



UEPB

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS III
CENTRO DE HUMANIDADES
CURSO DE PEDAGOGIA**

GEILSON SANTOS DE OLIVEIRA

**NAS FRONTEIRAS DO POSSÍVEL: A BNCC E AS IMPLICAÇÕES PARA O
CURRÍCULO MULTICULTURAL**

**GUARABIRA
2019**

GEILSON SANTOS DE OLIVEIRA

**NAS FRONTEIRAS DO POSSÍVEL: A BNCC E AS IMPLICAÇÕES PARA O
CURRÍCULO MULTICULTURAL**

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo) apresentado a Coordenação do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de graduado em Pedagogia.

Área de concentração: Gestão Educacional

Orientadora: Profa. Ms. Livia Maria Serafim Duarte Oliveira

**GUARABIRA
2019**

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA SETORIAL DE
GUARABIRA/UEPB

O48f Oliveira, Geilson Santos de.

Nas fronteiras do possível: a BNCC e as implicações para o currículo multicultural. / Geilson Santos de Oliveira - Guarabira: UEPB, 2019.

32 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia) – Universidade Estadual da Paraíba.

“Orientação Profa. Ms. Lívia Maria Serafim Duarte Oliveira.”

1. Multiculturalismo. 2. Currículo Multicultural. 3. BNCC. I. Título.

22.ed. CDD 306.446

GEILSON SANTOS DE OLIVEIRA

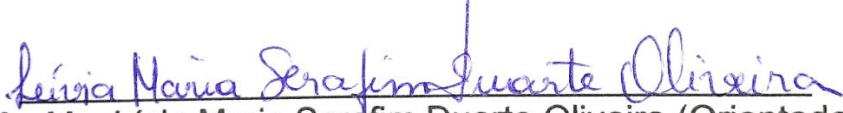
NAS FRONTEIRAS DO POSSÍVEL: A BNCC E AS IMPLICAÇÕES PARA O
CURRÍCULO MULTICULTURAL


Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo)
apresentado a Coordenação do Curso de
Pedagogia da Universidade Estadual da
Paraíba, como requisito parcial à
obtenção do título de graduado em
Pedagogia.


Área de concentração: Gestão
Educativa.

Aprovado em: 12/06/2019.

BANCA EXAMINADORA


Profa. Me. Livia Maria Serafim Duarte Oliveira (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)


Profa. Me. Mônica de Fátima Guedes
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)


Profa. Me. Sheila Gomes de Melo
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Dedico a Maria José Ferreira, a qual me deu apoio desde o início, foi graça a seu incentivo, dedicação e compreensão durante todos esses anos ao meu lado, que hoje posso celebrar este marco na minha vida. Durante essa jornada gostaria de resumir simplesmente em uma única palavra: Gratidão. DEDICO.

Temos o direito a sermos iguais quando a
diferença nos inferioriza. Temos o direito
a sermos diferentes quando a igualdade
nos descaracteriza.
(SANTOS, 1999)

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Educação Infantil na BNCC	22
Quadro 2 – Ensino Fundamental na BNCC	23

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BN	Base Nacional
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LDB	Leis de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	TECENDO O CURRÍCULO MULTICULTURAL	12
3	UM BAÚ DE NOVIDADES: A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR..	19
4	O CURRÍCULO MULTICULTURAL NA BNCC: UMA PROPOSTA POSSÍVEL?	24
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	29
	REFERÊNCIAS	31

NAS FRONTEIRAS DO POSSÍVEL: A BNCC E AS IMPLICAÇÕES PARA O CURRÍCULO MULTICULTURAL

Geilson Santos de Oliveira*

RESUMO

Este artigo tem como objetivo fazer uma reflexão sobre o documento oficial - Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e as suas implicações para a construção de um currículo multicultural. Metodologicamente num primeiro momento a partir das contribuições de (CANDAU E MOREIRA 2002); (GOMES 2008) e (SILVA 2011) discutimos sobre as diferentes abordagens pedagógicas que foram dadas ao multiculturalismo nos estabelecimentos de ensino e quais as principais indagações que a diversidade provoca na construção dos currículos que atendam as diferenças. Em seguida examinamos mais de perto a Base Nacional (2017), através da sua estrutura organizacional e as principais mudanças e permanências neste documento através dos apontamentos de Jacomeli (2007) e Bittencourt (2017) que problematizam os debates em torno da construção de um currículo comum no país desde as décadas de 1980 e 1990. Sendo assim, observamos que a ideia de um currículo multicultural partir da BNCC perpassaram vários debates e interesses, que ao mesmo tempo essa temática foi rerepresentada no Documento atual, porém associada aos interesses mercadológicos.

PALAVRAS-CHAVE: Multiculturalismo; Currículo; BNCC; Currículo Multicultural

ABSTRACT

This article has as main objective to contribute to reflection on the official document - National Common Curricular Base for Early Childhood Education and Fundamental Education and its implications for the construction of a multicultural curriculum. Methodologically in a first moment from the contributions of (CANDAU AND MOREIRA 2002); (GOMES 2008) and (SILVA 2011) discuss the different pedagogical approaches that have been given to multiculturalism in educational establishments and what are the main questions that diversity provokes in the construction of curricula that meet the differences. We then look more closely at the National Base, through its organizational structure and the main changes and permanencies in this document through the notes of Jacomeli (2007) and Bittencourt (2017) that problematize the debates about the construction of a common curriculum in the country since the 1980s and 1990s. Thus, we observed that the idea of a multicultural curriculum from the BNCC permeated various debates and interests, which at the same time this theme was re-presented in the current document, but associated with market interests.

