



REBENA
Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem

ISSN 2764-1368
Volume 14, 2026, p. 479 - 489
<https://rebenamnuvens.com.br/revista/index>

Desafios estruturais da educação básica brasileira: currículo, formação docente e equidade no processo de aprendizagem

Structural Challenges of Brazilian Basic Education: Curriculum, Teacher Education, and Equity in the Learning Process

**Franciléia Silva Santos¹ Jana Gusmão Dutra² Marlene Tomaz³
Raimundo José Ferreira de Melo⁴**

Submetido: 21/12/2025 Aprovado: 10/02/2026 Publicação: 19/02/2026

RESUMO

O presente estudo analisa fatores estruturais que contribuem para a produção e manutenção das desigualdades educacionais no contexto da educação básica, com ênfase nas fragilidades do currículo, no distanciamento da Base Nacional Comum Curricular, na formação docente e na diversidade de ritmos de aprendizagem, além da influência do modelo meritocrático e da relação entre escola e família. A discussão evidencia que práticas pedagógicas prescritivas e homogeneizadoras limitam a construção de aprendizagens significativas e reforçam processos de exclusão escolar. Destaca-se o papel da formação docente contínua como elemento estruturante para a promoção de práticas inclusivas, sensíveis às singularidades dos estudantes. O estudo problematiza a responsabilização individual pelo fracasso escolar e aponta a necessidade de reconhecer as condições socioculturais que atravessam as trajetórias educativas. Conclui-se que a superação das desigualdades exige a articulação entre currículo, formação docente e participação da comunidade escolar, orientada pelos princípios da equidade, da diversidade e do direito à aprendizagem.

Palavras-chave: Currículo escolar. Formação docente. Desigualdades educacionais. Ritmos de aprendizagem. Educação inclusiva.

ABSTRACT

This article analyzes contemporary challenges faced by basic education in relation to curriculum organization, teacher education, and educational inequalities. It examines the fragilities of the curriculum and its distance from the principles established by the Brazilian National Common Core Curriculum (BNCC), highlighting the persistence of prescriptive and homogenizing practices that limit meaningful learning. The discussion also addresses teacher education as a central element for responding to diverse learning rhythms, emphasizing the need for continuous professional development aligned with inclusive and reflective pedagogical practices. Furthermore, the study problematizes the meritocratic model adopted by schools and its relationship with family participation, demonstrating how this logic contributes to the reproduction of educational inequalities and symbolic exclusion. The analysis underscores the importance of integrated actions involving curriculum flexibility, pedagogical mediation, and school-family collaboration in order to promote equity, inclusion, and the right to learning for all students.

Keywords: Curriculum. Teacher education. Educational inequalities. Learning rhythms. Inclusive education.

¹ Mestranda em Ciências da Educação, pela Universidade Del Sol - UNADES, Assunção / PY. ryan.francileia@gmail.com

² Mestranda em Ciências da Educação, pela Universidade Del Sol - UNADES, Assunção / PY. gusmaolima@seduc.ro.gov.br

³ Doutoranda em Ciências da Educação, pela Universidade Del Sol - UNADES, Assunção / PY. marlenetomaz69@hotmail.com

⁴ Mestrando em Ciências da Educação, pela Universidade Del Sol - UNADES, Assunção / PY. raimundomelo@seduc.ro.gov.br

1. Introdução

A complexidade dos contextos educacionais contemporâneos impõe desafios significativos à organização da escola, à definição do currículo e à atuação docente. A ampliação do acesso à educação básica, embora represente avanço histórico no campo dos direitos sociais, não tem sido acompanhada, de forma equivalente, pela garantia de condições efetivas de aprendizagem para todos os estudantes. Persistem desigualdades estruturais que atravessam o cotidiano escolar, manifestando-se nas práticas pedagógicas, nos processos avaliativos, na relação entre escola e família e na forma como o sucesso e o fracasso escolar são compreendidos.

O currículo escolar, concebido como instrumento orientador da prática educativa, assume papel central nesse cenário. A Base Nacional Comum Curricular propõe a organização das aprendizagens essenciais com vistas à equidade e à continuidade dos processos formativos. Entretanto, observa-se um distanciamento entre o currículo prescrito e o currículo vivido, marcado por fragmentação, rigidez e descontextualização. A centralidade excessiva na transmissão de conteúdos e na obtenção de resultados mensuráveis limita a construção de aprendizagens significativas e compromete o desenvolvimento integral dos estudantes, sobretudo daqueles que apresentam trajetórias escolares marcadas por desigualdades sociais, culturais e econômicas.

