

Desafios e controvérsias da Base Nacional Comum Curricular: a diversidade em questão

Di Paula Prado CALAZANS¹

Daniela Oliveira Vidal da SILVA²

Cláudio Pinto NUNES³

Resumo

O presente artigo objetiva discutir as relações estabelecidas entre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os elementos que envolvem a temática da diversidade em diferentes contextos, analisando como é apresentada no referido documento, assim como as implicações na vida cotidiana escolar. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, realizado por meio de um levantamento bibliográfico qualitativo e análise documental. Nas considerações finais, foram observadas a necessidade de que a diversidade possua maior destaque e profundidade de conceituação na BNCC e que a amplitude de um país com dimensões culturais e regionais como o Brasil, que possui diversas realidades educacionais, possa ser considerada na elaboração de políticas públicas educacionais.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular; Diversidade; Currículo; Políticas Públicas;

*Challenges and controversies of the Curricular Common National Base:
diversity in question*

Abstract

This article aims to discuss the relationships established between the National Common Curricular Base (BNCC) and the elements that involve the theme of diversity in different contexts, analyzing how it is presented in that document, as well as the implications for everyday school life. This is a qualitative study, carried out through a qualitative bibliographic survey and documentary analysis, which, among the final considerations, observed the need for diversity to have greater prominence and depth of conceptualization in the BNCC and that of a country with cultural and regional dimensions like Brazil, which has several educational realities, can be considered in the elaboration of public educational policies.

Keywords: Curricular common national base; Diversity; Curriculum; Public policy.

¹ Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Atua como Técnica Administrativa em Educação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano/ Campus Itapetinga. Membro do Grupo de Pesquisas sobre Didática, Formação e Trabalho Docente (Difort/CNPq). E-mail: paulapradoca@gmail.com – ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-1517-6653>.

² Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Didática, Formação e Trabalho Docente (Difort/CNPq). Atualmente é Assessora Pedagógica do Centro Universitário UniFTC (UniFTC/Vitória da Conquista). E-mail: danielaovdasilva@gmail.com – ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-2316-3035>.

³ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); Professor Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UESB; Líder do Grupo de Estudos sobre Didática, Formação e Trabalho Docente (Difort/CNPq). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. E-mail: claudionunesba@hotmail.com – ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0003-1514-6961>.

=====

*Desafíos y controversias de la Base Nacional Curricular Común:
la diversidad en cuestión*

Resumen

Este artículo tiene como objetivo discutir las relaciones que se establecen entre la Base Curricular Común Nacional (BNCC) y los elementos que envuelven el tema de la diversidad en diferentes contextos, analizando cómo se presenta en dicho documento, así como las implicaciones para la vida escolar cotidiana. Se trata de un estudio de abordaje cualitativo, realizado mediante un levantamiento bibliográfico cualitativo y análisis documental, que entre las consideraciones finales, se observó la necesidad de que la diversidad tenga mayor protagonismo y profundidad de conceptualización en el BNCC y la amplitud de un país con una dimensión cultural y regional como Brasil, que tiene varias realidades educativas, puede ser considerado en la elaboración de políticas públicas educativas.

Palabras clave: Base nacional curricular común. Diversidad. Plan de estudios. Políticas públicas.

1 INTRODUÇÃO

As discussões relativas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) fazem parte das inquietações do tempo presente, permeadas por defensores e críticos. Este debate se intensificou em decorrência da conjuntura política do país em que a Base foi construída e aprovada, o que gerou inúmeras controvérsias e contestações nas diferentes esferas do âmbito escolar.

Na condição de principal norma editada pelo MEC, não podemos deixar de considerar a importância da BNCC, na medida em que reconhecemos a necessidade de se pensar em garantias de direitos à educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos do nosso país. De acordo com o discurso oficial veiculado nos documentos norteadores do processo de construção e implementação da Base, esta é uma tendência internacional entre países que se propuseram a reformar a educação no intuito de se buscar mais qualidade com equidade.

Em consonância com o portal do Ministério da Educação (MEC)¹, a Base “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”. Por conseguinte, este documento reveste-se de significativa complexidade e importância para a área educacional, uma vez que define perspectivas para a escolarização dos discentes durante a Educação Básica ao estabelecer as aprendizagens e áreas de conhecimento que integrarão os currículos e propostas pedagógicas, além de definir as competências e habilidades que os alunos deverão estudar em cada disciplina escolar, aplicadas a situações da vida real.

Neste direcionamento, a Base consolida uma concepção curricular referenciada em competências, uma vez que define competências gerais a serem desenvolvidas por todos os alunos ao longo da escolarização e estabelece as aprendizagens essenciais de cada área e componente curricular a serem asseguradas para o desenvolvimento de tais competências.

Além do mais, buscou-se articular os diferentes elementos que compõem a sua estrutura, empreendendo uma padronização nos critérios de organização de cada componente curricular. Por esse viés, os documentos norteadores indicam que a Base possibilitará a melhoria sistêmica da educação, na medida em que esclarece o que o discente precisa aprender em cada etapa da Educação Básica, tornando-se possível estipular um patamar de qualidade na educação e, um consequente alinhamento de todo o sistema educacional, que passará a ser pensado, planejado e praticado a partir desse conjunto de competências e habilidades fundamentais.

Ressaltamos, ainda, os desafios relacionados à formação docente, ao considerar que esta se encontra atrelada à experiência e ao protagonismo dos professores no sentido de engajamento e preparo para realizar a adaptação ao contexto vivenciado. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a Educação Básica, assim como a Base Nacional Comum, são definidas pela Resolução do CNE n. 02/ 2019 (BRASIL, 2019).

Nessa perspectiva, a orientação do MEC é que as formações continuadas deverão garantir que os professores estejam alinhados às orientações previstas na Base, que nortearão, também, a formulação ou adaptação dos currículos locais, assim como a adaptação do material didático e a criação de novos recursos, entre outras etapas imprescindíveis para que a BNCC seja implementada com qualidade, com vistas ao alcance de seus objetivos.

No trilha deste debate, Ferreira (2016) adverte que o maior desafio está em tornar a base curricular nacional – de fato – acessível a todos os educadores brasileiros.

Essa base tem que ser compatibilizada a cada realidade escolar com suas características locais e, sobretudo, orientar e estimular uma prática pedagógica em sintonia com os estudantes, [...]. Esse argumento, necessariamente, implica uma abordagem curricular inclusiva que transcende puramente o âmbito dos conteúdos disciplinares, como a proposta em curso faz (FERREIRA, 2016, p. 313).