KEYWORDS: Multiculturalism; Curriculum; BNCC; Multicultural Curriculum

* Geilson Santos de Oliveira, graduando em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba, Campus III – Guarabira. e-mail geylsonsantos@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Escolhemos uma temática recente e ainda em efervescência para escrever sobre as possibilidades da elaboração do currículo multicultural a partir do Documento BNCC. O nosso foco central foi discutir como o Currículo Multicultural está presente na Base Nacional Comum Curricular atendendo a seguinte questão: Como a BNCC apresenta a discussão sobre o Currículo Multicultural? Quais as possibilidades para a elaboração de um currículo multicultural a partir da BNCC? Para tanto, foi necessário se aproximar de vários conceitos que perpassam os debates educacionais, políticos e legislativos ao longo de décadas na educação. Portanto, nosso primeiro passo foi refletir sobre Diversidade, Pluralidade Cultural, Diferenças e Multiculturalismo.

Em seguida, acompanhamos também algumas discussões em torno das políticas educacionais e suas proposições quanto ao currículo, aos conteúdos e valores que devem poderiam render à formação do cidadão brasileiro. Desde a Constituição de 1988 já havia indicativos da necessidade de uma Base Nacional que servisse de orientação para a educação básica, principalmente no ensino fundamental, pois, já nos anos de 1990 surgiu a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que se constituem num conjunto de proposições a partir dos quais o sistema educacional do País se organizasse. (BRASIL, 1997, p. 13).

Portanto, a Base Nacional Comum Curricular atual é resultado de décadas de tentativas de elaboração e rearranjo de um “currículo comum” para o país. Nela, a organização da educação básica está dividida em etapas, Educação Infantil e Ensino Fundamental, sendo a primeira etapa pautada nos direitos e objetivos de aprendizagens e os campos de experiências e a segunda nas competências gerais e específicas e os componentes curriculares distribuídos em unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades.

Metodologicamente esse trabalho se divide em várias etapas, na primeira, tratamos dos conceito, as concepções e as perspectivas em torno do currículo multicultural, nesse sentido, as contribuições de Candau e Moreira (2002); Gomes (2008) e Silva (2011) possibilitaram visualizar um breve panorama das diferentes abordagens pedagógicas em torno do termo multiculturalismo e ao mesmo como

acontece a sua relação com o currículo e as questões que perpassam os termos, diversidade e multiculturalismo e pluralidade cultural.

Na segunda etapa examinamos as propostas para a educação básica, que estão presentes no Documento recém homologado denominado de Base Nacional Comum Curricular, sendo assim, iremos apontar como esta Base Nacional organizou a Educação Infantil e Ensino Fundamental e quais os apontamentos trazidos para uma discussão em torno de um currículo multicultural.

Enfim, na última etapa discutiremos como essa organização e perspectivas podem contribuir para que as escolas e redes de ensino consigam abrir espaços em seus currículos para o multiculturalismo e como o Currículo Multicultural poder ser elaborado a partir da Base Nacional Comum Curricular atendendo aos questionamentos apresentados no início deste trabalho.

Nas considerações finais apontamos alguns impasses e possibilidades que estão presentes ainda no contexto inicial da elaboração dos currículos nas instituições e redes de ensino para que seja possível de consolidar através deles a visão democrática no Brasil, através da valorização de todos os povos e grupos humanos que formam a população brasileira, do pleno respeito a todo cidadão, nas diferentes esferas da vida.

2 TECENDO O CURRÍCULO MULTICULTURAL

Como a escola tem tratado a diversidade em seus espaços? O ambiente escolar possibilita a evidencia da heterogeneidade em seu cotidiano? De acordo com Moreira e Candau (2003 p. 161) “a escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e padronização”

De acordo com o pensamento dos autores apresentados na citação acima, o espaço escolar e os sistemas de ensino em sua existência foram pensados a partir da homogeneização e padronização, de tal maneira que nos lança para um debate em torno da existência da pluralidade e da diferença nestes mesmos espaços, mas que estão condicionadas ao silêncio e em muitos casos neutralizados. Por outro lado, o Documento conhecido por Parâmetros Curriculares Nacionais (1988) já

apontava para a discriminação e exclusão como a outra face da negação dessas diferenças e os entraves à cidadania para todos. (PCN, 1988 p.122)

Nesse contexto, Gomes (2008) considera que essa diversidade tanto pode ser entendida como uma construção histórica, cultural e social dessas diferenças para além das características biológicas, bem como, essas diferenças também são construções elaboradas pelos sujeitos. Ou seja:

Sendo assim, mesmo os aspectos tipicamente observáveis, que aprendemos a ver como diferentes desde o nosso nascimento, só passaram a ser percebidos dessa forma, porque nós, seres humanos e sujeitos sociais, no contexto da cultura, assim os nomeamos e identificamos. (GOMES, 2008 p.17)

Candau e Moreira (2002, p. 21) afirmam que essa “dimensão multicultural” ou “multiculturalismo” não deve ser entendidos como um “dato da realidade, mas como uma maneira de atuar, de intervir e transformar a dinâmica social”. Além disso, considerando o aspecto ambíguo e polissêmico do conceito de multiculturalismo encontramos nestes autores uma possibilidade de aproximação das três propostas ou abordagens que lhes foram atribuídos pedagogicamente.

Para os autores na abordagem do multiculturalismo assimilacionista há nela uma afirmação em que a sociedade é multicultural, todavia, observa-se apenas um caráter descritivo nessa afirmação uma vez que, a marginalização e a discriminação sobre os diferentes apenas são camufladas pois, não se “mexe na matriz da sociedade”. Por um lado há uma política de universalização de acesso à educação, onde todos são chamados aos bancos escolares, por outro a proposta é homogeneizadora e traz em sua estrutura a defesa de uma “cultura comum” em detrimento ao “desnudamento da cultura do outro”. (CANDAU E MOREIRA 2002 p. 20-21)

A segunda perspectiva analisada pelos autores é o **multiculturalismo plural** que sugere a garantia de espaços para o acolhimento das diferenças, onde os diferentes possam se expressar com liberdade sem receio de serem discriminados, não importa se os mesmos correm o risco de segregação e separação entre aqueles outros que são diferentes. Some-se a isso que esse “reconhecimento das diferenças” são orientados por uma visão “essencialista das identidades culturas” o que favorece o aparecimento de “verdadeiros apartheids socioculturais”. (CANDAU E MOREIRA 2002 p. 21-22)

Essas duas perspectivas podem ser observadas nas sociedades atuais, onde a neutralização ou segregação das diferenças são as duas abordagens predominantes para a convivência com as multiculturas. Philippe Perrenoud (2001, p.114) corrobora com esse ponto de vista, pois, para ele não há dúvida quanto aos sistemas de ensino continuarem sendo incapazes de perceber e levar em consideração as diferenças, “a não ser para sancioná-las e transformá-las em desigualdades escolares e, depois, em orientações hierarquizadas”.

