

# O CURRÍCULO E A BNCC NO CONTEXTO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA. IMPLICAÇÕES E DESDOBRAMENTOS<sup>1</sup>

Sarah Rachel Gonczarowska Vellozo<sup>2</sup>

<https://orcid.org/0000-0003-0774-905X>.

Universidade de Uberaba- UNIUBE, Brasil.

[sarahrgvellozo@gmail.com](mailto:sarahrgvellozo@gmail.com)

Bolsista da CAPES/PROSUP/TAXA

Bráulio Ramos da Silva<sup>3</sup>

<https://orcid.org/0000-0001-5063-1132>.

Universidade de Uberaba- UNIUBE, Brasil.

[brauliokaue@yahoo.com.br](mailto:brauliokaue@yahoo.com.br)

Bolsista da CAPES/PROSUP/TAXA

## INTRODUÇÃO

Com base no pensamento dialético materialista e a Filosofia da Educação, neste artigo buscam-se indicadores da produção teórica no campo filosófico acadêmico que discutam e evidenciem as contribuições

---

<sup>1</sup>DOI - 10.29388/978-65-81417-97-0-0-f.179-192

<sup>2</sup> Aluna bolsista do Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade de Uberaba (UNIUBE), (2021-2025). O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES). Código de Financiamento 001.

<sup>3</sup> Aluno bolsista do Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade de Uberaba (UNIUBE), (2021-2025). O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES). Código de Financiamento 001.

do materialismo histórico dialético na construção de um currículo amplo e crítico. Com isso, tem-se como objetivo observar a relação dialógica, as reflexões democráticas, as possibilidades que, ainda hoje, essa corrente tem evidenciado importantes contribuições à educação, relacionando essa concepção dentro da Base Nacional Curricular em vigor.

Como pano de fundo é necessário pontuar que o currículo tradicional, atualmente, ainda que pautado pelo discurso que privilegia o conhecimento tácito, continua suprimindo a possibilidade de superação da ordem capitalista, perpetuando assim ideologias e relações sócioeducacionais idealizadas (DUARTE, 2019). Neste contexto, sabendo-se que a pedagogia histórico-crítica entende a prática educativa como uma atividade mediadora no interior da prática social, o que nos leva a reflexão sobre essa sociedade atual, as finalidades educativas e a concepção de currículo, perguntamo-nos: quais as constituições na construção de um currículo crítico? Tendo em vista que a constituição da sociedade vigente atual se define através do domínio do capital, como defender um currículo para todos? Os conceitos e definições pautadas na elaboração da BNCC estão coerentes com a sociedade atual? O discurso utilizado para implantação da BNCC atende a classe trabalhadora? Essa forma de trabalhar o currículo em uma base tecnicista, neotecnicista vem de encontro a formação coerente para as gerações futuras? O foco no saber da Pedagogia das competências limita e precariza a educação? Afinal, a Pedagogia Histórico-Crítica visa elaborar as condições de organização e desenvolvimento da prática educativa escolar como um instrumento potencializador de luta da classe trabalhadora pela transformação estrutural da sociedade atual.

Na pedagogia histórico-crítica (DUARTE, 2019), mostra que os pressupostos teóricos do marxismo forneceram os princípios que ajudaram a pensar em uma proposta de educação voltada para a classe trabalha-

dora, com um olhar filosófico específico. Trata-se de uma visão reflexiva educacional que considera o próprio ser humano um sujeito histórico, onde as mudanças e transformações são capazes de, através da interação social, haver uma nova concepção de sujeito e aprendizagem.

A Pedagogia das Competências, segundo Ciavatta, Frigotto e Ramos (2005), nos remete a um sistema de educação técnica, que consiste em formar o indivíduo para o mercado do trabalho e não para o mundo do trabalho, através de um currículo integrado. A partir dessa perspectiva, é visível a negação que se faz presente de uma formação voltada para o desenvolvimento do caráter crítico e participativo do indivíduo em sociedade (RAMOS, 2006).