A formação docente emerge como dimensão estruturante para o enfrentamento dessas fragilidades. A heterogeneidade de ritmos, tempos e modos de aprendizagem caracteriza as salas de aula e exige do professor competências pedagógicas que ultrapassem modelos uniformizadores de ensino. Fragilidades na formação inicial e continuada restringem a capacidade de leitura crítica das realidades escolares e dificultam a elaboração de estratégias pedagógicas sensíveis à diversidade. A ausência de processos formativos articulados às demandas concretas da prática contribui para a naturalização das dificuldades de aprendizagem e para a responsabilização individual do estudante pelo insucesso escolar.

Nesse contexto, o modelo meritocrático consolida-se como lógica hegemônica de avaliação da qualidade educacional, atribuindo valor ao desempenho individual e desconsiderando as condições objetivas de aprendizagem. Tal perspectiva reforça processos de exclusão simbólica e aprofunda desigualdades, ao legitimar determinados capitais culturais e marginalizar estudantes oriundos de contextos socialmente vulneráveis. A fragilização da relação entre escola e família intensifica esse cenário, comprometendo o acompanhamento pedagógico e o fortalecimento do vínculo educativo necessário à permanência e ao sucesso escolar.

Diante desse conjunto de problemáticas, torna-se imprescindível analisar de forma articulada as fragilidades do currículo, os desafios da formação docente e os efeitos do modelo meritocrático na produção das desigualdades educacionais. A compreensão desses elementos

possibilita refletir sobre a escola como espaço de mediação cultural, social e pedagógica, comprometido com a promoção da equidade e do direito à aprendizagem. A análise proposta busca contribuir para o fortalecimento de práticas educativas críticas, inclusivas e socialmente referenciadas, capazes de responder à diversidade constitutiva do contexto escolar e de reafirmar a função social da educação pública.

2. Fragilidades do currículo e distanciamento da BNCC

A Base Nacional Comum Curricular estabelece um conjunto de aprendizagens essenciais destinadas a orientar os currículos da educação básica, assegurando a progressão dos conhecimentos e a continuidade dos processos formativos ao longo da escolarização (Brasil, 2017). Apesar de seu caráter normativo e orientador, a efetivação dessas diretrizes no cotidiano escolar revela-se marcada por assimetrias, descontinuidades e fragilidades estruturais. Em muitas realidades educacionais, observa-se a manutenção de práticas pedagógicas fragmentadas, pouco integradas e distanciadas das necessidades concretas dos estudantes, comprometendo a função formativa do currículo e o desenvolvimento integral dos educandos.

A predominância de um currículo prescritivo, rigidamente estruturado e centrado na transmissão de conteúdos descontextualizados limita a construção de aprendizagens significativas. Essa configuração curricular reduz o papel do estudante a receptor passivo de informações, fragiliza os processos de mediação pedagógica e restringe a articulação entre conhecimento escolar, experiências socioculturais e realidade vivida. A aprendizagem passa a ser orientada por metas formais e resultados mensuráveis, em detrimento da compreensão dos processos cognitivos, sociais e culturais envolvidos na formação humana.

Libâneo ressalta que o currículo assume função mediadora entre conhecimento e realidade social, exigindo intencionalidade pedagógica e flexibilidade.

A visão sociológica/intercultural defende um currículo de experiências educativas, isto é, a formação por meio de experiências socioculturais vividas em situações educativas (acolhimento da diversidade social e cultural, práticas de compartilhamento de diferentes valores e de solidariedade com base em experiências cotidianas). (Libâneo 2019. Pag.15).

A centralidade das experiências socioculturais amplia a compreensão do currículo como espaço formativo que ultrapassa a dimensão meramente conteudista. A valorização da diversidade, das trajetórias individuais e das experiências coletivas fortalece a escola como ambiente de diálogo, pertencimento e produção compartilhada do conhecimento. Essa concepção contribui para aprendizagens contextualizadas, significativas e socialmente referenciadas, favorecendo a equidade educacional e o reconhecimento das diferenças como constitutivas do processo educativo.

