



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE HUMANIDADES  
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

**ELIANE FERNANDES GADELHA ALVES**

**CONCEPÇÕES DE DIVERSIDADE NA BASE NACIONAL  
COMUM CURRICULAR - ANOS INICIAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

**CAMPINA GRANDE – PB**

**2019**

**ELIANE FERNANDES GADELHA ALVES**

**CONCEPÇÕES DE DIVERSIDADE NA BASE NACIONAL  
COMUM CURRICULAR - ANOS INICIAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Unidade Acadêmica de Educação da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Dorivaldo Alves Salustiano

Linha de pesquisa: Práticas Educativas e Diversidade.

Campina Grande – PB

2019

A474c Alves, Eliane Fernandes Gadelha.  
Concepções de diversidade na base nacional comum curricular - anos iniciais do ensino fundamental / Eliane Fernandes Gadelha Alves. – Campina Grande, 2019.  
132 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2019.  
"Orientação: Prof. Dr. Dorivaldo Alves Salustiano".  
Referências.

I. Currículo – Concepções de Diversidade. 2. Base Nacional Comum Curricular. 3. Políticas Curriculares. 4. Práticas Educativas e Diversidade. 5. Sujeitos Sociais. I. Salustiano, Dorivaldo Alves.  
II. Título.

CDU 37.016(043)

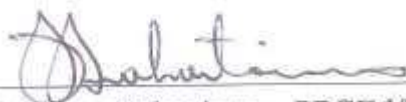
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE HUMANIDADES  
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

ELIANE FERNANDES GADELHA ALVES

**CONCEPÇÕES DE DIVERSIDADE NA BASE NACIONAL  
COMUM CURRICULAR - ANOS INICIAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

Aprovada em: 12 / 09 / 2019

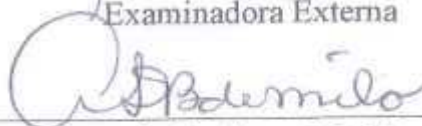
**BANCA EXAMINADORA**



Prof. Dr. Dorivaldo Alves Salustiano – PPGEd/UFCG  
Orientador, Presidente



Prof. Dra. Ângela Cristina Alves Albino – UFPB  
Examinadora Externa



Prof. Dra. Ana Dorziat Barbosa de Mélo – PPGEd/UFCG  
Examinadora Interna



Prof. Dra. Fabiana Ramos – PPGEd/UFCG  
Examinadora Interna

Campina Grande – PB

2019

*A meus pais, Elvira e Antônio (In memoriam) por tudo. Meus eternos mestres!*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por sua presença constante em minha vida, sendo minha força, o meu refúgio durante toda essa caminhada. A Ele, toda honra! “Bendize, ó minha alma, ao Senhor, e não te esqueças de nem um só de seus benefícios.” (Salmo 103.2).

Aos meus pais, Antônio e Elvira (*In Memoriam*), exemplos de vida, fé, ética, honestidade, amor, fundamentos que me fizeram ser o que sou hoje.

Aos meus amados irmãos e irmãs, pelo amor e a certeza de que posso sempre contar com eles(as)!

As minhas amigas-irmãs: Geó, Remédios, Rosilda, Angelane e Jill Thompson, que me fortaleceram com palavras de perseverança, oração e ternura.

A Kethleen, filha que amo imensamente! Pela força, por estar comigo em todos os momentos de minha vida, sejam de vitórias e adversidades. E por ter a compreensão de privar-se de minha companhia, contribuindo para mais uma realização na minha vida. Louvo a Deus pela alegria de tê-la perto de mim.

A meu esposo Robson, pela caminhada juntos.

Aos meus sogros queridos, por serem pessoas tão especiais, que estão ao meu lado alegrando-se com minhas conquistas.

A meus cunhados, pela força, carinho e incentivo.

A Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, pela rica oportunidade de realizar o sonho de fazer o mestrado numa universidade pública e de qualidade.

Ao professor Dorivaldo Alves Salustiano, a quem tenho respeito, admiração e carinho. Agradeço pelo apoio, incentivo, por acreditar em mim, respeitar as minhas ideias. Sua humildade e humanidade foram elementos importantes para me manter segura e seguir em frente.

As professoras/es do PPGEd/UFCG, pela importante contribuição para o meu crescimento acadêmico.

Gratidão a Professora Dr<sup>a</sup> Fernanda Leal pelo carinho e acolhida tão respeitosa quando do meu ingresso como aluna especial do programa em sua disciplina Sociedade, diversidade e educação. Aos membros da banca, professora Dr<sup>a</sup> Ângela Cristina Alves Albino, Professora Dr<sup>a</sup> Ana Dorziat Barbosa de Mélo e Professora Dr<sup>a</sup> Fabiana Ramos, pelas valiosas contribuições dadas ao trabalho, visando o seu melhoramento.

A todos(as) que constituíram a 2<sup>a</sup> turma do mestrado, turma maravilhosa, pelo clima de amizade e companheirismo.

Gratidão as amigas Danielle, Gilanda, Janaina, Laís, Milene, Monique, Rosely, Valeska e Valquíria, pela partilha de muitos momentos, sejam de alegrias e/ou adversidades. Como foi/é bom estarmos juntas!

A minha amiga Mirtes Aparecida Almeida Sousa, pela amizade e por compartilhar seus conhecimentos comigo, ajudando-me neste trabalho. Imensa gratidão!!

*Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.*



*Boaventura de Sousa Santos*

## RESUMO

A diversidade tem sido, atualmente, um tema discutido com muita frequência no âmbito acadêmico, escolar, político, social, midiático, fazendo parte, inclusive, das agendas governamentais no contexto nacional e internacional. Historicamente, ela tem sido negada sob o ponto de vista do currículo e das práticas educativas. (MOEHLECKE, 2009; DORZIAT, 2010; ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011; GOMES, 2012; PIERUCCI, 2013; FERREIRA, 2013; FREIRE, 2013; ARROYO, 2014; BARROS, 2016; CANEN, 2016). Neste trabalho documental, discutimos as concepções de diversidade na BNCC, documento normativo que orientará as escolas na definição e/ou reelaboração de seus currículos e que se desdobrará em ações e políticas diversas, a exemplo da construção dos currículos locais, formação continuada dos docentes, distribuição de livros e materiais didáticos e avaliação externa. No intento de compreender o tema em foco, guiamo-nos pela seguinte questão-problema: qual o lugar e os significados da diversidade na BNCC, anos iniciais do ensino fundamental? A fim de compreender esta questão-problema, estabelecemos como objetivo geral investigar as concepções de diversidade presentes na Base Nacional Comum Curricular, anos iniciais do ensino fundamental. Com base em referenciais teórico-metodológicos da pesquisa qualitativa e da análise documental (GATTI, 2006; MINAYO, 2008; MOREIRA; CALEFFE, 2008; CHIZOTTI, 2014; LUDKE; ANDRÉ, 2017) e mediante o emprego da técnica de análise de conteúdo (FRANCO, 2012; AMADO, 2013; BARDIN, 2016) aplicada ao texto da BNCC, foram estabelecidas três concepções de diversidade: 1) **universalista** - substanciada pela noção de igualdade, concebe a diversidade como expressão de um padrão universal de aprendizagem, comum a todos os alunos, independentemente de suas diferenças; 2) **celebratória** – baseada na existência de sujeitos diversos, considerados como categorias sociais, produtores de culturas específicas, supõe que os interesses de grupos sociais distintos podem ser conciliados, intercambiados por meio de atitudes de respeito, aceitação, acolhimento das diferenças, atribuindo sentidos valorativos, morais às práticas culturais, saberes e linguagens de grupos não hegemônicos; 3) **crítico-discursiva** – orientada pelo desvelamento de relações de poder e enfrentamento de atitudes de discriminação e estereótipos que os coletivos diversos sofrem na sociedade, reivindica currículos e práticas educativas voltadas às diferenças. Os dados demonstram uma predominância das concepções **universalista** e **celebratória**, evidenciando que a cultura do silenciamento da diversidade se mantém hegemônica nesta política curricular ao enfatizar a uniformidade, a padronização dos conhecimentos e sujeitos, secundarizando as diferenças culturais, étnicas, identitárias de vários coletivos de sujeitos, dentre eles: negros, quilombolas, índios, camponeses, mulheres, pobres, sem-terra, ribeirinhos, que reivindicam visibilidade e reconhecimentos em políticas curriculares. Em virtude de ser um documento multifacetado, que expressa a voz de diversos atores sociais envolvidos em sua produção, a BNCC também expressa, embora com pouca ênfase, uma concepção **crítico-discursiva** acerca da diversidade, reforçando a importância da participação política dos sujeitos sociais na luta pelo efetivo reconhecimento das diferenças. Considerando os lugares e significados atribuídos à diversidade no *corpus* analisado, concluímos que a BNCC constitui de um referencial curricular que prioriza os conhecimentos essenciais e universais, ao atribuir-lhes destaque em relação aos conhecimentos diversificados e enfatizar o ensino baseado em competências performativas de uma educação a serviço do capital.

**Palavras-chave:** Concepções de Diversidade, Base Nacional Comum Curricular - BNCC, Políticas Curriculares, Sujeitos Sociais.

## RESUMEN

La diversidad ha sido un tema que se discute con frecuencia en los campos académico, escolar, político, social y mediático, y también forma parte de las agendas gubernamentales en el contexto nacional e internacional. Históricamente, se ha negado desde el punto de vista del currículo y las prácticas educativas. (MOEHLECKE, 2009; DORZIAT, 2010; ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011; GOMES, 2012; PIERUCCI, 2013; FERREIRA, 2013; FREIRE, 2013; BARROS, 2016; CANEN, 2016). En este trabajo documental, discutimos las concepciones de diversidad en el BNCC, un documento normativo que guiará a las escuelas en la definición y / o reelaboración de sus planes de estudio y que se desarrollará en diferentes acciones y políticas, como la construcción de planes de estudio locales, la educación continua de los docentes, distribución de libros y material didáctico y evaluación externa. Para entender el tema en cuestión, nos guiamos por la siguiente pregunta problemática: ¿Cuál es el lugar y el significado de la diversidad en el BNCC, los primeros años de la escuela primaria? Con el fin de comprender este problema, nos propusimos como objetivo general investigar las concepciones de diversidad presentes en la Base Curricular Nacional Común, primeros años de la escuela primaria. Basado en los marcos teórico-metodológicos de investigación cualitativa y análisis de documentos (GATTI, 2006; MINAYO, 2008; MOREIRA; CALEFFE, 2008; CHIZOTTI, 2014; LUDKE; ANDRÉ, 2017). ) y utilizando la técnica de análisis de contenido (FRANCO, 2012; AMADO, 2013; BARDIN, 2016) aplicada al texto del BNCC, se establecieron tres concepciones de la diversidad: 1) **universalista**: fundamentada por la noción de igualdad, concibe la diversidad como una expresión de un estándar universal aprendizaje, común a todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias; 2) **celebratoria**: basado en la existencia de diversos temas, considerados como categorías sociales, productores de culturas específicas, supone que los intereses de diferentes grupos sociales pueden conciliarse, intercambiarse a través de actitudes de respeto, aceptación, aceptación de diferencias, asignando significados de valor , moral a las prácticas culturales, el conocimiento y los idiomas de los grupos no hegemónicos; 3) **Crítico-discursivo**: guiado por la revelación de las relaciones de poder y hacer frente a las actitudes de discriminación y estereotipos que sufren varios colectivos en la sociedad, currículos de reclamos y prácticas educativas dirigidas a las diferencias. Los datos demuestran un predominio de las concepciones **universalistas** y **celebratorias**, que muestran que la cultura del silenciamiento de la diversidad sigue siendo hegemónica en esta política curricular al enfatizar la uniformidad, la estandarización del conocimiento y las materias, secundarias a las diferencias culturales, étnicas y de identidad de varios grupos de asignaturas, entre ellos: negros, quilombolas, indios, campesinos, mujeres, pobres, sin tierra, ribereños, que exigen visibilidad y reconocimiento en las políticas curriculares. Debido a que es un documento multifacético que expresa la voz de varios actores sociales involucrados en su producción, el BNCC también expresa, aunque con poco énfasis, una concepción **crítico-discursiva** de la diversidad, reforzando la importancia de la participación política de los sujetos sociales en la lucha por el reconocimiento efectivo de las diferencias. Considerando los lugares y significados atribuidos a la diversidad en el corpus analizado, concluimos que el BNCC constituye una referencia curricular que prioriza el conocimiento esencial y universal, dándoles protagonismo en relación con el conocimiento diversificado y enfatizando la enseñanza basada en las habilidades performativas de una educación al servicio del capital.

**Palabras clave:** Concepciones de Diversidad, Base Curricular Nacional Común - BNCC, Políticas Curriculares, Sujetos Sociales.

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1. Influência do Banco Mundial nas políticas curriculares no Brasil.....	26
Figura 2. Ciclo de ações para implementação da BNCC nas escolas de todo Brasil	69
Figura 3. Etapas da produção da BNCC.....	73
Figura 4. Estrutura da BNCC – Educação Básica.....	76
Figura 5. Estrutura da BNCC – anos iniciais do ensino fundamental.....	78

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1. Competências gerais da BNCC.....	74
Quadro 2. Fundamentos legais da BNCC.....	79

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AEE - Atendimento Educacional Especializado.
- ABE – Associação Brasileira de Educação.
- ANA - Avaliação Nacional de Alfabetização.
- ANDE - Associação Nacional de Educação.
- ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação.
- ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação.
- ABdC - Associação Brasileira de Currículo
- BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento.
- BIRD - Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento.
- BM – Banco Mundial.
- BNCC - Base Nacional Comum Curricular.
- DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais.
- CEB - Câmara de Educação Básica.
- CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade.
- CEE/PB – Conselho Estadual de Educação da Paraíba.
- CEPAL - Comissão para América Latina e Caribe.
- CENPEC - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária.
- CNE - Conselho Nacional de Educação.
- CONSED - Conselho Nacional de Secretários da Educação.
- ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente.
- EJA – Educação de Jovens e Adultos.
- ENEM - Exame Nacional de Ensino Médio.
- FMI - Fundo Monetário Internacional.
- GTs – Grupos de trabalhos.
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação.
- LD – Livro Didático
- LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais.

LLECE - Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina.

MEC - Ministério da Educação.

OCDE - Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico.

ODS - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.

OIT - Organização Internacional do Trabalho.

ONU - Organização das Nações Unidas.

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais.

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos.

PMALFA – Programa Mais Alfabetização.

PNE - Plano Nacional de Educação.

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

PPP – Projeto Político Pedagógico.

PROBNCC- Programa de Apoio à Implementação de Base Nacional Comum Curricular.

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica.

SAMA – Sistema de Avaliação Municipal da Aprendizagem.

SECADI - Secretaria de Alfabetização Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

SEPPIR - Secretaria de Políticas de Promoção e Igualdade Racial.

UEPB - Universidade Estadual da Paraíba.

UFCG - Universidade Federal de Campina Grande.

UFPB - Universidade Federal da Paraíba.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação.

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância.

## SUMÁRIO

<b>RESUMO</b> .....	<b>8</b>
<b>RESUMEN</b> .....	<b>9</b>
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>16</b>
<b>1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A DIVERSIDADE E OS COLETIVOS DIVERSOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: UM BREVE PERCURSO HISTÓRICO</b> .....	<b>24</b>
<b>1.1 A Influência dos Organismos Internacionais na Política Educacional Brasileira: implicações para a noção de diversidade na BNCC.</b> .....	<b>24</b>
<b>1.2 A Educação Brasileira e a Negação de Direitos aos Coletivos Diversos</b> .....	<b>30</b>
<b>1.3 A Discussão da Diversidade no Contexto da Redemocratização do Brasil</b> .....	<b>37</b>
<b>2 DIVERSIDADE: IMPLICAÇÕES PARA A CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO</b> ---	<b>41</b>
<b>2.1 Diversidade, Desigualdade e Diferença</b> .....	<b>41</b>
<b>2.2 A Diferença e a Desigualdade como Produção Social</b> .....	<b>50</b>
<b>2.3 Considerações sobre o Currículo e sua Interface com a BNCC</b> .....	<b>54</b>
<b>3 PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	<b>60</b>
<b>3.1 Natureza da Pesquisa</b> .....	<b>61</b>
<b>3.2 Considerações sobre a Análise de Conteúdo e os Dados da Pesquisa</b> .....	<b>64</b>
3.2.1 A pré-análise .....	64
3.2.2 A exploração do material .....	65
3.2.3 Tratamento dos resultados obtidos e interpretação .....	66
<b>4 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: DISCUTINDO O CONTEXTO E PERCURSO DE SUA PRODUÇÃO</b> .....	<b>67</b>
<b>4.1 Processos de Produção da BNCC</b> .....	<b>70</b>
<b>4.2 Competências e Habilidades: aspectos fundantes na BNCC</b> .....	<b>74</b>
<b>4.3 Os Anos Iniciais do Ensino Fundamental na BNCC</b> .....	<b>77</b>
<b>4.4 Fundamentos Legais que Embasam a Produção da Base</b> .....	<b>80</b>
<b>4.5 Negociações e Disputas pelo Conhecimento na BNCC: a voz de diversos atores</b> .....	<b>81</b>
4.5.1 Movimento pela Base .....	83
4.5.2 Entidades educacionais em resistência .....	85
<b>5 OS SIGNIFICADOS DA DIVERSIDADE NA BNCC</b> .....	<b>90</b>
<b>5.1 Diversidade Cultural</b> .....	<b>90</b>
<b>5.2 Diversidade Linguística</b> .....	<b>101</b>
<b>5.3 Inclusão de Pessoas com Deficiência</b> .....	<b>106</b>
<b>5.4 Currículo Comum e Diversificado</b> .....	<b>112</b>

<b>5.5 Competências</b> -----	<b>117</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> -----	<b>120</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> -----	<b>125</b>



## INTRODUÇÃO

A diversidade tem sido, atualmente, um tema discutido com muita frequência nos âmbitos acadêmico e escolar, nos domínios político, social, midiático, fazendo parte, inclusive, das agendas governamentais nos contextos nacional e internacional. Diversos autores (MOEHLECKE, 2009; DORZIAT, 2010; ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011; GOMES, 2012; PIERUCCI, 2013; FERREIRA, 2013; FREIRE, 2013; ARROYO, 2014; BARROS, 2016; CANEN, 2016) têm se debruçado sobre o estudo dessa temática, demonstrando ser este um campo complexo, instigante e desafiador, que suscita disputas conceituais e posicionamentos políticos, cuja compreensão envolve a discussão dos condicionamentos históricos, sociais, políticos e econômicos que orientaram a constituição, organização e posicionamento dos mais diversos grupos sociais ao longo da história.

A diversidade ganhou destaque, também, no campo curricular, uma vez que os coletivos diversos (ARROYO, 2008), ao se reconhecerem sujeitos possuidores de outros conhecimentos, saberes e culturas, questionam propostas curriculares arraigadas em paradigmas tradicionais etnocêntricos.

Esse movimento questionador composto por sujeitos historicamente invisibilizados e a própria presença deles nas mais diversas instâncias sociais, especialmente na escola, resultou em fomento e implementação de marcos regulatórios que considerassem os coletivos diversos na redefinição de currículos em âmbito nacional, imprimindo, nos documentos legais, suas histórias, culturas, experiências e especificidades. Dentre o conjunto de leis que abordam o tema, podemos citar: Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN/1997, Lei 10.639/2003, Lei 11.645/2008, Lei nº 12.796/2013, Lei nº 13.234/2015, Lei nº 13.632/2018, Lei nº 10.436/2002. Considerando esse respaldo legal, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, documento central nas políticas educacionais atuais, constitui uma política de Estado, de caráter normativo, em implementação em todas as escolas brasileiras, que se fundamenta na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/1996, nas Diretrizes Curriculares Nacionais/2013 e no Plano Nacional de Educação/2014.

Neste estudo, buscamos enfrentar o desafio de compreender a diversidade inscrita na BNCC num contexto de desigualdades, realçando a importância dos sujeitos sociais que, na condição de explorados e oprimidos, emergem na história a partir de movimentos e ações coletivas, na luta pela garantia de direitos iguais, sem, contudo, negar suas diferenças. Assim, compartilhamos a perspectiva de Gomes (2012, p. 687), ao compreender a diversidade como “construção histórica, social, cultural e política das diferenças, [que] realiza-se em meio às relações de poder e ao crescimento das desigualdades e da crise econômica que se acentuam no contexto nacional e internacional”.

Conforme apontado por Gomes (2012), o estudo da diversidade dos sujeitos sociais e suas relações com o currículo escolar envolve várias dimensões e implica a desnaturalização dos processos de exclusão e invisibilidade impostos a indivíduos ou grupos que tiveram seus direitos de acesso aos bens culturais e materiais negados, que encontram-se fora dos padrões estabelecidos pela classe dominante e que, conforme sustenta Ferreira (2015, p. 299), “ocupam uma posição social que os colocam em risco contínuo de vulnerabilidade e redução das chances de desenvolvimento humano”.

Nesse sentido, inseridos em uma realidade de discriminação e opressão, os coletivos diversos (ARROYO, 2008), a partir dos movimentos sociais, reivindicam seus direitos e denunciam toda forma de tratamento discriminatório e preconceituoso aos quais foram/são submetidos no âmbito social e, mais especificamente, educacional, ao longo da história.

Reconhecendo a centralidade do currículo escolar para a constituição de práticas educativas em defesa (ou contrárias) a uma educação emancipadora, nos parece oportuno discutir a diversidade a partir de um olhar crítico, levando em consideração as singularidades, potencialidades, vulnerabilidades e desigualdades dos sujeitos.

Partindo desse pressuposto, este trabalho busca compreender o lugar e os significados que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especificamente no que diz respeito ao ensino fundamental, atribui à diversidade, considerando o contexto social e político no qual o documento foi construído, tendo em vista as várias disputas e tensões dos diversos atores envolvidos no processo de produção desse documento, que, possuindo caráter obrigatório, influenciará a construção dos currículos nas escolas, a produção de livros didáticos, a formação de professores, as políticas de gestão e de avaliação e a própria prática educativa.

Ao considerar o fato de que a BNCC deve nortear a elaboração dos currículos, é necessário compreendê-la como importante ferramenta na produção de visões de mundo e de sociedade que se pretende difundir e/ou consolidar em cada contexto histórico. Portanto, concordamos com Silva (2003, p. 10) ao afirmar, apropriadamente, que

o currículo é o espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político. É por meio do currículo, concebido como elemento discursivo da política educacional, que os distintos grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social e suas verdades.

Nesse sentido, compreendemos o currículo como um instrumento de poder, imbuído de intencionalidades e interesses, que tem o objetivo de legitimar uma determinada concepção de escola, de conhecimento, de ser humano e de sociedade. Partindo deste pressuposto, questionamos: o tratamento da diversidade na BNCC cria possibilidades de superação das desigualdades de acesso aos conhecimentos dos diversos sujeitos sociais? Ou preserva um currículo que atende às necessidades de formação da classe dominante sob o aparente discurso de igualdade de acesso e garantia dos direitos de aprendizagem de todos?

No intento de compreender o tema em foco, guiamo-nos pela seguinte questão-problema: qual o lugar e os significados da diversidade na BNCC, anos iniciais do ensino fundamental? Para responder essa questão, definimos como objetivo geral: investigar as concepções de diversidade presentes na Base Nacional Comum Curricular, anos iniciais do ensino fundamental.

No que diz respeito aos objetivos específicos, nos detivemos em: analisar as influências de organismos internacionais<sup>1</sup> na definição das concepções de diversidade presentes na Base; apontar possíveis desdobramentos da abordagem da diversidade na BNCC para a construção de currículos locais, formação docente e práticas educativas; e compreender o lugar dos saberes relativos à diversidade no texto da BNCC.

No que se refere às concepções de diversidade presentes no texto, compreendemos que elas traduzem orientações, práticas educativas e seleção de conteúdo que podem influenciar na definição do lugar que cada sujeito ocupa no processo educativo. Considerando o ambiente político que estamos vivenciando atualmente, marcado por autoritarismos, aprofundamento das desigualdades e negação dos direitos dos coletivos diversos, embora as concepções de diversidade que delineamos neste trabalho possam se constituir como um instrumento de luta por políticas educativas e propostas curriculares voltadas aos interesses dos sujeitos sociais que se encontram em condições de desigualdade e exclusão social, mostram-se ainda insuficientes para expressar o aprofundamento de políticas de exclusão que buscam inviabilizar a afirmação das dimensões da identidade, da diferença e da diversidade dos sujeitos sociais, frente à construção de um Estado ditatorial, aspecto que

---

<sup>1</sup> Organização das Nações Unidas - ONU, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - UNESCO, Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico – OCDE.

ganhou cada vez mais relevância enquanto produzíamos este trabalho, mas que foge ao escopo inicialmente delineado para esta investigação.

O interesse por este objeto de pesquisa surgiu a partir de nossa vivência como pedagoga, especificamente como supervisora educacional, trabalhando há 12 anos em escolas públicas municipais de Campina Grande-PB. É parte dos questionamentos e das inquietações decorrentes da inserção em um espaço educacional complexo, multifacetado e desafiador, onde convivemos com a heterogeneidade de sujeitos, culturas, crenças, linguagens, etnias, pertencimentos. Os sujeitos dessa diversidade, mais especificamente os negros, pobres, deficientes, sofrem processos de exclusão e negação muito intensos, que constantemente nos chamam a atenção. Observamos, frequentemente, que as diferenças que caracterizam a singularidade dos sujeitos são invisibilizadas do ponto de vista do currículo, da avaliação, da prática educativa, com base em paradigmas educacionais pautados na homogeneização e padronização do conhecimento, que desconsideram perspectivas alternativas às concepções dominantes.

No exercício de nossa atuação profissional, enfrentamos o desafio de mediar diferentes posicionamentos assumidos no interior da escola, no tocante aos programas e projetos, muitos deles pautados em paradigmas homogeneizadores e excludentes, que induzia à meritocracia e à competitividade, propulsoras da busca por resultados e pelo alcance de metas, apesar do discurso acerca do direito da criança à educação, à aprendizagem e à inclusão.

A função de supervisora, exercida no espaço escolar, nos permitiu acompanhar de perto as atividades docentes, mais especificamente a desafiante realidade enfrentada pelas/pelos professoras/es<sup>2</sup>, responsáveis por mediar as muitas expressões de diversidade em sala de aula. Eram perceptíveis as dificuldades, angústias e questionamentos, que não eram apenas delas/deles, mas de todos os sujeitos envolvidos com o cotidiano escolar.

Isso nos leva a interrogar o processo de escolarização que vigorou por várias décadas, fundamentado em uma concepção fragmentada de sujeito racional, desconsiderando a necessidade de uma formação *omnilateral*, que contribua para que o indivíduo seja capaz de pensar criticamente e intervir no curso de sua história. A formação, ao contrário, estava/está voltada para a preparação de uma força de trabalho que correspondesse/corresponda às demandas sociais, políticas e econômicas, não havendo a preocupação com a formação dos

---

2 Adotamos fazer referência ao gênero feminino/masculino, preferencialmente, ao nomear os sujeitos “professoras/es” no texto.

cidadãos como sujeitos de direitos (NAGLE, 2001; SAVIANI, 2013). Desse modo, os programas curriculares e as práticas a eles subjacentes seguem na direção da homogeneização dos saberes, a partir de uma formação docente generalista, cuja ênfase se encontra na abordagem de um sujeito padronizado, conforme Arroyo (2008). Neste aspecto, Gomes (2007, p. 17) questiona:

Que indagações o trato pedagógico da diversidade traz para o currículo? [...] Como podemos lidar pedagogicamente com a diversidade? [...] Será que existe sensibilidade para a diversidade na educação infantil, especial, na EJA, no ensino fundamental, médio e profissional? [...] qual é o lugar ocupado pela diversidade? Ela figura como tema que transversaliza o currículo? Faz parte do núcleo comum? Ou encontra espaço somente na parte diversificada?

Estas afirmações e questionamentos suscitam em nós as mesmas inquietações no tocante aos significados da diversidade na BNCC. Frequentemente, temos sido levadas/os a reproduzir um modelo educacional uniforme, homogeneizador, que descaracteriza os diversos sujeitos presentes no âmbito escolar. Exemplo disso são os instrumentos avaliativos padronizados empregados em grande escala, como o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), as avaliações do atual Programa Mais Alfabetização – PMALFA e o Sistema de Avaliação Municipal da Aprendizagem –SAMA, este último implementado em nível municipal. São instrumentos avaliativos pautados numa concepção de avaliação de cunho classificatório e quantitativo. Concordamos com Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011, p. 94), quando sustentam que

a escola se funda em uma imposição de saber, de uma racionalidade, de uma estética, de um sujeito epistêmico único, legitimado como homogêneo, como parâmetro único de medida, de conhecimento, de aprendizagem e de formação.

Esse paradigma de escola, conforme indicado pelas autoras, é uma realidade que não podemos negar. Os programas e projetos escolares atestam esse fato, uma vez que são pautados em um modelo universalista que tem a finalidade de disseminar um conhecimento único para formar um tipo ideal de sujeito estabelecido como padrão, para uma sociedade que incentiva a competitividade e o ajustamento dos indivíduos ao mercado de trabalho.

Para este paradigma escolar, a/o discente que não acompanha o “padrão” é estigmatizada/o, recebe diversos rótulos e passa a ser visto como diferente, pois a diferença, aqui, fica associada a algo negativo, fora da ordem, a um desvio. Em decorrência de suas diferenças, esse/essa aluno/a passa a ser tratado como um “diferente-desigual” (BARROS,

2014) e, para ser qualificado como “normal”, precisa adequar-se aos padrões tidos como legítimos. (ARROYO, 2008; PATTO, 1999).

Se, por um lado, a escola tem se constituído como agência reprodutora da ordem dominante, a partir, principalmente, de políticas curriculares que desconsideram as diferenças, compartilhamos dos posicionamentos de Freire (2013) e Moreira (2016), que compreendem a escola como um lugar também contra-hegemônico, na medida em que o/a professor/a, em sua prática educativa, se coloque como um/a “transgressor/a”, que caminhe na direção da emancipação, da formação de sujeitos que não se conformem com normas que visem calar suas ideias, suas vozes, para subalternizá-los.

Quando propõe a emancipação, Freire (2013), coloca o/a professor/a numa posição ativa, criativo/a, ao dar um novo significado ao currículo e a sua prática, por meio da valorização dos saberes da experiência. Um saber que Santos (2002) defende como uma via necessária para tornar presentes outras narrativas, novos saberes, contrapondo-se às relações de produção e experiências hegemônicas. Isso não quer dizer que o conhecimento histórico e cientificamente acumulado deva ser desprezado, pois numa sociedade grafocêntrica ele é um elemento importante que possibilita aos indivíduos o acesso aos bens sociais e materiais no contexto de um sistema capitalista de muita competitividade e desigualdade. Contudo, o que estamos trazendo à evidência é que esses saberes podem ser enriquecidos e ampliados pelas experiências da vida cotidiana de outros sujeitos e culturas, sendo, também, importantes elementos a serem considerados no currículo escolar.

Considerando que ensinamos a partir de nossas escolhas, concepções e referenciais, que orientam nossa prática educativa, defendemos a necessidade de refletirmos sobre os documentos e diretrizes que são formulados com o objetivo de serem aplicados na escola. A quem interessam? Quais vozes são ouvidas e quais serão silenciadas nas práticas que induzem? Que vozes podem se fazer ouvir apesar e por meio deles? Nesta investigação, consideramos a hipótese de que a BNCC, pelas disputas de ideias presentes em sua construção, pode contribuir tanto para o silenciamento dos sujeitos diversos, vistos em suas diferenças, como para um movimento de resistência pela ressignificação curricular dos próprios sujeitos, na materialização do currículo em ação.

Para fundamentar a compreensão acerca de como a diversidade é concebida na BNCC, fizemos uma revisão de literatura em que procuramos delinear diferentes abordagens dessa temática por importantes organizações educacionais, a exemplo da Associação Nacional de Pós-graduação em Educação (Anped), Associação Brasileira de Currículo (ABdC), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae); por organismos

parceiros do Ministério da Educação (MEC), como o Movimento pela Base, bem como por autores estudiosos da temática, conforme veremos no capítulo 3. Compreendemos, assim, que, na tessitura da BNCC, muitas são as vozes a favor ou contra a existência de uma Base Comum, expressando as posições de vários grupos de sujeitos.

Nossa investigação e reflexão a respeito da diversidade na BNCC, expressas nesse texto, estão organizadas em cinco capítulos, afora as Considerações Finais e a Introdução, conforme apresentamos a seguir.

No capítulo 1, intitulado *Considerações sobre a diversidade e os coletivos diversos no contexto da educação brasileira: um breve percurso histórico*, tratamos de refletir sobre alguns condicionantes políticos, econômicos e sociais que influenciaram a constituição dessa história, pondo em evidência como nossa educação foi refratária ao acesso dos sujeitos sociais pertencentes a grupos diversos, deixando-os à margem do processo de escolarização.

