a transformação social. **Inter-Ação**: Revista da Faculdade de Educação. UFG, n 30 , 139-155, jan./jun. 2005 Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/1291> . Acesso em: 12 de outubro de 2022.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd). **Manifesto - GT 08 e ANPEd: Parecer CNE para BNC-Formação Continuada**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2020. Acesso em 26 de novembro de 2022.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf . Acesso em: 12 de outubro de 2022.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In*. CATANI, A.; NOGUEIRA, M. A. **Escritos em Educação**. 10 ed. Petrópolis: Vozes. 2004a, p.39-64.

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. *In*. CATANI, A.; NOGUEIRA, M. A. **Escritos em Educação**. 10 ed. Petrópolis: Vozes. 2004b, p. 71-79

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. *In*. CATANI, A.; NOGUEIRA, M.A. **Escritos em Educação**. 10 ed. Petrópolis: Vozes. 2004, p.217-227.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A Reprodução**: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino. 2 ed. Petrópolis, R.J.: Vozes, 2009.

BOURDIEU, P. **A Economia das Trocas Simbólicas**. Introdução, Organização e Seleção Sergio Miceli. Tradução de vários autores. 8 ed. São Paulo: Perspectiva, 2015

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido a – o cotidiano do professor.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREITAS, L. C. Uma BNCC à procura do magistério. **Avaliação educacional.** Campinas, 2018. Disponível em:
<https://avaliacaoeducacional.com/2018/08/26/uma-bncc-a-procura-do-magisterio/> . Acesso em: 27 maio 2023.

GIROTTO, E. D. Pode a política pública mentir? A Base Nacional Comum Curricular e a disputa da qualidade educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.40, 2019. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302019000100803&lng=en&nrm=iso Acesso em 26 de novembro de 2022.

MACEDO, E. A base é a base. E o currículo o que é ?. *In:* AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. (orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas.** [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, p.28-33, 2018. Disponível em:
<https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>
Acesso em 26 de novembro de 2022.

MANIFESTO - GT 08 e ANPEd. **Parecer CNE para BNC-Formação Continuada.** Associação Nacional dos Pesquisadores em Educação, 2020. Disponível em:
<https://anped.org.br/news/manifesto-gt-08-e-anped-parecer-cne-para-bnc-formacao-continuada/> Acesso em 26 de novembro de 2022.

NOGUEIRA, M. A. (2021). O capital cultural e a produção das desigualdades escolares contemporâneas. **Cadernos de Pesquisa**, v.51, e07468. Disponível em:
<https://doi.org/10.1590/198053147468>. Acesso em 26 de novembro de 2022.

NOGUEIRA, C.M.M.; NOGUEIRA M.A. (2002) A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação e Sociedade**, Ano 23, n 78, p. 15-36, Abr. 2002.

OLIVEIRA, I. B. (2018) **Políticas curriculares no contexto do golpe de 2016: debates atuais, embates e resistências.** *In:* AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. (orgs.). **A BNCC na contramão do**

PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, p.55-59. Disponível em:
<https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>
Acesso em 26 de novembro de 2022.

SACRISTÁN, J.G. (1998) **O currículo uma reflexão sobre a prática.** Trad. Ernani F. Fonseca Rosa. 3ªed. Porto Alegre, RS: ARTMED.

SACRISTÁN, G. J.; GÓMEZ, A. I. P. (2000) **Compreender a transformar o ensino.** Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre, RS: ARTMED.