Nesta ótica, a BNCC deve abarcar a diversidade humana presente nas escolas brasileiras, representada pelos docentes, estudantes, gestores, funcionários e familiares. Outro

aspecto a considerar diz respeito ao fato de que, apesar de alardearem uma ampla divulgação e participação popular, há discentes, e até mesmo alguns professores, que não estão cientes das alterações propostas por este documento e nem acompanharam as discussões (SILVA, 2018). Portanto, nem sempre as interferências são explícitas e a comunidade escolar está ciente delas. Muitas vezes, os principais envolvidos não participam efetivamente das discussões que requerem seu protagonismo. Por isso, intentamos neste estudo realizar uma análise acerca de um dos aspectos atinentes a estas mudanças, ao observarmos que são negligenciadas algumas questões referentes à diversidade.

Frente ao exposto, este artigo tem como objetivo discutir as relações estabelecidas entre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os elementos que envolvem a temática da diversidade em diferentes contextos, analisando como é apresentada no referido documento, assim como as implicações na vida cotidiana escolar. Nesta perspectiva, enfocamos a relação entre a BNCC e a parte diversificada do currículo, com o fim de reforçar o respeito à diversidade e, no intuito de se ter uma dimensão do que se pretende para a área educacional no país. Além do mais, tecemos algumas considerações quanto ao currículo e à conjuntura política que permeou o processo de construção e implementação deste documento, relacionando-o às tensões e demandas escolares. Este enfoque justifica-se, ainda, em razão de que a reforma de ensino em curso traz algumas mudanças que indicam retrocessos, especialmente na área das ciências humanas.

Diante desse contexto histórico permeado por transformações, incertezas e relações complexas, experienciamos realidades que “marcam e excluem seres humanos com base em características individuais, problematizar e definir o conceito de diversidade na esfera da educação implica admitir a complexidade que está implícita nesse desafio” (FERREIRA, 2016, p. 304). Sob esta acepção, a partir de uma perspectiva crítica, apontamos algumas contradições que marcam a conjuntura de constituição da política pública educacional em estudo, assim como os desdobramentos desse universo temático, com vistas a contribuir de forma significativa para o avanço do debate contemporâneo acerca de uma base nacional comum curricular. Conforme asseveram Santos e Nunes (2020, p. 34), “como todas as demais políticas educacionais, também a BNCC está suscetível à disputa de projetos de sociedades antagônicas”.

Por conseguinte, este estudo configura-se em uma abordagem qualitativa, realizada por meio de um levantamento bibliográfico qualitativo e análise documental, com o fim de subsidiar a formulação da problemática de estudo, bem como contextualizar os elementos teóricos da investigação em seus múltiplos aspectos e relações. No que tange à análise documental, Lüdke e André (1986, p. 38) argumentam que pode se “constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Neste intento, é possível assegurar que os dados obtidos permitem aprofundar a discussão acerca de um tema, a partir de documentos que tenham significado para a investigação, no escopo de empreender uma análise crítica das propostas em questão.

Ao discorrer sobre as pesquisas em políticas educacionais, Consaltér e Fávero, (2019, p. 155) asseguram que tais estudos demandam um “enfoque teórico em sua abordagem, possibilitando que se estabeleça um processo dialético entre a percepção da realidade social a partir do estudo científico dos problemas envolvidos na questão educacional e as políticas públicas respectivas, entendidas como a ação do Estado”.

Autores como: Dourado e Oliveira (2018), Santos e Nunes (2020), Ferreira (2016), Heleno (2017), Maia (2017), Mueller (2018), Rocha (2016), Rodrigues (2016), Silva (2018) e Souza (2017), dentre outros, formam o escopo da fundamentação teórica deste trabalho, além de documentos oficiais do Ministério da Educação relativos à temática em estudo.

2 SOBRE A CONJUNTURA DE CONSTRUÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC: INTENCIONALIDADES E TENSÕES DE UMA POLÍTICA CURRICULAR

A BNCC foi elaborada em cumprimento às leis educacionais vigentes no País e contou com a participação de variadas entidades representativas dos diferentes segmentos envolvidos com a Educação Básica. A elaboração dessa Base Nacional Comum Curricular teve como pressupostos legais: a Constituição Federal (BRASIL, 1988); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996); a Lei n. 13.415/2017 que institui a Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017a) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do Ensino Médio, que foram atualizadas pela Resolução CNE n. 3/2018 (BRASIL, 2018).

Nestes termos, a Resolução do Conselho Nacional de Educação n. 2/ 2017 instituiu e orientou a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica (BRASIL, 2017b). A referida resolução determina que a BNCC seja revista cinco anos após entrar em vigor e os problemas encontrados durante sua aplicação podem ser corrigidos, no âmbito das competências do CNE.

Por seu lado, a Resolução n. 04/ 2018 (BRASIL, 2018b) instituiu a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM) como etapa final da Educação Básica, fundamentada no Parecer CNE/CP n.15/2017.

Inicialmente, apresentamos algumas reflexões sobre o currículo que se constitui um elemento importante para essa discussão fundamentada nos estudos de Rocha (2016), que aborda as questões de currículo de forma assertiva ao analisar o processo de elaboração da BNCC a partir do contexto da prática da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa/PB. Dessa maneira, o estudo objetivou demonstrar as possibilidades e direções para pensarmos as políticas curriculares no Brasil. Referenciada em Pereira (2010) e Silva (2013), a autora pontua que o currículo se situa num campo de disputas, pois nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, pois expressa uma historicidade, um contexto, uma tensão.

Assim, buscou identificar esses aspectos no processo de tessitura da BNCC, considerando que a política curricular deve ser analisada em relação ao contexto. Ademais, analisou como os discursos políticos foram estabelecidos com base em suas influências no processo de elaboração desta política, considerando os efeitos produzidos e as questões colocadas no contexto da prática. Tal posicionamento condiz com o pensamento de Silva (1999) ao defender a perspectiva que preconiza a não neutralidade do currículo, sendo, portanto, prescrito e real. Nessa perspectiva, a BNCC não é só um documento normativo, mas se enquadra nessa visão de currículo prescrito.

No âmbito de currículo, Rodrigues (2016, p. 30) argumenta que a delimitação e a organização dos conteúdos correspondem a uma escolha cultural e epistêmica, visto que, ao selecionar determinados elementos em detrimento de outros, toma-se uma decisão política e não neutra. Desta forma, o modelo curricular revela as crenças de determinado grupo. Portanto, a Base que é formulada por habilidades e competências e preconiza uma determinada concepção de educação, pois está sujeita às escolhas políticas e éticas de determinado grupo

que, naquele momento, assume o governo. Isto se torna mais verossímil ao ponderar que a educação no Brasil é baseada, predominantemente, por uma política de governo e não por uma política de Estado.

Malerba (2017) reforça este pensamento ao afirmar que a BNCC preconiza a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, nas definições que fundamentam o currículo e as propostas pedagógicas no Brasil. Entretanto, como toda construção histórica, este documento encontra-se permeado pelos interesses daqueles que o compuseram, tendo em vista que não se caracteriza pela neutralidade, mas por ideologias que podem comprometer a educação, que está inserida em um contexto de disputas e interesses conflitantes.