Nesse contexto, abordamos a diversidade como uma categoria que proporciona possibilidades de reflexão acerca das lutas de coletivos que reivindicam, politicamente, seus direitos levando em consideração que as políticas educacionais e curriculares contribuíram para a manutenção do poder da elite dirigente, ao mesmo tempo em que os coletivos sociais diversos imprimiram suas marcas na história, a partir dos movimentos sociais e da resistência à ordem dominante. Também refletimos sobre o conceito de diversidade à luz de organismos internacionais, especialmente a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), Organização das Nações Unidas (ONU) e a OCDE, trazendo à tona as influências desses organismos na configuração de políticas curriculares presentes em documentos oficiais, a exemplo da BNCC.

No capítulo 2, intitulado *Diversidade: implicações para a concepção de currículo*, discutimos as concepções de diversidade, apontando para a existência de variados posicionamentos frente a esta temática, evidenciando a pertinência dessa discussão no contexto atual de negação, subalternização do outro e de acirramento da desigualdade.

No capítulo 3, reservado à apresentação dos aspectos metodológicos do estudo, delineamos o caminho percorrido na construção dessa pesquisa. Indicamos a pertinência da Análise de Conteúdo de Bardin (2016), como referencial metodológico e técnica de análise de dados que possibilitam aprofundar a compreensão dos significados e dos sentidos latentes no texto da BNCC. Com base na fundamentação teórica construída ao longo do trabalho e na análise de conteúdo, procuramos conhecer as intenções e sentidos do texto, para além do que está manifesto na sua superfície. Acreditamos que esse intento foi atingido mediante a análise das preferências por determinados termos, temas, enunciados, conteúdos que

sinalizam valores, concepções, intenções dos grupos envolvidos na produção do documento objeto de nossa análise.

No capítulo 4, *A Base Nacional Comum Curricular: discutindo o contexto e o percurso de sua produção*, trazemos à tona o contexto de produção da BNCC, levando em consideração seus determinantes políticos, econômicos, sociais, buscando compreender as negociações, interesses e disputas que norteiam a construção e implementação desse documento, indicando possíveis impactos na educação, especificamente, na construção e/ou reelaboração dos currículos nas escolas, nas políticas de avaliação, de formação docente e nas práticas educativas.

Por fim, no último capítulo, *Os significados de diversidade na BNCC*, discutimos criticamente o texto propriamente dito, tendo como foco os anos iniciais do ensino fundamental, buscando compreender os significados e os lugares da diversidade presentes no documento. Para isso, analisamos o capítulo introdutório, as competências gerais e específicas de alguns componentes curriculares, as habilidades e objetos de conhecimento apresentados no documento.

Finalmente, apresentamos as *Considerações Finais*, em que retomamos alguns aspectos centrais discutidos neste trabalho, delineando novos trajetos e perspectivas para pesquisas futuras.



## 1

## **CONSIDERAÇÕES SOBRE A DIVERSIDADE E OS COLETIVOS DIVERSOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: UM BREVE PERCURSO HISTÓRICO**

*Esta vem sendo uma preocupação que me tem tomado todo, sempre - a de me entregar a uma prática educativa e a uma reflexão pedagógica fundadas ambas no sonho por um mundo menos malvado, menos feio, menos autoritário, mais democrático, mais humano.*

*Paulo Freire*

Discutimos, neste capítulo, o contexto da educação brasileira a partir do período da colonização do Brasil levando em consideração os determinantes econômicos, políticos e sociais, trazendo à tona os aspectos que construíram a concepção de diversidade do nosso país. Refletimos como nosso sistema educacional, pautado em estrutura etnocêntrica, tem contribuído para o silenciamento dos coletivos diversos enquanto sujeitos de direitos. Dentro desse contexto de subordinação e apagamento das diversidades, evidenciamos a força dos movimentos sociais na defesa dos direitos dos grupos identitários e sua afirmação. Discutimos, também, a abordagem da diversidade à luz dos organismos internacionais na condição de principais influenciadores externos de políticas educacionais e curriculares que regulam os rumos da educação no Brasil.

### **1.1 A Influência dos Organismos Internacionais na Política Educacional Brasileira: implicações para a noção de diversidade na BNCC.**

A sociedade contemporânea tem nos colocado diante de questões que nos movem, nos instigam, nos desafiam. A globalização, conforme Albino (2018, p. 123), “é um processo histórico, envolvendo o desenvolvimento desigual e a transformação parcial e contingente

das estruturas, práticas e relações sociais, políticas, econômicas e culturais”, provocando novas formas de organização do espaço, do tempo e das relações entre sujeitos, criando novas concepções de mundo e contribuindo para mudanças de mentalidades e culturas. Nesse sentido, Pierucci (2013, p. 153) afirma que

A aumentada velocidade do fluxo mundial de pessoas e objetos, artefatos e utensílios, moedas e tecnologias, ideias, políticas, verdades religiosas, vírus e terapêuticas, remédios, drogas, livros, jornais, revistas, imagens de mídia, estilos e *styling*, estilos de vida, marcas e grifes [...] tem resultado em pluralização e heterogeneização de culturas, subculturas, contraculturas, multiculturas, *altro che* padronização cultural, assimilação, homogeneização ou coisa que o valha.

Entretanto, ao mesmo tempo em que a globalização possibilita aproximação de fronteiras entre pessoas e culturas, se configura como um movimento de exacerbação das desigualdades sociais, da opressão e exploração de uns sobre os outros, uma vez que as oportunidades não são equânimes para todos. Vivemos numa sociedade em que o avanço tecnológico e o desenvolvimento científico chegou a proporções gigantescas, contudo nos defrontamos com um dos sistemas mais perversos e desiguais, no qual a desumanidade e a exploração se naturalizou nas relações sociais, tornando os seres humanos insensíveis à dor do outro.

Os organismos internacionais, a exemplo da UNESCO, buscam responder a esta demanda na perspectiva da conciliação e da pacificação de conflitos, levando ao âmbito educacional projetos de cultura de paz nas escolas, da não violência, de empatia e tolerância a diversidade, com a finalidade de assegurar a coesão social, a partir de uma convivência pacífica e harmônica. Compreendem que “o respeito à diversidade das culturas, à tolerância, ao diálogo e à cooperação, em um clima de confiança e de entendimento mútuos, estão entre as melhores garantias da paz e da segurança internacionais” (UNESCO, 2002, p. 1).

Nesse mesmo sentido, a ONU, em sua Declaração de Princípios sobre a Tolerância, aprovada pela Conferência Geral da UNESCO em sua 28ª reunião, ocorrida em Paris, no dia 16 de novembro de 1995, afirma a necessidade de tolerância ser, socialmente, incentivada como princípio ético, promovendo paz, harmonia e o desenvolvimento econômico e social (UNESCO, 1997). Mediante a defesa da possibilidade do diálogo entre as diferentes culturas, a ONU “tem procurado trazer contribuições para que se desenvolva uma cultura de paz, no âmbito da escola, baseada em trabalhos sobre tolerância” conceito recorrente nas publicações desse organismo e que se constitui como “marco referencial no processo e construção do entendimento, do respeito mútuo, da solidariedade” (BRASIL, 1997 p. 26).

Entretanto, observamos uma grande contradição entre as intenções e os efeitos desse discurso, uma vez que os organismos internacionais, sob a liderança do Banco Mundial - BM, na condição de principais influenciadores externos de políticas educacionais cujos destinatários são os países periféricos e em desenvolvimento, incluindo o Brasil, representam os interesses da elite, compostas pelos grandes grupos empresariais internacionais. As políticas educacionais negociadas por grupos hegemônicos, em reuniões de cúpula, orientam os rumos educacionais nesses países, determinando leis, reformas e currículos (RABELO; GIMENEZ; MENDES SEGUNDO, 2015). Por um lado, demandam políticas de inclusão, enfatizam em seus discursos o respeito e valorização da diversidade, o diálogo entre os povos; por outro, no entanto, atendem ao sistema capitalista de produção. Este último, Rodrigues (2011) destaca como sendo resultado de uma “agenda partilhada”, em cuja liderança estão os organismos internacionais, especialmente o BM, a Unesco e a Unicef, que ditam os rumos dos sistemas educacionais, determinando diretrizes, valores e ações compatíveis às demandas do mercado nesse mundo globalizado. Para Albino (2018, p. 123), o fenômeno da globalização impõe

mudanças que reorientam a política educacional com ênfase na competitividade econômica global, o discurso da aprendizagem por toda a vida, inclusão dos ‘diferentes’, com novas estruturas de governança dotadas de eficiência e auditabilidade sobre os recursos e os sujeitos.

Por estas razões, cabe aos movimentos sociais e à sociedade civil organizada empreender esforços para a criação e implementação de políticas públicas e sociais que, de fato, contemplem os coletivos diversos, possibilitando o acesso e apropriação dos bens culturais e sociais que os façam viver dignamente como sujeitos de direitos. Nesse sentido, o respeito a diversidade que constituem marcas identitárias de variados grupos e movimentos sociais constituem a base para a construção de um currículo que reconheça e incorpore os saberes e as de todos os indivíduos que têm acesso à educação formal.

A figura a seguir ilustra o quanto o Banco Mundial, enquanto agência de regulação, gerencia, controla e impõe um modelo educacional que se coaduna com as demandas do capital, a partir de um discurso aparentemente inofensivo de universalização da educação e redução das desigualdades, propagado pelo Movimento de Educação para Todos.

**Figura 1 - Influência do Banco Mundial nas políticas curriculares no Brasil**



*Fonte: elaborado pela autora com base em Rabelo, Gimenez e Mendes Segundo (2015)*

Esses organismos traçam estratégias econômicas que tornam os países periféricos dependentes financeiramente do BM, uma vez que, para o alcance das metas estabelecidas, exige-se recursos financeiros, empréstimos às agências financiadoras e reformas nas políticas educacionais, em consonância com o modelo arquitetado por tais organismos, a fim de atender às demandas do mercado. Rabelo, Gimenez e Mendes Segundo (2015, p. 9) enfatizam que

O Movimento de Educação Para Todos cumpre importante função no contexto do capital contemporâneo, definindo princípios, diretrizes e concepções de educação em âmbito mundial, centrados na mercantilização do complexo educacional. Na promoção desse Programa de Educação para

Todos, o capital reforça o empresariamento da educação, com desdobramentos sobre as reformas educacionais nos países periféricos.

Num cenário de pós-guerra marcado por grandes conflitos e desigualdades, a ONU foi investida de um papel conciliatório, cuja principal função foi a promoção da paz e solidariedade entre as nações, cujo apelo se deu/dá, retoricamente, em torno do respeito e tolerância aos grupos diversos, enfaticamente sublinhadas nos documentos produzidos por esse organismo internacional. Entretanto,

a retórica centrada na solidariedade e cooperação internacionais, de fato, oculta as reais determinações do processo de acumulação global capitalista, cuja reprodução exige, no limite, a mais acirrada competitividade (RABELO; GIMENEZ; MENDES SEGUNDO, 2015, p. 25).

Assim, a diversidade tem sido evidenciada na agenda política de organismos internacionais, a exemplo da UNESCO, que implementam políticas públicas e projetos de inclusão numa abordagem apaziguadora, caracterizada pelo uso recorrente das palavras: tolerância, empatia, acolhimento, dentre outras. Concordamos com Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2013, p. 18), quando sublinham que

sob o manto da diversidade, o reconhecimento das várias identidades e/ou culturas é atravessado pela questão da tolerância, tão em voga, já que pedir tolerância ainda significa manter intactas as hierarquias do que é considerado hegemônico.

Nesse sentido, a diversidade passa a ser compreendida “como uma forma de governo exercido pela política pública no campo da cultura, como uma estratégia de apaziguamento das desigualdades e de esvaziamento do campo da diferença” (*idem*, p. 18).

Essa afirmação mostra-se pertinente porque cada grupo tem suas especificidades e subjetividades e, nesse caso, há diversidades culturais que são irreconciliáveis. De modo que a tentativa de conciliar todas as culturas pode resultar, intencionalmente, no escamoteamento e subjulgamento de uma cultura pela outra. Nesse sentido, Bhabha (1990, p. 209 apud RODRIGUES, 2011, p. 36) esclarece que

A suposição de que, em algum nível, todas as formas de diversidade cultural sejam passíveis de compreensão com base em um conceito particular universal, seja este o de humanidade, classe ou raça, pode ser a um só tempo muito perigosa e muito limitadora na tentativa de compreender os modos pelos quais as práticas culturais constroem seus próprios sistemas de significação e organização social.

A perspectiva de compreensão da diversidade presente nas sociedades democráticas, segundo uma visão universalista, resulta no mascaramento das desigualdades, no

apaziguamento da diversidade e, conseqüentemente, na prevalência dos interesses dos grupos dominantes. Os grupos coletivos diversos, nessa perspectiva, são oprimidos e levados a se adequarem ao modelo etnocêntrico e hegemônico, tido como parâmetro a ser seguido por todos.

Segundo Rodrigues (2011, p. 37), “a necessidade de que a educação promova um diálogo intercultural fundamentado em uma ética universal, e em um núcleo de valores e princípios éticos comuns a todas as culturas” tem sido o pressuposto defendido pela Unesco com propósito de unificar diferentes culturas sob o corolário do “aprender a viver juntos”, um dos quatro pilares da educação para o século XXI<sup>3</sup>, pensada como estratégia de apaziguamento entre diferentes povos, culturas, conflitos étnicos, religiosos, num mundo de pós-guerra.

Entretanto, encontramos na literatura críticas contundentes à defesa de uma abordagem civilizatória, como o aprender a viver juntos presentes nos documentos produzidos pela Unesco, por sugerir uma visão ideológica pensada pelos grupos no poder para esconder todo o processo de segregação, exclusão e discriminação sofridos pelos grupos vulneráveis socialmente. Por outro lado, a aceitação desse princípio dentro das relações sociais e no âmbito da escola, por exemplo, representa uma forma de exercitar a harmonia e convivência entre os diferentes atores sociais, como uma importante tarefa civilizatória, o oposto da barbárie. Esse fato foi demonstrado em pesquisa recente de mestrado, intitulada “a diversidade na escola: concepções e práticas docentes”, realizada por Sousa (2018). Essa pesquisa foi reveladora do quanto o discurso e a prática das professoras/es estão voltados para uma diversidade celebratória e apaziguadora. De acordo com Sousa (2018, p. 81), a professora sempre buscava “contornar [ou fugir] de situações que pudessem ser conflituosas entre os alunos, evitando tratamento e brincadeiras desrespeitosas quanto às suas características físicas, por exemplo, já que na sala haviam crianças negras, gordas, magras”. Os dados revelam que a retórica do respeito e tolerância às diferenças era estimulada entre os alunos, a fim de evitar o confronto e possibilitar um ambiente harmonioso e pacífico, com objetivo central de permitir a gestão de sala de aula e a possibilidade de transmissão dos conteúdos.

---

3 O relatório Educação: um tesouro a descobrir, também conhecido como relatório Delors, elaborado sob a coordenação de Jacques Delors, no contexto da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI em 1996, estabelece os quatros pilares da educação para o século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros. (RODRIGUES, 2011).

Esse tratamento dado aos coletivos diversos tem sido seguida pelos programas, projetos escolares, diretrizes, no sentido de cumprir os requisitos sustentados a partir de uma ótica globalizante e, sobretudo, responder às exigências e demandas dos organismos internacionais no cumprimento de uma agenda pré-definida em reuniões de cúpula, negociações e acordos, como os ocorridos na Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jontién, no ano de 1990, e no Fórum Mundial de Dacar, em 2000, cuja liderança está com o Banco Mundial, como já foi apontado na Figura 1.

É importante refletir e problematizar essa forma de olhar os sujeitos diversos, muito presente no âmbito escolar, advindo de um discurso estabelecido a partir dos próprios documentos oficiais. Sugere uma narrativa polarizante e contraditória, ao proclamar projetos e programas inclusivos, no reconhecimento da diversidade dos grupos sociais, suas culturas, mas, por outro lado, produz um efeito contrário ao proclamado, na medida que se formula e implementa currículos padronizados. Concordamos com Dorziat (2007, p. 54) a esse respeito, quando sustenta que

A retórica de aceitação dos outros não tem conseguido promover movimentos pedagógicos em que as formas de trabalho escolar se debruçam sobre o aluno real, por meio de uma ação dialógica, pelo contrário, os currículos escolares estão permeados pela ideia de um aluno único, abstrato, mesmo quando trata de pluralidade cultural.

Isso decorre, dentre outras razões, pelo fato de que, apesar da retórica ser em torno do respeito e da valorização da diversidade, o que acontece na prática é a reprodução dos valores hegemônicos, por intermédio da ênfase no ensino e na apropriação de conhecimentos, por meio de estratégias universais e uniformes, desconsiderando as singularidades dos sujeitos. Desse modo, evidenciamos que o poder hegemônico se apropria de um discurso caro aos coletivos diversos, dos movimentos sociais, no entanto, assim o faz com o propósito de convertê-los aos seus interesses.

## **1.2 A Educação Brasileira e a Negação de Direitos aos Coletivos Diversos**

Ao longo da história de nossa educação, a maioria da população brasileira foi vítima de um modelo social e educacional cujo propósito, desde sua gênese, objetivou a formação de uma elite dirigente e a consolidação da hegemonia de uma classe, deixando os coletivos

diversos (ARROYO, 2014)<sup>4</sup> à margem do processo de aquisição dos bens sociais e culturais. Esse cenário de exclusão não se constituiu um momento pontual, esteve presente em vários períodos históricos<sup>5</sup> que, de forma sucinta, apresentaremos a seguir. Procuramos compreender, assim, como se configurou a educação no Brasil em contexto em que grupos socialmente dominantes utilizaram o modelo educacional para fins utilitaristas e manutenção do seu *status quo*. Cada período histórico, apresenta a predominância de determinadas ideias pedagógicas (SAVIANI, 2013), em que estão delineadas, mesmo que de forma latente, uma determinada proposta de educação e de sociedade.

A usurpação dos direitos da população pobre possui raízes históricas, tendo seu início no período da colonização do Brasil (1549-1759). Nesse período, em decorrência do monopólio da educação pela igreja e a prevalência de uma “pedagogia tradicional”, os índios eram muito mais doutrinados para a conversão à fé católica, do que instruídos para a aquisição de conhecimentos. A educação, outorgada pelos jesuítas, além do caráter essencialmente confessional, possuía o objetivo de manter e defender os interesses da elite e facilitar o processo de colonização, pois o esforço da Companhia de Jesus estava voltado para a “educação dos nobres e abonados” (PONCE, 2010, p. 121), numa sociedade marcada pelo domínio europeu, na qual Portugal impunha aos povos colonizados seus costumes, uma outra cultura, um outro modo de vida. Neste contexto de aculturação, não havia espaço para a valorização da cultura indígena.

Neves (1978 *apud* SAVIANI, 2013, p. 31) afirma: “a catequese é um esforço racionalmente feito para conquistar homens; é um esforço feito para acentuar a semelhança e apagar as diferenças”. O apagamento das culturas se alinhava à pretensão de construir uma sociedade homogênea do ponto de vista cultural e, para isto, foram engendrados mecanismos de dominação e adaptação dos povos indígenas às imposições dos colonizadores. Dessa maneira, a presença dos jesuítas assumiu um caráter deletério, ou seja, de destruidores da cultura nativa.

Num contexto social rural e escravista, a educação dos pobres, negros, índios, mulheres, camponeses não era considerada necessária. Para estes, a instrução catequética oferecida pelos jesuítas era suficiente (SAVIANI, 2013). Fernandes (1966, p. 366) sustenta que o sistema de ensino, “por sua própria estrutura atendia às necessidades de instrução que

---

4 Arroyo nomeia como coletivos diversos: índios, negros, quilombolas, mulheres, povos da floresta, camponeses, dentre outros.

5 A periodização aqui apresentada segue a proposta apontada nos estudos de Saviani (2013), no livro “Histórias das ideias Pedagógicas no Brasil”.



se configurava como privilégio de pequenos grupos dominantes”. A educação era, portanto, um privilégio da nobreza.

A partir da expulsão dos jesuítas em 1759<sup>6</sup>, a educação brasileira tomou novos rumos e, nesse contexto, o predomínio da vertente religiosa vai perdendo suas forças, surgindo, nesse período (1759-1932), a vertente leiga da pedagogia tradicional, coexistindo as duas vertentes (religiosa e leiga). Se constitui um momento de delineamento de uma escola burguesa, elitista e dualista, a partir de um ideário iluminista trazido principalmente pelo Marquês de Pombal, que passou a ser responsável pelas medidas e ações no tocante à educação. As várias reformas empreendidas nesse período buscaram atender à minoria favorecida economicamente. No entanto, o cenário educacional manteve a mesma configuração do período anterior, marcado pela invisibilidade dos sujeitos diversos que faziam parte da população brasileira.

Os esforços em favor da escolarização do povo ganharam visibilidade no final do período imperial e se intensificaram no decorrer do período republicano (período que se inicia com a Proclamação da República, em 1889), especialmente com a construção dos grupos escolares (por volta de 1890), como uma tentativa de criar/ampliar a oferta de educação pública no Brasil (SAVIANI, 2013).

Entretanto, esses esforços tinham pretensões de atender, por um lado, a objetivos eleitorais, uma vez que, pela constituição de 1891, vigente nesse período, os analfabetos não podiam exercer o direito do voto, ficando as decisões do país restritas a uma minoria escolarizada. Por outro lado, tratava-se de uma exigência do sistema capitalista que via na ‘ignorância’ das camadas populares um fator de atraso, do ponto de vista econômico. O analfabetismo se constituía uma vergonha nacional e a instrução estaria relacionada ao desenvolvimento da indústria e da formação de mão de obra para atender às demandas do mercado. Como observa Nagle (2001, p. 41),

O desenvolvimento do modo capitalista de produção e de vida, durante a República Velha, ocasionou o aceleramento da divisão social do trabalho e exigiu nível cada vez mais crescente de especialização de funções, de que resultaram o aparecimento de novas camadas sociais e a diferenciação das antigas classes dominantes.

---

6 Que se deu em decorrência do poder político, religioso e cultural dos Jesuítas. A Companhia de Jesus, detentora de muitos bens materiais, vantagens comerciais se constituía uma ameaça para a nova ordem monárquica absolutista, que diante de muitos conflitos com a Coroa culminou na sua expulsão decretada em 1759. (SAVIANI, 2013).

O que podemos observar, a partir do que a história atesta, é o fato de que o período republicano pouco se diferenciou das antigas estruturas, pois manteve os mesmos princípios ideológicos e relações de poder, no entanto, com outras características, como aponta Fernandes, (1966, p. 385), ao salientar que “o coronelismo não morreu no Brasil. Ele ressuscita em toda parte e a cada passo, até nas cidades grandes e nas metrópoles, sob mil disfarces”. Desse modo, a estrutura política passou por mudanças nesse período histórico, mas a estrutura de poder foi mantida para defender privilégios de determinados setores da sociedade. As classes dominantes investem-se de novos interesses, reposicionam-se frente à nova conjuntura e mantêm os privilégios.

No Brasil republicano, embora a escola pública tenha ganhado destaque nos debates acadêmicos, políticos e sociais com a publicação do Manifesto dos Pioneiros, em 1932, a educação se constituía como um bem social restrito a uma minoria, que normalizava a educação como um privilégio de classe. O povo não tinha nenhuma participação na discussão do seu processo de escolarização, era apenas um expectador que assistia bem de longe as decisões tomadas por importantes intelectuais da época. A esse respeito, Nunes (2010, p. 35) faz referência quanto à “seletividade da nossa escola para o benefício de alguns privilegiados em detrimento de uma massa de deseducados que apenas sobrevivia sem usufruir dos bens sociais destinados a poucos”.

Os interesses políticos que se evidenciaram no Brasil republicano mantiveram-se nos períodos seguintes, como observa Fernandes:

Todas as vezes que as elites dos estamentos ou das classes dominantes se viram postas diante da história viva com a necessidade de escolher, de imaginar e de criar, elas se retraíram, isolaram o povo da história e confundiram seus interesses particulares e imediatos com os interesses da Nação e do futuro. (1980, p. 1-2).

O golpe militar, de 31 de março de 1964, expressa essa premissa, ao romper, de forma autoritária, com um processo democrático em gestação. O regime militar foi estrategicamente forjado para silenciar as camadas populares e os seus opositores, a exemplo dos educadores, intelectuais e professores universitários, usando para esse propósito de coerção física e ideológica, com o objetivo de, pela descontinuidade política, manter a continuidade do poder socioeconômico e, possivelmente, educacional, cujo interesse estava relacionado à manutenção de um sistema capitalista dependente.

A educação, adaptada ao regime ditatorial, seria uma via importante no âmbito ideológico, para a solidificação das demandas de um modelo econômico produtivista e utilitarista. O modelo organizacional tecnicista, adotado no âmbito educacional, a partir das

reformas de ensino: a Reforma Universitária (Lei nº 5040/1968) e a Reforma de 1º e 2º graus (Lei nº 5.692/1971), aliadas à Lei de Diretrizes e Bases de 1971, foram fundamentais no favorecimento dos ideais do regime militar, sob a égide da teoria do capital humano<sup>7</sup>.

A teoria do capital humano ganhou força no Brasil nos anos de 1970, num contexto em que o capital humano era visto como a bússola para o desenvolvimento, a fim de atender às necessidades do mundo do trabalho. Frigoto (2005, p. 92) afirma que

O capital humano é função de saúde, conhecimento e atitudes, comportamentos, hábitos, disciplina, ou seja, é expressão de um conjunto de elementos adquiridos, produzidos e que, uma vez adquiridos, geram a ampliação da capacidade de trabalho e, portanto, de maior produtividade [...]. O resultado esperado era que nações subdesenvolvidas, que investissem pesadamente em capital humano, entrariam em desenvolvimento e, em seguida, se desenvolveriam.

A expectativa era de que o capital humano atenderia ao nível de exigência imposto pelo regime vigente, voltado essencialmente para o desenvolvimento econômico, de modo que a política educacional foi delineada no sentido de responder aos seus anseios e premissas, como destaca Germano (2011, p. 22):

Nos vinte e um anos de regime militar, o Estado brasileiro investiu muito mais na esfera econômica e nas ações repressivas de toda a ordem, para silenciar os opositores do Regime, que em políticas sociais [...]. A política educacional pós 64 contribuiu para a exclusão social das denominadas classes populares ou classes subalternas, privilegiou o topo da pirâmide social.

Nos vários contextos históricos apontados até aqui, a diversidade, que constitui intrinsecamente a população brasileira, foi sufocada por meio de um processo de silenciamento e apagamento. Nesse sentido, Fernandes (1980, p. 16) afirma que “as elites das classes burguesas procuraram impedir, enquanto puderam, a mobilização política dos trabalhadores e das massas populares”. Contudo, destacamos que esse processo não se deu sem resistência e mobilização popular: trabalhadores, mulheres e homens do campo, do movimento feminista, MST, negros, indígenas, educadores, estudantes, sindicatos de vários setores dentre outros, atores sociais “invisibilizados, apenas destinatários de programas sociais compensatórios e de políticas educativas”, não se acovardaram e lutaram em defesa dos seus direitos, dentre eles, de uma escola pública, laica e gratuita, alvo de diversos

---

<sup>7</sup> Tem como principal idealizador Theodore W. Shultz. Busca explicar o fator humano como essencial para o desenvolvimento econômico do País. No campo educacional, o capital humano está relacionado a concepção tecnicista, evidenciando ser a educação, a partir de uma visão empresarial, a mola mestra do desenvolvimento econômico e do indivíduo.

movimentos, a exemplo do ocorrido em 4 de maio de 1960, denominado de Convenção em Defesa da Escola Pública (SAVIANI, 2013).

De modo que, pela participação e pressão popular, em períodos históricos distintos, os coletivos diversos se “mostraram presentes, visíveis, resistentes” (ARROYO, 2014, p. 26), na luta por oportunidades e direitos iguais no âmbito da educação, moradia, saúde, trabalho, bem como pela denúncia de discriminação e exclusão. Reivindicações que, morosamente, foram sendo pauta das agendas governamentais e conquistas legais, a partir do papel imprescindível dos sujeitos sociais através das ações coletivas e dos movimentos sociais como instrumentos de pressão à ordem dominante e de transformação social.

No campo da educação, podemos apontar, por exemplo, a criação de entidades importantes como a Associação Brasileira de Educação – ABE (1924), que organizou diversas Conferências Nacionais de Educação; a Associação Nacional de Educação – Ande (1980), que, juntamente com a Anped e CEDES, organizou as Conferências Brasileiras de Educação. Essas entidades “tiveram papel importante na mobilização dos educadores como mecanismos de pressão junto ao Estado visando à formulação ou reorientação de políticas educativas” (SAVIANI, 2013, p. 252).

No âmbito cultural, muitos projetos populares ganharam visibilidade, a exemplo do Cinema Novo, o teatro popular, a música popular e vários projetos de erradicação do analfabetismo, como o projeto “de pé no chão se aprende a ler” (FRIGOTO, 2005) e demais projetos populares que se inspiravam nas vertentes das pedagogias da educação popular, que tinha em Paulo Freire um dos seus grandes precursores.

É importante apontar nessa discussão, o papel do Estado, uma vez que a análise de sua atuação levará em conta toda uma conjuntura histórica, social e política, e as correlações de forças sociais que se dão nesse processo (GERMANO, 2011). O Estado brasileiro se posicionou frente às questões aqui postas ora de maneira ditatorial, ora se omitindo e se ausentando de suas responsabilidades. Ambos posicionamentos refletiam um Estado útil para atender aos interesses da classe dominante e para impedir as garantias dos direitos sociais. Eram formas de controle do povo, na intenção de reprimir a resistência, silenciar as vozes dos coletivos diversos que se posicionavam a favor de uma democracia ampliada, na qual as camadas populares exercessem, de fato, sua cidadania, participando das decisões do país e tendo seus direitos garantidos.

A redemocratização do Brasil, na década de 1980, é mais uma constatação de que os grupos dominantes<sup>8</sup>, de forma estratégica, dão continuidade ao seu projeto político com o propósito de manter sua posição de hegemonia no sistema, agora por outros caminhos. Protagonizaram esse movimento e o converteram em mecanismos de controle das forças populares<sup>9</sup>, através das concessões, das negociações para impedir a resistência ao poder hegemônico. Concordamos com Frigotto (2005, p. 222), quando nos traz a compreensão de que, tradicionalmente,

as classes dominantes buscam estabelecer consensos pelo alto, cooptando intelectuais e lideranças vinculados às classes populares para manter e reproduzir uma das sociedades capitalistas mais desiguais do mundo, e, no seu interior, uma escola funcional, elitista e dual.

Mas, como ressaltado, a força dos movimentos populares sempre esteve presente em conjunturas autoritárias, com lutas e embates pela defesa da democracia e oportunidades iguais e, sobretudo na denúncia a toda forma de imperialismo e autoritarismo.

Como resultado da ação dos movimentos sociais, no Brasil, especialmente, dos anos 1970/1980, vários direitos sociais foram conquistados, alguns deles amparados em leis, a exemplo da Constituição Federal de 1988, denominada de Constituição Cidadã, como veremos adiante.

Apesar das conquistas, o nosso legado educacional, não é um dos mais promissores e dignos de orgulho. Fruto de um passado histórico de escravidão, segregação e de dominação, herdamos um sistema educacional que imprimiu sua marca na colonização e que se estendeu por vários períodos da nossa história. Essa herança trouxe desdobramentos significativos que impactaram o processo educacional atual, pois, apesar do discurso em termos de universalização do acesso à educação<sup>10</sup> e redução do número de analfabetismo, de acordo com dados de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, o número de homens e mulheres com 10 anos ou mais sem instrução e ensino fundamental incompleto ainda é alarmante.

Historicamente, as minorias foram/são usurpadas dos seus direitos e impossibilitadas de se apropriar dos bens sociais, culturais e econômicos que lhes permitam sair da condição

---

8 Constituído por empresários de grandes corporações, nacionais e internacionais, latifundiários, militares, políticos de partidos de direita.

9 Formado por trabalhadores, movimento sindicais, estudantis, entidades educacionais, movimentos sociais: feminista, negros, mulheres, MST dentre outros.

10 Conforme consta no PNE (2014-2024), essa universalização do ensino, ainda hoje, é uma meta a ser alcançada.

de subalternas. As diversidades étnicas, sociais, econômicas, culturais foram transformadas em fatores excludentes no seio de uma sociedade marcada pela segregação, em que a educação se tornou um privilégio restrito às classes sociais favorecidas economicamente.

### 1.3 A Discussão da Diversidade no Contexto da Redemocratização do Brasil

As questões envolvendo o debate da diversidade no Brasil ganharam força nos anos de 1980 e 1990, período emblemático na construção histórica do país, impulsionada pelas reivindicações por parte de educadores e militantes ligados aos movimentos negros, indígenas, feministas e outros na luta por oportunidades e direitos iguais, por uma educação de qualidade para todos, na qual a discriminação e o racismo, presentes na sociedade e na escola, fossem alvo de denúncia, aspectos que deveriam ser problematizados e contestados. Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011, p. 89) reforçam estes pressupostos quando afirmam que as

Denúncias, propostas e experiências educacionais desenvolvidas pelos movimentos sociais trouxeram o questionamento do discurso e da prática homogeneizadora, que desprezam as singularidades e as pluralidades existentes entre os diferentes sujeitos presentes no cotidiano escolar.