A ausência dessa mediação curricular favorece a reprodução de modelos homogeneizadores, nos quais o desempenho padronizado se sobrepõe à compreensão dos processos de aprendizagem. Estudantes que não acompanham o ritmo imposto passam a ocupar posições de invisibilidade pedagógica, vivenciando processos de exclusão simbólica que afetam a permanência, o engajamento e o sentido atribuído à escolarização. O foco excessivo em resultados imediatos desconsidera o conhecimento científico e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, limitando a reflexão crítica e a formação integral dos sujeitos (Libâneo, 2019).

Sacristán (2000) contribui para essa análise ao afirmar que o currículo constitui uma prática social que expressa valores, concepções de conhecimento e projetos de sociedade. O distanciamento entre o currículo prescrito e o currículo vivido fragiliza o sentido da aprendizagem, uma vez que desarticula os saberes escolares das experiências socioculturais dos estudantes. Quando organizado de forma alheia à realidade concreta dos educandos, o currículo perde sua função emancipatória e passa a operar como mecanismo de seleção, hierarquização e exclusão, reforçando desigualdades educacionais historicamente constituídas.

A centralidade excessiva na lógica conteudista também compromete o desenvolvimento de competências, conforme destaca Perrenoud (1999). A desconsideração dos diferentes tempos, ritmos e modos de aprender restringe a possibilidade de construção de aprendizagens significativas. Situações pedagógicas desprovidas de problematização, reflexão e mobilização de saberes tendem a produzir trajetórias escolares marcadas pelo fracasso, sobretudo entre estudantes oriundos de contextos socialmente vulneráveis, ampliando as desigualdades no interior da escola.

Young acrescenta uma dimensão crítica ao debate curricular ao problematizar a redução do currículo a instrumento de controle e prestação de contas. Em contextos educacionais orientados por avaliações externas, rankings e certificações, o currículo passa a assumir função reguladora, subordinada a indicadores quantitativos de desempenho.

Em um contexto político mais amplo, no qual se dá muita importância às notas dos alunos e aos resultados de testes e no qual as escolas podem ser hierarquizadas nacionalmente segundo o número de alunos que recebem certificados, não é exagero sugerir que o currículo em si está tornando-se cada vez mais uma forma de prestar contas em vez de ser um guia para professores. (YOUNG 2011, 613).

Essa lógica esvazia o sentido pedagógico do currículo como orientador da prática docente e do trabalho educativo. A padronização do ensino limita a autonomia profissional, fragiliza a capacidade de adaptação às especificidades dos contextos escolares e reduz o espaço para a construção de práticas pedagógicas sensíveis às diferenças. A aprendizagem passa a ser medida por resultados, desvinculada dos processos formativos, da reflexão crítica e da apropriação efetiva do conhecimento.

O distanciamento entre a BNCC e as práticas curriculares concretas evidencia a necessidade de reconfiguração do currículo como instrumento formativo, cultural e socialmente comprometido. A aproximação entre diretrizes normativas e realidades escolares requer revisão das concepções pedagógicas, valorização das experiências dos estudantes e fortalecimento da mediação docente. A construção de um currículo vivo, flexível e contextualizado constitui condição essencial para assegurar o direito à aprendizagem, promover a equidade educacional e reafirmar a escola como espaço de formação humana integral.

3. Formação docente e diversidade de ritmos de aprendizagem

A formação docente constitui elemento estruturante para a consolidação de práticas pedagógicas capazes de responder à diversidade presente nas salas de aula contemporâneas. A heterogeneidade de ritmos, estilos, tempos e modos de aprender impõe ao professor desafios que ultrapassam a transmissão de conteúdos, exigindo compreensão aprofundada dos processos de aprendizagem e sensibilidade pedagógica para o acompanhamento dos diferentes percursos formativos dos estudantes. Fragilidades teórico-metodológicas na formação inicial e continuada limitam a atuação docente, restringem intervenções ajustadas às singularidades e favorecem a naturalização das dificuldades de aprendizagem como responsabilidade individual do aluno.

Paulo Freire, ao afirmar que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 2019, p. 25), evidencia uma concepção educativa fundamentada no compromisso ético, na reflexão crítica e no reconhecimento do estudante como sujeito histórico. A ausência dessa perspectiva compromete a função social da escola, reduzindo o processo educativo a práticas instrucionais descontextualizadas e pouco sensíveis às diferenças e às experiências concretas dos educandos.