Nesse sentido, Johann (2021) afirma que sob essas circunstâncias, ao centrar em competências e habilidades que a BNCC direciona o currículo ao seu esvaziamento frente aos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, indicando o ensino para o treino de resolução de provas, com o objetivo de atingir ou superar metas que são validadas por meio das avaliações de larga escala.

O materialismo histórico-dialético busca explicar o mundo objetivo (fenômenos, processos e objetos) e suas leis para atender a determinadas necessidades sociais. Essas, por sua vez, indicam o ser humano como um sujeito primordialmente transformador da natureza, que cria necessidades por meio de sua atividade vital, qual seja, o trabalho. Por isso, esse método do conhecimento estuda os processos da vida real, procurando explicá-los de forma científica e ao mesmo tempo enraizados na prática social (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019).

Conforme Saviani:

Essa construção ontológica, epistemológica e metodológica acaba pordar identidade ao materialismo histórico. Essas características reconstroem a objetividade das diretrizes pedagógicas,

reorganizando o trabalho educativo, os agentes educacionais, os conteúdos curriculares e os procedimentos pedagógico-didáticos, impulsionando a uma ética educativa voltada para a construção de uma nova sociedade, um novo homem em uma nova cultura. (SAVIANI, 2011).

Afinal, é preciso refletir esse contraponto em uma concepção emancipadora, centrada no desenvolvimento do currículo em uma base focada no conhecimento filosófico, artístico e científico nos princípios da pedagogia histórico-crítica a fim de garantir os conteúdos elaborados para todos, visto que uma das funções da escola é possibilitar o acesso aos conhecimentos, gerar mudanças de concepções e tornar o aluno capaz de sistematizar, afirma Saviani (1985):

[...] as camadas populares, o ingresso e o domínio da cultura letrada, sem se desviar do seu papel fundamental, que é a difusão do saber sistematizado, isto é, de caráter científico, velando para que este não se perca no interior das escolas em um sem-número de atividades acessórias. (SAVIANI, 1985, p. 28).

Assim sendo, a tensão histórica educacional existente, o papel dos educadores, o projeto de sociedade, a luta de classes, o próprio paradoxo da educação no capitalismo, o modelo de sociedade, toda essa problemática existente no contexto da escola deve ser discutida com objetivo revolucionário, servindo de instrumento de luta, conforme Saviani (1996, p. 66) expõe: “[...] o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar aquilo que os dominantes dominam é condição de libertação.”

## **CURRÍCULO**

Segundo a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, pautadas nos princípios democráticos onde consideram o sujeito como cidadão de direitos e, desses, incluindo a

educação, as escolas passam então a organizar seus projetos pedagógicos e seus currículos escolares de forma mais ampla, atendendo as diretrizes e ampliando seus objetivos além da definição de conteúdos referentes às disciplinas, surge então uma discussão sobre a composição do currículo que vem a ser legitimado pela escola em suas práticas educativas.

A LDB 9394/96 traz em seu artigo 26:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

§ 1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil. (BRASIL, 1996{s.p.}).

E em seu art. 27, especifica sobre os conteúdos:

Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;

II - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento; III - orientação para o trabalho;

IV - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não formais. (BRASIL, 1996{s.p.}).

Segundo Ribeiro et al. (2016), o materialismo histórico-dialético proporcionou um amadurecimento teórico e metodológico no sentido do currículo crítico. Em outras palavras, podemos dizer que a prática pedagógica ideal e a prática concreta causam uma ruptura, que nos leva a refletir o ponto de partida da dimensão sensível da prática pedagógica para a dimensão crítica.

Por outro lado, se o currículo adotado for tradicional e consequen-

temente imutável, as finalidades da escola estariam em cheque, quando muito se falam sobre formação de indivíduo, formação para a vida, para trabalho, para ser sujeito ativo de uma sociedade em plena transformação.

Na pedagogia histórico-crítica, Demerval Saviani mostra que os pressupostos teóricos do marxismo ao longo da historicidade forneceram os princípios que, devido as mudanças e transformações, colaboraram numa nova proposta de educação centralizada e direcionada para a classe trabalhadora, devido ao capitalismo com um enfoque filosófico.