É nesta vertente que destacamos as discussões acerca das políticas neoliberais e suas influências sobre o sistema educacional, especialmente no que tange às reformas educacionais brasileiras. Por este viés, Branco (2017) analisa a implantação da BNCC a partir de uma reflexão acerca da organização curricular da escola, enfocando tanto a formação e o trabalho docente, quanto à realidade vivenciada pelos educandos, sobretudo devido à sua finalidade maior, que é promover a reformulação curricular da Educação Básica, assim como nortear os conteúdos e as práticas do professor. Os resultados de sua pesquisa apontam que os temas: BNCC, reforma do Ensino Médio e as alterações na legislação educacional estão interligados entre si, além de diretamente vinculados às políticas neoliberais.

Branco (2017) acrescenta, ainda, que a necessidade de se implantar um documento curricular nacional orientador do sistema educacional é a de incorporar, além das políticas públicas, as influências de organismos internacionais na formulação das propostas educacionais para o Brasil, que por sua vez, conduzem a conceitos de formação e produtividade direcionados a valores e ideologias neoliberais, de interesse do capital. Por conseguinte, neste processo de construção e implementação da Base e, consequente direcionamento para as questões de currículo, cabe mencionar o envolvimento de pessoas e instituições, cujas inclinações estão pautadas na iniciativa privada e nas decisões que convêm aos encaminhamentos de seus interesses.

Nesse cenário, Santos e Nunes (2020, p. 35) destacam a necessidade de ponderar quanto ao “papel crítico-reflexivo das Ciências Humanas e também sobre a posição política que os

professores devem assumir em defesa de uma formação centrada na emancipação dos sujeitos e na autonomia da escola pública”.

Em seus estudos sobre a *Contribuição à crítica da Base Nacional Comum Curricular: a máscara do conformismo na educação do Banco Mundial*, Heleno (2017) conclui que a essência da BNCC coaduna com a manutenção do *status quo* quando dificulta o acesso da classe trabalhadora a um ensino de gestão pública, gratuito e de qualidade. Segundo a autora, a educação para o conformismo se torna mais verossímil na medida em que propõe a descentralização da Educação Básica, do repasse de verba pública para instituições privadas de educação, pela imposição de objetivos e o provável controle sobre a avaliação. Além do mais, retira dos estudantes a possibilidade de compreensão da realidade concreta pela negação da ciência, da fragmentação da educação e pelo esvaziamento teórico da categoria cidadania.

Frente ao exposto, com o fim de ampliar a compreensão acerca do contexto e do processo de construção e implementação da BNCC no Sistema Educacional Brasileiro, apresentamos as ponderações de Ratier (2018) ao argumentar que, não obstante os avanços apresentados nos marcos regulatórios da educação no país, dificilmente os objetivos são cumpridos de forma efetiva, posto que “não conseguimos superar os três principais desafios para levar nossa Educação a mudar de patamar: o acesso, a qualidade e a equidade”. Deste modo, o Brasil ainda enfrenta muitas dificuldades no cumprimento de leis, ou seja, na realização efetiva do que é proposto, ao considerar, sobretudo as alterações e retrocessos nas políticas públicas em decorrência de constantes alterações nos programas de governo.

Por conseguinte, a implementação da BNCC em diferentes contextos constitui-se um desafio, ao considerar a diversidade do país no que diz respeito a uma extensa rede de sistemas educacionais, distribuídos em um vasto território, além de apresentar diferentes dimensões e realidades sociais, econômicas e culturais. Nessa contextura, a construção da Base foi permeada por consensos e dissensões, cujos argumentos se assentavam desde a oposição à concepção de um currículo centralizado e engessado, que poderia limitar a autonomia docente e desconsiderar as especificidades regionais, até aqueles que consideravam a BNCC como um agrupamento de conteúdos, desarticulado, portanto, de um projeto efetivo de educação, o que significaria, possivelmente a aplicação de cartilhas e de soluções prontas (RATIER, 2018).

Diante disso, percebemos uma inquietude maior em relação a elementos ligados à falta de contextualização e enfoque nos arranjos locais, assim como a falta de articulação, ou seja,

relacionado à necessidade de estar estruturado e vinculado a um projeto de aprendizagem que se apresenta atrelado à realidade. Não se pode deixar de mencionar, também, a existência de argumentos que consideram a Base um avanço, bem como um documento referência quanto ao que as crianças e jovens são capazes de compreender.

Entre as contradições mais aventadas, destacamos: a alfabetização em dois anos, o ensino cronológico na disciplina de História, discordâncias sobre o Ensino Religioso e a exclusão de referências a gênero, cuja resolução prevê a elaboração posterior de normas específicas que contemplem a referida temática. Além de registrar uma insuficiência de atendimento quanto às demandas das denominadas *minorias*, que integram os grupos considerados excluídos educacionalmente. Tais grupos vivenciam uma luta histórica de reivindicação em prol do reconhecimento do direito à educação de acordo com as suas particularidades. Por essa ótica, destacamos as especificidades da Educação de Jovens e Adultos (EJA), da Educação do Campo, a educação para as relações étnico-raciais, a invisibilidade dos indígenas e quilombolas, bem como a especificidade da educação inclusiva, que representa os estudantes que possuem alguma necessidade educacional específica, de modo permanente ou, em determinado momento de sua escolarização.

No Prefácio da obra: *Reflexões sobre políticas públicas educacionais para o campo no contexto brasileiro*, Santos e Nunes (2020, p. 14) salientam que os movimentos sociais de trabalhadores, atualmente vivenciam uma conjuntura complicada, “haja vista a tentativa de criminalização e invisibilização deles. Além disso, o alinhamento com o segmento empresarial nas frentes política, econômica e social. As políticas públicas e o funcionalismo público sendo atacados, a todo momento, em função do vínculo do Estado com os interesses do capital”.

Na sequência deste debate, conforme os relatores do CNE, o processo de construção da BNCC ocorreu de forma participativa e democrática por meio de reuniões presenciais e de consulta pública on-line. Todavia, mesmo com o registro de mobilizações da comunidade acadêmica, que oportunizou a proposição de sugestões durante a consulta pública, há divergências em relação a estas contribuições, se realmente foram acatadas, inclusive devido à percepção de que pode ser mais uma determinação imposta de cima para baixo (RATIER, 2018).

Diante disso, cabe ao campo educacional das diferentes esferas educacionais desenvolver ou revisar os currículos que serão empreendidos pelas instituições escolares, tendo em vista que se encontram assentados no núcleo comum da Base, em que a gestão deve atuar em consonância com os docentes e as respectivas equipes pedagógicas das redes. Esse processo de construção dos currículos preconiza o engajamento e participação destes profissionais, com vistas à elaboração dos projetos específicos e das metodologias de cada instituição escolar.