A luta dos movimentos sociais foi instrumento importante no sentido de trazer à tona discussões no contexto social e escolar sobre cultura, diversidade, pluralidade cultural, temas até então não discutidos nos debates sociais, políticos e educacionais. Mas, vão além disso, pois se revestem de um caráter político, no sentido de que procuraram mobilizar a sociedade civil para o desvelamento das desigualdades e, no âmbito jurídico, lutaram pelo fomento de políticas públicas e implementação de leis que levassem em consideração os direitos dos sujeitos considerados vulneráveis.

A década de 1990 apresenta um contexto *sui generis*, a partir de uma conjuntura nacional e global marcada por mudanças na configuração do Estado, que proclama um discurso democrático e pluralista, buscando, por um lado, tornar efetivas as garantias sociais conquistadas na Constituição Federal de 1988; e, por outro, lançando mão de estratégias e ações políticas com o propósito de atender às demandas do mercado globalizante. Portanto, constitui-se num Estado polarizado, mas respondendo, primordialmente, aos interesses econômicos, numa lógica mercadológica, a partir de uma política neoliberal.

O mundo globalizante traz à tona um cenário de mundialização da economia e de diluição das fronteiras geográficas, aproximando diferentes povos e culturas. Contudo, nesse

novo reordenamento social, há um aprofundamento das desigualdades sociais e o esfacelamento dos direitos coletivos. Canen (2000, p. 138) nos diz que o processo de globalização é “percebida em sua face perversa: na medida em que não beneficia igualmente os diversos grupos socioculturais, estaria consubstanciando processos discriminatórios, legitimando desigualdades e reforçando a exclusão social”.

É imerso nessa conjuntura que a discussão da diversidade se fortalece, apresentando neste período um aumento significativo na produção científica, com uma vasta publicação de artigos em periódicos e associações científicas de grande prestígio, a exemplo da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), cujos temas predominantes nos Grupos de Trabalhos (GTs) versavam sobre: diversidade étnico-racial, movimentos sociais, direitos humanos, educação do campo, educação de jovens e adultos, educação indígena, educação especial, gênero, desigualdades dentre outros. (GOMES, 2012).

Assistimos, assim, ao surgimento de programas de pós-graduação voltados para o contexto da diversidade e o fortalecimento de organizações sindicais, como a Associação Nacional de Educação (Ande), ao mesmo tempo marcada pela presença dos movimentos sociais representativos dos grupos vulneráveis que emergem na cena pública reivindicando direitos e denunciando práticas homogeneizadoras e discriminatórias, como aponta Gomes (2012, p. 688):

Eles [os coletivos sociais diversos] reivindicam que a educação considere, nos seus níveis, etapas e modalidades, a relação entre desigualdades e diversidade. Indagam o caráter perverso do capitalismo de acirrar não só as desigualdades no plano econômico, mas também de tratar de forma desigual e inferiorizante os coletivos sociais, considerados diversos no decorrer da história.

O processo de redemocratização do Brasil trouxe muitas conquistas e avanços que levaram em conta os direitos sociais e educacionais dos diversos sujeitos. Algumas leis, documentos e programas importantes fortaleceram estas conquistas, a exemplo da: Constituição Federal de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9394/96, que traz capítulos e artigos específicos sobre a Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena; Estatuto da Criança e o do Adolescente – Lei 8.069 de 1990; Lei 12.796 de 2013 que altera diversos artigos da LDB para atender a Educação Infantil, Educação Especial e EJA; Lei 13.234 de 2015, que traz diretrizes e procedimentos para identificação, cadastramento e atendimento aos sujeitos da Educação Especial.

No âmbito das políticas educacionais, apresentaram-se ao cenário brasileiro os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997), documento norteador da prática educativa

que traz a Pluralidade Cultural como tema transversal e que, a despeito de suas limitações e contradições, contribuiu para as discussões da temática na escola; a implementação da Lei 10. 639/2003 e Lei 11.645/08, que incluiu a temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena como obrigatórias nos currículos oficiais das escolas; o Decreto nº. 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária; o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (BRASIL, 1998); as Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas (BRASIL, 1999); dentre outros.

Nas políticas públicas, a criação de várias secretarias voltadas à implementação de projetos e programas para o contexto da diversidade, a exemplo da Secretaria de Educação, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi)<sup>11</sup>; do Programa Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial e Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado; do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais; da Escola Acessível, Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade; a Lei nº 12.711 de 2012 - Lei de Cotas, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, como uma política de democratização do acesso destinadas a população afrodescendentes, indígenas, mulheres e pessoas com deficiência. Não obstante as contradições existentes no interior desses programas, podemos pensá-los como espaços de inclusão dos diversos sujeitos no tecido social e, especificamente, no âmbito educacional.

Embora o período de abertura política tenha sido de alguma maneira favorável aos direitos sociais, é importante entendermos que as questões relacionadas às desigualdades sociais, educacionais, de gênero dentre outras, não foram superadas, uma vez que o século XXI é marcado pelo seu acirramento. Os fenômenos da globalização e de consolidação de políticas neoliberais contribuíram ainda mais para o aprofundamento das contradições e discriminação em todo o mundo, trazendo, também, a competitividade, o produtivismo e a exclusão dos diversos sujeitos sociais<sup>12</sup>.

---

11 Secretaria inicialmente denominada SECAD, cuja implantação se deu no governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Essa secretaria, posteriormente foi denominada de SECADI e foi extinta no governo de Michel Temer.

12 No Brasil, segundo dados do IBGE (2018. p. 27), a proporção de pessoas abaixo da linha de pobreza é de aproximadamente 55 milhões, sendo o Nordeste apontada como a região com maior percentual de sua população com renda inferior a esta linha, isto é, 44,8%.



Sobre este aspecto, Dorziat e Lima (2015, p. 437), ao enfatizarem a influência da globalização no campo educacional, afirmam que

A lógica da nova agenda do mundo globalizado invadiu o campo educacional nas últimas décadas do século XX, desde as políticas públicas até as práticas educativas, revestindo-se de sólido aporte legal, que se apropria do discurso de reconhecimento das diferenças existentes na escola, mas tende, paradoxalmente, a reforçar a individualidade, a competitividade e a exclusão na sociedade atual.

Assim, o enfrentamento das condições de exploração impostas pela globalização, se faz pela transformação das condições socioeconômicas, pela ação política e pela redefinição das concepções acerca dos próprios sujeitos.

Nessa perspectiva, temos o entendimento da necessidade de reeducar o olhar sobre a diversidade. Não é uma tarefa fácil, pelo contrário, é sempre tensa, uma vez que implica desconstruir representações sobre os diversos, impregnadas nas mentes, presentes nas práticas e currículos, muitas vezes, de forma velada, “permeando as estruturas, as lógicas e os valores constituintes do sistema escolar, da academia, do ensino, da pesquisa e da extensão, das avaliações e do currículo. Da própria relação pedagógica” (ARROYO, 2008, p. 16). Essas representações construídas e internalizadas resultam em estereótipos dirigidos aos sujeitos considerados diversos e isso contribui para o insucesso escolar, por incentivar a percepção negativa que o sujeito constrói de si mesmo, rejeitando seu próprio grupo social e cultural.

O termo estereótipo, conforme definido por Fleury (2006, p. 449),

indica um modelo rígido a partir do qual se interpreta o comportamento de um sujeito social, sem se considerar o seu contexto e a sua intencionalidade. O estereótipo representa uma imagem mental simplificadora de determinadas categorias sociais. Funciona como um padrão de significados utilizado por um grupo na qualificação do outro.

A sua construção no meio social se dá a partir do compartilhamento entre os grupos sociais da imagem representativa da estereotipia, de modo que um determinado grupo atribui legitimidade ao estereótipo constituído. Assim, “a consolidação de uma imagem estereotipada depende fundamentalmente de um consenso de opinião dos indivíduos que constituem um grupo” (FLEURY, 2006, p. 450).

O enfrentamento das questões relacionados aos estereótipos, preconceitos e discriminação tem sido central nas lutas dos grupos sociais diversos, tanto no âmbito social em geral, quanto no escolar, em particular. No contexto escolar, por exemplo, vislumbramos práticas discriminatórias, estereotipadas, que silenciam, invisibilizam, classificam e segregam. A escola tem sido alicerçada sob a égide de uma cultura eurocêntrica, perpetuada

como hegemônica, silenciando e invisibilizando os diversos coletivos (negros, pobres, de comunidades rurais, ribeirinhos, com necessidades especiais) existentes no cotidiano escolar.

Através dos conteúdos escolares, livros didáticos, projetos e prática educativa são disseminados e naturalizados determinadas concepções e valores. Faz-se necessário, a partir deste contexto, o diálogo, o questionamento, a problematização dessas questões, a fim de que possamos desenvolver um novo olhar sobre os coletivos diversos.

Com base neste pressuposto, reiteramos que uma compreensão crítica acerca das diversidades se constitui como um tema central para pensar o currículo, a formação docente, a prática pedagógica. O papel da docência, nesse contexto, é singular no sentido de problematizar as estruturas de poder, de modo que a abordagem da diversidade precisa encontrar espaço nos cursos de formação inicial e continuada, a fim de ressignificar concepções de conhecimento, de processos de ensino-aprendizagem, de modo a promover um novo olhar para o sujeito, para que possamos vislumbrar práticas educacionais voltadas para a valorização e respeito à diversidade, que desafiem os estereótipos e as atitudes discriminatórias e preconceituosas existentes no contexto escolar.

## 2

## DIVERSIDADE: IMPLICAÇÕES PARA A CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO

*A diversidade é muito mais do que o conjunto das diferenças. Ao entramos nesse campo, estamos lidando com a construção histórica, social e cultural das diferenças a qual está ligada às relações de poder, aos processos de colonização e dominação. Portanto, ao falarmos sobre a diversidade (biológica e cultural) não podemos desconsiderar a construção das identidades, o contexto das desigualdades e das lutas sociais.*

*Nilma Lino Gomes*

### 2.1 Diversidade, Desigualdade e Diferença

O debate em torno da diversidade traduz diferentes posicionamentos, tornando-se um campo permeado de tensões, disputas teóricas e conceituais. É uma discussão que, nos últimos anos, tem se tornado frequente em vários contextos, seja no âmbito acadêmico, escolar, político, social e inclusive nos documentos oficiais, sendo objeto de estudos no campo da educação há, aproximadamente, quatro décadas, de modo que a compreensão desse fenômeno tem se apresentado de diferentes maneiras.

A diversidade constitui-se um entrelaçamento de culturas, saberes, linguagens, práticas, experiências dos diversos sujeitos, construídas na interação com o meio social e cultural e, ao discuti-la, faz-se necessário entendê-la dentro de um contexto político, econômico, social, de relações de poder e desigualdades de oportunidades produtoras de diferenças.

Essa discussão não se restringe apenas ao Brasil, mas transcende suas fronteiras, emergindo em contextos diversos, conforme a demanda, as causas, os fatores que se apresentam no âmbito social que impõem a discussão sobre o tema, relacionando a diversidade ao contexto político. “Imigração, gênero, sexualidade, raça, etnia, religião e língua são os principais fatores que desencadearam um processo de mobilização e discussão

sobre a diversidade” (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011, p. 87). Em cada país, o debate sobre diversidade ganha relevo a partir de diferentes perspectivas, conforme sua realidade e posicionamento político e, dentro de um mesmo país, ela ocorre em face de eventos particulares ou aspectos estruturais mais amplos, conforme avanços e retrocessos nas lutas e conquistas legais, políticas e econômica.

A presença dos coletivos diversos tem desafiado as estruturas sociais e educacionais, a mentalidade das pessoas, grupos e nações em todo o mundo. Isso contribuiu para o fortalecimento dos movimentos sociais dos grupos vulneráveis em busca de reconhecimento de direitos. A luta dos movimentos sociais não é recente, encontramos marcas de resistência em diversos contextos da história do Brasil, a exemplo dos movimentos populares, que reivindicam emancipação e oportunidades equânimes no que diz respeito ao acesso à escola, moradia, saúde, trabalho e terra. Contudo, foi a partir da abertura política em 1980, que podemos considerar como sendo um período emblemático, de maior visibilidade dos coletivos diversos no âmbito social e político, exigindo direitos.

A diversidade é, frequentemente, associada aos estudos sobre diferenças e, muitas vezes, tem sido usada de forma indiscriminada, inclusive como sinônimos. Esta indiscriminação nos usos desses termos tem resultado em um frágil entendimento da temática nos encaminhamentos de políticas públicas, contribuindo para maior aprofundamento das desigualdades e apagamento dos diversos sujeitos vistos em suas diferenças.

Dentro desse pressuposto, encontramos na literatura revisada, uma fecunda discussão entre três concepções de diversidade: universalista, celebratória e crítico-discursiva, abordagens que suscita diversos posicionamentos, ora convergentes, ora divergentes entre muitos estudiosos da temática e que, a despeito de sua complexidade, são importantes para o encaminhamento do nosso estudo.

Denominamos de concepção universalista, a concepção que entende a diversidade como expressão de um padrão universal, comum de aprendizagens, destinado a todos os alunos, independentemente de suas diferenças. Neste sentido, trata-se de uma concepção substanciada pela noção de igualdade. Essa forma de pensar, fruto do pensamento ocidental moderno, tem constituído um viés para o encaminhamento de políticas públicas e educacionais.

A perspectiva universalista toma por base aspectos ou fenômenos que dizem respeito a qualquer sujeito, de modo que as condições que definem determinados indivíduos como diferentes não são definidoras dessa perspectiva. São exemplos dessa abordagem a

referência ao domínio de conhecimentos, saberes, habilidades, práticas culturais, valores etc., considerados universais e essenciais a todas as pessoas.

Este tipo de concepção é compatível com o que Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011, p. 92) se referem acerca da diversidade como uma política universalista, cujo caráter universal busca uma síntese totalizante das diferenças: “as diferenças e as diversidades se configuram como cultura que, por esta via, podem ser trocadas” e que perpassa outros documentos oficiais como a Declaração Universal sobre Diversidade Cultural e, além disso, é uma concepção que se mostra ancorada nos princípios de uniformidade, de cultura comum, amplamente ratificado pelos organismos internacionais. Rodrigues (2011) explica que essa concepção universalista da diversidade

Defende a existência de um princípio comum a todas as culturas e que é este princípio que deve garantir a interação cultural ou a comunicação entre as culturas e os sujeitos, perspectiva utilizada nos documentos internacionais, como por exemplo, a Declaração Universal sobre Diversidade Cultural (RODRIGUES, 2011, p. 96).

Entre os educadores, essa perspectiva também é visível nos discursos e projetos veiculados no âmbito educacional, bem como em propostas curriculares sob a propositura de um currículo nacional, comum a todos.

Quando discutimos a diversidade numa perspectiva universalista, juntando todos os grupos, todas as culturas, como um grande mosaico, sem reconhecê-los como categorias de sujeitos coletivos, pressupomos a expansão de um currículo homogêneo, uniforme, posicionamento que não atende aos interesses dos diversos grupos sociais com suas especificidades e singularidades.

No contexto da prática educativa, esse aspecto é problemático, pois, quando o/a professor(a) enxerga a homogeneidade, deixa de compreender que cada aluno tem uma forma única e particular, que os significados que ele atribui aos conhecimentos também é singular, porque perpassa suas experiências, suas formas de perceber e viver as situações da vida. De modo que o tratamento homogêneo, igual a todos os alunos apaga as diferenças, as especificidades dos sujeitos.

Uma outra concepção encontrada na literatura diz respeito a concepção celebratória. Entendemos por celebratória a concepção de diversidade que tem por base a existência de sujeitos diversos, considerado como categorias sociais, produtores de culturas específicas. Neste caso, reconhece-se a necessidade de considerar essas culturas como objeto de aprendizagem e como instrumento de reconhecimentos de sujeitos. Nesta perspectiva, evidencia-se um discurso valorativo, moral, percebido nos sentidos que se dão as práticas

culturais, saberes e linguagens dos grupos não hegemônicos, supondo que os interesses desses grupos sociais distintos podem ser conciliados e intercambiados por meio de atitudes de respeito, aceitação e acolhimento das diferenças. Não coloca em discussão as relações de poder.

Essa perspectiva parte da ideia de que as diferenças intrapessoais podem ser apaziguadas e sustentam ser a tolerância, expressão muito comum nos discursos e documentos oficiais, uma forma de apaziguamento. A ideia de tolerância parece esconder o que de fato existe no tecido social: discriminação, preconceito, estereótipo, exclusão. Ao se propor tolerância, mantém-se as estruturas hierárquicas dos grupos hegemônicos intactas. O termo tolerância expressa, ainda, uma ideia de diversidade como a possibilidade de que todas as culturas e sujeitos possam conviver harmoniosamente e participar coletivamente da vida social e das instituições, a exemplo da escola, garantindo, desse modo, a reconciliação e o diálogo, numa perspectiva celebratória.

É possível identificar essa perspectiva de diversidade nos discursos produzidos pelos organismos internacionais, através dos vários documentos e textos oficiais, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p. 26), que propõem abordar a diversidade com base em “trabalhos sobre tolerância, conceito adotado pela ONU como marco referencial no processo e construção do entendimento, do respeito mútuo, da solidariedade”.

Apesar de alguns consensos acerca dessa perspectiva, encontramos na literatura autores que problematizam a forma celebratória da diversidade (DORZIAT, 2010; ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011; GOMES, 2012). Defendem o entendimento de que, quando a diversidade é assim compreendida, a condição desigual de alguns grupos sociais (resultante de relações de poder que subalternizam indivíduos ou categorias) deixa de ser percebida, visto que a atenção se volta para a variabilidade dos modos e das condições de existência. Dessa forma, produz-se um esvaziamento conceitual que tem servido, tão somente, para ocultar as relações de poder e a estrutura hegemônica, contribuindo para a solidificação das desigualdades no interior das relações sociais. Assim, Abramowicz e Rodrigues (2013, p. 17) destacam que

O uso indiscriminado da diversidade pode restringir-se ao simples elogio às diferenças, pluralidades e diversidades, tornando-se uma armadilha conceitual e uma estratégia política de esvaziamento e/ou apaziguamento das diferenças e das desigualdades.

Dentro desse pressuposto, faz-se necessário uma compreensão teórica e posicionamento crítico no tocante a essa abordagem, sobretudo, entre os educadores como elemento importante para a condução de uma prática educativa que vislumbre os coletivos

diversos em suas singularidades. É a forma de discutir e desafiar abordagens teóricas e estruturas pedagógicas pautadas na homogeneização do currículo.

Entendemos que a maioria das professoras/es reconhecem a importância desta temática no contexto de sua prática educativa, contudo, ao abordá-la de maneira superficial e essencializada, perdem de vista as dimensões histórica e socioeconômica em que as diversidades e culturas são convertidas em desigualdade e inferioridade, fato demonstrado por Sousa (2018) em pesquisa com professoras/es de uma escola pública municipal.

Essa perspectiva de diversidade celebratória, pode ser facilmente observada nos livros didáticos, nas mídias e nos projetos pedagógicos, propagandeadas em imagens e expressões que enfocam a união de vários grupos sociais, cuja convivência se daria de forma harmônica, sem conflito. Nesse sentido, Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011, p. 85) indicam que “as mãos coloridas dispostas em círculo, os agrupamentos de crianças como representantes de diferentes grupos étnico-raciais e crianças com deficiências unidas sob o título “ser diferente é legal”, por exemplo, são representações dessa concepção.

Essa abordagem encontra-se subjacente em muitas iniciativas de políticas educacionais e projetos governamentais, projetos escolares, pesquisas acadêmicas, ensaios, artigos, publicidade, entre outros. É uma forma de olhar a diversidade que, aparentemente, pode ser entendida como positiva, por se constituir um ato de reconhecimento e de valorização. Contudo, devemos estar atentos a esse posicionamento, desprovido de um olhar crítico e problematizador das questões histórico-sociais, pois, pode contribuir para que as desigualdades, discriminações e exploração dos sujeitos considerados diversos permaneçam ocultas e os sujeitos invisibilizados.

O que se discute e se reivindica não é apenas o reconhecimento como sendo uma dívida da sociedade aos grupos diversos. A luta é política! É pela garantia dos direitos negados historicamente, embora preconizados no âmbito da legislação. Pautar a diversidade apenas na questão do reconhecimento, como frequentemente temos visto, é problemático, pois distancia a questão do debate crítico, como nos adverte Silva (2000).

Um outro posicionamento a essa perspectiva diz respeito à apropriação, por parte do movimento neoliberal, da abordagem da diversidade como forma de expansão dos seus domínios (ABRAMOWICZ, 2011). A sociedade capitalista e sua política neoliberal têm se posicionado a partir do viés do reconhecimento, valorização, tolerância da diversidade, se apropriando desse discurso e exaltando a diversidade como um instrumento de maximização do capital, como uma estratégia ideológica, política e econômica que lhes asseguram o

fortalecimento do poder hegemônico e expansão mercadológica, aprofundando, ainda mais, a desigualdade.

Essa apropriação e celebração da diversidade pode nos levar a questionar o posicionamento assumido pelos grupos hegemônicos, no sentido de desvelar o que está subentendido nessa celebração. Esse questionamento nos remete ao que Pierucci (2013) chama de “ciladas da diferença”, chamando a atenção para uma concreta definição dos termos. A propagação da diversidade como se ela abrangesse a todos, pelos grupos no poder, pode ser uma armadilha, uma cilada para fragmentar as lutas dos grupos sociais diversos, dando a impressão de um Brasil uno, igual, portanto, livre de preconceitos. Os grupos hegemônicos, ao se apropriarem das mesmas “armas” dos grupos minoritários, distorcem as intenções e fazem delas seu campo de manipulação discursiva.

O argumento do direito à diferença usada com tanta força pelos sujeitos que a reivindicam, serve, da mesma forma, para os grupos que a desejam distante; é útil, portanto, como elemento discursivo (político), para produzir um “efeito de retorsão”, conceito que Taguieff (1986 *apud* PIERUCCI, 2013, p. 52) explica como sendo a posição em que um “contendor se coloca no terreno discursivo e ideológico de seu adversário e o combate com as armas deste, as quais, pelo fato de serem usadas contra ele, deixam de pertencer-lhe pois que agora jogam pelo adversário”. É uma estratégia que os grupos dominantes utilizam de retomada e apropriação de um argumento e/ou bandeira de luta, usadas por grupos que defendem a diferença, no entanto, fazendo deles um argumento a favor de seus interesses. Essa perspectiva é destacada por Abramowicz et.al (2011, p. 93), ao afirmar que: “o neoliberalismo se aproveita da palavra de ordem pela diferença que significa a possibilidade de ampliação do mercado”.

Uma terceira concepção que se contrapõe à universalista e celebratória diz respeito a concepção crítico-discursiva. Denominamos de concepção crítico-discursiva, a abordagem da diversidade que coloca em evidência o desvelamento das estruturas de poder, o enfrentamento às atitudes de discriminação e estereótipos que os coletivos diversos sofrem na sociedade, bem como reivindica currículos e práticas educativas voltadas às diferenças (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011; BARROS, 2014; ARROYO, 2014; FREIRE, 2013; GOMES, 2007; PIERUCCI, 2013). Considera os aspectos socioeconômicos, políticos e relações de poder, como constituintes da diversidade de sujeitos. Predomina um discurso pautado na afirmação das diferenças como bandeira de luta dos sujeitos e grupos identitários que afirmam e disputam o lugar das diferenças nos mais diversos contextos:



político, social, educacional, ocupacional, econômico dentre outros, na busca por direitos, visibilidade social e política.

Como transcender? Como lidar com a diversidade em termos de propostas curriculares e metodológicas? Sobre isso, Gomes (2007, p. 25) sugere que os nossos currículos e os demais instrumentos didáticos pedagógicos “ livros didáticos, plano de aula, projetos pedagógicos, os saberes produzidos pelas diversas áreas e ciências” se articulem aos “saberes produzidos pelos movimentos sociais e pela comunidade”. E nesse entendimento, precisamos mudar a forma como enxergamos o outro.

No contexto escolar, estabelecemos relações com os alunos diariamente, e a forma como se dá essa interação, as concepções que temos do "outro" possivelmente concorrerá no delineamento de nossas ações pedagógicas. De modo que, indagamos: como têm sido vistos os/as alunos/as que fazem parte dos coletivos diversos no cotidiano escolar? Que expectativa temos deles/as, a partir do currículo ofertado pelas redes de ensino? Concordamos com Gomes (2007, p. 26), “será que ainda continuamos discursando sobre a diversidade, mas agindo, planejando, organizando o currículo como se os alunos fossem um bloco homogêneo e um corpo abstrato? Como se convivêssemos com um protótipo único de aluno”?

Entendemos que avançamos em muitos aspectos na inserção desta abordagem no contexto das políticas educacionais, nas leis e diretrizes, nos projetos e nos programas, sobretudo, pela ação dos movimentos sociais, especialmente, a partir da metade do século XX. Ao pressionarem as agências governamentais em várias instâncias: federal, estadual e municipal, deram visibilidade aos coletivos diversos, impactando nos currículos e propostas pedagógicas. Mas muito precisamos ainda superar. Pois, essa visibilidade ainda é pontual, muitas vezes, implementada por professoras/es que têm um pertencimento na diversidade. Nos projetos didáticos, ela acontece de forma a contemplar o calendário comemorativo, folclorizada, a partir de temas e/ou eixos integradores. Não contempla, muitas vezes, a parte comum do currículo, mostrando o lugar que a diversidade ocupa nas políticas curriculares. A exemplo disso, a BNCC, que, embora contemple ações voltadas para a diversidade, ainda reserva para a parte diversificada do currículo, as questões sobre o tema.

Compreender a diversidade, seja para estabelecer estratégias pedagógicas no âmbito escolar, seja como estratégia política para garantia de direitos, é fundamental e precisa ir além de uma retórica, de um discurso, compreendendo o campo discursivo como fundamentalmente político, em que se operam e se constroem concepções e significados, como temos visto, frequentemente.

Em vários âmbitos, a diversidade se evidencia em instituições e grupos sociais, de acordo com as concepções e significados que lhe são atribuídos e que se traduzirão na forma de agir, na forma como os sujeitos e grupos se posicionarão frente às questões que norteiam esse campo, na atualidade, demandando, a partir disso, movimentos e lutas com objetivos contraditórios.

Insistimos em discutir esse aspecto acima, para trazer à compreensão de que os conceitos, quando não bem formulados e defendidos, podem se tornar uma “armadilha” que se volta contra os próprios sujeitos e ideias pelos quais lutam. A discussão da diversidade, por exemplo, da maneira como tem sido defendida, tem se tornado, estrategicamente, um campo político, por se tornar um desses argumentos com possibilidade de retorsão pelos grupos hegemônicos.

A escola, nesse embate, é indagada a se constituir como espaço crítico, de emancipação dos sujeitos, a fim de que possibilite a todos a efetivação do direito à educação, um espaço de discussão e problematização das estruturas de poder que oprimem, excluem e estabelecem hierarquias. Essa escola não pode ser um espaço de exclusão, pois o que constatamos é que continuamos a disseminar modelos excludentes a partir dos programas e projetos, do currículo e das avaliações de larga escala.

Nesse sentido, é oportuno alargar os horizontes, desenhar novos cursos e currículos que possibilitem o diálogo com a diversidade, a partir de propostas metodológicas inclusivas como caminho para o trato da diversidade no currículo, em que os saberes diversos sejam discutidos e compreendidos pelos docentes enquanto categoria, nos diversos níveis de escolarização.

Um currículo que seja delineado, levando em consideração o espaço escolar no qual a diversidade de sujeitos é visível, cuja presença indaga o currículo, em suas metodologias, recursos e prática educativa.

Partindo desse pressuposto, afirmamos a importância de uma formação docente voltada para a diversidade, entendendo que essa formação pode contribuir na ressignificação e reconfiguração curricular de cursos relacionados às ciências da educação, especialmente, à pedagogia e às licenciaturas, mas também, de outras áreas do conhecimento. Nesse contexto, acreditamos que é possível viabilizar um diálogo e estabelecer uma ponte entre o universo acadêmico e práticas educativas, uma vez que reafirmamos ser a formação inicial e continuada potencializadora de práticas educativas dialógicas, que considerem os coletivos diversos, seus saberes e culturas.

Assim, uma proposta curricular nesta perspectiva contribui para uma política, de fato, inclusiva, em que todos os sujeitos, e não apenas alguns sejam reconhecidos nos seus saberes, culturas, idiosincrasias e, nesta perspectiva, possibilitar que todos se desenvolvam de forma emancipada, livre de estereótipos e exclusões. Mas, para que isto se torne uma realidade, a cultura escolar, enraizada em modelos homogêneos, classificatórios, seletivos e excludentes precisa passar por mudanças em seu aspecto estrutural e ideológico.

## **2.2 A Diferença e a Desigualdade como Produção Social**

As diversidades, étnica, etária, geracional, gênero, nacionalidade, religiosa, biológicas, são aspectos constitutivos à condição humana. Não somos essencialmente iguais, fazemos parte de grupos diversos! Nesse contexto, as relações de poder exercidas por grupos sociais dominantes convertem os diferentes grupos em desiguais, estabelecendo hierarquias, constituindo uma condição aos sujeitos que ocupam um lugar subalterno na sociedade, gerando estigmas, rótulos e exclusão. Ao discutir sobre essa questão Gomes (2007, p. 20) argumenta que,

ao longo do processo histórico e cultural e no contexto das relações de poder estabelecidas entre os diferentes grupos humanos, algumas dessas variabilidades do gênero humano receberam leituras estereotipadas e preconceituosas, passaram a ser exploradas e tratadas de forma desigual e discriminatória.

Fruto de um processo de dominação e relações de poder, “algumas diferenças foram naturalizadas e inferiorizadas sendo, portanto, tratadas de forma desigual e discriminatória” (GOMES, 2002, p, 25). Nesse sentido, Barros (2016, p.28) vai nos dizer que são

Diferenças construídas não apenas pelos sistemas de pensamento e de percepção da diversidade humana, mas sobretudo ao nível dos sistemas sociais e políticos, ora a serviço dos processos de dominação, ora como embasamento para as lutas de resistências.

Essas diferenças entre grupos têm gerado, a partir de uma construção histórica, social e cultural, uma mentalidade discriminatória e de supremacia entre os indivíduos, resultando em desigualdades. Ao mesmo tempo, Barros nos chama a atenção de que a diversidade também, pode ser uma via necessária como fundamento na luta por igualdade de direitos, a partir da afirmação/reconhecimento de aspectos de certas marcas identitárias. Esse aspecto, porém, não pode prescindir do entendimento do processo de exploração e discriminação,

fruto de um contexto político, social e econômico a que foram submetidos os indivíduos de grupos identitários ao longo da história, tratados com inferioridade e exclusão.

Importante afirmar que essa supremacia e desigualdade não é apenas discursiva, ideativa, mas materialmente construída mediante relações de poder, exploração, expropriação de bens materiais e simbólicos, fatores que contribuem para que as diferenças sejam transformadas no interior da sociedade em desigualdades, criando, assim, “hierarquias injustificadas”. Como exemplo, temos as categorias homem/mulher que foram socialmente internalizadas como sendo a mulher inferior ao homem e, com base nessa compreensão, justifica-se o fato de a mulher ser submetida a diversos instrumentos de dominação, violência, tornando-se “aprisionada em um mundo de desigualdades econômicas e sociais e de oportunidades que lhe são vedadas, [convertendo-se em] um diferente desigual” (BARROS, 2016, p. 48- 49). Nesse mesmo sentido, podemos pensar sobre as questões étnico-raciais. O negro, por exemplo, em muitos momentos históricos sofreu e ainda sofre opressão e violência física e simbólica, sendo tratado desigualmente pela cultura dominante em decorrência da cor de sua pele. A esse respeito, Barros (2016, p 49-50) afirma que foram forjados

conceitos de ‘raças escravas’, mitos de maldições que condenaram à escravidão certas tonalidades de pele, doutrinas científicas sobre a superioridade e inferioridade de raças, e, antes disso, teorias científicas para forjar a própria ideia de raça. Fabrica-se não raro uma diferença para ser tratada como desigualdade.

Esses conceitos de caráter discriminatório foram/são disseminados na literatura, nos livros didáticos, nos brinquedos infantis, no currículo escolar, nos programas e projetos educacionais e também na prática educativa. São representações sociais<sup>13</sup> internalizadas cotidianamente e que contribuem para o fortalecimento das percepções negativas que um indivíduo ou grupos sociais têm em relação a outros grupos vistos como diferentes. Essa forma de ver o outro motiva práticas excludentes, profecias infundadas, a negação do outro, atos de violência física e simbólica, contribuindo para o fracasso escolar daquele que é alvo de estereótipos e estigmas.