Conforme Malanchen e Santos (2020), as políticas educacionais referentes ao currículo são expressões dos embates travados no âmbito do Estado e nos desdobramentos assumidos pelo mesmo.

## **BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM**

Iniciando em 2015, a construção de uma Base Curricular Nacional, com intuito de cumprir demandas fundadas na CF- Constituição Federal de 1988, na LDB 9394/96 e já previstas nas metas do Plano Nacional de Educação decênio 2004-2014, vários estudiosos, pesquisadores, professores e intelectuais findaram muitas discussões a respeito de como seria a elaboração dessa base, separação desses conteúdos, elaborando então conteúdos pautados na competência e nas habilidades do indivíduo.

A própria LDB 9394/96, em seu artigo 36, estabelece que a organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino, portanto entende-se que a BNCC está fundamentada na Pedagogia das Competências. Nesse contexto, Saviani (2007, p. 435):

[...] a “pedagogia das competências” apresenta-se como outra face da pedagogia do a “aprender a aprender” cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustarem-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de

sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontra subjugado à “mão invisível do mercado”.

A BNCC se apresenta então 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 e modalidades da Educação Básica.” (BRASIL, 2018).

Trata-se de um documento norteador para professores que permite um olhar crítico, visto que vários conceitos devem ser melhores compreendidos. Silva (2010) afirma que o currículo é um campo de disputas e, ao mesmo tempo, de constituição de subjetividade. Já para Foucault (2009), o currículo enseja um jogo que inclui relações de poder e de saber.

Para Pereira e Rodrigues (2018), sobre a BNCC, elucida que a lista de conteúdos foi o elemento manifesto em torno do qual as disputas se deram, mas, certamente, junto com os objetivos, teria que entrar no jogo das escolhas o modo como o professor apresenta tais conceitos na sala. Tal afirmação está presente também em Saviani (2016), este discorre sobre questões quanto ao processo educativo como ponto de partida e ponto de chegada, enfatiza que a problemática educativa é a referência para se determinar e direcionar a formação de educadores, baseada em currículos pré-estabelecidos e, conseqüentemente, à organização do ensino, ou seja, em uma sociedade contemporânea onde os conteúdos precisam ser repensados e muitas vezes complementados com conteúdos extracurriculares, os problemas postos pela prática social e o trabalho educativo.

A BNCC está pautada, segundo Turini et al. (2018), numa educação transformadora e que desenvolve competências, porém a concepção de educação escolar do documento e dos meios que esse apresenta, para desenvolver as competências formativas e para que a transformação da

sociedade vem sendo apresentadas de forma equivocada, pois apresenta na visão desses autores, uma fragmentação do processo educativo e não em sua totalidade, tratando os conhecimentos historicamente acumulados como meios, não tendo valor acumulativo, sendo que deveriam ser entendidos como fins em si mesmos.

Com a homologação do documento, de imediato já se verifica a grande ênfase dada à proposta de revisão das matrizes de avaliações, haja vista que a base defende abertamente a aplicabilidade de avaliações externas sob o “[...] pretexto de melhorar os resultados pífios da educação nacional.” (CORRÊA; MORGADO, 2018, p. 2).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As reflexões apresentadas nesse capítulo mostram contrapontos importantes na concepção de formação que norteia a BNCC, vários autores afirmam que a mesma está fundamentada na racionalidade instrumental e utilitária, direcionada por interesses empresariais e comprovam essa afirmação elucidando uma lista de empresas privadas que financiam órgãos e movimentos que corroboram nas decisões administrativas e governamentais, com isso reafirmamos que o estado é burguês e que os interesses da classe dos trabalhadores estão sendo negligenciados.

Analisamos que a intenção da mesma é aprofundar o esvaziamento da função da escola, do professor e do currículo escolar, negando o conhecimento objetivo e sistematizado e reforçando uma pedagogia pragmática, utilitarista e tecnicista, que tem por objetivo a formação técnica para o emprego e não a formação para o trabalho com o sentido na emancipação humana.