Retornando ao acompanhamento das abordagens das propostas multiculturalistas a última trata do multiculturalismo intercultural que é uma perspectiva que em primeiro lugar reconhece a inter-relação entre os diferentes grupos culturais em seguida, rompe com o aspecto engessado das culturas percebendo o seu aspecto dinâmico e histórico, “não fixando as pessoas num padrão engessado”.

Para Candau e Moreira (2002 p. 23) o grande passo que o ambiente escolar pode dar em direção ao multiculturalismo intercultural é reconhecimento da formação da nossa identidade a partir de diferentes cores e culturas, a fim de superar o “daltonismo cultural” entre professores e alunos, “profundamente marcado pelo preconceito e discriminação de determinados grupos”. Para tanto, é necessário reconhecer as “representações” que fazemos dos outros, através de como caracterizamos e imaginamos os que são diferentes.

Acrescentamos a esta discussão a indagação de Silva (2011 p. 88): quais as implicações curriculares dessas diferentes visões do multiculturalismo? E por outro lado, Gomes (2008 p.28) vai mais além nesse questionamento: E nos currículos como a diversidade se faz presente? Um primeiro passo para responder tais questões na compreensão desta autora é “mapear o trato com a diversidade”, pois somente a partir desse trabalho se consegue identificar as relações existentes entre “diversidade e currículo” nos ambientes escolares.

Outro aspecto a ser abordado é o conceito de currículo. Para este trabalho usamos a mesma perspectiva de Moreira e Silva (2002, p. 34), que definem como um:

projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada. (MOREIRA E SILVA, 2002, p. 34)

De fato, a partir desse conceito que envolve diversos aspectos da vida humana e ao mesmo tempo que invade o espaço escolar e a sua configuração, o currículo desempenha um papel central na formação social e intelectual do homem, mas também, é um espaço onde se acentua ou não o respeito, os “acertos culturais e valorização da heterogeneidade”. Em outras palavras, somente numa dimensão multicultural que as vivências democráticas, sobretudo pelas diferenças etnoculturais, podem acontecer. (MOREIRA E SILVA, 2002).

Acrescentamos ainda o ponto de vista de McLaren (1997) que além de corroborar com as perspectivas acima citadas, destaca o currículo para além dos programas de estudos, textos e vocabulários usados em sala de aula, ao constatar que ele favorece “certas formas de conhecimento sobre outras e afirma os sonhos, desejos e valores de grupos seletos de estudantes sobre outros grupos, com frequência discriminando certos grupos raciais, de classe ou gênero.” (MCLAREN 1997 p.126)

Dessa forma, o autor também ressalta que o trabalho do currículo não opera apenas e exclusivamente com o conhecimento, mas também “com os diferentes aspectos da cultura”. Deveras, é a seleção e escolhas dos conhecimentos, valores da cultura e saberes e os objetivos em que este currículo estará sendo implementado.

Quais os aspectos de um currículo multiculturalista? Ou ainda de um currículo que contemple a diversidade? Gomes (2008) nos apresenta um panorama de alguns aspectos específicos do currículo indagados pela diversidade que consideramos importantes para nossa discussão e algumas repostas iniciais para os questionamentos anteriores.

Em primeiro lugar um currículo que possa ser pensado sobre a diversidade e o conhecimento, sobre esta visão o destaque se dar para o privilégio do saber científico como “único e legítimo” em detrimento a outros saberes, de acordo com a autora essa opção se estende desde a educação infantil ao Ensino Superior.

Porém, os movimentos sociais e os conhecimentos que são produzidos por eles foram resistentes e contrários a essa hegemonia de conteúdos escolares pautados na ciência moderna nas escolas brasileiras. Por exemplo, algumas propostas alternativas são visíveis e garantiram espaços nesse processo, em meio aos conflitos, tais como: educação do campo, educação indígena, educação e diversidade étnico-racial, educação inclusiva, educação ambiental e EJA, ou ainda,

experiências de gestão democrática educação para a diversidade, educação ambiental, educação do campo, educação quilombola etc.

Nas palavras de Gomes (2008 p.32) essa “luta travada” em torno da educação do campo, indígena, do negro, das comunidades remanescentes de quilombos, das pessoas com deficiência” também provocaram várias mudanças em três lugares específicos: na legislação e na política educacional, na revisão das propostas curriculares e dos processos de formação de professores.

O segundo aspecto da abordagem é sobre diversidade e ética, nesta discussão vamos encontrar num primeiro momento a observação sobre a construção das relações que ocorrem entre os sujeitos onde são condicionadas pelos olhares que se tem “uns” dos “outros” e estes mesmos olhares são construções históricas, políticas e sociais que podem ser pautados pelo respeito desde quando se considera esse “outro” como um sujeito de direitos.

Trazendo esse pensamento ético para o ambiente educativo e para as “propostas curriculares tanto para a infância, adolescência, juventude e vida adulta” é seguir “uma orientação que tenha como foco os *sujeitos* da educação”. (GOMES, 2008 p.33 grifos da autora) É válido ressaltar que essas relações entre a ética e diversidade apontadas pela autora, podem orientar as práticas de superação contra preconceitos e discriminações no ambiente escolar, tanto das pessoas com deficiências e dos negros.

No primeiro exemplo, a inclusão das pessoas com deficiências pode ser incompleto na medida em que não se modifica a postura pedagógica da escola, bem como seus currículos, seus espaços e práticas avaliativas. Para as pessoas negras a “questão racial” faz parte do contexto histórico e político brasileiro em que os estereótipos e práticas discriminatórias existentes nos ambientes escolares se constitui outro campo de debates.