Nesse sentido, o fracasso escolar constitui-se de uma produção social, frequentemente, fundamentada na/pela ação do sistema escolar, a partir mesmo das representações, concepções que o sujeito adquire a respeito de outras pessoas que apresentam padrões

---

<sup>13</sup> “Uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com o objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 2001, p. 22).

culturais considerados distintos dos padrões dominantes. Podemos compreender que o próprio sistema escolar constrói mecanismos, estratégias, transformando as diferenças sociais, étnicas e culturais, em fator de desigualdade, de destino escolar, aspecto que contribui para o fracasso escolar de crianças e jovens, em sua maioria, pobres e negros (CARVALHO, 2004 ).

Corroborando com o posicionamento de Barros (2016), Gomes (2008 p. 17) afirma que as diferenças “são construídas pelos sujeitos sociais ao longo do processo histórico e cultural, nos processos de adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto das relações de poder”. Desse modo, é importante que estejamos atentos ao que é produzido como artefato curricular nas nossas políticas educacionais, no sentido de examinar o que nele está sendo explicitado, pois entendemos que o seu conteúdo reverbera em outras ações educativas que trazem desdobramentos para o contexto escolar, especialmente, para a prática pedagógica.

Embora sejamos um país com forte influência de vários povos, etnias, culturas, isto é, um país diverso, nos deparamos com realidades e situações no âmbito escolar que veem essas diversidades como algo anormal, estranho, uma ameaça, desvio que necessita ser ajustado, adaptado, portanto, um fenômeno desafiador e de difícil compreensão. Nesse aspecto, as dimensões de diversidades que fogem aos padrões normativos da sociedade são tratadas pela escola como algo a ser reparado, compensado. Suas limitações são evidenciadas e indagadas, a fim de traçar um plano de ação com base nelas, porque os sujeitos, nesse processo, são tratados pelo que lhes falta e não a partir de suas potencialidades. Isso contribui para o insucesso escolar e o fortalecimento do estigma de incapaz, improdutivo.

Nesse sentido, a escola tem produzido, historicamente, práticas discriminatórias e de exclusão a partir de políticas educacionais que primam por um currículo homogeneizador que desconsidera a heterogeneidade e singularidade dos grupos de sujeitos presentes no contexto da escola, seja ela pública ou privada. Concordamos com Canen (2001), quando sinaliza que, muitas vezes, a prática docente é permeada de estereótipos que fazem silenciar as diferentes vozes dos sujeitos com padrões culturais distintos dos dominantes. Esta atitude sedimenta a exclusão e a discriminação no interior da escola, ao invés de contribuir para a sua superação. Daí a necessidade de uma formação docente e de um currículo que dialogue com a diversidade de grupos sociais, seus valores, saberes, experiências e, em decorrência disso, viabilize práticas educacionais desafiadoras de estigmas e discriminação. Prática educativa que reconheçam os diferentes sujeitos que estão cotidianamente no espaço escolar com suas possibilidades, potencialidades e limitações.

Tendo em vista o contexto diverso no qual a escola se circunscreve, não é admissível continuar construindo práticas, metodologias, currículos e didáticas sem ter o olhar para o sujeito em seus vários aspectos e nuances. O paradigma de escola única, homogênea, padronizada precisa ser questionado e problematizado. A escola, neste contexto, precisa ser instrumento de reflexão e de ação, promotora de conhecimentos e estratégias que cooperem para a superação de paradigmas homogeneizadores e para a transformação do contexto atual excludente.

Do mesmo modo que as diferenças, a desigualdade também é produzida socialmente mediante processo de hierarquização e relações de poder. Podemos compreender que a desigualdade perpassa vários âmbitos, como o econômico, o político, o social e se estabelece de diferentes maneiras. Embora produzida historicamente, Barros (2016) vai nos dizer que a desigualdade, também, é circunstancial, uma vez que depende do contexto em que é produzida. O estabelecimento de hierarquias sociais está intrinsecamente relacionado ao contexto histórico, que, por não ser linear nem uniforme, constitui-se de modo diferente em cada tempo e lugar. Barros (2016, p. 14) afirma, ainda, que

Qualquer desigualdade que esteja sendo imposta a um grupo ou a um indivíduo está sujeita ela mesma à circunstancialidade histórica, sendo em última instância reversível. O grupo humano que está privado de determinados direitos poder reverter a sua situação através da ação social – sua e de outros.

Podemos pressupor, com base na afirmação de Barros (2016), que as desigualdades podem ser desafiadas e contestadas a partir de mobilizações sociais. Os movimentos sociais podem ser considerados como exemplo de contestação e denúncia das desigualdades e discriminações sofridas por diversos grupos sociais ao longo da história que, ao se fortalecerem no tecido social, impulsionaram mudanças nas leis exigindo serem vistos como sujeitos de direitos.

Podemos compreender que as lutas dos movimentos sociais estão voltadas para a garantia dos direitos e oportunidades equânimes resultando na superação das desigualdades e não para a erradicação das diferenças. Pelo contrário, a afirmação das diferenças e a exigência de que sejam reconhecidas e valorizadas constituem uma importante bandeira de luta dos grupos sociais feitos desiguais, que reivindicam políticas focais nas mais diversas instâncias sociais.

### 2.3 Considerações sobre o Currículo e sua Interface com a BNCC

O currículo constitui sempre uma temática de importância singular, especialmente quando o percebemos como um elemento de disputa, negociação e poder. Determinar que tipo de homem, conhecimento e sociedade deve ser legitimado, mediante a formação que lhe é oferecida por intermédio do currículo, constitui uma relação de poder (SILVA, 2005). Desse modo, ao discutirmos sobre currículo, estamos adentrando um campo teórico muito heterogêneo, escorregadio e delicado, pois são muitos os estudos mostrando ser esta uma área constituída por diferentes perspectivas e abordagens, que, dentro de um determinado contexto histórico e de uma dada realidade, delineiam uma concepção de ser humano e de sociedade. A partir disso, são fabricadas realidades, legitimadas por meio do currículo. Silva (2005, p. 15) afirma que “o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo”.

Ao revisitarmos as teorias tradicionais de currículo, vamos encontrar seu início a partir dos estudos propostos por Bobbitt, em 1918, no livro intitulado *The curriculum* (SILVA, 2005). Nesses estudos, Bobbitt busca moldar a escola ao modelo empresarial, inspirado em Frederick W. Taylor. Assim, para Bobbitt, o modelo escolar deveria estar estruturado similar ao modelo industrial. Conforme Silva (2008, p. 27), seguindo a linha de raciocínio de Bobbitt a escola “deveria especificar rigorosamente os resultados que buscava alcançar, bem como precisar os métodos e os mecanismos de mensuração com vistas a saber se os resultados propostos estariam sendo atingidos”.

A partir dessa visão, a escola deveria voltar-se ao estabelecimento de objetivos previsíveis, a partir do uso de métodos e técnicas eficientes, com vistas aos resultados.

O modelo tecnicista proposto por Bobbitt e depois por Tyler predominará em detrimento do modelo progressista proposto por John Dewey (1902). A concepção de escola proposta por Dewey focava no interesse e na experiência dos alunos, com ênfase em formar para a democracia. Entretanto, ambas vertentes se posicionaram contrárias ao modelo de currículo clássico e humanista predominante na história da educação, desde sua gênese.

Desse modo, as teorias tradicionais propostas por Bobbitt concentravam sua preocupação com a transmissão de conhecimentos, sem intenção de contestá-los. São teorias que sugerem um caráter neutro e desinteressado do conhecimento. Sua preocupação se concentra nos aspectos burocráticos, com ênfase na organização, objetivos e eficiência. Nesse sentido, no centro dessas teorias, estaria a visão de que o homem deveria se ajustar,

acomodar-se e adequar-se aos valores dominantes da sociedade. O *status quo* não constituiria uma categoria contestável, mas facilmente aceita.

Em contraposição às teorias tradicionais de perspectivas prescritivas e tecnocratas, surgem, nos anos de 1970, as teorias críticas, introduzindo questionamentos dos pressupostos e ideais defendidos pela classe dominante. Na perspectiva crítica, conforme Moreira (2001, p. 14), o currículo se apresenta como um “instrumento utilizado para manutenção dos privilégios de classes e grupos dominantes”, mas, ao mesmo tempo, como um terreno de contestação, resistências e conflitos.

Nesse sentido, Silva (2005, p. 10) faz um contraponto entre a teoria crítica e tradicional do currículo, evidenciando suas incongruências, ao afirmar que

as teorias críticas sobre o currículo, em contraste [com as teorias tradicionais], começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do status quo, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais.

Partindo dessa compressão, podemos observar que as teorias críticas trazem uma nova dimensão para o currículo, concebendo-o como um lugar de denúncia, de contestação das injustiças sociais, questões invisibilizadas nas teorias tradicionais do currículo. Sua preocupação não reside no conhecimento técnico e operacional do currículo, mas em compreender seus interesses ocultos. Silva (2005, p. 46) argumenta que o “conhecimento corporificado no currículo é um conhecimento particular. A seleção que constitui o currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes”. Compreender porque determinados conhecimentos foram selecionados e não outros e quem se beneficia de tal seleção possibilita não limitar a compreensão do currículo a um conjunto de elementos neutros e desinteressados.

Nos anos de 1990, surge a influência do pensamento pós-moderno e, a partir disso, emerge uma nova forma de pensar o currículo, ressignificando e reconceituando as ideias até então defendidas pela teoria crítica. Na verdade, as teorias pós-críticas do currículo, de base pós-estruturalista, ampliam as premissas críticas, trazendo ao campo do currículo as concepções de discurso, de significação, de identidade como categorias centrais. “Acentua-se o caráter socialmente construído da linguagem; passa-se a interpretar os objetos culturais como textos”. Nesse aspecto, o currículo pode ser um instrumento “concebido e interpretado como um todo significativo, como um texto, como um instrumento privilegiado de construção de identidades e subjetividades” (MOREIRA, 2001, p. 15).



Dentre essas teorias, compartilhamos da ideia de currículo implicada em relações de poder, premissa sustentada pelas teorias crítica e pós-crítica. Pensar o currículo dissociado das questões de poder, dominação, disputa de território, é posicionar-se de forma ingênua. O currículo precisa ser pensado, levando em consideração que a sua construção não se dá de forma desinteressada ou neutra, visto que tem sido utilizado como uma importante ferramenta na disseminação e inculcação de uma visão de mundo e de sociedade. O currículo pode ser utilizado “tanto para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados como para socializar as crianças e os jovens segundo valores tidos como desejáveis” (MOREIRA, 2001, p. 11).

A escola, nesse sentido, incorporou uma imagem de agência reprodutora das forças dominantes, trabalhando a serviço da hegemonia. Fundamentado em Bourdieu e Passeron, Silva (2005, p. 35) afirma que o currículo

está baseado na cultura dominante, ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante. As crianças das classes dominantes podem facilmente compreender esse código, pois durante toda sua vida elas estiveram imersas, o tempo todo, nesse código. É o seu ambiente nativo. Em contraste, para as crianças e jovens das classes dominadas, esse código é simplesmente indecifrável! Eles não sabem do que se trata. Esse código funciona como uma linguagem estrangeira, é incompreensível. O resultado é que as crianças e jovens das classes dominantes são bem-sucedidas na escola, o que lhes permite o acesso aos graus superiores do sistema educacional. As crianças e jovens das classes dominadas, em troca, só podem encarar o fracasso, ficando pelo caminho.

Freire (2013) adensa essa discussão, ao denunciar a educação bancária. Advoga uma educação emancipatória, problematizadora e questionadora, por um currículo no qual os saberes dos diversos sujeitos tivessem visibilidade e fossem culturalmente reconhecidos e valorizados. A sua crítica repousa no fato de que a educação bancária não leva em conta os sujeitos aprendentes e o conhecimento é visto como um conjunto de informações transferidas do/a professor(a) aos alunos/as. Estes/as eram considerados como sujeitos passivos, receptores de um conhecimento que não estabelecia relação com sua realidade imediata. Esse aspecto coloca em xeque o diálogo, premissa de grande valor para Freire, para quem o ato de conhecer pressupõe a existência do outro, não se dá unilateralmente, exige comunicação, intersubjetividade.

Nesse sentido, ao propor uma educação problematizadora, Freire transcende também os pilares das teorias reprodutoras do currículo, pensando a escola como um lugar contra-hegemônico, ou seja, não apenas de reprodução, mas um espaço de resistência, de questionamento, de libertação. Concordamos com Freire (2013) e com Moreira (2016),

quando pensam a escola como um espaço de diálogo, de discussão, de problematização das estruturas de poder, em que o papel do/a professor(a) é fundamental, na medida que em sua prática educativa se coloque “transgressora”, que caminhe na direção da emancipação dos sujeitos e que tenha um olhar crítico frente à padronização e homogeneização curricular frequentemente vistas nos projetos pedagógicos escolares, nas propostas curriculares e, atualmente, na implementação da BNCC, que atribui ênfase aos conhecimentos essenciais e tem as competências e habilidades como categorias fundantes. Em decorrência desses aspectos, Macedo (2015 p. 899) explicita que a Base apresenta uma “concepção de currículo com vistas apenas a projetar a performance do aluno”.

No campo do currículo, são várias as articulações e estratégias na definição de qual conhecimento deve ser legitimado e considerado verdadeiro e, a partir do momento que isso é estabelecido, devemos considerar que outros saberes e vozes são silenciadas. Concordamos com Macedo (2015, p. 903), quando afirma que “há, no currículo, como em toda prática de significação, um desejo de controle, uma redução de uma infinidade de sentidos àqueles tornados possíveis pelos jogos de poder”. Nesse sentido, é importante considerar que a presença de grupos sociais organizados em ações coletivas representa uma possibilidade de disputar um lugar no currículo, como atestam as conquistas legais.

Além disso, consideramos, também, que as políticas curriculares, como a BNCC, vivem um processo de recrudescimento da vertente tecnicista dos anos de 1970, em que os conceitos de eficiência e racionalidade burocrática contribuíram para sedimentar as desigualdades e injustiças sociais (SILVA, 2008), ao articular objetivos, competências e habilidades.

A BNCC (2017, p. 8), define competências<sup>14</sup> como “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. Esse conceito sugere um viés utilitarista e instrumental da formação humana, em que a “história da escola e do currículo tem evidenciado o quanto sua organização tem-se pautado por mecanismos de controle que visam à adaptação que

---

<sup>14</sup> É um conceito complexo, traduz significados e interpretações diferentes. Três perspectivas discutem a abordagem por competências: 1ª que requer indivíduos eficientes a fim de adaptar-se às exigências da competitividade das economias em um mercado global; 2ª um movimento que enfoca a educação como um adestramento, um planejamento em que a competência resume o leque das amplas funções e os grandes objetivos individuais ou coletivos, intelectuais, afetivos... da educação; 3ª essa abordagem é uma oportunidade de reestruturar os sistemas educacionais por dentro, superando o ensino baseado em conteúdos antigos pouco funcionais, obtendo, assim, uma sociedade não apenas eficiente, mas também justa, democrática e inclusiva. (SACRISTÁN, 2011, p. 8).

igualmente tem como resultado uma formação de caráter instrumental”, (SILVA, 2008, p. 17), voltada à formação para o trabalho. Nesse sentido, é importante, enfatizar o caráter meritocrático e competitivo que tem encontrado centralidade nas propostas pedagógicas, impulsionado por prêmios e bônus.

A proposta de um currículo com foco nas competências marca um caráter ideológico de atendimento às exigências requeridas pelo mundo do trabalho e às aceleradas mudanças impostas pelo sistema capitalista. Essas exigências reverberam nas políticas curriculares, influenciando e impondo um receituário de formação humana em conformidade com a lógica dominante, alinhado

ao discurso internacional, solicitado, sobretudo, em documentos e ações de organismos multilaterais, como o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Comissão para América Latina e Caribe (CEPAL). (SILVA, 2008, p. 27).

Ao mesmo tempo, entendemos que as políticas curriculares não se configuram como absolutas quando se leva em consideração os valores e significados dados ao currículo pelos sujeitos que o praticam no cotidiano escolar. Nesse aspecto, concordamos com Albino (2018, p. 86), que destaca que no “contexto institucional da escola, a ação dos professores constitui uma dinâmica identitária que precisa ser mais bem visualizada na relação com o Estado”. O contexto escolar, pelo seu caráter dinâmico e multifacetado, reinterpreta e ressignifica o currículo, atribuindo novos sentidos às normativas e prescrições estabelecidas no currículo oficial, pela “articulação do trabalho escolar ao contexto sociocultural e político cultural”, perspectiva que Silva (2008, p. 36), também, sustenta na afirmação que coloca “o currículo como expressão da prática e da função social da escola”.

Refletir sobre a implementação de uma base comum como determinante para a construção de currículos escolares, com ênfases nas competências e habilidades é problematizar o modelo de ensino fundamentado na ideia de escola com padrões alinhados às exigências requeridas por um sistema mercadológico, cuja finalidade é o lucro. Concordamos mais uma vez com Silva (2008, p. 40), que afirma que “o modo como o termo competências está incorporado aos dispositivos normativos evidencia uma linguagem de natureza prescritiva e funcional”, indicando alinhamento aos interesses e concepções de determinados grupos sociais.

Cada um de nós temos diferentes percursos no processo de aprendizagem e nossos pontos, tanto de partida quanto de chegada, se apresentam sempre de forma singular e perpassados por nossas experiências, histórias vividas por cada sujeito, individualmente, de

forma muito particular. De modo que é problemático a construção de currículos a partir de uma visão uniformizada, cujos resultados serão medidos por avaliações globais, de larga escala, procedimento que contribuirá mais fortemente para a exclusão dos sujeitos, daqueles que, por diversas razões, não conseguiram atingir a medida, o padrão estabelecido pelo sistema. Para estes, restará o caminho dos fundos da escola, da invisibilidade, marginalização e exclusão.

Partindo dessa mesma discussão, é muito esclarecedor o posicionamento de Oliveira (2018, p. 57):

Os pontos de partida são diferentes, para que o ponto de chegada seja o mesmo, do ponto de vista do exercício do direito de aprender, diferenciado apenas pelas opções, desejos e possibilidades dos diferentes sujeitos [...]. Portanto, oferecer os mesmos conteúdos e materiais a alunos com diferentes experiências, conhecimentos, desejos e possibilidades de aprendizagem perpetua as desigualdades entre eles e desrespeita seus direitos, transformando-os em obrigações limitadas por normas que não os atendem.

Nesse sentido, podemos pressupor que o próprio sistema escolar produz através do currículo, o fracasso escolar de indivíduos em situação de vulnerabilidade social, econômica, cultural, marcados pela discriminação e estereótipos, fatores que impossibilitam a permanência e alcance desses sujeitos a outros níveis de escolarização que os tornem mais independentes. Dentro deste pressuposto, Oliveira (2018, p. 57) nos lembra que

Para origens diferentes, necessidades diferentes, características sociais, culturais e econômicas diferentes, é preciso oferecer trajetórias diferentes! Tratar igualmente os desiguais é aprofundar a desigualdade! É inferiorizar alguns perante os outros. Reconhecer a necessidade de oferecer possibilidades diversas/plurais de proposta e experiência curricular a alunos diferentes/desiguais é necessário para promover a equalização social e a redução das desigualdades.

Assim na propositura do currículo, concordamos com Albino (2018, p. 235),

ser indispensável defender propostas curriculares oriundas das vivências cotidianas das escolas; vivências que possam possibilitar aos cidadãos e cidadãs que se apropriem de mecanismos de saber-poder, que os afastam da opressão e lhes conscientizem com criticidade para buscar uma educação de qualidade, propiciando uma vida digna e com justiça social, condição *sine qua non* para garantir a cidadania plena.

Assim, nesse movimento em torno da implementação da BNCC, compreendemos que a ação dos sujeitos que estão no cotidiano escolar, pode construir movimentos e alternativas diferentes a partir do que está posto, ressignificando e adequando o currículo de acordo com a realidade da escola, dos estudantes, das particularidades locais. Contudo, isso só pode ser feito pela participação, inserção e autonomia docente nesse processo. Referimo-nos ao

engajamento das professoras/es em buscar entender o processo de construção de uma Base Nacional Comum, e de como, no exercício de sua atuação pedagógica, ela se efetivará. Ademais, é imprescindível um exercício de reflexão de sua ação pedagógica, questionando e problematizando todo e qualquer documento curricular de abrangência nacional, pela própria complexidade do nosso país, de tamanha dimensão continental, no qual congrega uma diversidade de povos e culturas.

Desse modo, pelo momento atual no qual estamos vivendo, de fragilidade e enfraquecimento de um Estado democrático de direito, nos inquietamos e problematizamos a respeito de uma BNCC, por considerar que numa política de currículo nacional, “elementos importantes estão em jogo e implicam sobre a forma como praticamos a autonomia docente, no contexto de decisão curricular” (ALBINO, 2018, p. 237), definidora de concepção de sociedade e educação.

Reafirmamos, contudo, que as políticas educacionais não constituem instrumentos absolutos, de aceitação pacífica. Nesse aspecto, Albino (2018, p. 124) nos lembra da “importância dos movimentos sociais e a militância dos intelectuais críticos no processo de compreensão dos (inter)discursos, que justificam uma boa educação para sua nação”, oficializados em diretrizes, parâmetros e currículos. É no contexto do cotidiano escolar que as políticas educacionais são materializadas e nesse mesmo espaço elas tenderão a ser tensionadas, problematizadas e ressignificadas pelos sujeitos em ação.

## 3

**PERCURSO METODOLÓGICO**

*Hoje sabemos que a dúvida, a incerteza, a insegurança, a consciência de nosso ainda não saber é que nos convida a investigar e investigando, poderemos aprender algo que antes não sabíamos.*

*Regina Leite Garcia*

Definimos o nosso percurso metodológico, considerando a necessidade de tornar viável o alcance dos objetivos do estudo. Assim, realizamos, a princípio, uma revisão de estudos que oferecem embasamento teórico para compreensão das temáticas diversidade e BNCC. Esta revisão é importante porque nos permite conhecer o ponto de vista de vários autores, ampliando, assim, o nosso olhar e compreensão sobre o tema. Minayo (2008, p. 19) vai nos dizer que

O domínio de teorias fundamenta nosso caminho do pensamento e da prática teórica, além de constituir o plano interpretativo para nossas indagações de pesquisa, seja para desenvolvê-las, respondê-las, ou para, a partir delas, propor um novo discurso.

Deste modo, fizemos um levantamento de diversos artigos e livros publicados por autores que escreveram sobre a temática da diversidade, objetivando conhecer diferentes perspectivas de análise do tema e construir um domínio teórico que possibilitasse indicar, com base na literatura estudada, algumas concepções acerca da diversidade subjacentes aos estudos revisados e empregar tais concepções como referencial para análise do lugar e dos significados da diversidade no texto da BNCC.

A revisão bibliográfica possibilita ao pesquisador se apropriar das discussões acerca do objeto de estudo, não para repetir o que foi dito, mas para ter a revisão de literatura como suporte e referências importantes para sua compreensão e interpretação crítica do tema em análise. Como parte dessa estratégia metodológica, buscamos conhecer o posicionamento de importantes entidades representativas da categoria docente e de pesquisadores como a Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação - ANPED, a Associação Nacional de

Pós-Graduação e Pesquisa em Administração - ANPED, Associação Brasileira de Currículo – ABdC, a fim de fundamentar a compreensão da diversidade na BNCC.

### 3.1 Natureza da Pesquisa

Esta pesquisa se caracteriza como um estudo documental, de caráter qualitativo, em que a categoria diversidade será objeto de análise segundo o lugar e os significados que lhe são atribuídos na BNCC. A opção pela pesquisa qualitativa se dá em decorrência da própria natureza do objeto, que exprime uma realidade subjetiva, em que os significados, as concepções, os motivos e as crenças dos sujeitos que a produzem podem ser analisadas e interpretadas a partir de um determinado contexto (MINAYO, 2008; MOREIRA; CALEFFE, 2008).

Minayo (2008, p. 21) endossa esse ponto de vista dizendo que

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.

Nessa mesma direção, afirma que “as abordagens qualitativas se conformam melhor a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para análises de discursos e de documentos” (MINAYO, 2010, p. 57).

A pesquisa qualitativa nas ciências humanas se apresenta com maior viabilidade no trato dos dados, uma vez que o contexto e sua dinamicidade são levados em consideração. Há, também, uma relação dialética entre os sujeitos da pesquisa, o pesquisador, o objeto investigado e o contexto histórico no qual a pesquisa está inserida, permitindo ao pesquisador interpretar os dados não em sua forma apenas descritiva, mas numa perspectiva crítica e problematizadora.

Diante disso, é imprescindível uma leitura atenta das informações presentes no texto documental, que não pode prescindir de uma visão política e crítica daquilo que está sendo enunciado como expressão da verdade. Nesse aspecto, Minayo (2010, p. 299) sustenta que, para fazer uma análise de um material qualitativo, o pesquisador precisa “proceder a uma superação da sociologia ingênua e do empirismo, visando a penetrar nos significados que os atores sociais compartilham na vivência de sua realidade”. Esses significados, explícitos ou

ocultos, podem ser analisados e interpretados, com o intuito de buscar os sentidos do que está latente, além do descrito.

A análise documental, portanto, constitui-se de uma técnica muito importante nas pesquisas qualitativas. Nesse tipo de pesquisa, os documentos são as principais fontes de informações. São inúmeros os materiais escritos que podem ser utilizados para pesquisa documental, a exemplo de “leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares (LUDKE; ANDRÉ, 2017, p. 45).

Os documentos, além de serem fontes ricas e estáveis de informações, possibilitam que sejam consultados toda vez que for necessário recorrer aos dados, podendo ser úteis para diferentes abordagens. Os documentos revelam desde aspectos mais particulares e subjetivos, até os relacionados a determinado contexto (social, político, econômico) no qual o documento está inserido e foi construído. Além das questões apontadas, a análise documental exige uma relação próxima entre pesquisador e o documento objeto de análise, requerendo da parte do investigador autonomia e responsabilidade na administração do tempo e atenção aos critérios de seleção dos aspectos que serão analisados e interpretados. A intenção de uma análise documental consiste em realizar inferências sobre o que está registrado no documento, ou seja, os valores, interesses, intenções, concepções e significados do que é dito e não dito.

A escolha pela BNCC como documento fonte de análise justifica-se pela centralidade que ocupa como política de Estado nas propostas curriculares em nível nacional, e expressa em relatórios e documentos do Ministério da Educação e de diversos grupos, instituições e demais autores, que assumem tanto posicionamentos antagônicos como favoráveis ao documento. Assim sendo, analisamos a etapa dos anos iniciais do ensino fundamental da BNCC, tomando como referencial teórico-metodológico a análise de conteúdo (BARDIN, 2006), considerando que “qualquer comunicação, isto é, qualquer veículo de significados de um emissor para um receptor, controlado ou não por este, deveria poder ser escrito, decifrado pelas técnicas de análise de conteúdo” (p. 37).

Nesse sentido, a análise de conteúdo se apresenta como uma escolha metodológica coerente com os propósitos de nosso estudo, pois nos possibilita interpretar os discursos que estão explícitos e implícitos nos textos dos mais variados tipos, sendo, precisamente, no implícito que os significados são evidenciados. Compreendemos que toda mensagem contém um significado, transmite uma ideia, ao mesmo tempo em que expressa os valores e



concepções de quem a produz, conforme o contexto social, histórico e político no qual está inserido.

Desse modo, o método de análise do conteúdo é compatível com a finalidade de nossa pesquisa, na medida em que possibilita conhecer que concepções de diversidade a BNCC adota em seu texto, como a diversidade perpassa essa política educacional e os possíveis desdobramentos da Base na construção dos currículos locais, formação docente e práticas educativas.

### **3.2 Considerações sobre a Análise de Conteúdo e os Dados da Pesquisa**

Segundo Gomes (2008, p. 84), “através da análise de conteúdo, podemos caminhar na descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado”. Partindo desse argumento, a análise de conteúdo possibilita verificarmos quais concepções, valores, interesses e intenções estão delineadas na BNCC no tocante à abordagem da diversidade.

Bardin (2016) apresenta a análise de conteúdo em três importantes fases: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados.

#### **3.2.1 A pré-análise**

Nessa fase, tivemos o cuidado de organizar o material de pesquisa, a fim de estabelecer um esquema que, embora flexível, fosse preciso para orientar as análises. Na pré-análise, três elementos foram importantes, a saber: a escolha dos documentos de análise, a construção das hipóteses, objetivos e indicadores que fundamentaram a interpretação final. São elementos interdependentes, embora não lineares.

O objetivo da pré-análise foi “tornar operacionais e sistematizar as ideias, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise” (BARDIN, 2016, p. 125). Além disso, possibilitou-nos, antes de fazer a análise propriamente dita, desenvolver a leitura “flutuante” do material, imprescindível para “estabelecer contatos com os documentos a serem analisados e conhecer os textos e as mensagens neles contidas, deixando-se invadir por impressões, representações, emoções, conhecimentos e expectativas (FRANCO, 2012, p. 54).

Assim, a leitura flutuante proporcionou uma aproximação nossa com o documento a ser analisado, de modo a conhecer o texto com mais propriedade e, na medida em que a

leitura se desenvolvia recolhemos as primeiras impressões, intuições e orientações para análise do material (BARDIN, 2016).

É importante enfatizar que a mensagem explícita marcou o ponto de partida para se realizar uma análise de conteúdo, contudo, as mensagens ocultas, que não estavam explícitas no texto, eram do mesmo modo e com o mesmo grau de relevância passíveis de análise (FRANCO, 2012).

Assim, a inserção de nossa pesquisa nessa fase se deu, a princípio, a partir da leitura do documento, anos iniciais do ensino fundamental. Após essa leitura preliminar, realizamos um mapeamento dos aspectos centrais relacionados à diversidade, desde o capítulo introdutório, uma vez que a parte introdutória traz uma abordagem mais geral dos pressupostos discutidos no documento, objetivando identificar o tratamento dado a diversidade. Focalizamos nossa atenção, também, nas competências gerais e específicas, nas habilidades e nos objetos de aprendizagens das diversas áreas de conhecimento.

Esse mapeamento nos permitiu assegurar a viabilidade da pesquisa, no sentido de verificar se esse recorte (anos iniciais) nos daria respostas aos objetivos propostos para a pesquisa. Além disso, a partir da leitura flutuante, foi possível conhecer com maior profundidade o documento, para a partir disso, realizarmos nossas primeiras impressões e inferências, para posterior análise.

A partir desse mapeamento, tomamos a decisão de: 1º fazer um recorte no documento, focando nossas análises no texto introdutório, nas competências e habilidades, nos objetos de aprendizagem de algumas áreas do conhecimento; 2º construir um quadro com as categorias de análise, os registros dos termos e expressões associadas a cada uma das categorias e as concepções a elas relacionadas.

### **3.2.2 A exploração do material**

Essa é uma fase mais demorada e criteriosa, na qual buscamos aprofundar o conhecimento sobre o material. “Consiste em operações de codificação, decomposição ou enumeração” (BARDIN, 2006, p. 131). As categorias foram expressas em palavras ou expressões, possibilitando-nos reunir numa mesma categoria unidades de registros que possuíam termos comuns. Nessas categorias, foram relacionadas as unidades de registros, a fim de que pudéssemos agrupar cada registro à categoria correspondente, separando e classificando as falas que eram comuns das que eram diferentes, para posteriormente, reuni-las em um texto interpretativo.

Essa fase da pesquisa se deu na medida que construímos um quadro, para, didaticamente, viabilizar a compreensão das categorias e seus respectivos registros, observando afinidades de termos e enunciados elucidativos a cada categoria, agrupando-os, posteriormente. Nesse sentido, elegemos cinco categorias: diversidade cultural, diversidade linguística, inclusão de pessoas com deficiência, currículo comum e diversificado, competências. A opção por essas categorias se deu pelo fato das mesmas apresentarem mais elementos que possibilitou-nos aprofundar as discussões e argumentos em torno do nosso objeto de estudo e que configurassem as três concepções de diversidade: universalista, celebratória e crítico-discursiva.

### **3.2.3 Tratamento dos resultados obtidos e interpretação**

Nessa fase, foi possível realizar inferências e interpretações do conteúdo, a partir do que foi obtido através das categorias de análise, estabelecendo relações com os aportes teóricos, a fim de fundamentar as análises. Foi um movimento dialógico e flexível, uma vez que os dados obtidos nos remetiam aos estudos teóricos, trazidos pela revisão de literatura e a interlocução nossa com o texto documental. Isso, possibilitou-nos analisar e interpretar cada categoria, com maior embasamento teórico e conceitual, ora para sustentar seu argumento, ora para problematizá-lo.

## 4

**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: DISCUTINDO O CONTEXTO E PERCURSO DE SUA PRODUÇÃO**

*O processo de definição dos textos curriculares, envolve relações de poder e conhecimento, sendo sempre parcial e, desse modo, somente determinadas agendas e influências são reconhecidas como legítimas, somente certas vozes são ouvidas em qualquer momento.*

*Stephen Ball.*

A Base Nacional Comum Curricular é, atualmente, objeto de importantes debates em nível nacional, uma vez que é ela que orienta a organização curricular no Brasil. O texto da base referente à educação infantil e ao ensino fundamental foi aprovado em 22 de dezembro de 2017. O documento referente ao ensino médio, após ser encaminhada para apreciação do CNE em 6 de abril de 2017, tendo sua estrutura alterada por força da Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, posteriormente convertida na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, foi, finalmente, homologada em 14 de dezembro de 2018.