Ao problematizar a BNCC, Johann (2021) afirma que sua especificidade favorece o predomínio de medidas orquestradas para manter

estagnada a formação dos futuros trabalhadores, tendo como ponta de lança a reformulação dos currículos escolares com conhecimentos reduzidos e voltados para o caráter pragmático.

Concomitantemente, é notório que a concepção que direciona a BNCC tem como objetivo final o controle absoluto do processo de formação dos indivíduos, das nossas futuras gerações, visando o controle do currículo para educação básica, formação de professores e a avaliação em larga escala, acolhendo demandas da sociedade capitalista, resultando ainda mais nas desigualdades sociais no Brasil, haja vista que tais políticas públicas são aprofundadas de modelos internacionais, prevalecendo assim condições precárias de trabalho em diversos setores voltados aos serviços essenciais, incluindo a própria educação.

Diante disso, baseado no discurso pragmático e das empresas, observa-se que giram entorno da educação de qualidade em uma concepção de prática social que enfatizam projetos inovadores, projeto de nação e formação de professores, contudo, é bem claro que pretende tornar vaga e precária a formação dos sujeitos, sem oportunizar as possibilidades de emancipação da classe trabalhadora em questão, em benefício das forças catalizadoras e que a BNCC é um documento agregador de princípios falaciosos que indicam medidas que vão aos interesses privatistas, onde a questão centralizadora realça as ambiguidades materializadas nas propostas que alinham a educação com o desenvolvimento econômico.

A organização curricular, a partir da concepção materialista histórico dialética que orienta a Pedagogia Histórico-Crítica, entende que o currículo não deve ser fragmentado e reconhece, ainda, a importância da socialização dos conhecimentos mais desenvolvidos que são distribuídos por meio das disciplinas escolares, não deixando de compreender a necessidade de articular-se e por em vigor a interdisciplinaridade, “[...] o

elemento fundante do ser humano e de todo o conhecimento produzido é o trabalho.” (MALANCHEN, 2016, p. 210).

De acordo com Bessa (2011), o conceito de competências foi adotado nos meios empresariais e até industriais e são setores que observavam a possibilidade de definir e estabelecer uma aliança que facilitaria o gerenciamento de pessoas. Para esses fins, o termo de competências começou a ser somatizado às capacidades intelectuais dos sujeitos no sentido de associar quais as contribuições que o trabalhador poderia fornecer a empresa, de forma lucrativa e comercial.

Portanto, podemos compreender que nesse contexto implícito na caracterização do conceito de trabalho na Pedagogia das Competências, numa visão pedagógica, o trabalhador se mantém na posição de dominado, reforçando as condições de exploração e precariedade.

A luta pela defesa da escola pública, partindo de uma perspectiva filosófica que tem como foco a classe trabalhadora, em seu nível cultural, reforça a cultura universal produzida pelo conjunto dos homens e pelo próprio capitalismo em todo seu contexto histórico.

É preciso focar no discurso revolucionário, na luta de classes, na defesa da escola pública, mas também é preciso organizar-se enquanto classe, unificando forças para que, então, seja possível estabelecer a resistência ativa apontada por Saviani (SAVIANI; DUARTE, 2012).

Essa relação dialética entre o homem e a educação, na Pedagogia Histórico Crítica, está pautada na ideia de que os sujeitos se reconheçam nessas lutas de classes e nos embates travados na sociedade, uma vez que esses são determinantes na trajetória histórica da humanidade. Ademais, tal corrente pedagógica ressalta o posicionamento favorável à superação da sociedade capitalista e dos dispositivos que engendram a desumanização da classe trabalhadora.

Salienta-se, aqui, que para compor o caráter escolar a partir da Pedagogia Histórico-Crítica faz-se necessário formar os professores de forma consciente e crítica, haja vista que, ao assegurar aos sujeitos o “[...] domínio pleno da forma mais desenvolvida que é a forma escolar, as demais formas de educação serão compreendidas sem maiores dificuldades.” (SAVIANI, 2014, p. 29).