Outro ponto que merece destaque refere-se ao desenvolvimento da parte diversificada, seção do documento em que cada rede de ensino acrescenta habilidades e objetivos de aprendizagem que representem a realidade local. Salientamos, ainda, a questão da distribuição do conteúdo no espaço de cada ano letivo, situação que pode acarretar dificuldades em algumas disciplinas, ao se deparar com o desafio de contemplar os arranjos locais, visto que já dispõem de um conteúdo denso no núcleo comum.

Ratier (2018) chama a atenção, ainda, para a importância de colaboração contra a desigualdade, ao ponderar quanto à apreensão de que a transformação da Base em currículo aumente a desigualdade entre as redes, pois os “Municípios menores, com pouca estrutura e corpo técnico pequeno, podem ter dificuldade em criar as diretrizes locais”, correndo o risco, portanto, de optar por currículos padronizados, assim como pela utilização de sistemas de ensino prontos. Nessa perspectiva, é preciso estabelecer um regime de colaboração, promovendo arranjos intermunicipais ou com os Estados, no sentido de envolver e dialogar com a comunidade escolar.

É nesse contexto que o discurso hegemônico da BNCC, enquanto política pública, poderá acarretar embates nas escolas e sistemas de ensino, tendo em vista que nos espaços de formação coletiva, de planejamento docente, bem como no diálogo com os discentes e suas respectivas famílias, é que este documento terá a possibilidade de ser ressignificado e contextualizado em conformidade com a realidade vivenciada em cada escola.

3 NOTAS SOBRE AS IMPLICAÇÕES E SIGNIFICADOS DO TERMO DIVERSIDADE

Merece destaque o crescente aumento do uso do termo *diversidade* no Brasil, tanto no discurso oficial quanto no cotidiano escolar, expandindo seu uso nas redes de ensino, uma vez que, gradualmente, foi incorporado ao discurso dos educadores e projetos pedagógicos das escolas. Tal situação sucedeu, sobretudo a partir dos anos 2000, devido à ocorrência de políticas

públicas sociais e educacionais que contemplam os grupos minoritários (FERREIRA, 2016). Diante disso, faz-se necessário que as escolas busquem formas de promover a aprendizagem desses estudantes, uma vez que não basta apenas a previsão legal e a garantia de acesso, é preciso, sobretudo que o dispositivo legal seja acompanhado de ações efetivas direcionadas ao êxito do educando.

Nesse direcionamento, a pesquisa de Ferreira (2016) busca elucidar algumas questões-chave acerca do conceito de diversidade, analisando tanto o significado deste termo no Brasil, quanto as implicações que podem incidir sobre o currículo. Ademais, acrescenta que a diversidade é consequência de agendas internacionais de classes que detém o poder, na qual a diversidade humana é representada por grupos em situação de desvantagem, consubstanciada por situações de vulnerabilidade social e econômica, o que evidencia um contexto de relações de poder desiguais entre grupos distintos. Em suas palavras:

A emergência do termo diversidade e seu uso crescente e continuado em várias áreas de conhecimento e segmentos sociais constituem um fenômeno mundial, não apenas circunscrito à realidade brasileira. Antes invisíveis nas diretrizes internacionais e agendas políticas e econômicas, os indivíduos e grupos humanos empurrados para as margens da sociedade – em particular, da educação – e que caracterizam, hoje, a “denominada” diversidade humana há poucas décadas passaram a ser reconhecidos como sujeitos de direito pelo “novo bloco hegemônico (FERREIRA, 2016, p. 300).

É preciso se atentar, portanto, para a forma de atuação de grupos que estão a serviço do mercado capitalista, cujos objetivos alinham-se às políticas neoliberais, com o fim de compreendermos o que estes grupos defendem para o campo educacional, ao considerar que concebem as escolas como uma categoria que deve operar em função das necessidades desse mercado. Longe de ser uma política pública social comprometida com uma educação básica que conduz à emancipação e assegura os direitos humanos de grupos vulneráveis, “a emergência e consolidação do termo diversidade na educação está diretamente relacionada às relações de poder, interesses das classes dominantes e, principalmente de manutenção de privilégios sociais dessas classes em detrimento das classes subalternas” (FERREIRA, 2016, p. 304).

É nesse contexto que coadunamos com o pensamento de Santos e Nunes (2020, p. 57) que consideram a diversidade “como bandeira de luta de diversos movimentos sociais, que

buscam a defesa do binômio que conjuga igualdade e diferença, normatizada nas legislações que viabilizam a igualdade de direitos e oportunidades, mas que no contexto econômico e social que vivenciamos vem sendo negados para muitos sujeitos”.

Cabe ressaltar, ainda, que o termo diversidade se tornou, por vezes, esvaziado em seu significado – transformando-se em jargão e retórica – visto que, concomitante ao uso indiscriminado, não houve um aprofundamento teórico acerca deste vocábulo. Isto pode gerar algumas inconsistências sobre quem, de fato, está incluído nessa diversidade definida pelas políticas públicas brasileiras, ao considerar que cada grupo tem suas características, lutas e necessidades específicas. Além do mais, pode ser considerado um risco, “incorporar esse termo a um documento oficial sem a devida explicitação teórico-metodológica indispensável no presente cenário da educação brasileira” (FERREIRA, 2016, p. 311).

Além da existência de grupos cujas demandas são mais imediatas, há também aqueles que ainda não foram contemplados suficientemente pela política. Nesse sentido, pode haver tanto grupos mais organizados que já conseguem assegurar alguns direitos, quanto aqueles grupos mais vulneráveis, cujas demandas não são visíveis ou ainda não foram contempladas nas políticas públicas (OLIVEIRA et al., 2015).

Cabe destacar que não há um consenso quanto à definição de diversidade, uma vez que é um termo abrangente, comumente empregado em diferentes situações, significando desde as questões de tolerância e aceitação de certos grupos, até a inclusão e as diferenças raciais/ étnicas e de gênero. Por vezes, é utilizado como um vocábulo que se refere a ações afirmativas ou relativas a leis que visam assegurar a representação de grupos em situação desfavorável.

Nessa acepção, observamos a existência de vários conceitos relevantes que estão associados ao termo diversidade, posto que enseja o reconhecimento à diferença, o respeito e o direito de ser diferente. “Embora haja sintonia conceitual entre esses termos/conceitos, isso por se não assegura a definição do termo diversidade, o que contribui para manter aqueles que são chamados de “diferentes” em um vácuo teórico-conceitual e, conseqüentemente, social” (FERREIRA, 2016, p. 306, grifo da autora).

Por seu lado, Gomes (2012, p. 1) compreende a diversidade como “construção histórica, social, cultural e política das diferenças, 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”.