Nesse sentido, as resistências e lutas antirracistas do movimento negro avançou em diversas conquistas, entre elas, as alterações curriculares que trouxeram como política educacional curricular a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos africanos¹ e a formação continuada para os professores sobre as relações étnico-raciais². (GOMES, 2008 p.35-36)

¹ **Lei 10.639/2003** - A partir desta lei, tornou-se obrigatório no currículo escolar da educação básica o “estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social,

Não há como negar, segundo a autora, que:

a implementação das leis e das diretrizes acima citadas vem somar às demandas destes e de outros movimentos sociais que se mantêm atentos à luta por uma educação que articule a garantia dos direitos sociais e o respeito à diversidade humana e cultural. (GOMES, 2008 p.37)

Entretanto, Fernandes (2005 p.384) enfatiza que “não podemos esquecer que muito ainda precisa ser feito para que a Lei não se torne letra-morta e venha contribuir, de fato, para uma educação multicultural.”

No último aspecto das indagações do currículo, Gomes (2008 p.37) nos traz a relação entre a Diversidade e organização dos tempos e espaços escolares, ou seja para a autora é necessário trazer dentro do currículo que se propõe a respeitar a diversidade, uma organização de espaço/tempo que supere a tradição “rígida, segmentada” que entra em conflito “com a diversidade de vivências dos tempos e espaços dos alunos e das alunas.”

Dentro desta mesma perspectiva, Parente (2010 p. 144) destaca que essa concepção rígida do tempo escolar, é fruto de uma concepção sobre a eficácia da transmissão do conhecimento e precisa ser organizada a partir de “áreas disciplinares, grades curriculares predefinidas e horários de aulas/disciplinares.” Em outras palavras: “o currículo pode ser visto como um ordenamento temporal do conhecimento e dos processos de ensinar e aprender”. Devido a isso, para autora, esta estrutura rígida temporal se constitui num sedimento forte e “naturalizado” de funcionamento da instituição escolar, e desmontar essa estrutura parece algo impossível.

Para Gonçalves (2011) falar do espaço físico das escolas é vê-lo como o lugar da educação, ou seja, “a escola, que confunde prédio e função”. De fato, quando alguém afirma que “vai para escola” está se referindo a um local diferenciado dos demais, bem como para realizar uma atividade específica que é estudar. Ou seja, a escola conseguiu se instituir como um espaço diferenciado da

econômica e política pertinentes à História do Brasil”. Ela também acrescentou que o dia 20 de novembro (considerado dia da morte de Zumbi) deverá ser incluído no calendário escolar como dia nacional da consciência negra. (FERNANDES, 2005 p.383 grifos do autor)

² Objetivo do curso oferecido pelo Ministério da Educação foi realizar formação continuada a distância para capacitação de professores e gestores em educação da rede de educação básica brasileira, para atendimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Fonte: Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais Brasília: SECAD, 2006.

casa ou de qualquer outro ambiente como um lugar de aprendizagem por excelência.

Todavia, o espaço escolar é compreendido por Vidal e Farias (2005) por um lado na sua dimensão pedagógica, pois ensina e ajuda na construção de memórias, na interiorização de comportamentos e representações sociais e por outro na sua historicidade, pois, foram ao longo do tempo sendo construídos de diversas maneiras e sempre se constituíram como parte importante nas discussões sobre as escolas públicas no Brasil.

Para Gomes (2008 p.39) de fato, há necessidade de explorarmos o conteúdo histórico e político imerso na arquitetura escolar, porque é através dele que podemos constatar os limites ou ampliações da autonomia, criatividade e interações que acontecem no interior das escolas, como também a sua não neutralidade, expressa uma concepção e interpretações tanto dos sujeitos sociais e sociocultural desses espaços.

Deveras, pensar num currículo multicultural é também desnaturalizar o espaço da escola, pois, a distribuição deste espaço se acentua na vivência sociocultural dos estudantes levando em consideração “a garantia ao direito de uma educação que respeite a diversidade cultural e os sujeitos nas suas temporalidades humanas”. (GOMES, 2008 p.40)

Em síntese, “diversidade indaga o currículo, a escola, as suas lógicas, a sua organização espacial e temporal”. As respostas para essas indagações ao longo da história foram dadas de várias maneiras através das políticas educacionais que orientam as elaborações dos currículos escolares. A seguir iremos analisar o Documento conhecido como Base Nacional Comum Curricular -BNCC³ bem como, a sua estrutura e aplicabilidades na Educação Básica.

³ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagem essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Em 22 de dezembro de 2017 o CNE apresenta a RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017 que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular.

3 UM BAÚ DE NOVIDADES: A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Com a promulgação da Constituição Federal em 1988, estabeleceu em seu artigo 210, a criação de uma Base Nacional Comum, com a fixação de conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, bem como, no Plano Decenal também previsto por esta Carta, afirmou sobre a necessidade e a obrigação de o Estado elaborar “parâmetros claros no campo curricular” capazes de orientar as ações educativas do ensino obrigatório, de forma a adequá-lo aos ideais democráticos e à busca da melhoria da qualidade do ensino nas escolas brasileiras.

Até dezembro de 1996, o ensino fundamental era estruturado a partir do que estava previsto na antiga Lei Federal 5.692, de 11 de agosto de 1971. Essa lei definia como objetivo geral para o ensino fundamental, bem como para o ensino médio, o oferecimento de formação necessária para que os educandos dos dois graus de ensino desenvolvessem suas potencialidades de auto realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania.

Deveras, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal n.9.394, aprovada em 20 de dezembro de 1996) consolida e amplia o dever do poder público para com a educação em geral e em particular para com o ensino fundamental. O ensino proposto pela LDB em seu artigo 36º está apresentado em função do objetivo maior do ensino fundamental, que é o de propiciar a todos formação básica para a cidadania, a partir da criação na escola de condições de aprendizagem para:

- I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e da tolerância recíproca em que se assenta a vida social” (BRASIL, 1996)

Jacomeli (2007) ressalta ainda que essa nova LDB reforçou a necessidade de se propiciar a todos **“a formação básica comum”**, o que pressupõe a formulação de um conjunto de diretrizes capaz de **“nortear os currículos e seus conteúdos mínimos”**. Para dar conta desse amplo objetivo, a LDB consolida a

“organização curricular” de modo a conferir uma flexibilidade no trato dos componentes curriculares, reafirmando desse modo o princípio da “base nacional comum”, a ser complementada por uma parte diversificada em cada sistema de ensino e escola na prática.