A docência, compreendida como prática complexa, encontra respaldo nas contribuições de Tardif (2014), ao destacar que os saberes docentes se constroem na articulação entre formação acadêmica, experiência profissional e contexto sociocultural de atuação. A dissociação entre esses elementos fragiliza o trabalho pedagógico e amplia o distanciamento entre teoria e prática, dificultando a elaboração de estratégias didáticas que reconheçam a diversidade de ritmos de aprendizagem como dimensão constitutiva da sala de aula.

No campo das competências profissionais, Perrenoud (2000) enfatiza a necessidade de desenvolver a capacidade de diferenciar o ensino e regular as aprendizagens. A ausência dessas competências sustenta práticas uniformizadoras, baseadas em modelos pedagógicos rígidos, que desconsideram os distintos tempos de aprendizagem e os trajetos individuais dos estudantes. Tal

configuração reforça processos de exclusão escolar, sobretudo entre aqueles que não se ajustam ao ritmo previamente instituído pela organização escolar.

No âmbito da educação inclusiva, Mantoan (2006) destaca que a formação docente deve estar comprometida com o reconhecimento da diversidade como princípio organizador da prática pedagógica. A inclusão pressupõe transformação das concepções educacionais, da organização da escola e das ações desenvolvidas em sala de aula. A permanência de práticas homogeneizadoras mantém a seletividade escolar e limita as possibilidades de aprendizagem de grande parte dos estudantes.

A complexidade dos contextos educacionais contemporâneos reforça a compreensão da formação docente como processo contínuo, reflexivo e articulado às transformações sociais e educacionais. A atuação em ambientes marcados por diversidade de ritmos, trajetórias e modos de aprendizagem requer ampliação das competências profissionais e revisão permanente das práticas pedagógicas. A formação inicial, quando dissociada das demandas concretas do cotidiano escolar, revela-se insuficiente para sustentar intervenções pedagógicas sensíveis à heterogeneidade dos estudantes.

A requalificação docente torna-se condição imprescindível para a transformação da escola e da aprendizagem, ampliando as competências profissionais e favorecendo a atuação docente em contextos diversos e complexos. Ela é um componente importante para a transformação da prática educativa. Ela capacita os professores a se adaptarem a contextos diversos e a atenderem às exigências de um sistema educacional em constante evolução, assegurando uma educação de qualidade para os alunos, preparando-os para os desafios do futuro. (Tomaz, 2025, p.88).

A reflexão proposta por Tomaz evidencia a formação docente como processo contínuo e estratégico, articulado às transformações sociais, culturais e educacionais contemporâneas. A requalificação profissional amplia a capacidade de leitura pedagógica das realidades escolares e favorece intervenções sensíveis à diversidade de ritmos, estilos e trajetórias de aprendizagem. A docência, compreendida como prática em permanente construção, desloca modelos formativos prescritivos e fortalece ações pedagógicas comprometidas com a equidade, a inclusão e o desenvolvimento integral dos estudantes.

A diversidade de ritmos de aprendizagem demanda do professor capacidade de observação, planejamento flexível e avaliação sensível às singularidades. O acompanhamento pedagógico requer estratégias que considerem diferentes formas de acesso ao conhecimento, valorizando percursos individuais sem comprometer os objetivos educacionais comuns. A formação docente, ao incorporar essa compreensão, contribui para práticas pedagógicas mais equitativas, centradas no desenvolvimento integral dos estudantes.

Fragilidades formativas comprometem a capacidade institucional de enfrentar o fracasso escolar, frequentemente tratado como problema individual, desvinculado das condições pedagógicas oferecidas. Investimentos em processos formativos contínuos, fundamentados na reflexão crítica e na articulação entre teoria e prática, possibilitam a construção de respostas pedagógicas mais justas, sensíveis e contextualizadas. A formação docente, concebida nessa perspectiva, configura-se como eixo central para a promoção de uma educação comprometida com a diversidade, a equidade e o direito à aprendizagem.

4. Modelo meritocrático, família e desigualdades educacionais

A adoção do modelo meritocrático como parâmetro de qualidade educacional tem contribuído para o aprofundamento das desigualdades no interior das instituições escolares. Ao atribuir o sucesso ou o fracasso acadêmico exclusivamente ao esforço individual, essa concepção ignora as condições objetivas de aprendizagem e os contextos socioculturais nos quais os estudantes se desenvolvem. Essa lógica desresponsabiliza o sistema educacional e invisibiliza fatores estruturais que interferem diretamente nas trajetórias escolares, naturalizando desigualdades historicamente constituídas.