Há que se levar em conta que a abrangência do conceito de diversidade ganha proporção em um país de dimensões continentais e intensas diferenças culturais, econômicas e sociais. Por conseguinte, o multiculturalismo no Brasil é caracterizado pela diversidade humana, pela

[...] pluralidade que se manifesta na miscigenação de seu povo, na cor da pele, nos costumes, na culinária, vestimentas, folclore, comportamento etc. Todavia (e infelizmente) se reflete também nas relações de poder e nas desigualdades entre os privilegiados e os “outros” – as denominadas de forma depreciativa “minorias”. Para além da cultura e da imagem “acolhedora, alegre, festiva e não racista” do brasileiro, o Brasil é reconhecido mundialmente pela desigualdade entre grupos sociais e pela corrupção dos governantes, que historicamente mantêm o país no descompasso político e econômico, condições que estão na base dos fortes movimentos sociais cujas bandeiras estão centradas na promoção e defesa de direitos humanos e melhores condições de vida (FERREIRA, 2016, p. 307).

Por esse viés, “a luta social e política está na base do conceito de diversidade”, uma vez que, aqueles que se identificam em suas diferenças, “organizam-se enquanto grupo social e lutam pelo reconhecimento de seus direitos” (FERREIRA, 2016, p. 308). Devido à sua complexidade, são identificadas algumas dimensões que atravessam a definição do conceito diversidade, tais como inclusão, desenvolvimento e direitos humanos, referindo-se ao campo das relações desiguais de poder entre grupos sociais e indivíduos que, devido às diferenças ou por não atenderem aos padrões de controle social, são vulneráveis à experiências de exclusão.

4 ELEMENTOS PARA SE PENSAR A DIVERSIDADE NA BNCC

A valorização da diversidade constitui-se uma competência da BNCC, na qual apresenta o que os professores precisam ensinar aos alunos, quais as habilidades que deverão ser aplicadas para consolidar estas competências, assim como as formas de os alunos expressarem o que foi aprendido. Em consonância com a 6ª Competência da Base Nacional Comum Curricular, o ato de valorizar a diversidade diz respeito à necessidade de reconhecer e respeitar quem ou o que é diferente, no sentido de respeito às múltiplas culturas e características no mundo.

Segundo informações do Portal do MEC, com o fim de assegurar a participação da sociedade no aprimoramento da educação brasileira, as alterações contempladas pela versão final da BNCC foram balizadas por contribuições de pessoas e instituições de todo o país, que foram propostas nas audiências públicas realizadas pelo Conselho Nacional de Educação

=====

(CNE). Portanto, esta versão, entre outras questões, objetivou a inclusão de temas considerados relevantes que não estavam suficientemente contemplados, além de procurar solucionar os problemas atinentes à clareza e pertinência dos objetivos de aprendizagem identificados anteriormente.

No intuito de compreender como a diversidade e as realidades regionais são tratadas na BNCC, empreendemos a análise de alguns pontos considerados relevantes e que geraram controvérsias, tais como as questões de gênero, Ensino Religioso e Ensino de História, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, bem como a Educação para as relações étnico-raciais. Ao considerar que, na reta final de construção do referido texto, houve alguns pontos polêmicos que foram muito discutidos e destacados na mídia, em especial a questão do Ensino Religioso e a retirada do termo gênero do documento.

Em relação às críticas sobre a discussão da diversidade na BNCC, Santos e Nunes (2020, p. 55) advertem que “devem-se ao fato, principalmente de a sua omissão ter sido entendida como uma perda de direitos, uma vez que as modalidades de ensino não são enfatizadas na Base”, apesar de mencionar o compromisso com uma formação e desenvolvimento humano global.

Para Dourado e Oliveira (2018), a Base promove uma discussão de diversidade superficial, a partir de uma concepção de currículo centrada em competências e habilidades:

A lógica da diversidade dá lugar a uma perspectiva de uniformização e homogeneização curricular, com a prescrição de currículo mínimo centrado em habilidades e competências, permitindo maior atrelamento da BNCC às avaliações externas. Além disso, observa-se subtração da autonomia, da diversidade e da localidade em detrimento da centralização curricular, cujos planejadores da política federal assumem as definições e os mecanismos de sua implementação por meio do financiamento, da gestão centralizada, da avaliação, da formação de professores, entre outros (DOURADO; OLIVEIRA, 2018, p. 41).

No que se refere às questões de gênero, o artigo 22 da Resolução CNE n. 2/ 2017, estabelece que “o CNE elaborará normas específicas sobre computação, orientação sexual e identidade de gênero” (BRASIL, 2017b). Portanto, nessa discussão sobre como trabalhar as questões sensíveis na escola, abordamos, inicialmente, a identidade de gênero, visto que o termo *gênero* virou sinônimo de controvérsia no Brasil, a ponto de ser tirado da versão final da BNCC. Tal questão justifica-se ao considerarmos que o ambiente escolar é um retrato da sociedade na qual a diversidade está presente em todas as esferas da vida pública e privada.

Segundo o depoimento de Deschamps (2018), em relação às questões de gênero as discussões foram conduzidas a partir do entendimento do CNE, registrando que levaram em conta a ocorrência de uma interpretação muito ampla sobre o termo gênero e até mesmo uma interpretação equivocada. Ademais, complementa que, considerando o debate realizado nas audiências públicas, o CNE trabalhou as questões de discriminação, diversidade, respeito à diferença e a questão dos direitos humanos, registrando que estão preservadas no documento da Base. Quanto aos pontos específicos de diretrizes para as questões de gênero e orientação sexual, “serão feitas com mais cuidado pelo CNE ao longo dos meses e também com a participação de toda a sociedade brasileira. O que está na base, garante os princípios fundamentais e, na sequência, o que for mais específico será regulamentado pelo CNE” (DESCHAMPS, 2018).

Nestes termos, Maia (2017) buscou compreender como se produzem as questões de gênero por meio da análise de documentos institucionais que intencionam orientar e promover a execução de práticas educativas na área da educação infantil, tendo como base o Referencial Curricular para a educação básica (RCNEI), enfocando os enunciados, prescrições e formas de trabalhar e vivenciar as discussões de gênero e sexualidade na educação infantil. Nesse contexto, ressalta que a nova BNCC retira estas discussões de seu texto, evidenciando um movimento de retrocesso ao não contemplar as temáticas de gênero. Através da análise do RCNEI, busca perceber elementos constitutivos da produção do gênero, tais como: a forma em que são produzidas regras e normas que seriam indicadas para o trabalho pedagógico com crianças na faixa etária de 0 a 6 anos, num contexto designado como integrante da Educação Infantil.

No que tange ao ensino religioso, o artigo 23, da Resolução n. 2/2017, determina que “o CNE, mediante proposta de comissão específica, deliberará se o ensino religioso terá tratamento como área do conhecimento ou como componente curricular da área de Ciências Humanas, no Ensino Fundamental”. Por sua vez, o texto final da Base, no inciso V, artigo 14, da Resolução n. 4/2018, apresenta o ensino religioso como uma das áreas do conhecimento em que está organizado o Ensino Fundamental. Dentre as competências estabelecidas para o Ensino Religioso, destacamos a necessidade de “conviver com a diversidade de identidades, crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver”. Além da importância de “debater,

problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo que se assegure assim os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz”. Nessa perspectiva, a organização em áreas de conhecimento busca favorecer a comunicação entre os saberes dos diferentes componentes curriculares.