O caminho para esse objetivo já foi exposto no documento “Parâmetros Curriculares Nacionais” (PCNs) que foram consolidados em partes: 1º ao 5º ano em 1997; 6º ao 9º ano em 1998; e, em 2000, foram lançados os PCNs para o Ensino Médio. O projeto educacional expresso nos PCNs demandou uma reflexão sobre a seleção dos conteúdos, como também exigia uma ressignificação, em que a noção de conteúdo escolar se amplia para além de fatos e conceitos, passando a incluir procedimentos, valores, normas e atitudes.

Neste documento, os conteúdos são abordados em três grandes categorias: conteúdos conceituais, que envolvem fatos e princípios; conteúdos procedimentais e conteúdos atitudinais, que envolvem a abordagem de valores, normas e atitudes.

De acordo com a proposta dos PCN, devem ser tratadas no ensino fundamental questões da sociedade brasileira, como as ligadas a Ética, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural⁴, Saúde, Trabalho e Consumo ou outros temas que se mostrem relevantes. A seguir apresentamos as diferentes áreas de conhecimento e temas transversais e de uso das tecnologias da informação.

No ano de 2014, A Lei n. 13.005, instituiu o Plano Nacional de Educação com vigência de dez anos (2014-2024). O Documento foi apresentado através de Metas e Estratégias para melhorar a qualidade da Educação Básica, sendo que das vinte Metas elaboradas, quatro delas tratam da elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular tanto na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

No panorama daquele período o Governo Federal abriu a possibilidade de contribuições para o Documento apresentado em 2015. Foram através de debates com coordenadores pedagógicos, gestores, professores e especialistas em educação que o texto sofreu alterações, criando uma segunda versão para a Base Nacional. Já em 2016 foi dado início a terceira versão, e em 2017 o Ministério da Educação a entregou ao Conselho Nacional de Educação (CNE). O CNE elaborou

⁴ De acordo com o Documento PCN o tema da Pluralidade Cultural ganha especial significado ao propiciar elementos para que a criança estabeleça relações entre o equilíbrio democrático, a consolidação do pleno cumprimento de direitos, a coexistência de diferentes grupos e comunidades étnicas e culturais, e sua própria vida. A organização social dos grupos humanos inclui organizações políticas diversificadas, caracterizadas pelos fundamentos dados pela visão de mundo de cada grupo. (BRASIL 2000 p.81)

parecer e projeto de resolução sobre a BNCC e homologou as etapas da educação infantil e do Ensino Fundamental⁵.

A 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. No artigo 5º, a Resolução explicita a BNCC como referência para que instituições ou redes construam ou revisem seus currículos.

Deve ficar claro, portanto, que a “BNCC não é currículo”. Mas há uma relação de complementaridade entre BNCC e currículo. Como se vê a seguir:

Os currículos devem adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos. (BRASIL, 2017, p. 16)

A BNCC (2017) também não define as metodologias de ensino em sala de aula, mas, aponta dez competências gerais que de acordo com o documento “só pode ser alcançada por meio de metodologias ativas.” Essas competências dizem respeito respectivamente ao: (1) Conhecimento; (2) Pensamento científico, crítico e criativo; (3) Repertório cultural; (4) Comunicação; (5) Cultura digital; (6) Trabalho e projeto de vida; (7) Argumentação; (8) Autoconhecimento e autocuidado; (9) Empatia e cooperação e a (10) Responsabilidade e cidadania.

A BNCC está organizada ainda em duas etapas: a primeira destinada a Educação Infantil através dos direitos de aprendizagem, campos de experiências e os objetivos de aprendizagens e de desenvolvimento e a segunda para o Ensino Fundamental com as habilidades.

Para a Educação Infantil, os campos de experiências são comuns a todas as faixas etárias, mas os objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento são específicos para cada uma delas. Para o Ensino Fundamental, são descritas habilidades específicas para cada um dos componentes em cada ano do Ensino Fundamental.

Tendo em vista as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, publicada pelo MEC em 2009 já tinha estabelecido em seu artigo 9º que:

⁵ Fonte: portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc

as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as **interações** e a **brincadeira**. (BRASIL, 2009, grifo nosso)

Sendo assim, o Documento aponta um agrupamento de doze itens que contém as “experiências” que podem ser garantidas a partir desses dois eixos, entre eles: “o conhecimento de si e do mundo, imersão de diferentes linguagens (oral e escrita), recriação de medidas e formas de orientação espaçotemporais e a autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização.

Na Base Nacional, esses eixos são compreendidos em seis direitos de aprendizagens e as “experiências” são transformadas em “campos” a serem trabalhados por faixa etárias.

Vejamos o quadro abaixo sobre a organização da etapa da Educação Infantil:

Quadro 1 - EDUCAÇÃO INFANTIL NA BNCC

São seis os Direitos de aprendizagem e de desenvolvimento	São cinco os Campos de experiências	Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento
Conviver Brincar Participar Explorar Expressar-se Conhecer-se	1. O eu, o outro, o nós. 2. corpo, gestos e movimentos. 3. escuta, fala, pensamento e imaginação. 4. traços, sons, cores e imagens. 5. espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	Os objetivos são organizados por faixa etária (bebês, crianças muito pequenas, crianças pequenas) para cada campo de experiência.

Fonte: elaborado pelo autor (2017)

Assim, observando o quadro anterior, o foco principal para a Educação Infantil apresentado na BNCC são os Campos de Experiências, pois, eles orientam os objetivos de aprendizagem e organização, descritos por meio do código alfanumérico, bem como, os direitos de aprendizagens para cada faixa etária.