Sendo assim, é preciso levantar a discussão sobre quais bases teóricas, quais conceitos estão sendo definidos dentro desse novo currículo em forma de uma Base Nacional Curricular Comum, além de elaborar de forma estruturada cada escola e construir a sua própria finalidade, definir sua função e deixar claro seus objetivos mediante a sociedade atual contemporânea partindo de conteúdos científicos, filosóficos e artísticos.

## REFERÊNCIAS

BESSA, V. H. **Teorias da Aprendizagem**. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil S. A., 2011.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em

[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf). Acesso em: 05 jan. 2022.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 11 jan. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei n. 9394/1996. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRASIL. MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão Final. Brasília: , 2018. Disponível em [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 05 jan. 2022.

CIAVATTA, M.; FRIGOTTO, G; RAMOS, M. (org). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

CORRÊA, A.; MORGADO, J. C. A construção da Base Nacional Comum Curricular no Brasil: tensões e desafios. vol. 3, p.1-12, 2018, **Anais Colóquio luso-brasileiro de educação-colbeduca**, 2018.

DUARTE, N. Entrevista com o professor Demerval Saviani: Pedagogia Histórico-Crítica na atualidade. **Revista Colloquium Humanarum**, v. 16, n. 2, p. 4-12, Presidente Prudente, abr/jun.2019. DOI: 10.5747/ch.2019.v16.n2.h414. Disponível em: <http://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3121>. Acesso em: 05 jan. 2022.

FOUCAULT, M. **Do governo dos vivos**. São Paulo: Centro de Cultura Social, 2009.

GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. **Fundamento da didática histórico crítica**. Campinas: Autores Associa-dos, 2019.

JOHANN, R. C. **Base Nacional Comum Curricular: uma análise a partir da pedagogia histórico-crítica**. 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2021.

MALANCHEN, J. **Cultura, conhecimento e currículo**. Contribuições da pedagogia histórico crítica. Campinas: Autores Associados, 2016.

MALANCHEN, J; SANTOS, S. A. dos. Políticas e reformas curriculares no Brasil: perspectiva de currículo a partir da pedagogia histórico-crítica versus a base nacional curricular comum e a pedagogia das competências. **Revista HISTEDBR**, Campinas, v. 20, p.1-20. 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8656967>. Acesso em: 14 jan. 2022.

PEREIRA, N. M.; RODRIGUES, M. C. M. BNCC e o passado prático: Temporalidades e produção de identidades no ensino de história. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 107, 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/187986>. Acesso em: 12 jun. 2022.

RAMOS, M. N. **A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?** 3. ed. São Paulo:Cortez. 2006.

RIBEIRO, R. C.; ARAÚJO, J. C.; CRUZ, J. P.; SOUZA, C. B. P. Contribuições do materialismo dialético na Constituição de um currículo crítico. **Perspectivas em diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, Naviraí, v. 3, p. 38-56, jan./jun. 2016.

SAVIANI, D. Sentido da pedagogia e o papel do pedagogo. **Revista ANDE**, São Paulo, n. 9, p. 27-28, 1985.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. *In*: IV CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, , 1996, Águas de São Pedro. **Anais** [...]. Águas de São Pedro: , 1996.

SAVIANI, D. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Campinas: Projeto 20 anos do Histedbr, 2005. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos\\_frames/artigo\\_036.html](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html). Acesso em: 18 jan. 2022.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. *In*: MARSIGLIA, A. C. G. (org) **Pedagogia Histórico-Crítica**: 30 anos. Campinas: Autores Associados, 2011. p. .

SAVIANI, D. A Pedagogia histórico-crítica. **Revista RBBA**, v. 3, n. 2, 2014. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rbba/article/view/1405/1214>. Acesso em: 13 jan. 2022.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-Revista de Educação**, v. 4, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575>. Acesso em: 12 jun. de 2022.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. (org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. 1. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TURINI, M. H.; LIMA, D. T.; HUNGER, D. A. C. F.; VILLELA, F. F. A BNCC e suas implicações na educação básica: uma análise teórica-reflexiva. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE LINGUAGENS EDUCATIVAS, , 2018, Bauru. **Anais [...]**. Bauru: Universidade do Sagrado Coração, 2018. p. .