No 2º parágrafo do referido artigo, é estabelecido, ainda, que, de acordo com a Lei n. 9.394/1996, “o Ensino religioso deve ser oferecido nas instituições de ensino e redes de ensino públicas, de matrícula facultativa aos alunos do Ensino Fundamental, conforme regulamentação e definição dos sistemas de ensino”. Ou seja, é optativo para a matrícula do aluno, ainda que seja de oferta obrigatória.

Nesse direcionamento, destacamos a pesquisa de Silva (2018) que objetivou analisar as relações estabelecidas entre a construção da BNCC e a educação das relações étnico-raciais, no componente curricular de História, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tomando como base a segunda versão do documento – BNCC (2016), e a versão homologada – BNCC (2017). Os resultados sinalizaram que o processo de construção da BNCC foi conturbado, especialmente considerando o cenário político do Brasil durante os processos de sua elaboração e aprovação. Ademais, ressalta que a educação para as relações étnico-raciais pouco é tratada no componente curricular História, para os anos iniciais do Ensino Fundamental, na versão homologada da Base.

Por sua vez, Mueller (2018) analisou o contexto de implantação da Base Nacional Comum Curricular na Educação do Campo, admitindo ser esta uma convivência conflituosa que levou às indagações acerca da influência que a implantação da BNCC pode desencadear em relação aos saberes compartilhados e estudados na Educação do Campo, aqueles que representam a cultura escolar da especificidade educacional investigada. Portanto, buscou identificar as contradições presentes na intenção política de implantação da BNCC, bem como analisar o contexto de desencontro das concepções entre a BNCC e a Educação do Campo.

A esse respeito, Santos e Nunes (2020) argumentam que

Embora a concepção de Educação do Campo tenha se consolidado em normativas e nas produções coletivas de movimentos sociais com grupos de pesquisas de universidades públicas, a BNCC avança na ausência e negação dos povos diversos. A vigilância político-pedagógica no espaço local depende da articulação dos povos do campo e dos diversos que são silenciados no texto

da BNCC e no projeto político em franco avanço no país (SANTOS; NUNES, 2020, p. 10-11).

Ademais, a autora acrescenta que, em tempos de pandemia e distanciamento social, as desigualdades sociais são evidenciadas de forma mais intensa, ao observar que “os povos do campo têm sido impactados com políticas direcionadas para o ensino remoto e Educação a Distância, desconsiderando que parcela significativa da população do campo e da cidade não tem acesso ao sistema de internet” (SANTOS; NUNES, 2020, p. 15).

Em suas ponderações sobre a diversidade e a diferença na BNCC, Malerba (2017) apresenta a perspectiva de que é preciso se atentar não só para quais conteúdos estão sendo propostos, mas também é imprescindível analisar como estes conteúdos podem ser desenvolvidos. Sobre as discussões relativas à área de história, o autor ressalta a necessidade de se considerar os aspectos relacionados aos conceitos de multiculturalidade, identidade e diferença, contrapondo-se à visão que enaltece um grupo em detrimento de outros.

Se abordar a história sem evidenciar que existem diferentes grupos é nocivo a educação, expor e perpetuar a existência destes grupos numa condição de inferioridade pode ser também extremamente danoso. Existe uma hierarquização entre estes distintos grupos que precisa ser revelada, problematizada, combatida. [...] abordar os acontecimentos evidenciando apenas uma perspectiva contribui para a manutenção de uma ordem e uma narrativa oficial que exclui ou ignora toda uma gama de outras narrativas e culturas (MALERBA, 2017, n.p.).

Segundo o autor, se por um lado este documento contribui para a superação de uma história positivista, ao apresentar a existência de diversos grupos e a diversidade cultural, por outro lado, não aborda explicitamente as lutas e as contradições existentes entre as diferentes estruturas sociais, o que poderá contribuir para que a história seja destituída de seu caráter transformador. Deste modo, os estudantes “tomam conhecimento de que existem características próprias de determinados povos, mas não deixam de estabelecer uma relação de hierarquização, consciente ou inconscientemente”, comprometendo, assim, a construção de um raciocínio de natureza crítica e mobilizadora, a ser promovido por meio do ensino de história. Além do mais, deve-se esclarecer que as relações de oposição foram construídas historicamente, que “houve uma hierarquização que precisa ser problematizada para ser combatida e superada” (MALERBA, 2017, n.p.).

Malerba (2017, n.p.) acrescenta, ainda, que uma Base que:

não reporta ao futuro, sequer uma vez em sua composição, não está prezando por mudanças e melhoras na sociedade, mas por permanências e pela manutenção de um sistema que mostra a diversidade, mas que não é a favor e não contribui para a existência de um mundo pluricultural.

Outra questão relevante neste debate refere-se à forma como a diversidade e as realidades regionais são tratadas na BNCC do Ensino Médio. Conforme a Resolução CNE/CP n. 4/2018b, este documento objetivou promover a elevação da qualidade do ensino no país por meio de uma referência comum obrigatória para todas as escolas de educação básica, respeitando a autonomia assegurada pela Constituição aos entes federados e às escolas. Dessa forma, a Base preconiza a autonomia das redes de ensino e das escolas e prevê conteúdos mínimos, cabendo às secretarias de educação e às instituições escolares, elaborar os currículos e projetos pedagógicos, com a devida autonomia para considerar as diferentes realidades locais.

Portanto, a proposta para esta etapa defende a aplicação de técnicas de ensino com interdisciplinaridade e flexibilidade, respeitando a diversidade e as realidades locais. Deste modo, possibilitará que o aluno escolha em quais áreas do conhecimento quer se aprofundar, garantindo, também, a opção por uma formação técnica e profissional que lhe auxilie na inclusão ao mercado de trabalho. Nesse sentido, constitui-se em um instrumento que se propõe a contribuir para a inserção dos jovens no mundo do trabalho (BRASIL, 2018b).

Para além da formação do estudante, a BNCC do Ensino Médio aponta para um novo olhar que ultrapassa os processos seletivos convencionais, ao focar o protagonismo dos jovens na empreitada de desenhar seu projeto de vida. Conforme expõe o documento:

Considerar que há juventudes implica organizar uma escola que acolha as diversidades e que reconheça os jovens como seus interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, ainda, assegurar aos estudantes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, faculte-lhes definir seus projetos de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos (BRASIL, 2018c, p. 463, grifo do autor).

Nesse direcionamento, a última versão da BNCC é organizada a partir de “dez competências gerais, que se inter-relacionam e perpassam todos os componentes curriculares ao longo da Educação Básica, sobrepondo-se e interligando-se na construção de conhecimentos e habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB” (BRASIL, 2017c, p.18).