Como política de Estado, no período anterior a sua homologação, a BNCC mobilizou os entes federados na divulgação, disseminação e formas de implementação do documento nas escolas, envolvendo gestores, professores e equipe multiprofissional. No município de Campina Grande/PB, essa articulação já acontece desde novembro de 2015, período em que todas as escolas do município pararam suas atividades habituais para discutir a BNCC, num movimento denominado dia da Mobilização Base Nacional Comum Curricular. Nesse encontro, em que estavam presentes gestores, professores, técnicos, funcionários, Conselho Escolar, representantes de alunos, pais, parceiros e pessoas da comunidade, foi apresentada uma carta do MEC aos educadores sobre a construção da BNCC, um tutorial explicativo do documento e a leitura, análise e estudo da versão preliminar da Base para o encaminhamento de contribuições, no portal do MEC.

Em 2017, na ocasião do V Seminário Municipal de Educação, promovido pela Secretaria de Educação/CG, o tema central versou sobre: *Currículo, avaliação e gestão para*

*a aprendizagem: da reflexão à sistematização*, que contou com a participação da secretária de educação Iolanda Barbosa, do promotor da Educação em Campina Grande, Alcides Leite de Amorim; a presidente do Conselho Municipal de Educação, Margareth Maria de Melo; o diretor executivo do Instituto Alpargatas, Berivaldo Araújo; o tenente Ouriques, representando o comando do Corpo de Bombeiros; a professora Glória Maria Leitão, membro do Fórum Municipal de Educação Básica; e os consultores do Programa Gestão para a Aprendizagem, da Fundação Lemann, Samuel Holanda e Raph Gomes.

Após a solenidade de abertura, o tema foi discutido pela professora Doutora da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Glória Maria Leitão de Souza Melo; o professor Raph Gomes Alves, membro do Movimento pela Base Nacional Comum Curricular e integrante do Programa Gestão para a Aprendizagem, da Fundação Lemann; além da professora Milene Bazarim, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

O Seminário Estadual inaugurou o debate acerca da BNCC, evidenciando a adesão do município de Campina Grande na discussão e implementação da Base e o alinhamento das ações educacionais locais às proposituras orquestradas pela Fundação Lemann, principal entidade que integra o Movimento Pela Base<sup>15</sup>.

Em 2018, após a homologação da BNCC da Educação infantil e do ensino fundamental foram criados grupos de estudos com diversos representantes das escolas e técnicos da Secretaria de Educação do município de Campina Grande, com o objetivo de discutir a BNCC e elaborar o currículo local. Esses estudos, foram interrompidos em decorrência do pacto/regime de colaboração realizado entre Estados e Municípios para se elaborar os Currículos dos Estados. A proposta curricular do Estado da Paraíba foi aprovada pelo Conselho Estadual de Educação da Paraíba (CEE/PB) em 7 de dezembro de 2018, passando a ter vigência a partir de 2019 na Rede Estadual de Ensino, e nas redes privada e municipal, caso optem pelo novo currículo.

A BNCC constitui-se de um documento normativo, obrigatório, em pauta na agenda nacional e 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, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagens e desenvolvimento (BRASIL, 2017, p. 5).

---

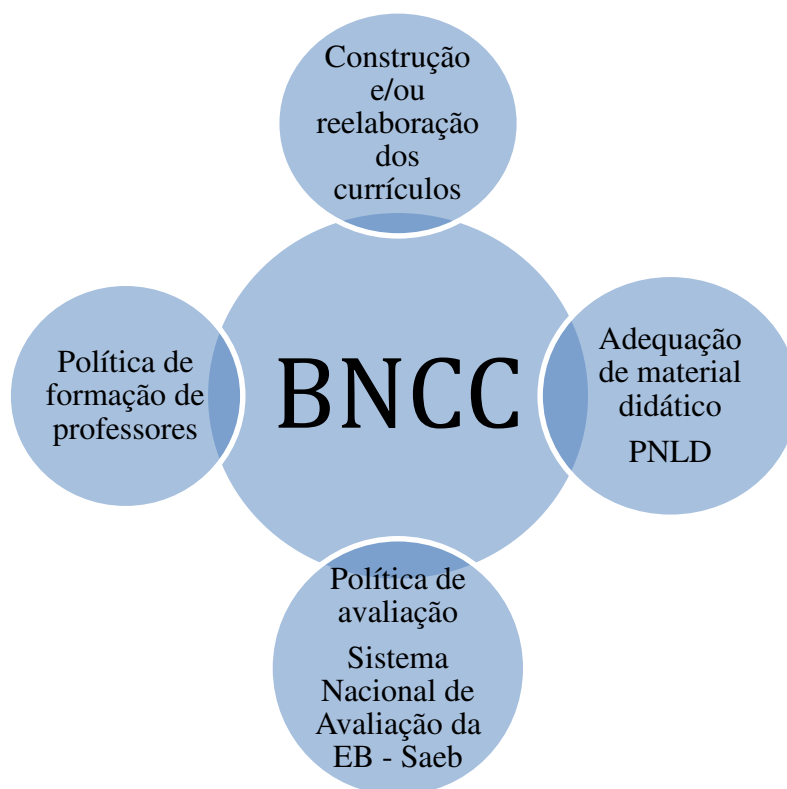
15 Grupo não governamental formado por entidades/membros de organizações privadas como: Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Roberto Marinho, Fundação Itaú Social, Todos Pela Educação, Instituto Ayrton Senna, Instituto Inspirare, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Consed, Undime, profissionais da educação, dentre outros.

A Base Nacional Comum Curricular explicita quais conhecimentos essenciais devem ser ensinados nas escolas, a partir dos objetivos de aprendizagens que precisam ser alcançados para cada nível de ensino, definindo as competências e habilidades que o estudante necessita desenvolver ao longo do seu processo de escolarização. O objetivo central da Base, portanto, é servir de referência única para possibilitar os direitos de aprendizagens e desenvolvimento da criança por meio da construção dos currículos nas escolas do Brasil inteiro, no tocante ao que deve ser ensinado, englobando todas as fases da educação básica, desde a educação infantil até o final do ensino médio.

De acordo com esse princípio, o currículo de cada escola deve ser construído ou reelaborado em alinhamento com a BNCC, cuja implementação está definida para acontecer a partir de 2019 ou no início de 2020, conforme a resolução nº 2 de 22 de dezembro de 2017, que fixa prazos para as ações da Base acontecerem no âmbito escolar e sua efetiva implementação. As ações das redes e sistemas de ensino, atualmente, se voltam para adequação dos currículos, dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs), formação continuada dos docentes e atualização dos materiais e recursos didáticos utilizados. A implantação e efetiva execução da BNCC está alinhada à existência de outras políticas públicas, a saber: política de avaliação, formação docente e adaptação de materiais didáticos (BRASIL, 2017).

As diversas ações educacionais alinhadas à BNCC (adequação dos currículos, avaliação de larga escala, formação inicial e continuada de programas e projetos do Ministério da Educação, revisão da BNCC entre outros) estão sujeitas ao que está definido na Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. A imagem a seguir ilustra o ciclo de algumas ações para a implantação do documento nas instituições de ensino.

**Figura 2 – Ciclo de ações para implementação da BNCC nas escolas**



*Fonte: elaborado pela autora com base no material de divulgação distribuído pelo MEC/2017.*

Dentro deste ciclo de ações, é oportuno, pensarmos na política de formação de professores(as), seja inicial e/ou continuada. Quais os processos formativos os/as professores(as) estão sendo submetidos? Em que perspectivas estas formações se fundamentam? Que pressupostos epistemológicos sustentam? A discussão da diversidade é contemplada dentro desse processo formativo, como parte do currículo?

A BNCC está sendo, atualmente, embasamento para muitas formações de professores(as) e gestores(as) em todo Estado da Paraíba, encabeçadas, majoritariamente, pela Fundação Lemann. Desse modo, “identifica-se uma rede a partir do qual a parceria público-privada é fomentada pela produção de projetos em que se articulam o Estado e as demandas dessas instituições” (ABRAMOWICZ, CRUZ, MORUZZI, 2016 p. 62). Em que direção está sendo delineada a discussão desse documento? Os/as professores(as) estão sendo envolvidos a pensar a BNCC sob qual perspectiva? A quem, de fato, interessa essa política de formação de professores(as)? São questionamentos importantes porque demandam posicionamentos, concepções e prática educativa. De modo que é contraditório pensarmos em um/uma professor(a), engajado politicamente na perspectiva da diversidade,

se a formação que ele/ela recebe vai na direção contrária, isto é, de estudo e discussão de um documento pautado nos pressupostos definidos pela política do MEC e seus representantes.

Na mesma direção, discutimos sobre a adequação de material e produção do livro didático a partir do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. A quem interessa? Quais os beneficiados com essa indústria?

Temos a compreensão de que no contexto da prática, o Livro Didático constitui-se do único instrumento norteador do trabalho docente. É nele, que o/a professor(a) se apoia para elaborar suas aulas e atividades pedagógicas. Daí indagamos: quais abordagens e concepções o LD traz para serem transmitidos e discutidos na sala de aula? Se, por exemplo, o LD traz uma discussão crítica a respeito das questões que envolvem a diversidade, há a possibilidade de que essa abordagem seja evidenciada pelo/a professor(a). Caso contrário, se o LD nega essa discussão, ou ela é evidenciada de forma caricata, exige, intencionalmente, do/a professor(a) um posicionamento acrítico, discutindo apenas o que consta no LD sem contradição.

A partir do que foi afirmado, enfatizamos a necessidade tanto da formação docente como do LD trazer uma discussão crítica da diversidade, problematizadora dos aspectos que envolvem os coletivos diversos e sua relação com as desigualdades e estrutura de poder.

É importante sublinhar que a BNCC é um documento que tem sido alvo de muitos debates em torno de sua formulação e implementação por diversos atores sociais: educadores/as, sociedade civil, instituições educativas (Anped, Anpae, ABdC); grupos privados da área educacional (Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Instituto Airton Senna, Fundação Victor Civita, Todos pela Educação, Banco Itaú dentre outros). Essas instituições representam as vozes de diversos grupos, cujo posicionamento em relação à Base nem sempre é consensual.

A ausência de consenso decorre do caráter ideológico do documento, que se constitui como uma política de Estado que imprime uma concepção de educação e de currículo que enfrenta o posicionamento de cada grupo representativo dos diferentes atores sociais interessado em seus efeitos. Dentre estes grupos, encontram-se forças conservadoras, engajados politicamente, na pretensão de defender seus interesses em termos econômicos.

#### **4.1 Processos de Produção da BNCC**

A discussão do documento da Base Nacional Comum Curricular teve seu início em 2015 e foi desenvolvida por 116 especialistas de universidades e associações de



educadores/as convidados pelo Ministério da Educação. A partir de outubro de 2015, foi aberta uma consulta pública, a fim de possibilitar a participação de vários segmentos da sociedade civil no tocante a sua elaboração. De acordo com a iniciativa Pela Base, o portal<sup>16</sup> do MEC recebeu mais de 12 milhões de contribuições sobre a Base, que foram analisadas com vistas a sua incorporação ao texto, quando consideradas pertinentes. Essa versão preliminar foi elaborada por diferentes profissionais de educação de diversas áreas do conhecimento, especialistas da área educacional e também contou com a participação de associações científicas.

A segunda versão da Base foi publicada em maio de 2016 e contou com a participação do Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), parceiras fundantes na formulação e implementação desse documento, os quais foram os articuladores de vários Seminários Estaduais, que aconteceram nos meses de junho e agosto, num total de 27 seminários. Os seminários tinham como objetivo ouvir professores(as), alunos(as), especialistas, coordenadores(as) e instituições escolares, no sentido de receber contribuições para o melhoramento do documento em curso, como forma de caracterizar a construção coletiva do documento. De acordo com o portal do MEC, 9 mil pessoas participaram do processo de consulta pública da segunda versão da Base.

A terceira versão, iniciada no governo de Michel Temer, foi encaminhada ao Conselho Nacional de Educação em 06 de abril de 2017. Nessa versão, especificamente, o Ensino Médio foi desmembrado do processo de elaboração da BNCC em decorrência da reforma do Ensino Médio, Lei 13.415/2017<sup>17</sup> estabelecido a partir da Medida Provisória nº 746/2016. Essa versão, contemplando à educação infantil e o ensino fundamental, indica as competências cognitivas e socioemocionais que os/as estudantes devem desenvolver na Educação Básica, estabelecidas como basilares no seu processo formativo.

Essa terceira versão recebeu contribuições de professores(as), especialistas e associações científicas, entre janeiro e março de 2017, por meio de audiências em vários Estados, com o objetivo de discutir o documento que, após ser revisado, sofreu modificações

---

16 Espaço criado para divulgação do processo e tramitação da Base Nacional Comum Curricular.

17 Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

pelo CNE. Essa última versão (após audiências públicas) foi homologada em 22 de dezembro de 2017.

O processo de construção da BNCC, portanto, produziu três versões, além do texto modificado pelo CNE. Essas mudanças aconteceram no contexto da reconfiguração de ordem política, perpassada pelos mandatos de dois Presidentes da República e atuação de três ministros da Educação<sup>18</sup>.

Para a implementação da Base, foi promulgada a Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018, que “instituiu o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC e estabeleceu diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação” (BRASIL, 2018, p. 18).

Dentre as mudanças sofridas no curso da terceira versão, consideramos importante enfatizar a substituição da noção: direitos de aprendizagem pela noção de competências ocorrida no contexto do Ensino Fundamental. Essa mudança não é apenas de nomenclatura, mas semântica, pois apresenta sentidos e significados diferentes. Ou seja, o sujeito de aprendizagem considerado na educação infantil passa a si constituir, no ensino fundamental, como sujeito de competências e habilidades, cujo desempenho precisa estar alinhado com as demandas mercadológicas.

É oportuno sublinhar o caráter aligeirado e verticalizado da terceira versão da BNCC, além da negação às discussões e encaminhamentos já pontuados pelas entidades de classe e educadores, registrados nas versões anteriores. Enfatizamos, por exemplo, a fragmentação sofrida na Educação Básica com a retirada do ensino Médio do processo de produção da BNCC. Essa desvinculação contraria a LDB/1996 que traz, claramente, o Ensino Médio como etapa da Educação Básica, portanto, indissociável em relação à educação infantil e ao fundamental (ANPED, 2018).

Importante destacar, também, que a proposta da BNCC traz um discurso democrático de ampla participação dos sujeitos, com intensas consultas públicas, diálogos entre os/as educadores(as) em reuniões regionais e locais. Entretanto, esse fato não assegura a existência de um documento efetivamente coletivo, como é incisivamente divulgado pelo MEC e órgãos em prol da Base. A palavra final, como sabemos, é dos especialistas a quem o MEC confere credibilidade e poder.

---

18 A primeira e segunda versão foram organizadas sob a gestão do governo de Dilma Russef, cujos Ministros da educação foram Renato Janine Ribeiro e Aloísio Mercadante. A terceira versão modificada pelo CNE foi produzida na gestão de Michel Temer, sendo Mendonça Filho o Ministro da Educação.

Sobre isso, a ABdC e a Anped (2015, p. 7) problematizam o caráter democrático e coletivo da produção do documento, trazendo questionamentos sobre a análise dos dados da consulta “se foram ou não efetivados”, destacando que “os debates ‘coletivos’ foram minimizados, participações reduzidas a seminários de audiência muda’, assim como ‘consultas eletrônicas para legitimação de um processo sem roteiro definido”.

**Figura 3 - Etapas de produção da BNCC**



#### 4.2 Competências e Habilidades: aspectos fundantes na BNCC

A BNCC tem como foco o desenvolvimento das competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos do ensino fundamental. Competências, que, segundo afirma a Secretária Executiva do Ministério de Educação, Maria Helena Guimarães Castro, são requeridas pela sociedade que exige cidadãos críticos, autônomos, capazes de resolver problemas, tomar decisões, respeitar o outro, pressupostos que estão em sintonia com os quatro pilares da educação: “*aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a conviver*” (DELORS, 2003).

Nesse sentido, os conhecimentos a serem ensinados, de acordo com a BNCC, serão divididos em duas partes denominadas de:

- **Comum:** contemplarão os conhecimentos essenciais, que serão obrigatórios para todas as escolas, sejam elas públicas ou privadas, e que estejam situadas na zona urbana e rural, correspondendo a 60% dos conteúdos que compõem a Base.

- **Diversificada:** contemplarão os conhecimentos diversos, temas integradores que fazem parte do contexto social e que serão ensinados de acordo com cada região e comunidade, suas especificidades regionais, tais como: cultura, povos, tradição, e especificidades educacionais (educação especial, educação do campo, educação indígena e quilombola, entre outros) e que corresponde a até 40% do que deve ser ensinado. São aspectos a serem estudados como temas transversais e contextualizados (BRASIL, p. 19).

Assim, essa seleção e hierarquização do conhecimento define a unificação dos conteúdos mínimos para todo o Brasil e diversificação dos conteúdos locais e singulares de acordo com as particularidades de cada Estado e Município, ou seja, os próprios sistemas de ensino decidirão os conteúdos específicos de acordo com suas características locais, conforme a realidade de cada escola e de seus estudantes.

Assim, a Base define 10 competências gerais (ver Quadro 1) que deverão nortear todo o documento, que contempla desde competências cognitivas às socioemocionais.

#### **Quadro 1- Competências gerais da base nacional comum curricular**

COMPETÊNCIAS GERAIS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	
1	Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2	Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3	Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4	Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5 Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6 Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7 Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8 Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9 Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10 Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

*Fonte: elaborado pela autora a partir dos elementos extraídos da BNCC.*

Alinhadas às competências gerais, cada etapa de ensino determina suas competências específicas, por área de conhecimento que devem ser desenvolvidas ao longo dos nove anos. As competências específicas de área são as competências que os/as estudantes devem desenvolver numa determinada área de conhecimento (BRASIL, 2017).

**Figura 4- Estrutura da BNCC - educação básica**



Fonte: BRASIL (2017)

### 4.3 Os Anos Iniciais do Ensino Fundamental na BNCC

A BNCC indica a necessidade de articulação entre o que será vivenciado nessa etapa de escolarização com as experiências adquiridas na Educação Infantil, considerando, inclusive, os aspectos da ludicidade, um de seus eixos fundamentais. Conforme o documento enfatiza, “tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas

experiências quanto o desenvolvimento, pelos/as alunos(as), de novas formas de relação com o mundo” (BRASIL, 2017, p. 55-56).

A prática pedagógica precisa levar em conta as particularidades desse nível de ensino, entendendo as características das crianças dessa faixa etária e, sobretudo, organizando um ambiente escolar pautado nos interesses expressos pelas crianças, sua realidade, experiências, seu conhecimento prévio, para que, a partir disso, elas possam ampliar a percepção, concepção e compreensão do mundo em seus diversos contextos (BRASIL, 2017).

É importante ter a compreensão de que as crianças, ao fazer a transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental, sofrem o impacto da entrada para essa nova fase de escolarização, associada à própria mudança de percepção e significado que a criança passa a ter dessa nova fase de sua vida. E essas mudanças impõem desafios e um outro olhar para o sujeito – a criança – do ensino fundamental.

Demonstramos na figura 5 a seguir o aspecto estrutural dessa fase de ensino, apresentando suas particularidades e o quanto sua estrutura difere da organização pensada para a Educação Infantil.

**Figura 5 - Estrutura da BNCC - anos iniciais do ensino fundamental**



Fonte: BRASIL (2017)

Como podemos observar no Figura anterior, o Ensino Fundamental na BNCC está organizado em cinco áreas de conhecimento, a saber: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. Cada área de conhecimento possibilita o diálogo e articulação com os diferentes componentes curriculares, os quais apresentam, também, competências específicas que estão em sintonia com competências de área e as competências gerais. Além disso, cada componente curricular apresenta um conjunto de



habilidades, que são a garantia de que as competências estão sendo desenvolvidas e “expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (p. 30).

Essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimentos, que por sua vez, são organizados em unidades temáticas (BRASIL, 2017, p. 28). Cada unidade temática dialoga com um ou mais objetos de conhecimentos. Estes, por sua vez, estão articuladas a diversas habilidades.

#### 4.4 Fundamentos Legais que Embasam a Produção da Base

O documento traz, no tópico intitulado “os marcos legais que embasam a BNCC” (BRASIL, 2017, p. 8), alguns referenciais legais importantes que, de acordo com o Ministério de Educação, são instrumentos regulatórios que orientam a construção de uma base nacional, conforme podemos ver no Quadro 2.

##### Quadro 2- Fundamentos legais

FUNDAMENTOS LEGAIS		
Documento	Artigo	O QUE DIZ
Constituição Federal	210	Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96	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 [...]. <a href="#">[Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013].</a>
	Art. 35-A	A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do <b>ensino médio</b> , conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas quatro áreas do conhecimento. <a href="#">[Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017].</a>
	36	O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por <b>itinerários formativos</b> , que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares. <a href="#">[Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017].</a>
Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN	14	Entende-se por <b>base nacional comum</b> , na Educação Básica, os conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e que são gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas e exercício da cidadania; nos movimentos sociais.
Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024	Metas 1, 2, 3 e 7	Define a Base Nacional Comum como estratégia para o cumprimento dessas metas.

Fonte: elaborado pela autora a partir dos elementos extraídos da BNCC

Estes referenciais indicam que a ideia de se estabelecer conteúdos mínimos comuns é respaldada na legislação brasileira, a exemplo da Constituição Federal de 1988, que sustenta no Art. 210, que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira

a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, também estabelece em seu Art. 26 que,

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.

Assegura, ainda, em seu Art. 9º, IV, que compete a União

Estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.

A Resolução CNE/CEB<sup>19</sup> nº 4, de 13 de julho de 2010, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, expressa em seu Art. 14 que,

A base nacional comum na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais (BRASIL, Resolução CNE/CEB nº 4/2010, p. 6).

A proposta de uma Base Nacional Comum também é referenciada no parecer CNE/CEB nº 07/ 2010, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Em seu art. 10, afirma que “o currículo do Ensino Fundamental tem uma base nacional comum, complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar por uma parte diversificada”.

O Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), também preconiza sobre à elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular. O texto do PNE afirma que se deve

Estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (BRASIL, 2014, p. 61).

---

<sup>19</sup> Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação. Tem como atribuições emitir pareceres e deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação.

A intenção do PNE é que, a partir da BNCC, as Metas, 1, 2, 3 e, principalmente, a meta 7<sup>20</sup> sejam possíveis de serem alcançadas, uma vez que a BNCC, com uma política de currículo nacional, unificado, apresenta forte vinculação com a qualidade da Educação Básica. Conforme a BNCC, o PNE “afirma a importância de uma base nacional comum curricular para o Brasil, com foco na aprendizagem como estratégia para fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades” (BRASIL, 2017, p. 10).

De fato, os marcos regulatórios sinalizam para a existência de uma Base Curricular Nacional, contudo, é importante refletirmos, criticamente, no sentido de indagarmos se o que preconizam as legislações apontam, de fato, para a perspectiva e implementação de uma BNCC, no formato que foi aprovada. A BNCC ao destacar as legislações como fundamentos que balizam sua existência, traz um discurso político de afirmar a legalidade de um documento normativo dentro das políticas públicas educacionais.

Não é nossa intenção, nesse estudo, delinear, tão somente, a trajetória da construção da BNCC. É importante trazer para a discussão os embates e disputas, por termos a compreensão de que a tessitura desse documento se deu mediante a atuação de correlações de forças representativas de interesses diversos, sobretudo quando consideramos o momento político no qual o documento foi construído, momento de recrudescimento de práticas antidemocráticas e violação dos direitos sociais. É desse movimento que trataremos no tópico a seguir.

#### **4.5 Negociações e Disputas pelo Conhecimento na BNCC: a voz de diversos atores**

Na tessitura de um documento de caráter curricular e que se constitui como política de Estado, entendemos que muitos são os embates que se travam em torno de sua formulação na intenção de nele imprimir valores, conceitos, concepções e ideias que estejam coadunados com os interesses dos grupos formuladores da política curricular. Esses embates refletem

---

<sup>20</sup> Meta 1 - Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. Meta 2 - universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda a população de seis a quatorze anos e garantir que pelo menos noventa e cinco por cento dos alunos conclua essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE. Meta 3 - universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para oitenta e cinco por cento. Meta 7 - fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as médias nacionais para o Ideb.

posicionamentos consensuais e contraditórios daquilo que está sendo afirmado e firmado como “verdade”.

Uma política curricular não se dá de forma conciliatória, pois sua estruturação envolve embates e tensões entre diferentes visões e posicionamentos, especialmente quando esta orientação curricular advém dos órgãos oficiais, influenciadores de políticas educacionais, como a ONU, a UNESCO, a OCDE que, ao delinarem o que deve ser ensinado e aprendido nas escolas, imprimem no currículo concepções e finalidades educacionais. Portanto, a BNCC constitui-se de um currículo oficial com intencionalidades e finalidades educacionais, pois não há neutralidade na questão curricular; pelo contrário, as concepções que norteiam a seleção dos conteúdos se traduzem nas práticas educativas, nas metodologias, no lugar que cada sujeito ocupará no processo educativo. Dorziat (2009, p. 44) nos diz que

O currículo representa instrumento poderoso capaz de preparar os indivíduos para a sociedade existente, para posição de domínio ou submissão, para assunção de posições críticas ou alienadas, para a vivência plena ou apenas parcial da cidadania.

Nesse sentido, o currículo é compreendido como um instrumento de poder, carregado de intenções e interesses, que legitima uma determinada concepção de escola, de conhecimento, de ser humano e de sociedade.

Conhecer a voz, o posicionamento dos sujeitos que estão envolvidos na discussão da BNCC, nos permite analisar os limites e possibilidades do documento, a fim de estabelecermos, também, nossa compreensão, nos colocando de forma crítica e problematizadora. Nessa correlação de forças, os grupos que detém mais influência e poder de decisão sobrepõe seus argumentos em detrimentos de outros grupos com menor poder de influência.

No subtópico abaixo traçamos os posicionamentos de entidades e instituições educacionais favoráveis e contrários à implementação da BNCC.

#### **4.5.1 Movimento pela Base**

Para muitos especialistas educacionais, a ausência de um currículo comum contribui para a dualidade do ensino em todo o Brasil, aprofundando ainda mais as desigualdades e exclusão social, fato que justifica a necessidade de uma BNCC como um instrumento que garanta a equidade de oportunidades educacionais, com vista à redução das desigualdades sociais.

Nos diversos textos divulgados pelo Movimento Pela Base Nacional Comum Curricular, a proposta da implementação de uma Base nacional é vista como imprescindível para a viabilização de uma sociedade equânime e de garantia de direitos de aprendizagem para todos os/as alunos(as), independentemente de região, posição social, econômica, étnica, cultural, entre outras. Para essa instituição, o documento pode impactar na sala de aula, melhorando a qualidade do ensino e proporcionando oportunidades iguais. Esse seria o caminho para garantir o direito à aprendizagem de todas as crianças e jovens. Por isso, deveria ser uma iniciativa de implementação imediata, porque demandava a (re)elaboração de currículos em todas as escolas.

De acordo com o texto intitulado “Agora o Brasil tem Base”, veiculado no portal do MEC, em 20 de dezembro de 2017, o Movimento Pela Base Nacional afirma que,

Pela primeira vez, o Brasil tem uma BNCC que explicita os direitos de aprendizagem de todos os alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Ela servirá de referência para a construção dos currículos de todas as redes públicas do país. Sua homologação representa um avanço importante para a equidade e qualidade da Educação brasileira.

São inúmeros as formas de divulgação da BNCC veiculadas pelo MEC e demais órgãos ligados ao Movimento Pela Base, tais como: livros, apostilas, manuais, cadernos de orientação, vídeos e guias de orientação. Todas elas têm o intuito de que o conteúdo da Base tenha grande receptividade, principalmente entre os que compõem a comunidade escolar (professores/as, gestores/as, técnicos/as), que, efetivamente, serão responsáveis, juntamente com os sistemas e redes de ensino, pela implementação e êxito da BNCC.

Tanto o MEC como os diferentes grupos sociais a ele relacionados, estão em intensa mobilização a favor da implantação da Base nas escolas, constituindo-se esses últimos nos principais apoiadores das ações de implementação da BNCC. Essas mobilizações estão atentas, principalmente, na liberação de recursos financeiros, tendo como referência o ano de 2018 que, conforme divulgado no portal do Ministério da Educação, teve liberado do Governo Federal 100 milhões para apoiar os Estados e Municípios na implementação da Base.

Entretanto, “embora a implementação seja prerrogativa dos sistemas e das redes de ensino, a dimensão e a complexidade da tarefa vão exigir que União, Estados, Distrito Federal e Municípios somem esforços” (BRASIL, 2017, p. 21).

Nessa direção, o Conselho Nacional de Secretários da Educação - Consed e a União Nacional de Dirigentes Municipais – Undime, importantes parceiras na articulação e implementação da BNCC, agora somam esforços para ajudar às redes de ensino a

compreenderem como se dará a aplicabilidade da BNCC. Para isso, construíram em 2017 um Guia de implementação da BNCC com orientações para gestores(as), professores(as) e técnicos(as) das redes de ensino. O objetivo é tornar o documento compreensível e amplamente divulgado, a fim de facilitar a efetividade de sua implementação por parte da comunidade escolar.

O material foi organizado por técnicos(as) indicados pela Undime e Consed e avaliado por 53 coordenadores/as estaduais (1 representante de cada uma dessas entidades). A produção do Guia recebeu o apoio do Movimento Pela Base e da Comunidade Educativa Cede.

#### **4.5.2 Entidades educacionais em resistência**

Por outro lado, importantes intuições educacionais, como Anped, Anpae, ABdC, teceram um número expressivo de posicionamentos críticos a respeito da formulação e implementação de uma BNCC para a educação brasileira, revelando suas preocupações e inquietações. A maior delas diz respeito a forma como o documento foi construído, excluindo de sua elaboração e discussão educadores/as e instituições públicas, o que restringiu o espaço para um grupo específico de especialistas e instituições privadas.

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped, considerada a instituição educacional de produção científica mais importante, em sua 37ª reunião bienal<sup>21</sup>, ocorrida em Florianópolis, no ano de 2015, expressou seu descontentamento e preocupação com a construção e implementação de uma Base Nacional Comum Curricular, por nela estar delineado um projeto de sociedade e de educação contrário ao que tem defendido. Segundo a Anped, seu esforço tem sido no sentido de

Atuar em diferentes espaços e de diversas formas em relação às discussões nacionais, regionais e locais que envolvem as três versões da BNCC, sempre no sentido de reafirmar sua posição crítica em relação ao processo, tanto do ponto de vista metodológico quanto em termos das visões de currículo defendidas nos textos dos referidos documentos (ANPED, 2015, p. 1).

Na Moção 12, proposta pelos GTs Currículo (12) e Educação Ambiental (23), elaborada e aprovada por ocasião da Assembleia Geral da referida reunião, argumentos contrários à Base foram encaminhados ao secretário de Educação Básica do Ministério da

---

<sup>21</sup> Até o ano de 2013 as reuniões aconteciam anualmente, passando a partir desta data, a serem realizadas a cada dois anos.

Educação (MEC), Sr. Manuel Palácios da Cunha e Melo, apontando que a BNCC “não contempla as dimensões de diversidade na educação brasileira, o que coloca em risco de retrocesso toda política educacional” (ANPED, 2015, p. 1). A entidade defende um currículo em que a diversidade local seja considerada e, sobretudo, os sujeitos sejam vistos em sua pluralidade. A Associação enfatiza que “os processos locais são inerentes à totalidade do currículo, portanto, não podem ficar à margem, na parte diversificada” (ANPED, 2016, p. 232).

No documento denominado Exposição de Motivos sobre a BNCC, produzido por pesquisadores do GT de Currículo, a Anped e ABdC<sup>22</sup> explicitaram seu posicionamento no tocante ao documento, afirmando que,

Nossa posição é sustentada no entendimento de que a desejável diversidade fundamental ao projeto de nação democrática expresso na Constituição Brasileira e que se reflete na LDB/1996 não é reconhecida na proposta da BNCC, na medida em que nesta está subentendida a hegemonia de uma única forma de ver os estudantes, seus conhecimentos e aprendizagens (ANPED/ABdC, 2015, p. 2-3).

No colóquio nacional que ocorreu em 2016, na Universidade Federal do Rio de Janeiro – UNIRIO, denominado “A Base em Questão: desafios para a educação e o ensino no Brasil”, dentre os vários posicionamentos críticos destacou-se “uma descaracterização do estudante em sua condição de diferença”, além da “conversão do direito a aprender dos estudantes numa lista de objetivos conteudinais a serem aprendidos, o que retira deste direito seu caráter social, democrático e humano” (Anped/ABdC, 2016, p. 2).