Em uma segunda análise temos a organização da etapa do Ensino Fundamental dividido em Anos Iniciais e Anos Finais (com as Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento e Habilidades), mas também está ainda dividida por áreas de conhecimentos e por competências específicas (para cada área e componentes curriculares).

Quadro 2 – ENSINO FUNDAMENTAL NA BNCC

ENSINO FUNDAMENTAL	
ÁREA DE CONHECIMENTOS	
COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CADA ÁREA	
COMPONENTES CURRICULARES	
COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CADA COMPONENTE	
ANOS INICIAIS (1º ao 5º ano)	ANOS FINAIS (6º ano 9º ano)
Unidades Temáticas	Unidades Temáticas
Objetos de Conhecimento	Objetos de Conhecimento
Habilidades	Habilidades

Fonte: elaborado pelo autor (2017)

O que nos chama atenção num primeiro momento, são as denominadas “áreas de conhecimentos”, agrupadas em Ciências Humanas (Geografia e História), Ciências da Natureza (Ciências), Linguagens (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa), Matemática (Matemática) e Ensino Religioso (Ensino Religioso). Essa nomenclatura já era conhecida desde o ano de 1999 com o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, pois, a proposta reorganizou o currículo em áreas de conhecimento “com o objetivo de facilitar o desenvolvimento dos conteúdos, numa perspectiva de interdisciplinaridade e contextualização”.(BRASIL, 1999 p.8)

Outro ponto a considerar são as “competências” que aparecem para cada área e componente curricular no Ensino Fundamental, de acordo com o próprio documento, são duas as justificativas para considerar esta escolha, em primeiro lugar a existência deste enfoque nas propostas dos diversos documentos curriculares em vários estados e municípios brasileiros e onde se ancoram os critérios das avaliações internacionais. (BRASIL, 2017 p.16)

Como descrito por Bittencourt (2017 p.564) apesar da adoção “explícita de competências” o que se observa na Base é a quase inexistência das questões de gênero restrito as áreas de ciências humanas. Além disso, não há muitas novidades em relação as propostas dos PCNs, que adotavam as competências como eixo central dos currículos, o que apenas foram colocados de outra forma, mudando a nomenclatura para “objetos de conhecimento/”

Se tratando das habilidades para cada componente curricular e etapas do Ensino Fundamental, a autora constata como uma novidade elas serem listadas e descritas com os códigos alfanuméricos, pois, elas estão relacionadas diretamente com os objetos de conhecimento de cada área e anos escolares.

Nas palavras de Bittencourt (2017 p.564) a Base Nacional de caráter descritiva, compõe e delimita os conteúdos curriculares por áreas de conhecimento e os divide desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental, além de explicitar os resultados que se pretende alcançar, visando certamente um controle mais específico e diretamente avaliados.

4 O CURRÍCULO MULTICULTURAL NA BNCC: UMA PROPOSTA POSSÍVEL?

Na visão de Sússekind (2014) nos últimos dez anos no Brasil os currículos vem sendo debatidos no campo político e da legislação educacional, no entanto, eles foram apresentados a partir de uma crença “salvacionista” para orientar uma massa de professores e alunos em sala de aula e portanto, tendo a educação como “uma ferramenta efetiva de mudança social”. A propósito, esse tipo de percepção e debates sobre o currículo “desnudado” de sua complexidade política, apenas “revelaram-se bastante mercadológicas habitando discursos, programas e fomentos de grandes organizações financeiras” (SÜSSEKIND, 2014 p.1515).

Sob esta perspectiva a lógica mercadologia foi percebida na Câmara dos Deputados em 2014, através da fala dos diversos representantes das associações nacionais pela educação,⁶ que sugeriram uma BN com “o poder de promover a igualdade social” ou ainda, o currículo “como instrumento de controle e homogeneização dos conhecimentos escolares.”

Por sua vez, as falas acima:

trazem aparentes certezas e consensos sobre o que seria um currículo, e uma BCN, sobre suas possibilidades de uniformizar conhecimentos e portanto servirem como instrumento de avaliação, avaliação/medição e controle por professores, agências, responsáveis e sociedade. (SÜSSEKIND, 2014 p.1516).

Nos anos que seguiram a elaboração final do documento da BN, Marsiglia *et al.* (2017 p. 114) apresenta um panorama dos desdobramentos até a versão final em 2017. Segundo os autores, a primeira versão continuou nas mãos dos

⁶ Representantes da classe empresarial: Fundação Lemann, Fundação Itaú Social, Fundação Roberto Marinho, Instituto Unibanco, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, CENPEC, além do organismo “Todos pela Educação”.

representantes “dos aparelhos privados da hegemonia da classe empresarial” pois, as milhares de “sugestões e críticas” que foram recolhidas praticamente não foram atendidas. A segunda versão foi lançada no período pós-golpe jurídico-midiático-parlamentar, quando o comando dos cargos ocupados no MEC foi ocupado pelos partidos ligados ao PSDB e DEM e nesse caso, as reformas educacionais em curso teriam o objetivo evidente de ir ao encontro dos interesses da classe empresarial.

Portanto, para a elaboração da terceira versão, esta que é o foco do nosso trabalho, teve no comando três ocupantes fundamentais para essa tarefa (O Ministro da Educação Mendonça Filho, a Secretária Executiva do Ministério, Maria Helena Guimarães de Castro e Maria Inês Fini na presidência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas - INEP), ou seja, pessoas que ao longo da trajetória política estiveram ligados aos interesses das reformas empresariais e privatistas na educação.

Na medida em que o CNE aprovou o texto da terceira versão da Base Nacional através da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 também instituiu e orientou a implantação deste documento, “a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica”.

Nesse sentido o CNE estabeleceu algumas normas para a rede de ensino, por exemplo, no artigo 5º, a Resolução explicita a BNCC como referência para que as escolas ou redes de ensino construam ou revisem seus **currículos** num prazo máximo até o ano de 2020.