O artigo 3º, da Resolução n. 02/2017, define competência no âmbito da BNCC como a

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. Assim, ser competente significa ser capaz de, ao se defrontar com um problema, ativar e utilizar o conhecimento construído (BRASIL, 2017b, p. 4).

Nessa concepção, as competências gerais estabelecidas pela Base para a Educação Básica orientam tanto as aprendizagens essenciais a serem garantidos no âmbito do Ensino Médio, quanto os itinerários formativos a serem ofertados pelos diferentes sistemas e redes educacionais. Por conseguinte, a BNCC é um documento pedagógico, normativo e prescritivo que detalha as competências e as habilidades esperadas nas áreas de conhecimento, cujo processo de construção está alinhado à reforma do Ensino Médio, devendo, portanto, ser considerado na elaboração dos currículos e na organização da oferta pelas escolas e redes de ensino.

A esse respeito, Santos e Nunes (2020, p. 52) argumentam que, apesar de a BNCC preconizar os direitos de aprendizagem para a Educação Básica, “na sua versão final, estes direitos não prevaleceram e foram inseridas competências e habilidades. Essa mesma tendência de elaboração de currículos referenciados em competências é verificada em grande parte das reformas curriculares que vêm ocorrendo em diferentes países”.

No que concerne à proposição de que as competências operacionais discriminadas na Base e embasadas na visão de causa e efeito sejam substituídas por competências críticas, norteadas pelas mediações entre essas relações, Santos e Nunes (2020) asseveram que é preciso estabelecer como prática pedagógica e curricular um movimento contra hegemônico de produção de conhecimento. Além do mais, os autores destacam a necessidade de compreender que as competências operacionais estão dispostas na BNCC “como saberes hegemônicos que nossa sociedade desenvolve, portanto, são saberes que dissimulam a existência das relações opressivas nas quais está ancorado o modo de produção das condições materiais de reprodução da própria sociedade capitalista, legitimando-a” (SANTOS; NUNES, 2020, p. 61).

Nestes termos, cabe ressaltar que a Base do Ensino Médio detalha apenas as habilidades de Língua Portuguesa e Matemática, que são as disciplinas consideradas obrigatórias a serem oferecidas nos três anos desta etapa de ensino. No caso de Língua Estrangeira, há a obrigatoriedade do inglês, o que, por si só, não impede a escola de acrescentar outras. O restante

da carga horária será dedicado ao aprofundamento acadêmico nas áreas eletivas ou em cursos técnicos. Portanto, compete às redes de ensino e às escolas elaborarem os currículos, considerando a BNCC e as realidades e necessidades locais.

Por seu lado, os currículos é que vão estabelecer como atender às orientações da BNCC, envolvendo aspectos como material didático, metodologia de ensino, preparação dos professores e avaliações. Por essa lógica, entendemos que a formação técnica e profissional será mais uma alternativa para o aluno, uma vez que este poderá optar por uma formação técnico-profissional dentro da carga horária do Ensino Médio.

Ademais, a estrutura dos itinerários formativos é definida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do Ensino Médio, que foram atualizadas pela Resolução n. 3/2018 (BRASIL, 2018a). Dessa forma, ao menos em tese, as escolas e as redes de ensino têm autonomia para organizar seus itinerários formativos, sendo que cada escola deverá ofertar pelo menos um itinerário. No entanto, com vistas a garantir mais opções aos estudantes, cada município deverá ofertar pelo menos dois itinerários. Esta demanda foi apresentada durante o processo de audiências públicas no intuito de que os estudantes, que vivem nos pequenos municípios, tivessem as mesmas oportunidades.

As discussões aqui empreendidas apontam que a parte diversificada da BNCC poderá ser empreendida e ressignificada a partir de uma análise crítica da realidade tanto local, quanto global. Esta análise constitui-se em um processo bastante desafiador que requer mobilizações e enfrentamentos ao considerar que a educação está inserida em um contexto de uma sociedade capitalista, alicerçada por uma ideologia neoliberal que perpassa a maioria dos projetos atinentes ao campo educacional.

5 ALGUMAS REPERCUSSÕES

A ausência de indicadores claros em relação ao que os alunos devem aprender para enfrentar com êxito os desafios do mundo contemporâneo tem impactos diretos sobre a qualidade da educação. Sob tal acepção, a BNCC poderá contribuir para a melhoria da educação na medida em que traz os conhecimentos essenciais, as competências e as aprendizagens destinadas aos estudantes em cada etapa da Educação Básica, afetando, portanto, todo o sistema educacional do País.

Ao indicar com precisão quais são as competências que os alunos devem aprender e quais habilidades são fundamentais para o seu desenvolvimento, as redes e os sistemas de ensino poderão, conforme estabelece o documento, adequar seus currículos, tomando a Base como referência e levando em conta as necessidades e as possibilidades dos seus estudantes, assim como as suas identidades. Da mesma forma, também em conformidade com o que expressa o documento, escolas e professores passarão a ter clareza do que os seus alunos devem aprender e as coisas que serão capazes de fazer com esse aprendizado e, assim, poderão planejar seu trabalho, a rotina e os eventos do cotidiano escolar considerando as características próprias do seu contexto.

No entanto, é preciso ponderar que sem igualdade de oportunidades para que todos possam ingressar, permanecer e aprender na escola, por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos têm direito, a busca pela equidade, com acolhimento da diversidade, que é inerente ao conjunto dos discentes, fica comprometida. Em um mundo de rápidas transformações e incertezas, é preciso ensinar para além do conteúdo, para além do enfoque disciplinar, ao considerar que a Base deve ser acessível tanto aos educadores, quanto aos estudantes, no sentido de promover uma abordagem curricular inclusiva, que esteja em consonância com a realidade escolar.

A BNCC é o primeiro documento prescritivo nacional de caráter obrigatório e, como tal, deverá ser sempre debatida e aperfeiçoada, de acordo com os diferentes contextos e coletivos do país, no intuito de se trazer à educação brasileira maiores avanços no que se refere à qualidade do ensino. É nesse sentido que a superação da fragmentação das políticas educacionais, o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo, assim como o alinhamento dos currículos e das propostas pedagógicas à BNCC, poderão contribuir para promover a qualidade da educação socialmente referenciada.

Para tanto, ressaltamos a necessidade de dar um lugar especial ao conceito da diversidade, na medida em que está delimitado como uma contribuição ao atual debate sobre a base curricular nacional, cuja problematização situa-se em um campo de disputas em torno das especificidades das demandas dos grupos aos quais esse termo se refere. Ao abordar as questões que envolvem a diversidade, a diferença e a identidade, concordamos com Malerba (2017, n.p., grifo do autor) para o qual é fundamental que o estudante “aprenda à não fazer julgamento de

valor, no que diz respeito aos diferentes grupos que compõem a sociedade. O docente deve se atentar para que os discentes entendam o ‘Eu’ e o ‘Outro’ não como positivo ou negativo, mas como construções possíveis, existentes em um mesmo mundo”.