Segundo o documento “Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular”, essas entidades afirmaram que,

Progressivamente, o MEC foi silenciando sobre os debates, avanços e políticas no sentido de democratização e valorização da diversidade, cedendo voz ao projeto unificador e mercadológico na direção que apontam as tendências internacionais de uniformização/centralização curricular + testagem em larga escala + responsabilização de professores e gestores traduzido na BNCC e suas complementares e hierarquizantes avaliações padronizadas externas (ANPED/ABdC, 2015, p. 2-3).

Dentro do aspecto da diversidade, concordamos com a Anped (2015, p. 14), quando nos mostra que

A proposta da BNCC estabelece um comum nacional (universal), que prevê abordagens contextuais, segundo questões culturais e sociais em

---

<sup>22</sup> Essas duas associações têm sido parceiras no sentido de debater o documento Base Nacional Comum Curricular junto ao MEC.

âmbito local (neste caso, o privado se expande para nichos locais). Mesmo que estas diferenças estejam presentes nas construções curriculares locais, o poder hegemônico do comum, do nacional, do universal, estabelecido e constantemente reforçado por políticas de avaliações, distribuição de materiais didáticos e formação de professores, tenderá a promover hierarquização entre conhecimentos, dando legitimidade àquilo que é de todos fazendo silenciar e desaparecer o que é local e sugerido como parte diversificada [...].

Podemos inferir desse posicionamento que se os conteúdos da parte diversificada do currículo, direcionados às particularidades regionais e locais, serão compostos de saberes não priorizados nas avaliações de larga escala, sendo parte comum do currículo que, de fato, será valorizada porque será exigido nas avaliações.

Dessa forma, a Anped reconhece que este documento representa um retrocesso à educação brasileira, por diversas razões (algumas já evidenciadas anteriormente nesse texto), e aponta a necessidade da autonomia docente, da transgressão, no sentido de reinventar, redimensionar, cotidianamente, a prática educativa numa posição de resistência e enfrentamento a uma imposição de um currículo, que se propõe absoluto.

Assim, nos portais da ANPED e da ABdC, há diversos registros que explicitam descontentamentos quanto a aprovação da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação, ratificando sua postura firme “[...] contra a unificação dos conteúdos via apostilização do ensino com base no tratamento igual dos diferentes” (ANPED/ABdC, 2017, p. 1). Nesse sentido, são claros os resultados advindos de uma política curricular nacional que busca “abduzir a pluralidade dos conhecimentos escolares e desqualificar o trabalho docente” (ANPED/ABdC, 2017, p. 1).

A Associação Brasileira de Currículo – ABdC, em Documento próprio<sup>23</sup> sobre a BNCC, direcionado ao CNE, em 2017, a ABdC traduz seu posicionamento antagônico à implementação da Base, afirmando:

Sustentamos que a coerência com os princípios democráticos da Constituição e da LDB aponta para a busca, cada vez maior, de flexibilização e não para o movimento de unificação curricular, que se tem mostrado – em diferentes países e também no Brasil – favorável à manutenção de hegemonias e a consequente exclusão social e escolar de tudo o que se distancia desses padrões (ABdC, 2017, p. 1).

---

23 Posicionamento da Associação Brasileira de Currículo, representada nas audiências públicas por sua presidenta, Professora Inês Barbosa de Oliveira (UERJ/UNESA), sua secretária-geral, Rita de Cássia Frangella (UERJ) e pela associada Elizabeth Macedo (UERJ), presidente da International Association for Advancement of Curriculum Studies (IAACS).



Para a ABdC, é equivocada a ideia de uma Base na qual o foco está nos resultados, metas e habilidades, em que o ponto de chegada é mais importante. No tocante à questão da diversidade e pluralidade, a Associação reafirma seu posicionamento, dizendo que esse aspecto não encontra visibilidade na proposta da BNCC, pois o que se evidencia é uma “listagem de conteúdos e habilidades, ignorando todo o processo social de aglutinação permitido pelas Diretrizes existentes”. Quanto à seleção dos conteúdos, “esta decisão é política, e está sendo tomada em prejuízo de questões sociais como a inclusão e a luta contra preconceitos diversos, da formação crítica e da cidadania” (ABdC, 2017, p. 4).

Os argumentos em relação a existência da uma BNCC, como podemos constatar pelos mais variados posicionamentos, são polarizantes e representam os interesses e concepções dos atores sociais envolvidos nessa discussão.

Por isso, é necessário o engajamento de todos/as os/as educadores/as na reflexão e problematização da concepção e pressupostos pedagógicos traduzidos na BNCC tendo em vista o aspecto multicultural de nosso país, cuja característica é marcada pela diversidade de povos e culturas. Diversidade, historicamente, invisibilizada, mas que no contexto atual, indaga o currículo, a formação docente e a prática educativa.

Nesse sentido, pensamos na necessidade de uma formação docente voltada à diversidade, que viabilize práticas educacionais de valorização a este contexto social e educacional diverso. É imperativo que a escola, seja instrumento de reflexão e de ação, promotora de conhecimentos e estratégias, que coopere na superação de paradigmas homogeneizadores e na transformação do contexto atual excludente.

O grau de desigualdade e de discriminação, como bem sabemos, sempre marcou nossa sociedade, principalmente com o fortalecimento da globalização e de políticas neoliberais. Neste contexto, a abordagem da diversidade impõe à escola novos rumos. A escola se vê diante da responsabilidade de ressignificar seu currículo e práticas pedagógicas, tarefa um tanto complexa, uma vez que ela sempre teve dificuldade em lidar com a diversidade.

A formação docente para o contexto da diversidade pode ser vislumbrada como um elemento importante no sentido de desconstruir visões e representações estereotipadas e inferiorizadas sobre os coletivos diversos, que ao lutarem por seus direitos a Educação Básica e Superior, desejam ser vistos e respeitados em suas singularidades, ao mesmo tempo que sua cultura, saberes e histórias sejam reconhecidos e valorizados. Concordamos com Arroyo (2008, p. 22) quando destaca que,

os cursos podem ser um espaço privilegiado para reeducar as instituições escolares e acadêmicas e seus docentes e gestores sobre as preconceituosas

representações da diversidade antes excluída e que agora pressiona pelo acesso e permanência.

A formação seja inicial e/ou continuada de professore(as), apresenta-se, especialmente nos dias atuais, na nova configuração político, social e econômica em que estamos inseridos, como um elemento imprescindível no sentido de trabalharmos na perspectiva de uma ressignificação das práticas educativas, da docência, do currículo, de um contexto educacional voltado à diversidade, a fim de que tenhamos práticas educativas que envolvam essa discussão, denunciando e enfrentando quaisquer formas de discriminação e atitudes preconceituosas.

Nesse sentido, concordamos com Canen e Xavier (2011, p. 641), quando sustentam que

A formação de professores, seja ela inicial ou continuada, constitui-se como um *locus* privilegiado, não só para refletir e discutir sobre essas questões, como para a criação e a implementação de proposições que possibilitem vislumbrar novos caminhos e avanços no que tange ao trato da diversidade cultural no contexto escolar.

Portanto, reafirmamos que a formação docente, seja inicial e/ou continuada, tem uma importância ímpar no delineamento de ações e propostas para o contexto da diversidade, colocando-se como um elemento potencializador para discutir questões de desigualdades, estereótipos e preconceitos sobre os coletivos diversos, a fim de vislumbrarmos uma outra perspectiva, novas concepções e práticas educativas.

## 5

**OS SIGNIFICADOS DA DIVERSIDADE NA BNCC**

*O currículo deixa de ser um plano proposto quando é interpretado e adotado pelos professores.*

*Gimeno Sacristán*

Nesse capítulo, apresentaremos a análise dos dados da pesquisa realizada, primariamente, a partir da leitura do texto da Base relativo aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Após a leitura, realizamos um mapeamento da BNCC, com ênfase nos aspectos da diversidade, que consistiu em selecionar registros e/ou dados que indicassem diferentes perspectivas de abordar a diversidade no texto da base. Por meio dessa estratégia, foi possível identificar ideias, expressões, enunciados que expressam modos de conceber a diversidade presentes nas áreas do conhecimento e em diversas partes do documento (introdução, competências, objetos de conhecimento, habilidades).

Desse modo, tendo como base o método de análise de conteúdo (BARDIN, 2016), extraímos cinco categorias que demonstram os significados da diversidade presentes no texto da Base, as quais foram analisadas com suporte nos aportes teóricos delineados nos capítulos anteriores. Buscamos fazer a análise do referido documento, levando em consideração o contexto político-social em que o mesmo foi construído e a pertinência de abordar as relações entre diversidade e diferença, tomando por referência as concepções de diversidade presentes no texto da BNCC; já que a mesma trata, predominantemente, de diversidade. Essa opção também se baseou no fato de que, mesmo quando trata das diferenças, a BNCC as discute a partir de categorias de sujeitos, e não em termos de políticas da diferença. Além disso, entendemos que a opção por discutir a diversidade como categoria de sujeitos coletivos, proporciona maiores possibilidades de discutir a relação entre diversidade e diferença junto a professoras/es, no âmbito escolar, estratégias didáticos-metodológicas que contemplem os coletivos diversos, uma vez que os livros didáticos, o currículo e a BNCC trazem, predominantemente, essa abordagem.

Dentro deste pressuposto, com base na técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2016), destacamos cinco categorias centrais que configuram três concepções acerca da diversidade: universalista, celebratória e crítico-discursiva. Essas concepções estão fundamentadas nos estudos teóricos nos quais diversos autores argumentam em favor da diversidade como bandeira de luta dos movimentos sociais representativos de grupos que se consideram excluídos, discriminados socialmente (ARROYO, 2008; BARROS, 2015; FREIRE, 2013; GOMES, 2012) e autores que argumentam em favor da diferença, evidenciando a relação de poder como elemento constituinte da desigualdade (ABRAMOWICZ, RODRIGUES et.al 2011, DORZIAT, 2010; PIERUCCI, 2013; SILVA, 2014).

Discutiremos, nos tópicos seguintes as cinco categorias: diversidade cultural, diversidade linguística, inclusão de pessoas com deficiência, currículo comum e diversificado e competências. É importante destacar que os dados apresentados não são exaustivos, no sentido de apresentar todos os elementos envolvidos na categorização, mas tem uma proposta de exemplificar, demonstrando os significados da diversidade presentes em cada categoria.

## **5.1 Diversidade Cultural**

A BNCC traz orientação para um currículo voltado para o reconhecimento da diversidade cultural, fazendo referência às diversas expressões de diversidade de grupos sociais identitários. Podemos observar esses aspectos nas competências gerais e em diversas áreas do conhecimento, como: história, geografia, religião, artes, dentre outros.

Na área do conhecimento Ciências Humanas, no componente curricular de História, por exemplo, a inserção da diversidade cultural é assim ressaltada:

Convém destacar as temáticas voltadas para a diversidade cultural e para as múltiplas configurações identitárias, destacando-se as abordagens relacionadas à história dos povos indígenas originários e africanos. Ressalta-se, também, na formação da sociedade brasileira, a presença de diferentes povos e culturas, suas contradições sociais e culturais e suas articulações com outros povos e sociedades (BRASIL, 2017, p. 399).<sup>24</sup>

---

<sup>24</sup> Todos os trechos do documento citados como dados a serem analisados serão apresentados com recuo, para diferenciá-los clara e facilmente das análises.

Os dados acima indicam como a diversidade cultural se faz presente na BNCC, articulando as discussões em torno dos aspectos históricos dos povos indígenas e africanos e a presença de diferentes etnias na formação da sociedade brasileira. O fato de que o texto da BNCC contenha referências que indicam o reconhecimento das culturas e das histórias de sujeitos pouco reconhecidos no currículo escolar representa um aspecto positivo. No entanto, essa forma de abordagem pode contribuir para um distanciamento da questão, na medida que remete para as origens, deixando de enfatizar os desafios enfrentados por esses sujeitos no contexto atual, particularmente no momento histórico em que estamos vivendo, em que se observa uma perspectiva de negação de direitos desses sujeitos.

Em Geografia, a diversidade cultural é evidenciada a partir do

reconhecimento da diversidade étnico-racial e das diferenças dos grupos sociais, com base em princípios éticos (respeito à diversidade e combate ao preconceito e à violência de qualquer natureza (BRASIL, 2017, p. 359).

Como podemos observar na citação, o trabalho pedagógico com a diversidade, é destacada no currículo. Porém, a conduta para a ação prática no trato desses sujeitos é frágil, limitando-se tão somente ao reconhecimento e respeito, que possibilitam uma convivência social harmoniosa entre os diferentes sujeitos. Nesse sentido, o documento orienta o desenvolvimento de princípios éticos, fundamentos pelos quais os/as estudantes precisam compreender a fim de colaborar para o combate ao preconceito e à violência que muitos grupos sociais, especialmente os negros sofreram/sofrem ao longo da história em decorrência de uma sociedade pautada numa cultura eurocêntrica.

Também no ensino de geografia, com base na unidade temática “*o sujeito e seu lugar no mundo*” e no objeto de conhecimento “*território e diversidade cultural*”, a habilidade 1 indicada para o 4º ano do ensino fundamental, propõe que os alunos aprendam a

Selecionar, em seus lugares de vivência e em suas histórias familiares e/ou da comunidade, elementos de distintas culturas (indígenas, afro-brasileiras, de outras regiões do país, latino-americanas, europeias, asiáticas etc.) valorizando o que é próprio em cada uma delas e sua contribuição para a formação da cultura local, regional e brasileira (BRASIL, 2017, p. 375).

Podemos reconhecer, nesta habilidade, o exemplo de uma proposta didático-pedagógica preocupada em selecionar os elementos das distintas culturas, que consideram as histórias de vida, familiar e comunitária, expressando o valor de cada uma delas e sua contribuição para a formação do povo brasileiro. Aspecto que podemos constatar, também, na habilidade 6 do 4º ano, voltada para o propósito de

identificar e descrever territórios étnico-culturais existentes no Brasil, tais como terras indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos,

reconhecendo a legitimidade da demarcação desses territórios (BRASIL, 2017, p. 375).

Nessas duas habilidades apresentadas, há uma discussão superficial dos aspectos das diversas culturas, pautado apenas na seleção de elementos identitários, identificação e descrição dos povos e territórios étnicos-culturais, cuja finalidade reside no reconhecimento, valorização e contribuição desses grupos coletivos. Não se evidenciam uma abordagem clara em que se discuta as contradições, exploração, relação de poder e resistências envolvidas na luta dos diversos povos, especialmente os indígenas e africanos.

Esse enfoque apresentado nas habilidades expressa uma *concepção celebratória* da diversidade desses grupos e suas culturas no currículo. O reconhecimento desses grupos coletivos diversos, é indicado, apenas, em termos de evidências de uma narrativa histórica, sem trazer, também, os elementos contraditórios da existência e lutas desses povos. É importante destacar que, embora tenhamos nessas duas habilidades uma perspectiva celebratória, precisamos considerar que essa abordagem no currículo pode ser discutida por professores(as) que assumem diferentes concepções de diversidade, de modo que, dependendo do significado que o/a professor(a) atribui à diversidade, os encaminhamentos didático-pedagógicos podem tomar contornos diferentes, ou seja, continuar nessa perspectiva celebratória, ou ser um elemento possibilitador de uma discussão crítica, problematizadora.

Acreditamos que os aspectos mais críticos dessa discussão podem ser evidenciados na medida em que o/a professor(a) ressignifique sua concepção, abordagem e prática no encaminhamento dessa temática. Isso se dá pela afinidade e identificação que ele/ela tem com a diversidade, ou seja, o sujeito envolvido, politicamente, com o movimento pela diversidade, pensando a partir dos interesses dos coletivos diversos, apresenta maiores possibilidades de contribuir para um debate mais crítico. É, nesse sentido, que ressaltamos a importância dos movimentos sociais, dos sujeitos estarem organizados para discutirem o currículo e lutarem por visibilidade e lugar na propositura das políticas curriculares, como uma forma de contraporem-se ao movimento hegemônico.

Esse mesmo posicionamento é percebido no componente curricular Educação Física, no 3º e no 5º anos, na habilidade 9, ao propor que os/as professores(as) e alunos/as devem

Experimentar, recriar e fruir danças populares e do mundo e danças de matriz indígena e africana, valorizando e respeitando os diferentes sentidos e significados dessas danças em suas culturas de origem (BRASIL, 2017, p. 227).

A proposta da BNCC em realizar estudos e atividades que expressem uma perspectiva multicultural e inclusiva aponta para a necessidade de inserir nos currículos escolares abordagens que levem em consideração os sujeitos diversos, algumas vezes reconhecendo-os em suas singularidades. Contudo, é importante compreendermos que essa intencionalidade é orientada a partir de uma concepção celebratória da diversidade cultural, tão presente na Base e constitui uma forma de assegurar a governança e coesão social, pelo estabelecimento da harmonia, do convencimento, do apaziguamento, perspectiva que desde 1990 é disseminada nos vários documentos veiculados pelos organismos internacionais<sup>25</sup>. Além disso, é importante questionar e problematizar o interesse pelas diferentes culturas na propositura do currículo pelos organismos oficiais. Que interesses ocultos manifestam? Nesse sentido, Dorziat (p. 106) nos lembra que:

O aparente engajamento cultural, colocado nos discursos oficiais das reformas educacionais, é enganador, uma vez que busca apenas dar respostas às demandas da globalização hegemônica, que cada vez mais visa padronizar, igualar, tornar a todos potencialmente mercantilizáveis, lucrativos.

É oportuno sublinhar que esse engajamento e interesse por políticas que contemplem as diversas culturas têm origem nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, que elegeu a Pluralidade Cultural como um dos temas transversais. A BNCC, da mesma maneira, traz diversos elementos nos quais a diversidade cultural é evidenciada. Em ambos os documentos, podemos perceber este posicionamento celebrativo da diversidade, e a orientação por ações que visem a valorização e o reconhecimento por culturas específicas, a exemplo dos indígenas, negros, quilombolas, comunidades ribeirinhas, dentre outras. Na prática, contudo, esse discurso é confrontado pela massificação, a partir de políticas educacionais reducionistas, de legitimação de um conhecimento universal. A realidade escolar, frequentemente, trabalha temáticas que contemplam a diversidade, entretanto “com o formato de atividades paralelas, projetos sociais e experiências lúdicas” (GOMES, 2002, p. 30) ou a partir do currículo oculto. São, portanto, saberes que ocupam um lugar pouco definido nos currículos oficiais, pontual, folclórico, caricaturado.

---

<sup>25</sup> Declaração de princípios sobre a tolerância (1995), Relatório da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI – Relatório Delors (1996), Relatório Cuéller: nossa diversidade criadora (1997), Declaração do milênio das Nações Unidas (2000), Declaração universal sobre diversidade cultural (2002), Relatório de desenvolvimento humano: liberdade cultural num mundo diversificado (2004), Convenção sobre a proteção e promoção da diversidade das expressões culturais (2005), Relatório investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural (2010), Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI (2015).

Embora a BNCC apresente a necessidade de se construir um currículo que reconheça a existência de diferentes culturas e sujeitos coletivos, produtores dessas culturas, estas categorias são assimiladas segundo o “efeito de retorsão”, explicitado no capítulo 2. Assim, como bem observou Dorziat (2009, p. 21) esse efeito

Pode ser constatado nos discursos marcados por palavras ambíguas, cada uma delas com sua parte de verdade e sua parte de manipulação. Palavras como: democracia, comunidade, pluralidade, coesão, diálogo, diversidade, tolerância, inclusão, reconhecimento, respeito são cada vez mais esvaziados de significado. O objetivo é o de, ao contemplar legalmente o discurso das diferenças, mascarar a permanência de uma lógica unilateral, que burocratiza as ideias de alteridade e continua ocultando, sob nova roupagem, o outro nas suas diferentes possibilidades de ser.

Nesse sentido, Canen (2000, p. 138) advoga uma educação multicultural crítica como instrumento de superação de “uma visão meramente folclórica ou exótica acerca da pluralidade cultural”, que “iria além do mero desenvolvimento de valores de ‘tolerância’ e de ‘apreciação’ da diversidade cultural”. E isso implica discutir a diversidade cultural, primariamente, como elemento potencializador e de riqueza cultural, desvelando o processo de subordinação e exploração de diferentes povos, entre eles, os indígenas e os negros na construção de nossa sociedade.

Dentro deste pressuposto, identificamos a importância dos movimentos sociais no encaminhamento de ações de ordem política, jurídica, social, na luta por políticas públicas que objetivem dar oportunidades iguais de acesso à universidade e ao mercado de trabalho; dar visibilidade ao estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nas propostas curriculares brasileiras, dentre outros. Esse conjunto de ações e instrumentos legais, fruto da organização coletiva dos sujeitos, contribuiu, significativamente, para a formulação e implementação de leis que regulamentam o direito dos negros, dos quilombolas, das mulheres, das pessoas com deficiência, dos pobres, enfim, dos grupos historicamente segregados, discriminados e invisibilizados no contexto das políticas públicas.

Diante deste cenário e, com a redemocratização do país, “alguns movimentos sociais começaram a exigir uma postura mais ativa do Poder Público diante das questões como raça, gênero, etnia, e a adoção de medidas específicas para sua solução, como as ações afirmativas” (MOEHLECKE, 2000, p. 420).

Devemos admitir que a BNCC trata sobre os aspectos da diversidade cultural e dos coletivos diversos, mas, frequentemente, o faz usando expressões valorativas, benevolentes, fazendo crer que os interesses de grupos sociais distintos podem ser conciliados por meio de atitudes de respeito, aceitação, tolerância, acolhimento das diferenças, a exemplo do que está expresso na Competência Geral 9.



Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2017, p. 9-10).

O estabelecimento de competências cognitivas e socioemocionais, na BNCC, mesmo que subliminarmente, define um tipo de sujeito, um padrão socialmente aceitável e exigido pelo sistema produtivo. O que concorre para que todos busquem esse padrão e se adequem, se encaixem, a uma categoria de sujeitos exigidos pelo mundo do trabalho.

Podemos compreender que, sendo a BNCC uma referência curricular, o número recorrente de vezes que essas expressões (respeito, reconhecimento, valorização, acolhimento) aparecem no documento não é gratuito, mas se presta a uma finalidade, ou seja, tem a intenção de disseminar e produzir atitudes e valores amistosos, consensuais, harmoniosos da diversidade do povo brasileiro na nossa convivência diária. A força dessas expressões, repetidamente enunciadas no documento, pode favorecer o que Santos (2014) ressalta acerca da força do ato linguístico no processo de produção de identidade, isto é, ela tem o poder de forjar uma performatividade. Tratando-se de um documento normativo como a BNCC, isso pode se evidenciar no foco que o documento dá às competências e habilidades, pressupostos pedagógicos fundamentais no documento.

Outra dimensão seria o “mito da democracia racial” (CANDA E ANHORN, 2000), ratificando um discurso de ser o Brasil constituído de um povo empático e acolhedor com as diferenças, desprovido de preconceitos. Esse fato escamoteia as atitudes preconceituosas e de discriminação que muitas pessoas de grupos sociais diversos enfrentam no seu cotidiano.

Nessa mesma perspectiva, no componente curricular Educação Física, numa das oito dimensões do conhecimento, denominada “construção de valores”, encontra-se a seguinte afirmação:

a BNCC se concentra mais especificamente na construção de valores relativos ao respeito às diferenças e no combate aos preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2017, p. 219).

Nessa passagem, podemos perceber, mais uma vez, a recorrente observância aos princípios valorativos, cuja orientação didático-metodológica traz a necessidade de a Educação Física trabalhar, nas atividades corporais, o desenvolvimento de conhecimentos, atitudes, normas, regras e valores que visem fortalecer o exercício da cidadania, importantes para o processo de convivência e socialização dos sujeitos.

Esse mesmo encaminhamento é percebido no componente curricular de Ciências, na unidade temática “*vida e evolução*”, que propõe que os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental,

Desenvolvam atitudes de respeito e acolhimento pelas diferenças individuais, tanto no que diz respeito à diversidade étnico-cultural quanto em relação à inclusão de alunos da educação especial (BRASIL, 2017, p. 325).

Como demonstramos nos capítulos acerca dos referenciais teóricos, a concepção celebratória de diversidade evidencia um discurso valorativo e moral, percebido por meio dos sentidos dados às práticas culturais, saberes e linguagens dos coletivos diversos. Expressões como: respeitar, valorizar, acolher, apreciar, ter empatia, dentre outras, são indicadores dessa perspectiva, presente desde as competências gerais, permeando várias passagens do documento. Deste modo, evidenciamos que a diversidade cultural, na BNCC, dá ênfase a um modo de compreender as diferenças dos sujeitos e grupos sociais que configuram uma concepção celebratória, por supor que as diferenças são intercambiáveis, que podem ser reunidas em um grande mosaico das culturas, sem que haja contradições.

O enfoque dado na BNCC ao desenvolvimento de valores e princípios éticos, solidários e sustentáveis como os apresentados nos dados, demonstra um posicionamento articulado com os pressupostos defendidos pela Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), como é destacado na própria BNCC, e é constituído de um conjunto de metas cujos objetivos estão: erradicação da pobreza, proteção ao planeta e a garantia de que as pessoas alcancem a paz e a prosperidade, reunidos em 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS. Na competência geral 10, podemos observar essa adesão da Base na orientação aos estudantes, os quais devem:

Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (BRASIL, 2017, p. 10).

No âmbito escolar, esse discurso é produzido e reproduzido através do currículo, dos livros didáticos, dos programas e projetos educacionais e da prática docente. Essa articulação dos projetos escolares com os preceitos e diretrizes externos, com forte influência dos organismos internacionais, não é algo novo. É possível perceber seu alinhamento com propostas pedagógicas anteriores a BNCC, como é o caso dos PCNs que, da mesma forma, estabeleciam ações pautadas nesses mesmos princípios. Desse modo, o texto da BNCC traz um enfoque nesses princípios, na definição de competências socioemocionais, como destacado na competência 9, do capítulo introdutório do documento.

Essa forma de olhar o Outro que é “diferente” constitui uma retórica com importantes implicações e significados para a prática pedagógica. Não contribui para, efetivamente, reduzir as discriminações e estereótipos sobre os sujeitos vulneráveis, uma vez que a estrutura do sistema escolar projeta um aluno idealizado, por intermédio do caráter pragmático, instrumental da avaliação de competências em larga escala.

Não é à toa que, o apelo à tolerância, ao respeito, ao acolhimento e à empatia não tem conseguido desafiar e superar os efeitos nefastos da discriminação e exclusão presentes na escola. Pelo contrário, “impedem que vejamos a identidade e a diferença como processos de produção social, como processos que envolvem relações de poder” (SILVA, 2014, p. 96), e que são fabricados “no contexto de relações culturais e sociais” (p. 76).

No contexto da prática pedagógica, é comum o uso dessas expressões como forma de reforçar valores e, também, de evitar conflitos entre os/as alunos/as em situações que exigem do/da professor(a) algum posicionamento. Quando as/os professoras/es assumem uma perspectiva celebratória da diversidade, geralmente tendem a buscar o apaziguamento dos conflitos, observando a necessidade de respeito e, principalmente, tolerância. Isso pode ser percebido na dissertação de Sousa (2018), que investiga as concepções de diversidade expressas por quatro professoras que lecionavam do 2º ao 5º anos do fundamental numa escola pública municipal de Massaranduba-PB. Os resultados da investigação demonstraram que as concepções, predominantemente celebratórias das professoras, apelavam para a tolerância, o acolhimento, o respeito às diferenças, tendo por finalidade evitar conflitos que inviabilizassem o trabalho pedagógico e estabelecer uma convivência pacífica, harmoniosa dos sujeitos no contexto das relações sociais dentro da sala de aula e da escola (SOUSA, 2018).

Ao proceder assim, deixavam de se posicionar em defesa das crianças que estavam sendo alvo de preconceitos e discriminação e evitavam discutir as relações de poder que justificam tais atitudes. Da mesma maneira, esse discurso é reforçado nos meios midiáticos como forma de disseminar uma cultura de respeito e tolerância às diferenças frente às discriminações, os preconceitos e a violência, sofridos pelos coletivos diversos.

Não podemos negar a importância de se estabelecer uma convivência pacífica e harmoniosa nas relações com o outro, pois, caso contrário, se reforçaria a barbárie. Entretanto, tratar a diversidade, tão somente, de forma celebratória, apelando para o respeito, a empatia, o acolhimento, a tolerância, escamoteia as relações de poder, as desigualdades entre os indivíduos, que, por questões socioeconômica, política, de poder, estão em posição de inferioridade e vulnerabilidade. Esses aspectos não são esclarecidos, quando da

construção dos currículos, na abordagem dos conteúdos escolares ou quando alguma situação exige essa discussão.

Sousa (2018) discute esse aspecto a partir do posicionamento de uma professora de sua pesquisa, que vivia situações conflituosas na sua sala de aula, no tocante às diferenças dos seus alunos. Ela relata o preconceito sofrido por uma aluna pertencente a uma religião de matriz africana, por alguns alunos serem gordinhos, usarem óculos. O posicionamento conciliatório da professora se apoiou na dimensão da sociabilidade humana, indicando o papel da ética, dos valores, como reguladora da convivência. De acordo com Gomes (2007, p. 33), a relação entre diversidade e ética nos convida a ter um outro olhar para os sujeitos e pressupõe “rever posturas, valores, representações e preconceitos que permeiam a relação estabelecida com os alunos, a comunidade e demais profissionais da escola”.

O caráter complicador nessa questão reside no fato de que, para se evitar o confronto, não se discute as relações de poder, violência, *bullying*, exclusão, desigualdades, que são aspectos fortemente presentes na escola e que geram mais desigualdades e empobrecimento dos sujeitos que se encontram em situação de vulnerabilidade. Essa ausência do conflito, se, por um lado, é favorável para estabelecer a paz e a harmonia; por outro, pode contribuir, também, para manter a discriminação e a exclusão dos sujeitos.

É oportuno destacar que, sendo a BNCC um documento que incorporou a participação de diferentes coletivos de sujeitos sociais, inclusive aqueles que têm uma compreensão crítica sobre a diversidade, portanto, constitui-se de um documento híbrido, a perspectiva desses coletivos também se faz presente em algumas partes do texto, tendo sido postas ao lado de outras que representam concepções distintas, celebratória ou universalista. Há dados que atendem a uma única categoria, como, também, a categorias distintas. Essas perspectivas apresentadas nos dados são resultado da correlação de forças, num processo de negociação do conhecimento no currículo dentro da política educacional, de modo que os documentos oficiais imprimem os embates e as lutas dos grupos sociais por um lugar na propositura curricular.

Nesse sentido, o/a professor(a), dentro dessas várias perspectivas e abordagens apresentadas no documento, pode redimensionar sua prática para uma concepção crítico-discursiva e problematizadora, discutindo assuntos que envolvem a diversidade de um modo mais amplo e a diversidade cultural, especificamente.

Ao propor, no componente de Geografia, 5º ano, como objeto de conhecimento “*diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades*” (BRASIL, 2017, p. 377), e no componente curricular de História, 4º ano, “*os processos migratórios para a formação*

*do povo brasileiro: os grupos indígenas, a presença portuguesa e a diáspora forçada dos africanos*” (BRASIL, 2017, p. 411), a BNCC possibilita às(aos) professoras(es) o tratamento do conteúdo numa perspectiva crítico-discursiva.

Processos migratórios, seja por opção ou imposição, criam condições de hibridização de identidades e culturas, desestabilizando certas identidades e práticas culturais estabelecidas (SANTOS, 2014). Essa abordagem possibilita ao/a professor(a) uma discussão mais profunda, além de uma retórica, pois envolve a compreensão das relações econômicas, políticas, sociais, de exploração e de poder presentes nos contextos mencionados. Assim, acreditamos que, se o/a professor(a) tem uma perspectiva crítica frente às questões que envolve a diversidade, essa discussão mais profunda pode acontecer em todos os contextos. O contrário acontece mesmo nos casos em que o documento registre dados problematizadores, críticos, ou seja, o/a professor(a) não dará ao trabalho pedagógico a criticidade que o dado solicita.

O documento, ainda, aponta para a importância de “*problematizar a ideia de um Outro*”, destacando, nessa abordagem, a necessidade de discutir, no 2º ano e no componente curricular de História, o objeto de conhecimento “*A noção do Eu e do Outro: comunidade, convivências e interações entre pessoas*” (BRASIL, 2017, p. 406). Em relação a esse objeto de conhecimento, a habilidade requerida para esse ano de escolaridade exige

reconhecer espaços de sociabilidade e identificar os motivos que aproximam e separam as pessoas em diferentes grupos sociais e de parentesco (BRASIL, 2017, p. 407).

Esse conteúdo da BNCC abre possibilidade pedagógica para problematizar quem é esse “Outro”, uma vez que põe em evidência uma oposição binária o “eu” e o “outro” que, conforme Silva (2014), constitui de uma demarcação de fronteiras que separa, classifica e distingue. Essas são “indicadores de posições-de-sujeito fortemente marcadas por relações de poder” (SILVA 2014, p. 82). O Outro é frequentemente visto como o estrangeiro, o diferente e, muitas vezes, inaceitável, embora tolerável. No binarismo, um dos termos frequentemente estará em posição inferior ao outro; é uma questão de hierarquização, classificação, poder. De toda forma, a oportunidade de explicitar os motivos que aproximam e separam as pessoas em diferentes grupos sociais e de parentesco, dá ao/a professor(a) condições de discutir questões que envolvem diferentes culturas, processos de exploração, desigualdades sociais, imigração, identidade, situação dos refugiados, dentre outros aspectos.