A centralidade do mérito individual como critério de reconhecimento escolar sustenta práticas seletivas que beneficiam estudantes cujas trajetórias já se encontram alinhadas às exigências institucionais. As escolas, ao valorizarem de forma recorrente apenas aqueles considerados mais “inteligentes” ou com melhor desempenho acadêmico, reforçam hierarquias internas e ampliam processos de exclusão simbólica. Estudantes que enfrentam dificuldades persistentes passam a ocupar posições de marginalidade pedagógica, vivenciando desmotivação, baixa autoestima acadêmica e enfraquecimento do vínculo com a escolarização. A inclusão no processo de ensino e aprendizagem torna-se restrita, uma vez que a atenção pedagógica concentra-se nos sujeitos que já apresentam resultados considerados satisfatórios.

Saviani (2008) enfatiza a necessidade de assegurar a participação efetiva de todos os estudantes no processo educativo, defendendo a equidade como princípio orientador da organização escolar. A garantia de condições justas de aprendizagem exige a superação de práticas seletivas e a redistribuição das oportunidades educativas, reconhecendo as diferenças como constitutivas do espaço escolar. A ausência dessa perspectiva compromete a função social da escola e reforça mecanismos de exclusão que contradizem o direito universal à educação.

As contribuições de Bourdieu e Passeron (2014) aprofundam a compreensão do caráter excludente da meritocracia ao evidenciarem que o sistema escolar tende a legitimar determinados capitais culturais em detrimento de outros. O reconhecimento institucional de práticas, linguagens

e saberes associados às classes socialmente privilegiadas produz um efeito de naturalização das desigualdades, atribuindo o sucesso escolar ao mérito individual e desconsiderando as distintas condições sociais de origem dos estudantes. Esse processo contribui para a reprodução das desigualdades e para a exclusão simbólica de sujeitos provenientes de contextos socialmente vulneráveis, comprometendo a construção de trajetórias escolares mais equitativas.

A responsabilização individual pelo insucesso escolar também se manifesta na forma como a relação entre escola e família é compreendida. Observa-se um distanciamento significativo das famílias em relação à vida escolar de crianças e adolescentes, frequentemente interpretado de maneira simplificada como desinteresse ou negligência. Essa leitura desconsidera as condições objetivas que limitam a participação familiar, como jornadas de trabalho extensas, precariedade socioeconômica e ausência de capital cultural escolarizado. A fragilização do vínculo entre escola e comunidade compromete o acompanhamento das aprendizagens e dificulta a construção de estratégias pedagógicas articuladas.

Paro (2017) destaca que a participação da família constitui elemento central para a democratização da escola, compreendida como espaço público de formação coletiva. A educação escolar demanda a atuação ativa da comunidade no processo educativo, sustentada por práticas de diálogo, escuta e corresponsabilização. A ausência dessa interação enfraquece o suporte oferecido aos estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem e limita a construção de respostas pedagógicas mais eficazes e sensíveis às realidades vivenciadas.

Lahire (1997) compreende as trajetórias escolares como resultantes das condições familiares, das práticas culturais e das experiências sociais acumuladas ao longo da vida dos estudantes. As desigualdades educacionais mantêm relação direta com as condições sociais de produção das aprendizagens, revelando que o desempenho escolar não pode ser analisado de forma isolada. A desconsideração desses fatores favorece a culpabilização do aluno e de sua família pelo insucesso, reforçando processos de estigmatização e exclusão que atravessam a experiência escolar de crianças e adolescentes.

A persistência do modelo meritocrático, associada à fragilidade das relações entre escola e família, amplia os contingentes de estudantes que enfrentam dificuldades de aprendizagem sem o suporte pedagógico e especializado necessário. Essa realidade evidencia um sistema educacional que falha em garantir condições equitativas de desenvolvimento e aprendizagem, sobretudo para aqueles situados em contextos de maior vulnerabilidade social. A ausência de políticas pedagógicas voltadas ao acompanhamento sistemático das dificuldades contribui para a cristalização do fracasso escolar e para o abandono simbólico ou efetivo da escolarização.