Por esse viés, observamos que alguns termos apresentados no texto da Base poderiam ser melhor explicitados e problematizadas as ocorrências conflitantes, tendo em vista a realidade de um país de dimensão cultural e diferenças regionais significativas como é a situação do Brasil. Ao considerar que a mera citação de temas não dá a dimensão do que se pretende, observamos que a diversidade está contemplada em alguns trechos dos textos introdutórios, entretanto, a abordagem da pluralidade cultural ganharia maior ênfase se conceitos como cultura, identidade, gênero e sexualidade fossem incorporados à proposta das diferentes áreas de conhecimento, assim como de seus respectivos componentes curriculares.

Além do mais, é preciso considerar a multiplicidade de realidades das escolas, de infraestrutura, formação profissional e de estudantes, respeitando as singularidades de cada cenário, com vistas a desenvolver uma compreensão adequada da diversidade étnica e cultural deste país. Salientamos, ainda, a importância de inserir textos específicos para as modalidades da Educação do Campo, bem como referente à Educação Indígena e Quilombola.

Cabe, por fim, ressaltar que é necessário não só ensinar o respeito às diferenças, mas também vivenciá-lo em nossas práticas cotidianas. O pensar diferente não pode ser desqualificado na escola, nem ser alvo de julgamentos e tentativas de mudar o outro, mas deve ser uma oportunidade de desenvolver a capacidade de respeitar quem pensa e é diferente. Sob tal acepção, a escola deve incentivar o debate e proporcionar um espaço no qual os estudantes sintam-se seguros para expor suas ideias, na certeza de que serão ouvidas e debatidas, prezando sempre pelo respeito mútuo. Para tanto, os educadores e gestores precisam estar preparados para lidar com esta realidade, por meio de determinações que possam nortear o trabalho em relação à parte diversificada do currículo, no intuito de reforçar a temática do respeito à diversidade. Como bem destaca Ferreira (2016, p. 314), “a qualidade do ensino e da aprendizagem melhora na proporção que o conhecimento formal e as oportunidades de desenvolvimento humano se tornem acessíveis a todos os estudantes”, o que requer uma reflexão ampla em relação à política de formação docente.

Nessa contextura, não é mais possível pensar o contexto escolar sem incluir a concepção da diversidade humana, ao considerar que este conceito transcende a perspectiva de

categorização em hierarquias e em referenciais estereotipados e preconceituosos, para situar-se na luta pelo respeito às diferenças, pela inclusão e pelo reconhecimento dos direitos humanos, independente do grupo ao qual pertence. Portanto, a diversidade encontra-se na base do desafio social para aprendermos a conviver com as diferenças e subjetividades que nos caracterizam enquanto seres humanos.

REFERÊNCIAS

BRANCO, Emerson Pereira. **A implantação da BNCC no contexto das políticas neoliberais**. 2017. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade Estadual do Paraná, Paranavaí, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: DF, 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 29 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 08 maio 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 24 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. 2014a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 30 abr. 2020.

BRASIL. **Lei 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n.º 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. 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 13 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 22 de dezembro de 2017. 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. 2017b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZE MBRODE2017.pdf. Acesso em: 7 maio 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2017c. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/base/oque>. Acesso em: 3 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 3**, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. 2018a. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf>. Acesso em: 20 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 4**, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>. Acesso em: 11 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file>. Acesso em: 2 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). disponível em: http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-2-de-20-de-dezembro-de-2019-*-242332819. Acesso em: 6 jun. 2020.

CONSALTÉR, Evandro; FÁVERO, Altair Alberto. Elementos qualificadores da investigação científica no campo das políticas educacionais. **Educação & Formação**, Fortaleza, v.4, n.10, p. 148-163, jan. abr. 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/850>. Acesso em 18 mar. 2020.

DESCHAMPS, Eduardo. **Conheça os principais pontos da Base Nacional Comum Curricular**: Conexão. Canal Futura no Youtube, 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=pqRJT4JF_nQ. Acesso em: 6 jun. 2020.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da Educação Superior. In: AGUIAR, Marcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs). **BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018, p. 38-43.

FERREIRA, Windy Brazão. O conceito de diversidade no BNCC Relações de poder e interesses ocultos. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 299-319, jul./dez.

2016. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/582/656>. Acesso em: 6 jun. 2020.

GOMES, Nilma Lino. Diversidades e desigualdade na educação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 33 n. 120 jul./set. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000300002&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 16 jun. 2020.

HELENO, Carolina Ramos. **Contribuição à crítica da Base Nacional Comum Curricular: a máscara do conformismo na educação do Banco Mundial**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2017.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazos Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

MAIA, Marília Milhomem Moscoso. **Gênero no contexto escolar da educação infantil: produções institucionais RCNEI e BNCC**. 2017. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2017.

MUELLER, Eduardo Ribeiro. **A Base Nacional Comum Curricular no contexto da Educação do Campo: desencontros e contradições**. 2018. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2018.

MALERBA, Jurandir. **Uma análise da Base Nacional Comum Curricular**. 10 de abril de 2017. Publicação on-line. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/uma-analise-da-base-nacional-comum-curricular/>. Acesso em: 10 jun. 2020.

OLIVEIRA, Roseane Michelle Dionizio de et al. Projeto de extensão pro-mães: acolhimento, resiliência e empoderamento de mulheres-mães de pessoas com deficiência. In: Encontro Unificado da Universidade Federal da Paraíba, 3, 2015, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: UFPB, 2015.

RATIER, Rodrigo. Da expectativa à realidade. **Revista Nova Escola**. Ed. 309, fev. 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/10034/da-expectativa-a-realidade>. Acesso em: 11 maio 2020.

ROCHA, Nathália Fernandes Egito. **Base Nacional Comum Curricular e Micropolítica: analisando os fios condutores**. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

RODRIGUES, Vivian Aparecida da Cruz. **A Base Nacional Comum Curricular em questão**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

SANTOS, Arlete Ramos dos; NUNES, Cláudio Pinto. **Reflexões sobre Políticas Públicas**

=====

Educaionais para o Campo no contexto brasileiro. Salvador: Edufba, 2020.

SILVA, Jane Cláudia da. **As construções da BNCC e a questão dos estudos das relações étnico-raciais.** Artigo científico apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA, Paulo Crispim Alves de. **A questão étnico-racial no campo curricular:** uma análise da Base Nacional Comum Curricular. 2017. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas e Sociais) - Universidade Federal do ABC, Santo André, 2017.

NOTA

¹ Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico/>. Acesso em: 2 jun. 2020.

Recebido em: 11/10/2020

Aprovado em: 12/04/2021