Nesse sentido, o/a professor(a), também, sujeito da ação educativa, tem a possibilidade de atuar sobre os dados apresentados na BNCC, questionando, problematizando,

reassignificando. Essa postura possibilita o/a professor(a) adentrar no objeto de conhecimento proposto, aprofundando-o, alargando suas fronteiras e, muitas vezes, questionando e levando os/as alunos/as a questionarem o que está sendo dito no documento, no livro didático, promovendo, dessa maneira, novas formas de aprender e ver o mundo.

Nessa perspectiva, entendemos que a BNCC traz elementos que apontam para uma concepção crítico-discursiva, entendida como uma abordagem da diversidade que coloca em discussão o desvelamento das estruturas de poder, o enfrentamento de atitudes de discriminação e estereótipos, bem como põe em evidência práticas educativas voltadas às diferenças, afirmando-as no contexto social e político.

Encontramos, nessa perspectiva, a luta dos coletivos diversos através dos movimentos sociais, que, ao afirmar suas diferenças, denunciam as desigualdades, a opressão, discriminação e reivindicam seu lugar na estrutura social e política. Como fruto das reivindicações dos grupos identitários, muitos avanços foram alcançados, a exemplo da Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial. A existência dessa Lei, como ordenamento jurídico, contribuiu para que o Supremo Tribunal Federal (STF) implementasse, em 2012, ações afirmativas, visando regulamentar direitos sociais e educacionais historicamente negados a grupos vulneráveis, como negros, mulheres e pessoas com deficiência.

A aprovação da Lei nº 12.711/2012 (Lei de cotas), a despeito dos embates e tensões, representa um importante avanço nesse sentido, porque dispõe sobre o ingresso, nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, de estudantes de baixa renda e que tenham cursado o ensino médio integralmente em escolas públicas, estudantes negros, pardos e indígenas e pessoas com deficiência, possibilitando uma maior democratização do acesso nas universidades, como também no serviço público. A legislação, portanto, assegurou a garantia desse direito e, embora tenhamos tantas injustiças e violências contra as pessoas socialmente vulneráveis, mesmo com a vigência da lei, sem ela, contudo, a situação seria ainda mais alarmante.

A BNCC apresenta elementos que apontam para a perspectiva crítico-discursiva, quando faz referência, também, à necessidade de trazer à tona aspectos de exclusão histórica sofrida por grupos sociais que ficaram à margem do processo de escolarização e do acesso a bens sociais e culturais. Evidencia o caráter singular dos sujeitos na proposta de estudo de abordagens específicas, asseguradas em lei, como a Lei 10. 639/2003 e a Lei 11. 645//2008, que tratam do ensino de história da África e das culturas afro-brasileira e indígena nos currículos escolares. Desse modo, afirma no componente de História que a

relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira, comprometerem-se com elas e ainda, perceberem que existem outros referenciais de produção, circulação e transmissão de conhecimentos, que podem se entrecruzar com aqueles considerados nos espaços formais de produção de saber (BRASIL, 2017, p. 397).

Há uma orientação de que as temáticas que discutem a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena ultrapassem o caráter retórico com que essas abordagens têm sido tratadas e avancem na possibilidade de um estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil (BRASIL, 2017). O fato da BNCC apresentar essa perspectiva demonstra o caráter multifacetado da construção do documento, por apresentar diversas visões e vozes de grupos distintos que disputam lugar no currículo. Entretanto, essa perspectiva é minimizada, quando comparada à abordagem universalista e celebratória predominantes no documento.

Nesse sentido, destacamos a relevância desta pesquisa, a visibilidade dada aos aspectos da diversidade, apresentados nesse estudo, contribui para que os/as professores(as) tenham instrumentos conceituais mais eficazes para compreender essas questões e possibilita posicionamentos mais críticos frente ao que está prescrito na BNCC.

## **5.2 Diversidade Linguística**

Seguindo na análise das categorias, podemos encontrar no documento propostas de atividades e estratégias metodológicas relacionadas a diversidade linguística. Na competência específica 4, de Língua Portuguesa, temos,

Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante das variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos (BRASIL, 2017, p. 85).

Percebemos a intencionalidade dada ao trabalho com a diversidade linguística na escola, destacando que existe preconceitos linguísticos, de modo que a orientação pedagógica está voltada ao respeito para com as variedades linguísticas e o desafio de rejeitar atitudes preconceituosas no tocante a este fenômeno linguístico.

A BNCC destaca, ainda, a prerrogativa da Lei 10.436/2002, como importante instrumento que dá legalidade ao uso da Língua Brasileira de Sinais -Libras e sua discussão nos âmbitos institucionais mais amplos, conforme afirma no componente curricular Língua Portuguesa (BRASIL, 2017, p. 68):

No Brasil com a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, oficializou-se também a Língua Brasileira de Sinais (Libras), tornando possível, em âmbito nacional, realizar discussões relacionadas à necessidade do respeito às particularidades linguísticas da comunidade surda e do uso dessa língua nos ambientes escolares.

Esta Lei dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e no seu Art. 2º, afirma que o poder público deve garantir “formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil” (BRASIL, 2002, p. 1). Mais uma vez, observamos a força da Lei como instrumento de efetivação de direitos, fruto das reivindicações dos grupos identitários ligados à comunidade surda.

A BNCC destaca também, nesse mesmo componente curricular, a necessidade de

contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente (BRASIL, 2017, p. 66).

Esses dados indicam mais uma vez que o texto da BNCC incorpora contribuições que visam a pôr em evidência concepções, posicionamentos, cultura, valores e identidades de diversos grupos sociais, produzindo um documento que apresenta concepções diferentes de diversidade, resultantes dos embates travados na perspectiva de deixar no currículo a marca de cada corrente de pensamento. Desse modo, não há na BNCC uma convergência de ideias, concepções e posicionamentos, assim, a sua produção reflete, exatamente, os embates, as contradições e tensões dos diversos grupos envolvidos na sua construção.

Do ponto de vista da variação/diversidade linguística, a BNCC afirma, no componente curricular de Língua Portuguesa, que

mais de 250 línguas são faladas no país – indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além do português e de suas variedades. Esse patrimônio cultural e linguístico é desconhecido por grande parte da população brasileira (BRASIL, 2017, p. 68).

No componente curricular Língua Portuguesa, no 3ª e 5º anos, destaca-se a seguinte habilidade:

Ouvir gravações, canções, textos falados em diferentes variedades linguísticas, identificando características regionais, urbanas e rurais da fala e respeitando as diversas variedades linguísticas como características do uso da língua por diferentes grupos regionais ou diferentes culturas locais, rejeitando preconceitos linguísticos (BRASIL, 2017, p. 109).

Podemos perceber que o documento evidencia a relevância do contexto escolar ser um lugar de estudos, discussões, análises da diversidade linguística, como forma, inclusive, de



tornar conhecidas sua existência e com a finalidade de preservar essa variedade, considerada como patrimônio cultural. Neste aspecto, a BNCC destaca que muitas das variedades linguísticas estão ameaçadas de extinção no Brasil e no mundo, implicando em engajamento por parte de “*representantes de comunidades de falantes de diferentes línguas, especialistas e pesquisadores*” (BRASIL, 2017, p. 69), pela visibilidade e reconhecimento de direitos linguísticos. As línguas indígenas (*tukano, baniwa, nheengatu, akwe xerente, guarani, macuxi*) e línguas de migração (*talian, pomerano, hunsrickisch*), já têm suas línguas cooficializadas, resultado desse engajamento.

Nesse sentido, em se tratando de Língua Portuguesa, faz parte do conjunto de princípios e pressupostos levar os alunos a

conhecer e valorizar as realidades nacionais e internacionais da diversidade linguística e analisar diferentes situações e atitudes humanas implicadas nos usos linguísticos, como o preconceito linguístico (BRASIL, 2017, p. 68).

Em Língua Portuguesa, no eixo da “*Análise Linguística/Semiótica*”, a BNCC traz como conhecimentos linguísticos relacionados a Variação Linguística:

Conhecer algumas das variedades linguísticas do português do Brasil e suas diferenças fonológicas, prosódicas, lexicais e sintáticas, avaliando seus efeitos semânticos (BRASIL, 2017, p. 81).

Discutir, no fenômeno da variação linguística, variedades prestigiadas e estigmatizadas e o preconceito linguístico que as cerca, questionando suas bases de maneira crítica (BRASIL, 2017, p. 81).

Nesse contexto, constatamos que a discussão acerca da variação linguística, proposta na competência específica e no componente curricular de Língua Portuguesa, expressam uma concepção crítico-discursiva sobre a diversidade, na medida em que discute a necessidade do estudo dessas línguas provenientes de comunidades de falantes de diversas variedades linguísticas, sobretudo desafiando os estigmas e preconceitos no tocante ao uso dessas línguas e seus falantes.

Aqui, mais uma vez, põe-se em discussão o padrão, a norma, que coloca em evidência uma única forma de falar o português, a exemplos dos livros didáticos, do currículo e da própria ação educativa, quando sua prioridade reside no estudo gramatical. Assim, em muitos casos, o papel da escola tem sido desenvolver no educando competências linguísticas socialmente aceitas, sem levar em consideração o contexto social diverso. Em decorrência disso, se estigmatiza os sujeitos que não se expressam conforme a norma culta quanto ao uso da língua portuguesa (BAGNO, 2002). Esse viés não considera que a língua nos constitui. Ela tem significados social e culturalmente muito importantes e bastante peculiares para os

diferentes grupos de falantes que dela se utilizam, conforme a variabilidade de contextos socioculturais.

O enfoque crítico acerca da diversidade linguística expresso, majoritariamente, pelo componente curricular de Língua Portuguesa e suas competências específicas presentes na BNCC, ainda que não sejam predominantes no conjunto do texto, é um aspecto positivo, de suma relevância. Contudo, é contraditório quando, no contexto social e, infelizmente, no cotidiano da escola, muitos grupos sociais são estigmatizados pela forma como falam. Há a predominância da língua padrão, como aquela que tem primazia nos diversos contextos formais, quando não se põe em discussão a existência de outras formas de falar, de expressar sua cultura, sua identidade social.

Nesse sentido, os aspectos apontados em Língua Portuguesa e sua respectiva competência pela BNCC ensejam um tratamento crítico dessas questões pelos/as professores(as) que estejam atentos/as às diversas formas de abordagem da diversidade. Por isso, consideramos importante discutir as concepções de diversidade presentes na BNCC, para que os/as professores(as) possam se beneficiar desse esclarecimento, conforme suas posições políticas, suas filiações identitárias, seus lugares de inserção social.

As questões legais, como já sinalizamos, são instrumento de conquistas para o fomento e implementação de uma dada política pública, contudo, para quem não faz parte ou não partilha dos pontos de vistas dos coletivos que as reivindicaram, como as pessoas com deficiência, negros ou indígenas, por exemplo, representam uma imposição legal de trabalhar esses temas, de forma que, no contexto da prática, apesar da lei, sua aplicabilidade sofre questionamentos. Por outro lado, quem defende esses sujeitos ou está politicamente engajado na luta por seus direitos enxerga as leis como instrumentos legais que possibilitam demandar políticas públicas.

Uma outra perspectiva de diversidade presente nos trechos acima apresentados, caracteriza a concepção celebratória, pela evidência de expressões de respeito, valorização e reconhecimento dirigidos aos coletivos diversos. Não negamos o papel da educação de valores na escola, mas propomos ir além deles, como possibilidade de desvelamento das estruturas de poder, da situação desigual de muitos grupos e sujeitos vulneráveis e da exclusão existente socialmente e dentro da escola. São aspectos, muitas vezes, naturalizados e não contestados. O posicionamento crítico frente às questões da diversidade pode implicar no engajamento positivo dos sujeitos que lidam no cotidiano escolar, favorecendo uma construção de currículo mais inclusivo, que considera os sujeitos, ritmos, tempos, espaços, culturas, vivências, idades, saberes, dentre outros aspectos que merecem atenção.

### 5.3 Inclusão de Pessoas com Deficiência

A literatura acerca da diversidade confere grande importância à inclusão das pessoas com deficiência, seja na educação formal ou na sociedade, em geral (MANTOAN, 2003; DORZIAT, 2009,2010; FLEURY, 2003, KASSAR, 2012). Nesta categoria, reunimos ocorrências de dados presentes no capítulo introdutório, nas competências e objetos de conhecimento, que indicam a necessidade de reconhecimento de suas diferenças como um fator de inclusão no sistema de ensino regular, assegurando a todos os sujeitos o direito à educação, conforme preconizado na Constituição Federal em seu Art. 205, e a garantia do acesso na escola pública como direito público subjetivo (CF. Art. 208 § 1º).

O capítulo introdutório da BNCC, ao tratar da “*igualdade, diversidade e equidade*”, evidencia uma orientação curricular na perspectiva de uma educação inclusiva, ao destacar

o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). (BRASIL, 2017, p. 16).

Como podemos observar, a existência da lei é um importante mecanismo de defesa dos direitos das pessoas com deficiências no acesso aos bens culturais, sociais, educacionais dentre outras. É importante considerar que as leis têm uma importância fundamental, uma vez que buscam dar ênfase aos direitos de pessoas em situação de vulnerabilidade, levando à sociedade não apenas o conhecimento da existência da lei, como também a necessidade de sua aplicabilidade dentro do âmbito social e escolar. Sobre isso, Boneti (2010, p. 98) destaca, o aspecto favorável da legislação, como arcabouço legal que define o “direito de pessoas com diferenças serem recebidas nas escolas normal, regular”, contudo, problematiza o contexto escolar pela não efetivação desse direito, no sentido de não “promover alterações práticas no cotidiano da escola.”

Entendemos que os movimentos sociais tiveram influência para a existência dessa regulamentação, a partir de uma postura reivindicatória e de resistência. Contudo a luta desses grupos identitários, por si só, não é garantia de transformação na prática. Faz-se necessário, como resultado dessa luta, políticas públicas que, de fato, deem visibilidade às minorias excluídas historicamente, tirando-as do lugar de marginalização social.

As leis, de certa forma, impulsionam o poder público na mobilização de recursos materiais e estruturais, que promovam acessibilidade para as pessoas com deficiência, no desenvolvimento de projetos e políticas de inclusão. O exemplo disso é o Atendimento Educacional Especializado – AEE, regulamentado pelo Decreto nº 6571 em 17/09/2008, que

foi resultado de uma Política de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva - SEESP, criada em 2008. Conforme essa política, o AEE “assegura que os alunos aprendam o que é diferente do currículo do ensino comum e que é necessário para que possam ultrapassar as barreiras impostas pela deficiência” (FIGUEIREDO, 2010, p. 51).

Outra questão importante que podemos compreender desta citação diz respeito à diferenciação curricular para as crianças com necessidades especiais. Esse aspecto está em concordância com o Art. 59, inciso I da LDB, ao afirmar que

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação<sup>26</sup> currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades (BRASIL, 1996, p. 40).

Esse aspecto consta, também, na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015, que assegura, em seu Art. 28, inciso III, a existência de

projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia.

Para se ter um olhar sensível a essas questões, nas propostas de atividades e metodologias, é importante considerar os ritmos, limites e possibilidades de cada aluno no desenvolvimento do seu processo de aprendizagem. Tratar a todos os alunos de forma homogênea nas variadas atividades e situações de ensino pressupõe desconsiderar a singularidade do sujeito, porque somos levadas a desenvolver na criança padrões tidos como “normais”. Quanto a esta questão, é importante destacar o que consta no Art. 3º, inciso VI dessa mesma Lei, que trata sobre:

adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais. (BRASIL, 2015 p. 11).

Ou seja, as adaptações visam considerar as possibilidades e limites dos alunos com deficiência, em vistas de possibilitar seu direito de aprendizagem. Em nenhuma hipótese, essas adaptações devem contribuir para aprofundar as desigualdades de acesso ao

---

<sup>26</sup> Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013

conhecimento, aos bens materiais e culturais. Sua finalidade está em dar possibilidades educacionais frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos, considerando suas especificidades.

A BNCC, como podemos constatar, apresenta orientação curricular na perspectiva de uma educação inclusiva, destacando, na Competência Geral 4 da Educação Básica, a inclusão da Língua Brasileira de Sinais –LIBRAS no contexto escolar, constante do capítulo introdutório: “*utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras*” (BRASIL, 2017, p. 9).

Sabemos que, na prática, há uma lacuna muito grande para que, de fato, esses direitos se efetivem. A inclusão constitui, ainda, um desafio nas nossas instituições. Muitas vezes, não se sabe o que fazer, pedagogicamente, com pessoas com deficiência. Há uma grande dificuldade em transpor os paradigmas que embasam a tradição educacional, desde a formação docente no ensino superior, pautados em um currículo homogêneo e que perpassa as nossas escolas e reverberam em nossa prática pedagógica. Mantoan (2003, p. 29) problematiza, de forma adequada, a resistência da escola à inclusão, afirmando que as instituições escolares

refletem a sua incapacidade de atuar diante da complexidade, da diversidade, da variedade, do que é real nos seres e nos grupos humanos. Os alunos não são virtuais, objetos categorizáveis — eles existem de fato, são pessoas que provêm de contextos culturais os mais variados, representam diferentes segmentos sociais, produzem e ampliam conhecimentos e têm desejos, aspirações, valores, sentimentos e costumes com os quais se identificam.

É mediante a existência dos diversos sujeitos com suas idiosincrasias que não se justifica a permanência de uma educação escolar pautada na uniformização curricular, com predominância, de conhecimentos, conteúdos, disciplinas, metodologias e avaliações, cujas finalidades estão em formar o/a aluno(a) ideal, produtivo, adequado às exigências mercantis. Nessa trama, categorias são estabelecidas, classificando o/a aluno(a) em normal/deficiente, bom/ruim, apto/inapto, branco/negro, rico/pobre, inteligente/atrasado, dentre outras. Tal categorização contribui para o fortalecimento de práticas excludentes e discriminatórias.

Nessa perspectiva, entendemos que a inclusão não se caracteriza apenas pela via do acesso. Estar apenas matriculado na escola é estar incluído? Há, de fato, participação efetiva do sujeito nas ações realizadas no dia a dia da escola? Nessa direção, Fleury (2006), em seu artigo “Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educativa”, apresenta vários trabalhos científicos que discutem o processo de exclusão na escola, dos sujeitos que apresentam alguma deficiência. A partir deles, indica que esses sujeitos estão inseridos no

contexto escolar, no entanto, são excluídos das situações de ensino-aprendizagem, configurando o que ele chama de inclusão excludente. O que se evidencia é que os sujeitos com deficiência, frequentemente, são percebidos apenas como um expectador, que se enxerga e/ou é enxergado como passivo no processo educativo. Nesse contexto, é oportuno sublinhar a crítica de Freire (2013) à educação bancária e proclamar uma educação dialógica, enfatizando o papel ativo e criativo do/da aluno(a) no processo educativo e, ao mesmo tempo, concordar com a afirmação de Dorziat (2010, p. 106): “verdadeiro sentido de direito à educação, [precisa ser] respaldado no conceito de processo pedagógico significativo, justo, participativo e engajado culturalmente”. Fora desse olhar, a educação inclusiva será apenas uma retórica distante de ser vivenciada, de fato.

A ênfase nos discursos presentes nos documentos oficiais e, atualmente, na BNCC, que desafiam a escola à denúncia de práticas discriminatórias e preconceituosas (BRASIL, 2017), são contradizentes com as práticas e currículos escolares que invisibilizam os sujeitos, mantendo-os na escola, mas deixando-os “à margem das oportunidades de desenvolvimento efetivo”, traduzindo-se, conforme Dorziat (2009, p. 67) como “nova forma de exclusão: a que é feita por dentro do sistema”. Essa contradição, no entanto, não existe somente entre discurso e prática. Ela se estende, também, aos sentidos presentes no próprio documento, majoritariamente, construído não em benefício dos sujeitos em situação de vulnerabilidade social, mas voltadas para o atendimento de interesses externos e demandas econômicas.

A fundamentação da BNCC em noções de competências e habilidades, por exemplo, pressupõe uniformidade/padronização no desempenho escolar. A expectativa esperada repousa nos pressupostos assentados, nos quais questões cognitivas ocupam centralidade e cujos parâmetros são cobrados nas avaliações de grande escala, a exemplo do Sistema Nacional de Avaliação da EB – Saeb. Esses são aspectos que merecem a devida atenção, pois os valores hegemônicos são sutis em suas investidas, de modo que, muitas vezes, se utilizam de políticas inclusivas para esconder as desigualdades e relações de poder.

Nesse sentido, nos remetemos a afirmação de Figueiredo (2010, p. 66-67), para quem “a concretização, democratização e, conseqüentemente, a inclusão escolar só acontecerá, de fato, quando os sistemas de ensino garantirem educação de qualidade”, alinhada a um “conjunto de ações que fortaleçam a escola pública e a ação pedagógica dos professores”, a fim de que possamos vislumbrar uma política de inclusão que, de fato, enxergue todos os/as alunos(as), levando-se em consideração suas singularidades e que se ofereça uma educação de qualidade, que alcance a escola em suas várias dimensões, a saber: “organização do sistema público de ensino, os espaços escolares, a gestão da escola e da sala de aula”

(FIGUEIREDO, 2010, p. 67). É preciso também romper com a estrutura dualista historicamente instituída e investir na prerrogativa de incluir todos os/as alunos(as) no processo de ensino-aprendizagem e não apenas alguns.

Nesta categoria, portanto, identificamos o predomínio da concepção celebratória de diversidade, uma vez que, embora exista o reconhecimento dos sujeitos diversos, sua identidade, cultura, saberes, enfim, a necessidade de considerar essas culturas como objeto de aprendizagem; o tratamento dado a estes sujeitos está voltado, frequentemente, ao desenvolvimento de valores morais no trato com a diferença. Podemos observar esse aspecto, por exemplo, no componente curricular de Ciências, na unidade temática “*vida e evolução*”, no qual o texto indica como encaminhamento didático-pedagógico desenvolver no/na aluno(a)

atitudes de respeito e acolhimento pelas diferenças individuais, tanto no que diz respeito à diversidade étnico-cultural quanto em relação **à inclusão de alunos da educação especial** (BRASIL, 2017, p. 325, grifos nossos).

Mais uma vez, podemos constatar, a partir da citação acima, que o apelo à inclusão se dá em observância a atitudes de respeito e acolhimento para com os/as alunos(as) da educação especial como para qualquer outro sujeito visto como diferente. Entendemos ser essas atitudes importantes nas nossas relações sociais, mas não apenas com os/as alunos(as) dos grupos denominados na BNCC “*da educação especial*”. O respeito e acolhimento deve se estender a todos/as os/as alunos(as), sem quaisquer distinções. Esse pensamento seletivo de inclusão, como sendo mais relacionado aos/as alunos(as) com deficiência, precisa ser repensado, dirigindo-o para **todos/as** os/as alunos(as), conforme sustenta a Declaração de Salamanca (1994, p. 3):

As escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados.

Além disso, é importante que a retórica do respeito esteja acompanhada de uma reflexão crítica no tocante às diferenças no sentido de desconstruir visão estereotipada dos sujeitos que apresentam alguma deficiência, seja ela física, motora, intelectual dentre outras, uma vez que essa visão pode ser um elemento complicador do processo de mediação pedagógica, resultante de concepções reducionistas e infundadas sobre os sujeitos, público alvo da educação especial. Nesse sentido, o trato pedagógico com as crianças especiais

pautado apenas em gestos e atitudes amistosas, desprovido de uma visão crítica, reforça o preconceito e a discriminação, aprofundando as desigualdades.

Os sujeitos com deficiência são capazes de aprender, a partir das estratégias de mediação desenvolvidas pelo/a professor(a). É, nesse sentido, que enfatizamos que as concepções dos/das professores(as) e a forma como os sujeitos tidos como deficientes são percebidos reverberam na prática educativa e na forma como o processo de mediação pedagógica é estabelecido. Esse aspecto foi evidenciado em pesquisa sobre “Mediações pedagógicas da língua escrita por alunos com deficiência mental”, desenvolvida por Salustiano; Figueiredo; Fernandes (2007). De acordo com a pesquisa, há dois elementos importantes que desencadeiam processos diferentes de mediação pedagógica: o preceito da realidade e o princípio do preconceito. Nesse sentido, os resultados comprovaram que os/as professores(as) que se orientavam pelo preceito da realidade direcionavam suas ações e estratégias pedagógicas, partindo do contexto, das possibilidades e limitações dos/as alunos(as) e de sua sala de aula. Em contraposição, os/as professores(as) que se orientavam pelo princípio do preconceito, suas ações eram direcionadas

pautadas em concepções e em ideias preconcebidas sobre as possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento das pessoas com deficiência. Antes mesmo de tentar estabelecer uma mediação com esse aluno, e de tentar favorecer o estabelecimento de vínculos dele com o grupo de classe, o professor alega dificuldades, não investe nessa possibilidade (...) (FIGUEIREDO, 2002, p. 76 apud SALUSTIANO, FIGUEIREDO, FERNANDES, 2007, p. 79).

Dentro dessa mesma discussão, os resultados da pesquisa também demonstraram que “os alunos com deficiência mental internalizam, de modo crescente, as estratégias pedagógicas empregadas por um mediador em atividades de leitura e escrita” (2007, p. 77), possibilitando o desenvolvimento de sua aprendizagem. Além disso, a aprendizagem acontece, também, a partir de eventos reais, considerando o contexto no qual o/a aluno(a) está inserido, nas interações sociais e interpessoais (2007). Assim, a mediação pautada pelo preceito da realidade constitui elemento importante da prática educativa que vai potencializar e promover não apenas o desenvolvimento cognitivo do(a) aluno(a), mas suas competências socioemocionais.



## 5.4 Currículo Comum e Diversificado

A BNCC divide o currículo escolar em duas partes, “comum e diversificada”, nos quais as aprendizagens são distribuídas. A parte comum corresponde aos conhecimentos básicos, ao currículo mínimo obrigatório, definidos em lei, e que devem ser ensinados em todo o país. Esses conhecimentos básicos serão considerados universais, unificados para todas as escolas do Brasil. A parte diversificada se constitui dos saberes e práticas sociais locais e particulares, conforme a especificidade regional, cultural e os aspectos próprios da realidade escolar e das crianças. Em consequência desta hierarquização, as temáticas que envolvem a diversidade ficam à margem do currículo e podem ser consideradas, no contexto da prática, um saber menos “importante” ou de menor “validade”, o “qual os/as educadores/as sabem que, hierarquicamente, por mais que possamos negar, ocupa um lugar menor do que o núcleo comum” (GOMES, 2002, p. 2).

Podemos observar essa divisão curricular no capítulo introdutório do documento ao afirmar que a BNCC é 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, 2017, p. 8 - grifo nosso).

Pelo exposto, podemos constatar que a BNCC determina os conhecimentos essenciais a que os/as estudantes de todo o Brasil precisam ter acesso e se apropriar, desde a educação infantil até o ensino médio. Eles buscam fixar “*um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes*” (p. 8), trazendo a ideia de uma abordagem homogênea e uniforme no processo de ensino e aprendizagem. Estabelece, também, uma hierarquia entre conteúdos considerados “essenciais”, que serão contemplados na parte comum do currículo, em detrimento dos conhecimentos que envolvem abordagens da diversidade.

O que nos parece preocupante nessa questão é pensar até que ponto os elementos do local terão visibilidade no currículo! Serão discutidos na formação docente e cobrados em avaliações de larga escala? No que diz respeito à avaliação, por exemplo, segundo a Resolução que rege a BNCC, em seu Art. 16, as avaliações de larga escala devem estar alinhadas à BNCC (BRASIL, 2017a) e, como já discutimos, os conhecimentos comuns terão centralidade no currículo, o que nos faz compreender que serão esses conhecimentos cobrados em avaliações e exames.

Santos (2002, p. 248) nos lembra que “as entidades ou realidades definidas como particulares ou locais estão aprisionadas em escalas que as incapacitam de serem alternativas credíveis ao que existe de modo universal ou global”.

No contexto desta lógica, o particular e o local vivem um processo de submissão e subordinação ao que é estabelecido pela ótica universal e global, frequentemente, definido por países dominantes. A proposta de um currículo nacional, comum coloca em xeque as diferentes culturas, os diferentes saberes e, sobretudo, legitima um padrão de conhecimento definido como válido socialmente em detrimento de outros saberes.

A definição da BNCC do que é nacional/comum dentro de uma ótica universalista, como conhecimento que deve ter primazia em relação à diversidade dos saberes e práticas sociais, quantificando, inclusive, os conteúdos curriculares em 60% (parte comum) e até 40% (parte diversificada), privilegia os conhecimentos essenciais, que estão na parte comum e se constitui de uma obrigatoriedade no processo de ensino. Desse modo, contribui para o silenciamento das diversas culturas e saberes dos sujeitos sociais que têm acesso à escola, deixando a cargo dos entes federados e das Secretarias de Educação de cada Estado e município a inclusão dos conteúdos específicos.

Esse aspecto pode ser percebido nas avaliações externas, nos livros didáticos que, para se alinhar à BNCC, priorizam os objetos de aprendizagens que integrem os/as estudantes à cultura comum, ao conhecimento unificado. Esse posicionamento traz grandes indagações, quando consideramos os sujeitos em sua heterogeneidade. Desse modo, a BNCC expressa uma política de Estado na qual a diversidade é concebida numa perspectiva assimilacionista, perspectiva essa que, para Candau (2008, p. 20-21), “vai favorecer que todos/as [grupos socialmente vulneráveis e excluídos] se integrem na sociedade e sejam incorporados à cultura hegemônica”. Nesse contexto, as diferenças são silenciadas ou negadas pelo princípio da homogeneidade, pelo apelo à cultura comum, pela hegemonia de um currículo universal, considerado legítimo, uma vez que os “valores, mentalidades, conhecimentos” socialmente aceitáveis e valorizados são da cultura dominante (p. 21).

Esse é um aspecto importante, pois revela o lugar que a diversidade ocupa na BNCC. O destaque aos temas relacionados à diversidade é pautado a partir de um conceito de contextualização, transversalidade e integração, conforme podemos constatar no capítulo introdutório do documento:

cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Os temas diversidade cultural,

educação das relações étnico-raciais e ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Lei n 10.639/2003 e 11.645/2008, devem ser abordadas de forma transversal e integradora. Na BNCC, essas temáticas são contempladas em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada (BRASIL, 2017, p. 19-20).

Como podemos observar na citação anterior sobre diversidade cultural, as culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras e as questões locais e regionais são tratadas como temas integradores e de forma transversal.

Nesse sentido, os aspectos da diversidade no documento ocupam um lugar marginal, transitório e menor, em relação ao núcleo comum. Essa divisão é questionável porque, possivelmente, o que será considerado legítimo e cobrado nas avaliações em larga escala serão os conteúdos essenciais, especialmente os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática. Nesta última, considerada disciplina instrumental, pragmática, não se evidencia, na BNCC, propostas pedagógicas voltadas para o contexto da diversidade. Daí a importância da organização política dos coletivos sociais, reivindicando seus direitos, pois os movimentos sociais e a organização dos grupos mobilizam a existência de leis, propostas, diretrizes, possibilitando novos encaminhamentos didático-pedagógicos na propositura do currículo.

Esta perspectiva proposta pela BNCC nos remete a Santos (2002, p. 246) e sua “razão metonímica”, que traz a noção de que só existe um único conhecimento válido e, nesse sentido, busca subtrair e tornar inferior saberes, experiências e culturas de diversos grupos considerados desqualificados dentro da visão dominante de sociedade. Assim, esse autor caracteriza o que ele chama de “monocultura do saber e do rigor do saber” como sendo a “transformação da ciência moderna e da alta cultura em critérios únicos de verdade e de qualidade estética” (p. 247). Em sua visão, é produzida, dessa forma, a ideia de que só tem *status* de legítimos os conhecimentos hegemonicamente chancelados como tal. Isso nos faz pressupor que outros conhecimentos e saberes que são considerados à margem desse padrão, são desqualificados e tornados inexistentes dentro desta lógica, “assumindo [socialmente] a forma de ignorância ou incultura” (p. 247).

Em contraposição a essa forma hierárquica do conhecimento, Santos (2002, p. 250) advoga por uma ressignificação do que ele denomina de “ecologia de saberes”, concepção que confere credibilidade e legitimidade a outras formas de saber que, em contextos e práticas sociais específicos, têm valor e representatividade. De acordo com o autor,

essa credibilidade contextual deve ser considerada suficiente para que o saber em causa tenha legitimidade para participar de debates epistemológicos com outros saberes, nomeadamente com o saber científico (SANTOS, 2002, p. 250).