A articulação entre escola e família, aliada à superação de modelos meritocráticos excludentes, constitui condição indispensável para a construção de práticas educativas mais justas

e inclusivas. O reconhecimento das desigualdades como fenômeno estrutural, associado à reorganização das práticas pedagógicas e institucionais, possibilita a construção de percursos formativos comprometidos com a igualdade de oportunidades. A escola, ao assumir sua função social de forma crítica e democrática, amplia as possibilidades de aprendizagem e reafirma o direito à educação como princípio inegociável.

5. Considerações Finais

A análise desenvolvida ao longo deste estudo evidenciou que as desigualdades educacionais não constituem fenômenos isolados ou resultantes exclusivamente de características individuais dos estudantes. Tratam-se de produções históricas e sociais, sustentadas por estruturas institucionais, concepções pedagógicas e modelos de organização escolar que, ao longo do tempo, têm limitado a efetivação do direito à aprendizagem. O distanciamento entre o currículo prescrito e o currículo vivido, associado a práticas pedagógicas pouco sensíveis à diversidade, compromete a construção de percursos formativos equitativos e significativos.

As fragilidades do currículo, quando orientadas por uma lógica prescritiva e conteudista, reduzem o potencial formativo da escola e enfraquecem sua função social. A centralidade atribuída a resultados mensuráveis e a indicadores de desempenho esvazia o sentido pedagógico das aprendizagens, restringindo a possibilidade de desenvolvimento das dimensões cognitivas, sociais, culturais e emocionais dos estudantes. Tal configuração afasta o currículo de sua função mediadora entre conhecimento escolar e realidade social, contribuindo para processos de exclusão simbólica e para a naturalização do fracasso escolar.

A formação docente revelou-se elemento estruturante para a superação dessas limitações. A diversidade de ritmos, trajetórias e modos de aprender presentes nas salas de aula exige do professor competências profissionais ampliadas, sustentadas por processos formativos contínuos, reflexivos e contextualizados. Fragilidades na formação inicial e continuada dificultam a elaboração de estratégias pedagógicas capazes de acompanhar os diferentes percursos formativos, reforçando práticas uniformizadoras e pouco responsivas às singularidades dos estudantes. A requalificação docente, compreendida como processo permanente, amplia a capacidade de leitura crítica das realidades escolares e fortalece intervenções pedagógicas comprometidas com a equidade.

O modelo meritocrático, ao atribuir o sucesso escolar ao esforço individual, contribui para a reprodução das desigualdades educacionais e para a responsabilização dos estudantes e de suas famílias pelo insucesso. Essa lógica desconsidera as condições objetivas de aprendizagem, os diferentes capitais culturais e as desigualdades sociais que atravessam as trajetórias escolares. A

valorização seletiva do desempenho reforça processos de exclusão e enfraquece o princípio da educação como direito social, comprometendo a construção de uma escola democrática e inclusiva.

A relação entre escola e família constitui dimensão fundamental nesse processo. O distanciamento entre essas instâncias fragiliza o acompanhamento pedagógico e limita a construção de ações educativas integradas. O fortalecimento do diálogo e da participação da comunidade escolar amplia as possibilidades de enfrentamento das dificuldades de aprendizagem e contribui para a construção de trajetórias escolares mais consistentes e significativas.

Diante desse panorama, torna-se evidente a necessidade de repensar as concepções que orientam o currículo, a formação docente e os processos avaliativos. A superação das desigualdades educacionais exige o deslocamento de modelos pedagógicos excludentes e a afirmação de práticas comprometidas com a diversidade, a equidade e a justiça social. A escola, ao assumir seu papel formativo e social, pode constituir-se como espaço de acolhimento, mediação cultural e promoção do desenvolvimento humano integral, reafirmando o direito de todos os estudantes à aprendizagem e à participação plena na vida escolar.

Referências

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução Reynaldo Bairão. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 18 jan. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 74. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática. **Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate**. VII Edipe. Goiânia: Editora da UFG, 2019.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares. As razões do improvável**. Editora Ética, 1997.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. Cortez Editora, 2017.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Teorias pedagógicas contra-hegemônicas no Brasil**. Ideação, v. 10, n. 2, p. 11-28, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TOMAZ, Marlene. Formação continuada e práticas pedagógicas: um estudo sobre sua relação com a qualidade do ensino. **Rebena-Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 13, p. 85-96, 2025.

YOUNG, Michael FD. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, p. 609-623, 2011.