Essa “tendência de mundialização do currículo” que está ocorrendo em vários países

é movida por forças supranacionais que fazem parte desse rearranjo das nações, sendo que o corporativismo entre o Estado e o setor privado da economia é que tem determinado as políticas educacionais. (CHIZZOTTI E PONCE 2012, p. 15):

É nesse panorama que a Base Nacional chega as escolas e redes de ensino para orientar a elaboração dos currículos. E a perspectiva multicultural, há possibilidades de inserção para a construção de um currículo multicultural?

No Documento “Fundamentos pedagógicos e estrutura geral da BNCC” estão definidos os três grupos das competências gerais que devem estar inter-relacionadas com todas as áreas e componentes curriculares. No gráfico a seguir

podemos visualizar as intencionalidades para uma “formação humana integral” e à construção de “uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.”

Observando esses objetivos mais de perto percebemos que os principais pressupostos pedagógicos que fundamentam a BNCC está principalmente na diversidade e no pluralismo, e entra na defesa da democracia, do diálogo, inclusão e no respeito à diversidade cultural. Para Silva (2011 p. 88) essa concepção de currículo vai para além do “respeito ou tolerância”, embora sejam elementos importantes, no entanto, o autor aposta num currículo em que a diferença “mais do que respeita ou tolerada, é colocada permanentemente em questão.”



Fonte: Elaborado pelo autor (2017)

O objetivo das competências comunicativas é:

[...] explicar, por meio de diferentes linguagens, fatos, informações, fenômenos e processos linguísticos, culturais, sociais, econômicos, científicos, tecnológicos e naturais, **valorizando a diversidade de saberes e vivências culturais**; argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam os direitos humanos, **o acesso e a participação de todos sem discriminação de qualquer natureza** e a consciência socioambiental (BRASIL, 2017, p. 6 grifos nossos).

E o objetivo para as competências pessoais e sociais é:

[...] conhecer, apreciar e cuidar de si, do seu corpo e bem-estar, e reconhecer e gerir suas emoções e comportamentos, com autocrítica e capacidade de lidar com a crítica do outro e a pressão do grupo; **exercitar a empatia**, o diálogo, a resolução de conflitos, a

cooperação e o respeito; **fazer-se respeitar e promover o respeito** ao outro, acolhendo e **valorizando a diversidade de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos baseados nas diferenças de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, habilidade/necessidade, fé religiosa ou de qualquer outro tipo**; 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. 7 grifos nossos).

Nesse contexto Augusti (2017) aposta na possibilidade de superar os conflitos culturais através de uma abordagem curricular que não deixe à margem as culturas indígenas, negras, minorias étnicas, etc. em favor da perspectiva cultural-mercantil europeia e colonizadora.

Dessa forma, a BNCC tendo como proposta central, apresentada nessas três grupos de competências vistas anteriormente, que objetiva a superação de conflitos culturais, o Documento se aproxima com as ideias do multiculturalismo “como um modelo de interculturalidade” e de reconhecimento das “relações entre as diferentes culturas. (AUGUSTI, 2017 p.106)

Desta feita, um currículo orientado pelo multiculturalismo deve incluir: valores, crenças, costumes e as diversas verdades da pluralidade de culturas existentes, rejeitando-se, dessa forma, o critério de maior ou menor fidedignidade das ideias à realidade natural e social, priorizando elementos das culturas desprestigiadas, consideradas subalternizadas. (MARSIGLIA *et al.* 2017 p. 117)

É esse caminho apontando por Augusti (2017) pois, o conflito cultural deve estar no centro de qualquer currículo que problematize a resistência em não superar o ensino das culturas dominantes, embora, para o autor isso não signifique um movimento de ruptura ou “criação de guetos incommunicáveis”. Pelo contrário, a Base Nacional Comum Curricular deve ser um dispositivo de comunicação para discussão dos conflitos culturais”. (AUGUSTI 2017 p.106)

Outro ensinamento de Augusti (2017) é que o campo pedagógico é de fato um lugar de experiências de saberes e de comunicação multicultural, uma vez que a Base defende a incorporação nos documentos curriculares “as narrativas dos grupos historicamente excluídos, de modo que se contemple, nas políticas públicas educacionais, a diversidade humana, social, cultural, econômica da sociedade brasileira. (BRASIL, 2016, p. 27). De fato, pois, “essas diferenças podem ser

valorizadas (SANTOS, 1999), inclusive pelos currículos, oportunizadas como construção de alteridade”.

Santos (1999) ainda alerta sobre o perigo dos currículos homogeneizantes e normativos que podem as diferenças poderem ser por eles desvalorizadas, desconhecidas em sua legitimidade de outro. Assim, a diferença, num comum que a apaga, é desconsiderada e tornada *mesmidade* (SANTOS, 1999), gerando desigualdade, exclusão, desvio, inadequação, indisciplina, incapacidade. Invisibilidade e inexistência.

Nesse sentido, é válido ressaltar que a BNCC apresenta como competência para a área de Ciências Humanas (História e Geografia) a possibilidade de “reconhecer a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural”. (BRASIL, 2017).

O autor McLaren (1997 p.8) corrobora com essa perspectiva uma vez que para ele a “educação multicultural” possibilita um comprometimento de espaços na sala de aula a fim de “lutar por relações sociais democráticas” e onde os estudantes possam aprender a situar-se criticamente em suas próprias identidades, concebendo a vida em rede, na noção de solidariedade coletiva.”

Do mesmo modo, as competências específicas para o componente curricular de História, se aproximam desse ideal descrito por McLaren (1997) uma vez que, o aluno deverá:

Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens, **exercitando a empatia, o diálogo**, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito. (BRASIL, 2017)

Assim também, encontramos nas competências do componente curricular de Geografia a ideia “do respeito, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outro tipo”. (BRASIL, 2017)

Há de considerar que Aguado (2000) aponta para essa educação intercultural, a fim de pensar no direito à identidade, tornando-a compatível com o princípio da igualdade de oportunidades, “progredir no respeito pelos direitos humanos”, sendo necessário interpretar a necessidade da própria “educação intercultural dos seus limites”.