Ao articular a ideia de currículo comum ao contexto escolar plural, nos vem em mente uma indagação: como isso é possível? Sabemos que a escola se constitui de uma heterogeneidade nos modos de aprender e ser dos/das alunos(as), pois cada um tem histórias de vida e pertencimentos diferentes, de modo que a proposta de um currículo na perspectiva universalista e padronizada, em seus pressupostos pedagógicos, escamoteia a diversidade dos grupos sociais, que tendem a ficar subsumidas. Nesse aspecto, as diferenças, próprias de cada ser humano, não são enxergadas, pois estão diluídas, homogeneizadas, dentro de uma noção de universalidade.

Nesse sentido, a Anped (2015, p. 14) problematiza o “poder hegemônico do comum, do nacional, do universal”, que será reforçado por “políticas de avaliações, distribuição de materiais didáticos e formação de professores”, fato que “tenderá a promover hierarquização entre conhecimentos, dando legitimidade àquilo que é de todos fazendo silenciar e desaparecer o que é local e sugerido como parte diversificada.”

As aprendizagens essenciais referidas no documento são definidas, também, no Art. 2º da Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular “como conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e a capacidade de os mobilizar, articular e integrar, expressando-se em competências” (BRASIL, 2017, p. 4). Conforme o parágrafo único deste mesmo artigo as aprendizagens essenciais são, portanto, conhecimentos que integram todo o processo formativo e que acompanham todos os/as estudantes em todos os segmentos, considerando níveis, etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2017).

Pelo exposto a BNCC demonstra e confere ao currículo caráter universalista no que diz respeito àquilo que se deve ensinar e aprender na Educação Básica, assim como à capacidade de os/as estudantes colocarem em prática o conjunto de conhecimentos, saberes, valores, de modo que opera em função de uma homogeneidade coletiva.

É importante destacar que o conhecimento historicamente produzido pela humanidade é de suma importância. Na argumentação em favor, também, de outros conhecimentos e saberes produzidos em contextos diversos, de experiências comunitárias, não estamos negando o valor do conhecimento científico, uma vez que ele constitui um meio de acesso aos bens culturais e materiais. Entretanto, não deve ser visto como o único conhecimento válido socialmente.

O tratamento dado ao conhecimento científico, como predominante, no texto da BNCC nos remete ao que Santos (2002, p. 248) denomina de “escala dominante”. O autor afirma que,

Na modernidade ocidental, a escala dominante aparece sob duas formas principais: o universal e o global. O universalismo é a escala das entidades ou realidades que vigoram independentemente de contextos específicos. A globalização é a escala que nos últimos vinte anos adquiriu uma importância sem precedentes nos diversos campos sociais. Trata-se da escala que privilegia as entidades ou realidades que alargam o seu âmbito a todo o globo.

Dentro deste pressuposto, compreendemos que todo conhecimento, seja científico ou do senso comum, das diversas experiências comunitárias e culturais, pode contribuir para o desenvolvimento humano, desde que compreendido para além da lógica binária da produtividade capitalista. Do ponto de vista das teorias pós-críticas, não existe um conhecimento único, canonicamente designado como certo e legítimo (SILVA, 2003). Tal compreensão precisa ser desconstruída por meio de práticas pedagógicas, na medida em que construímos o entendimento de que existem outras alternativas, também válidas, de conhecimento. Desta forma, estamos contribuindo para a superação do pensamento monocultural, hegemônico, acerca do conhecimento científico propagado por mais de dois séculos.

Segundo Macedo (2015, p. 897),

O universalismo repousa e sempre repousará, senão em exclusões, pelo menos na indiferença em relação a certas particularidades que ameaçam a abstração. O triunfo do indivíduo universal como representação de todos é produzido pelo esquecimento do sujeito concreto que ameaça a pureza da representação.

Essa concepção presente no texto da Base se alinha, também, com o que Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011, p. 93) destacam ser “a diversidade caracterizada como uma política universalista”, que perpassa outros documentos oficiais como a Declaração Universal sobre Diversidade Cultural, e se mostra ancorada nos princípios de uniformidade de cultura comum, amplamente ratificados pelos organismos internacionais que, no período pós-guerra, foram investidos de um papel fundamental, a saber: serem importantes mediadores de políticas educacionais que tivessem como elemento principal trazer a integração e a segurança nacional.

Assim, a concepção universalista é predominante nesta categoria, uma vez que envolve todos os sujeitos, independentemente de suas subjetividades dentro de um padrão de conhecimento universal, comum a todos.

## 5.5 Competências

Ao longo dos níveis de ensino, a Base estabelece dez competências, definidas como

a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

A BNCC define os objetos de conhecimentos, presentes em todas as áreas do conhecimento, determinando sua apropriação e acesso na Educação Básica por todos/as os/as alunos(as), os quais estão articulados com as competências e habilidades a serem desenvolvidas.

Essas competências (Quadro 1) precisam ser desenvolvidas por todos/as os/as alunos(as), a fim de que sua aprendizagem seja, de fato, possível. Assim, a BNCC:

indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimento, habilidades, atitudes e valores), e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2017, p. 13).

Como podemos observar, a definição de competência na BNCC estabelece plena concordância com os conceitos propagados por importantes organismos internacionais, a exemplo da OCDE e da UNESCO, principais influenciadores e articuladores externos de políticas educacionais, cuja finalidade está em desenvolver no/na aluno(a) o domínio de competências e habilidades cognitivas, emocionais e comportamentais, indispensáveis para o exercício de uma Educação para a Cidadania Global. Trata-se de um princípio disseminado pela UNESCO (2015, p. 15) que

ressalta funções essenciais da educação relacionadas à formação da cidadania [com relação] à globalização. É uma preocupação com a relevância do conhecimento, das habilidades e dos valores para a participação de cidadãos e sua contribuição para dimensões do desenvolvimento da sociedade que estão interligadas nos âmbitos local e global. Está diretamente relacionada à função de socialização cívica, social e política da educação e, finalmente, à contribuição da educação para a preparação de crianças e jovens para lidar com os crescentes desafios do mundo interconectado e interdependente de hoje.

O conceito de competências instituído, a princípio, no contexto do tecnicismo, agora refuncionalizado na BNCC, se reveste de uma nova roupagem, mas com o princípio

semelhante de formação para o mercado de trabalho, ou seja, de desenvolver competências que operacionalizem o indivíduo para suprir as demandas de um mercado competitivo, exigente e proativo. O aprender a conhecer e o aprender a fazer (competências e habilidades) são elementos centrais que garantirão o desempenho do/da aluno(a) na resolução de situações cotidianas compatíveis com as demandas do mundo do trabalho (BRASIL, 2017).

Esta premissa tem a finalidade de empoderar os/as estudantes para que eles se engajem e assumam papéis ativos, tanto local quanto globalmente, para enfrentar e resolver desafios globais e, por fim, contribuir de forma proativa para um mundo mais justo, pacífico, tolerante, inclusivo, seguro e sustentável. Nesse sentido, as competências gerais 1 e 6 da BNCC articulam os conhecimentos historicamente construídos às exigências do mundo do trabalho, alinhadas aos aspectos socioemocionais (BRASIL, 2017, p. 10):

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BNCC - Competência Geral 1).

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BNCC - Competência Geral 6).

Como podemos observar, na BNCC, os conceitos de competência e habilidades estão voltados para formar sujeitos autônomos, criativos, flexíveis, polivalentes e capazes de resolver problemas. Os organismos internacionais (FMI, BIRD, UNESCO, OIT, OCDE, Comissão Econômica das Nações Unidas Para a América Latina e Caribe - CEPAL) são os principais influenciadores na divulgação desses conceitos, através de vários documentos oficiais (FRIGOTO, 2005, p. 97-98).

Nesse contexto, Saviani (2013, p. 430) observa que “a educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis”. Esse empresariamento da educação tem sido fortemente contestado por importantes instituições educacionais, a exemplo da Anped, Anpae e por educadores/as defensores da escola pública e democrática.

Este enfoque nos parece estar alinhado ao que Santos define ser uma “lógica produtivista“, em que o “crescimento econômico é um objetivo racional inquestionável e, como tal, é inquestionável o critério de produtividade que mais bem serve esse objetivo” (SANTOS, 2002, p. 248). De modo que, partindo desse princípio, a noção de não-existência, novamente se evidencia, agora dentro do contexto da produtividade, manifesto no que é

considerado improdutivo, que não está enquadrado na lógica do mercado, que não traz lucros e resultados em termos de mercado.

Considerar os aspectos das competências e habilidades, fundantes na BNCC, nos leva a articulá-las com a perspectiva produtivista das competências, alinhadas à lógica de mercado. Do mesmo modo, não vislumbramos, nessa proposta, uma efetiva preocupação com a diversidade dos sujeitos. Por outro lado, consideramos que os interesses da iniciativa privada estão sutilmente imbricados nessa premissa, na medida em que, conforme aponta Gentili (2002, p. 51), é “guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho”, que passará a exigir cada vez mais do indivíduo uma maior eficiência e qualificação para que atenda aos anseios da lógica do mercado.

É importante, ainda, enfatizar que o enfoque nas competências tem sido estruturante para definir as avaliações da maioria dos Estados e Municípios, tanto no Brasil como em outros países. A OCDE adota essa perspectiva para orientar o sistema de avaliações do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), assim como a Unesco orienta as avaliações através do Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina – LLECE (BRASIL, 2017).

Dessa forma, a ideia de homogeneização dentro do contexto escolar precisa ser desafiada e superada. É uma concepção questionável, pois vai de encontro às diferenças de cada sujeito, de cada ser humano que têm história de vida, experiências, possibilidades e limitações muito singulares. Do ponto de vista da formação inicial e continuada, dos currículos e cultura escolar, das metodologias e práticas, têm sido negados e feito os sujeitos vulneráveis, reféns de uma estrutura padronizada, meritocrática e excludente.

Compreendemos, portanto, que esta categoria retrata uma concepção universalista, perspectiva associada à ideia de currículo comum, constituído por aprendizagens essenciais a todos/as os/as alunos(as) e à noção de competências e habilidades.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Creio que se o ato de ler oferece a apreensão do mundo, o de escrever ultrapassa os limites de uma percepção da vida. Escrever pressupõe um dinamismo próprio do sujeito da escrita, proporcionando-lhe a sua auto-inscrição no interior do mundo. Na maioria das vezes escrever dói, mas depois do texto escrito é possível apaziguar um pouco a dor, um pouco.... Escrever pode ser uma espécie de vingança, um desafio, um modo de ferir o silêncio imposto, ou ainda, um gesto de teimosa esperança. E afirmo sempre que a nossa escrevivência não pode ser lida como histórias para 'ninar os da casa grande' e sim para incomodá-los em seus sonos injustos.*

*Conceição Evaristo*

O propósito deste estudo consistiu em analisar as concepções de diversidade na Base Nacional Comum Curricular, nos anos iniciais do ensino fundamental, documento basilar para nortear as políticas educacionais, bem como a construção e redefinição dos currículos escolares em todo o país. O documento define competências e habilidades a serem desenvolvidas e alcançadas pelos/as alunos(as) em cada ano de escolaridade, apresentando e definindo o que de fato deve ser ensinado nas escolas brasileiras de Educação Básica.

Os resultados da nossa pesquisa de caráter documental demonstram que a BNCC expressa a forte influência dos organismos internacionais na política educacional do Brasil. Percebemos que tais organismos exercem um grande poder na formulação dos documentos oficiais, que são normativos para a construção dos currículos das escolas brasileiras, de modo que os pressupostos defendidos por esses organismos reverberam em nossas políticas públicas educacionais.

Apesar desse gerenciamento externo e das forças privatistas, detentores de maiores poderes políticos e econômicos, entendemos que o/a professor(a) tem a possibilidade de forjar o currículo mediante sua ação educativa, o engajar-se, politicamente, no sentido de dar vez e voz aos saberes e culturas dos coletivos diversos, historicamente negados no processo curricular, negação que se deu/dá não apenas numa perspectiva política, econômica, mas, também, cultural.

No intento de compreender como a diversidade é abordada na BNCC, identificamos três abordagens fundamentais que nomeamos como concepção universalista, concepção

celebratória e concepção crítico-discursiva. Os dados analisados indicam a predominância das concepções celebratória e universalista de diversidade nos diferentes contextos da BNCC, presente no capítulo introdutório, nas competências e habilidades e nas diversas áreas e objetos do conhecimento.

Constatamos que o documento expressa uma **concepção celebratória** ao evidenciar elementos que apontam para os sujeitos coletivos, suas culturas, saberes, valores e identidades, inclusive, considerando sua inserção no currículo. Contudo, essa visibilidade é subsumida pela defesa de um currículo padronizado, universal, cujos pressupostos pedagógicos são as competências e habilidades. Isso coloca a diversidade no currículo em um lugar marginal, na parte diversificada. Desse modo, o caráter hegemônico expresso na proposta de currículo comum, universal, nega os sujeitos representativos dos coletivos diversos, estabelecendo uma única forma de enxergá-los, desconsiderando suas singularidades.

Assim, alinhado às questões apontadas, reitero que a BNCC manifesta uma compreensão de diversidade que leva, majoritariamente, a posicionamentos apaziguadores e conciliatórios, sem contradições, traduzidos em palavras e sentidos valorativos e morais, como respeito, acolhimento, tolerância, empatia, dentre outros. Percebemos que esses sentidos são coerentes com discursos propagados pelos organismos internacionais e órgãos oficiais do governo, através de documentos, diretrizes, leis, vídeos, mídias e instrumentos institucionais que têm o poder de disseminar, ideologicamente, seus objetivos. O discurso da celebração à diversidade, da aceitação e reconhecimento do outro é uma tentativa clara de promover harmonia, diálogo e coesão nacional, com objetivo de estabelecer não apenas a governança, mas, uma governamentabilidade.

No contexto escolar, esse posicionamento conciliatório tem sido evidente em vários projetos pedagógicos, pautados em datas comemorativas, a exemplo do dia do folclore, dia do índio, dia da consciência negra, cuja ênfase são dadas aos aspectos culturais, tratados de forma caricatas. Na prática educativa, tem estado presente nas práticas de professoras(es), sugerindo uma necessidade de usar de ações conciliatórias para dirimindo os conflitos, tornar a aula viável, evidenciando, por outro lado, um posicionamento acrítico.

Os dados desvendam também forte presença de uma **concepção universalista** de diversidade, caracterizada pela ênfase num currículo constituído por conhecimentos universais, comuns a todos os indivíduos, constituído de aprendizagens essenciais das quais todos/as os/as estudantes precisam apropriar-se, a fim de desenvolver competências e habilidades indispensáveis para inserção em uma sociedade competitiva, produtista e

mercadológica. Estas aprendizagens têm primazia no currículo, ocupando o lugar da parte comum, que todos/as os/as estudantes precisam adquirir nos diversos níveis e modalidades de ensino. Sobrepõem-se, desse modo, aos conhecimentos diversificados que ficam facultados a cada ente federativo e conforme as especificidades de cada região e necessidades dos/das estudantes. Esse posicionamento traz grandes indagações, quando consideramos os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, constituídos em sua heterogeneidade: de saberes, ritmos, vivências, culturas, entre outros aspectos que os singularizam.

Assim, o conteúdo homogeneizador e universalista do documento aborda os conhecimentos, saberes, habilidades, práticas culturais e valores considerados essenciais a qualquer sujeito, independentemente de suas diferenças. Não se identifica, nessa perspectiva, uma preocupação em considerar os determinantes políticos, econômicos, sociais e de relação de poder na produção da desigualdade e exclusão social dos sujeitos. De modo que o currículo, com seus conhecimentos previamente selecionados, demanda concepções e práticas pedagógicas que contribuem muito mais para legitimar uma tipo de sociedade, de educação e de ser humano, articulados com os interesses e padrões sociais das classes hegemônicas do que para beneficiar a população em geral.

No que se refere a concepção **crítico-discursiva**, a BNCC traz alguns elementos importantes que apontam para essa perspectiva, embora com pouca ênfase. São aspectos que evidenciam elementos mais crítico, de desvendamento das questões de opressão, desigualdade e de relações de poder. Provavelmente, isso decorre das disputas existentes entre diversos atores que tiveram participação na definição do documento. Entretanto, consideramos que a presença de dados que evidenciam uma compreensão mais crítica acerca da diversidade somente se converterá em prática pedagógica, efetivamente crítica, por meio do engajamento político-identitário dos atores sociais que atuam, cotidianamente, na ação educativa, na perspectiva da luta dos coletivos diversos. Para estes, a BNCC representa, para além de um documento normativo, a possibilidade de se constituir em instrumento que oportunize aos sujeitos, engajados coletivamente, dar visibilidade à diversidade e aprofundar às questões que envolvem essa abordagem no currículo. É importante enfatizar que os documentos legais são importantes instrumentos de conquistas sociais e garantias de direitos para quem está engajado na luta por reconhecimento.

A BNCC, a partir das ações implantadas pelo MEC e demais agentes institucionais dos setores público e privado, evidencia um caráter prescritivo revelado na uniformização e padronização dos conteúdos, cujos resultados são cobrados em

avaliações de grande escala. Além disso, é importante refletir sobre o caminho que está sendo delineado para a educação, atualmente, no tocante aos interesses do empresariado na reconfiguração de políticas educacionais, “se colocando como agente deste processo, modificando a agenda de políticas educacionais e transformando a escola em um ambiente que irá beneficiar apenas o capital e o aumento da produtividade” (COSTOLA; BORGHI, 2018, p. 2).

A implantação da BNCC nos parece estar alinhada aos interesses do capitalismo global, ao esfacelamento dos direitos sociais conquistados com muitas lutas, à fragmentação e enfraquecimento da escola pública a partir de um discurso que culpabiliza seus profissionais por fracassos cuja causa é a própria estrutura da sociedade e da necessidade de manter o capitalismo neoliberal sempre em desenvolvimento. Nesse sentido, ainda que tenhamos um documento que aponta elementos na perspectiva da diversidade, essa “visibilidade” pode ser enganadora, uma vez que vivemos um contexto de rupturas, apagamento, exclusão e negação dos direitos dos coletivos diversos.

Realidades que envolvem desigualdades, preconceitos, estereótipos e exclusão precisam ser desafiadas no dia a dia da sala de aula, nas práticas educativas. Por isso, é preciso desnaturalizar a ênfase nos conhecimentos essenciais, competências e habilidades, preconizadas pela BNCC, questionando a legitimidade de conhecimento ideal e único. A forma de pô-la em xeque é trazer para o centro da discussão a diversidade de povos, culturas, sujeitos coletivos, que são heterogêneos em etnia, valores, crenças, ritmos e aprendizagens.

Os aspectos discutidos nesta pesquisa apontam desafios a serem enfrentados e esforços a serem empreendidos, no sentido de alcançarmos um avanço mais significativo no tocante a abordagem da diversidade na escola. Essa bandeira de luta dos coletivos diversos, que não abrem mão de suas singularidades, e em decorrência disso lutam, precisa ser priorizada, superando a política compensatória utilizada nos diversos documentos oficiais, e atualmente, materializada na BNCC.

A BNCC, apesar do caráter normativo que a informa, precisa ser pensada e discutida entre os/as educadores/as numa perspectiva crítica, no sentido de não ser vista como um instrumento absoluto. O contexto da prática é muito dinâmico e repleto de subjetividades em decorrência da existência dos diversos sujeitos que, diariamente, trazem vida ao currículo, construindo e reconstruindo conhecimentos, a partir das relações estabelecidas com outros sujeitos, que trazem consigo novos saberes e vivências. Não podemos fechar os olhos para às diferenças dos nossos alunos(as) e essas diferenças indagam e desafiam nossos cursos de

formação, nosso currículo e nossa prática pedagógica (ARROYO, 2008), elementos que precisam ser problematizados e ressignificados na perspectiva das diferenças.

A política de diversidade presente na BNCC não pode prescindir de um olhar para uma política da diferença, na qual os grupos de pessoas são enxergados em suas singularidades. Homogeneizar esses sujeitos num todo diverso, significa esvaziá-los em suas diferenças (ABRAMOWICZ, RODRIGUES E CRUZ, 2011).

Um caminho dialógico entre a BNCC e os/as educadores(as) é possível, a partir da construção de currículos locais, em que professores(as) e especialistas de universidades públicas são chamados para o diálogo com a Base, a exemplo da construção do currículo do Estado da Paraíba. Entretanto, são questões desafiadoras, frente à burocratização e fragilidades dos sistemas de ensino e à falta de estrutura e formação do MEC ou das Secretarias de Educação. Embora 2020 seja o prazo estabelecido na Resolução nº 2/2017 para a implementação da BNCC nas escolas, sabemos que existe pouco planejamento político para que a implementação da Base seja, de fato, efetivada. Isso é problemático, pois corre-se o risco de transformar a BNCC em mais um documento de gaveta, que pouco impacto terá na melhoria da educação.

Podemos vislumbrar possibilidades de ampliação desde estudo em pesquisas futuras no tocante a investigarmos as implicações e desdobramentos da BNCC, a partir de outras políticas educacionais, a exemplo da formação docente, avaliação, distribuição e ampliação de materiais didáticos, ações que influenciam a prática pedagógica.

Consideramos que este estudo contribuiu para um maior aprofundamento da discussão que envolve a diversidade na escola, rompendo com o olhar meramente folclórico da diversidade, ampliando as possibilidades de uma leitura crítica, problematizadora das questões que envolvem relações de poder, desigualdade, opressão e exploração que os coletivos diversos lutaram/lutam por superar ao longo da história.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete; Rodrigues, Tatiane Cosentino; CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. **A diferença e a diversidade na educação**. Contemporânea. **Revista de Sociologia da UFSCar**, São Carlos, Departamento de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar, 2011, n. 2. p. 85-97. Disponível em <http://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/download/38/20>. Acesso em: 19 de nov. 2016.
- ABRAMOWICZ, Anete; CRUZ, Ana Cristina Juvenal da; MORUZZI, Andréa Braga. **Alguns apontamentos: a quem interessa a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil? Debates em Educação**, vol. 8, n 16, Jul./Dez. 2016.
- AGUIAR, Márcia Ângela; DOURADO, Luís Fernando. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.
- ALBINO, Ângela Cristina Alves. **Currículo e autonomia docente: enunciações políticas**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018.
- ARROYO, Miguel G. Os coletivos diversos repolitizam a formação. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; LEÃO, Geraldo (Orgs.). **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 11-36.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- ANFOP. Associação Nacional de Formação de Professores. **Repúdio ao processo de elaboração, discussão e aprovação da BNCC e a sua implementação**, 2017.
- ANPAE. Associação Nacional de Política e Administração da Educação. **Comentários iniciais para a discussão do Documento preliminar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**, 2015.
- ANPED. **A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**, 2015.
- ANPED. **A Associação Nacional de Pós-Graduação**. A proposta de BNCC do ensino médio: alguns pontos para o debate. Anped, 2018. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/nota-anped-proposta-de-bncc-do-ensino-medio-alguns-pontos-para-o-debate>. Acesso em 04/11/2018.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 15 ed. Loyola: São Paulo, 2002.

BALL, Stephen. **Education Reform**: a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARREIROS, Débora. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: sujeitos, movimentos e ações políticas. São Luís/MA: **38ª reunião nacional da ANPED**, UFMA, 2017.

BARROS, José D'Assunção. **Igualdade e diferença**: construções históricas e imaginárias em torno da desigualdade humana. Petrópolis, RJ: vozes, 2016.

BONETI, Lindomar Wessler. A igualdade na diferença: vicissitudes das políticas públicas de educação inclusiva. In: FIGUEIREDO, Rita Vieira de; BONETI, Lindomar Wessler; POULIN, Robert Jean. (Org.). **Novas luzes a inclusão escolar**. Fortaleza: edições UFC, 2010. p. 97-125.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil](http://www.planalto.gov.br/ccivil). Acesso em: 19 de novembro de 2016.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)>. Acesso em: 14 ago. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 19 de nov. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**. 3 ed. Brasília: MEC/ SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares**: estratégia para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**: pluralidade cultural e orientação sexual. 3 ed. Brasília: MEC/ SEF, 2001.

BRASIL. **Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: [s.n.], 2003.

BRASIL. **Lei 11.645 de 10 de março de 2008**. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso em: 19 de novembro de 2016.

BRASIL. **Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 nov. 2010.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm)> Acesso em: 14 agosto. 2019.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.** PARECER CNE/CEB Nº: 07/2010. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 18 de agosto de 2018.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art2](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art2)>. Acesso em: 05 abr. 2017.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/** Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 14 de novembro de 2017.

BRASIL. **Lei n 13.005, de 25 de junho de 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: 14 de novembro de 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015.** Dispõe sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13234.htm)>. Acesso em: 12 abr. 2017.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Lei 13.146 de 06 de julho de 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 12 de nov. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de junho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/site/base/>. Acesso em: 10 de julho de 2017.



BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 22 de dezembro de 2017.** Disponível em [basenacionalcomum.mec.gov.br](http://basenacionalcomum.mec.gov.br). Acesso em 05 de novembro de 2018.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.** Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 07 de novembro de 2018.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.** Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira. Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro, 2018.

BRASIL, **Lei nº 13.632, de 06 de março de 2018.** Dispõe sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2018/lei-13632-6-marco-2018-786231-publicacaooriginal-154957-pl.html>>. Acesso em: 05 jun. 2018.

BRASIL. Proposta curricular do Estado da Paraíba. Disponível em [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos\\_estados/documento\\_curricular\\_pb.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_pb.pdf). Acesso em 23/09/2019.

CANEN, Ana. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. **Cadernos de Pesquisa.** [online]. 2000, n. 111, pp. 135-149. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/n111/n111a07.pdf> . Acesso em: 20 out. 2016.

CANEN, Ana. **Universos Culturais e representações docente:** subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. **Educ. Soc.** Vol. 22, n. 77, Campinas, Dezembro, 2001.

CANEN, Ana; XAVIER, Giseli Pereli de Moura. **Formação continuada de professores para a diversidade cultural:** ênfases, silêncios e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação* v. 16 n. 48 set.-dez. 2011.

CARVALHO, Marília Pinto. **O fracasso escolar de meninos e meninas:** articulações entre gênero e cor/raça. n. 22, p. 247-290, 2004. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010483332004000100010&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010483332004000100010&script=sci_abstract&tlng=pt).

CAVALCANTE, Ricardo Bezerra; CALIXTO, Pedro; PINHEIRO, Marta Macedo Kerr. **Análise de Conteúdo:** Considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. João Pessoa, **Inf. & Soc.: Est.**, v. 24, n. 1, p. 13-18, jan./abr. 2014.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** 6. ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

COSTOLA, Andreza; BORGHI, Raquel Fontes. **Os reformadores empresariais e as políticas educacionais:** análise do movimento todos pela Base Nacional Comum.

**RPGE**– Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 22, n. esp. 3, p. 1313-1324, dez., 2018. Disponível em <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11889>. Acesso em 25/09/2019.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. 2 ed. São Paulo: Cortez: Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.

DORZIAT, Ana; LIMA, Niedja Maria Ferreira de. **Formação docente para educar na diversidade**: concepções subjacentes nos documentos oficiais e na prática explicitada. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 437-460, abr./jun. 2015.

DORZIAT, Ana. A inclusão escolar de surdo um olhar sobre o currículo. In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; BARRETO, Maria Aparecida Santos Côrrea; VICTOR, Sônia Lopes (Org.). **Inclusão**: práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa. Porto Alegre: Mediação, 2007.

EVARISTO, Conceição. Da grafia -desenho de minha mãe um dos lugares de nascimento da minha escrita. In: ALEXANDRE, Marcos Antônio (Org.). **Representações performáticas brasileiras**: teorias, práticas e suas interfaces. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007. p. 16-21.

FERREIRA. Windiz Brazão. **O conceito de diversidade no BNCC**: relações de poder e interesses ocultos. **Retratos da escola**, v. 9, n. 17, julho/dez. 2015. Brasília: CNTE, 2007.

FERNANDES, Florestan. **Brasil: em compasso de espera**. São Paulo, Editora HUCITEC, 1980.

FERNANDES, Florestan. **Educação e Sociedade no Brasil**. São Paulo, Dominus Editora S.A., 1966.

FLEURI, Reinaldo. **Políticas da diferença**: para além dos estereótipos na prática educacional. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 95, p. 495-520, mai-ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n95/a09v2795.pdf> . Acesso em: 18 de ago. 2018.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 4 ed: Brasília, Liber Livro, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. 5. ed: São Paulo, Cortez, 2001.

FREITAS, L. C. de. **Avaliação Educacional**. Política Educacional e Base Nacional, 17 e 18/09/2015. Disponível em: <http://avaliacaoeducacional.com/>. Acesso em 14 de agosto de 2018.

FRIGOTO, Gaudêncio. Escola pública brasileira na atualidade lições da história. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Orgs.) **A escola pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas, SP Autores Associados HISTEDBR, 2005.

FRIGOTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo. **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 12. ed, Petrópolis: Editora Vozes, 2005, p. 77-108.

GERMANO, José Willington. **Estado Militar e Educação no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOMES, Nilma Lino (Org.) Apresentação: Desigualdades e diversidade na educação. **Revista Educação e Sociedade**. vol. 33, n. 120, Campinas, jul.- set. 2012, p. 687-693.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade e currículo. In: **Indagações sobre currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; Minayo, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 79-108.

JODELET, Denise. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. In: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 33, n. 120, jul.- set. 2012, p. 833-849. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/10.pdf>>. Acesso em: 24 de set. 2016.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2 ed. Rio de Janeiro: E. P. U., 2017.

MACEDO, Elizabeth. **Base Nacional Comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, nº. 133, p. 891-908, out.-dez., 2015.

MARTINS, Gilberto de Andrade; THEÓPHILO, Carlos Renato. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. São Paulo: Atlas, 2007.

MOANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 1 ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA JÚNIOR, Paulo Melgaço da. **Currículo, Transgressão e Diálogo: quando Outras Possibilidades se tornam necessárias**. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 9, n. 18, p. 45-54, jan./abr. 2016.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículo: questões atuais**. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SOARES, Magda; FOLLARI, Roberto A.; GARCIA, Regina Leite (Org.). **Para quem pesquisamos: para quem escrevemos o impasse dos intelectuais**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOEHLECKE, Sabrina. **As políticas de diversidade na educação no governo Lula. Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, maio/ago. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br>. Acesso em 24 de julho de 2017.

MOEHLECKE, Sabrina. Ações Afirmativas no Brasil: um histórico do seu processo de construção. In.: FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (Orgs.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da Pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 9-29.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira: A Luta pela Escola Primária Pública no País. In: **Anísio Teixeira 1900 – 1971 (Provocações em Educação)**. Campinas: Autores Associados; Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2000.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Políticas curriculares no contexto do golpe de 2016: debates atuais, embates e resistências. In. AGUIAR, Márcia Ângela; DOURADO, Luiz Fernandes. (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Livro eletrônico. Recife: ANPAE, 2018. p. 55-59.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiróz, 1990.

PONCE, Anibal. **Educação e lutas de classes**, 23 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIERUCCI, Antônio Flávio. **Ciladas da diferença**. 3.ed. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Sociologia da FFLCH – USP/Editora 34, 2013.

RABELO, Jackline; JIMENEZ, Suzana; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015.

RODRIGUEZ, Tatiane C.; ABRAMOWICZ, Anete. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 39, n. 1, p. 15-30, jan./mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a02.pdf> . Acesso em: 11 de set. 2016.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino. **A ascensão da diversidade nas políticas educacionais contemporâneas**. São Carlos: UFSCar, 2011.

SACRISTÁN, José Gimeno et. al. **Educar por competências: o que há de novo?** Porto Alegre: Artmed, 2011.

SACRISTÁN, José Gimeno. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SALUSTIANO, Dorivaldo Alves; FIGUEIREDO, Rita Vieira de; FERNANDES, Anna Costa. Mediações da aprendizagem da língua escrita por alunos com deficiência mental. In: **BRASIL. Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Mental**. SEESP / SEED / MEC. Brasília/DF – 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae\\_dm.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_dm.pdf). Acesso em: 31 de agosto de 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências**. *Revista Crítica de Ciências Sociais* [online], 63, 2002. Disponível em: <http://rccs.revues.org/1285>; DOI: 10.4000/rccs.1285. Acesso em 10 de julho de 2018.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SILVA, Tomás Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. 2 reimp. Belo Horizonte: autêntica, 2003.

SILVA, Tomás Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Mônica Ribeiro da. **Currículo e competências: a formação administrada**. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUSA, Mirtes Aparecida Almeida. **A diversidade na escola: concepções e práticas docentes**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Humanidades. Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande 2018.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 4. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1977.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990. Disponível em: [https://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10230.htm](https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm). Acesso em 10 de janeiro de 2018.

UNESCO. **Declaração Universal sobre a Diversidade cultural**. 2002. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>. Acesso em: 02 de fevereiro de 2018.

UNESCO. **Declaração de Princípios sobre a Tolerância**. São Paulo, 1997. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001315/131524porb.pdf>. Acesso em: 02 de fevereiro de 2018.

UNESCO. **Educação para a cidadania global**: preparando alunos para os desafios do século XXI. – Brasília: UNESCO, 2015.