Dentro dessa linha, Ferreira (2015 p.312) aponta a necessidade da Base Nacional ser compatibilizada com a realidade escolar, a fim de “orientar e estimular uma prática pedagógica em sintonia com os estudantes, empoderadora e emancipadora.” Ou seja, esse posicionamento implica “o reconhecimento da diversidade humana presente no sistema de ensino brasileiro.”

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho foi elaborado para pensarmos sobre as propostas curriculares nacionais do governo brasileiro, bem como os documentos mais atuais que justificam a reformulação do currículo, principalmente quanto ao conteúdo que deve ser ministrado.

De fato, as necessidades de inserção social e valorização das diferenças não teve início nos textos e discussões políticas oficiais, mas dentro das lutas dos movimentos sociais que historicamente transformam a discriminação, preconceitos e injustiças sociais em ONGs, sindicatos, associações que em meio as pressões conservadores conseguem dar visibilidade as suas reivindicações.

Portanto, quaisquer movimentos para mudanças curriculares são intencionais e da mesma forma que o currículo como instrumento escolar não é ingênuo nem composto de neutralidade, mas que carrega consigo elementos de transformação ou reprodução social e que a partir das diversas tendências que orientam os currículos é que os indivíduos são inseridos dentro da sociedade, ora para as necessidades sociais ou individuais e uma delas é a transformação social para a construção e um mundo mais justo e fraterno.

Dessa forma, podemos perceber que houve de fato intensos debates em torno da construção dos projetos curriculares e a tentativa da escola entender a diversidade cultural, embora o projeto mais atual, a BNCC, é uma proposta “requeitada” de tantas outras que estiveram presente no debate nacional mas, que não se efetivaram devido à falta de políticas de formação e monitoramento caíram no esquecimento ou se transformaram em “papel impresso”.

Em seu processo inicial de elaboração a Base Nacional foi acusada de promover o aprisionamento das escolas e redes de ensino ao interesses do mercado

e possibilitar um hiato entre os valores humanos e ciência para a conquista das liberdades individuais e coletivas e o alinhamento as demandas internacionais.

A partir dos campos de experiências, competências e habilidades, apresentadas na BNCC, são atualmente as urgências que precisam compor as agendas das escolas brasileiras, e conseqüentemente um currículo que possa centralizar a valorização da heterogeneidade e fazer da “escola um espaço ecológico de cruzamento de culturas” tornou-se mais um entre tantos desafios a serem superados.

Essa compreensão pode possibilitar novas práticas pedagógicas, novas políticas de formação de professores e novos currículos que possam romper com a tendência de negar as diferenças e homogeneizar alunos e alunos, como também uma retomada de aproximação da escola com a comunidade que está inserida em seus espaços dando passos significativos para a construção da cidadania, que implica no entendimento de que vivemos numa sociedade que é múltipla, estratificada e complexa.

REFERÊNCIAS

Aguado, D. M.J. (2000). **A Educação Intercultural e Aprendizagem Cooperativa**. Porto Editora, Porto.

AUGUSTI, Rudinei Barichello. A Base Nacional Comum Curricular e a superação de Conflitos em um projeto educativo. **Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica**. Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 5, n. 1, p.85-111, jan./jun. 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996a. p. 27894.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília, 1999. 394p.

_____. Lei nº 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, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 jan. 2003.

_____. Resolução No. 1, de 17 de junho de 2004, do CNE/MEC, que “institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura AfroBrasileira e Africana”.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o plano nacional de educação - PNE e dá outras providências.

_____. Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais Brasília: SECAD, 2006.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília. DF: Senado, 1988.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : pluralidade cultural, orientação sexual** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: 3. Versão revista**. Ministério da Educação. 2017

_____. CNE. 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. Diário Oficial da União, DF, 2017

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Fundamentos pedagógicos e estrutura geral da BNCC**. Brasília, DF, 2017.

BITTENCOURT, Jane. A Base Nacional Comum Curricular: Uma análise a partir do Ciclo de Políticas. In: XIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE - IV SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADES E EDUCAÇÃO, Formação de Professores Contextos e Práticas. Anais, Curitiba, Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, 2017.

CHIZZOTTI, Antônio; PONCE, Branca Jurema. O currículo e os sistemas de ensino no Brasil. **Revista Currículo sem fronteiras**, v. 12, n.3, p. 25-36, set./dez., 2012.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Formação de professores e relações étnico-raciais (2003-2014): produção em teses, dissertações e artigos. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 69, p. 97-122, maio/jun. 2018

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. e VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. n.14, mai/jun/jul/ago 2000. p. 19-34

FERNANDES, José Ricardo Oriá. Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades. **Cad. CEDES** [online]. 2005, vol.25, n.67, pp.378-388. ISSN 0101-3262

FERREIRA, Windyz 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. 2015.

GADOTTI, M. **Diversidade cultural e educação para todos**. Rio de Janeiro: Graal, 1992. p. 23.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

GONÇALVES, Rita de Cássia Pacheco. **Arquitetura flexível e Pedagogia Ativa: Um (des)encontro nas escolas de espaços abertos**. 2011. Tese (Doutoramento em Educação) Universidade de Lisboa Instituto de Educação.

JACOMELI, Mara Regina Martins. **PCNs, e temas transversais: análise histórica das políticas educacionais brasileiras**. Campinas: Átomo e Alínea, 2007

KELLY, A. V. **O currículo: Teoria e Prática**. São Paulo: Harbra.1981.Pp. 03-07.

KISHIMOTO, T. M. Currículo e conteúdo específicos da Base Nacional Comum de Educação Infantil. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/> Acesso em 12 de março de 2019.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; PINA, Leonardo Docena; MACHADO, Vinícius de Oliveira et al. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Salvador, v. 9, n. 1, p. 107- 121, abr. 2017.

McLaren, P. (1997). **Multiculturalismo crítico**. Cortez & Moraes. São Paulo, Brasil.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, 2011.

PARENTE, Claudia da Mota Darós. A construção dos tempos escolares. **Educ. rev.** Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 135-156, agosto de 2010.

_____. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 154-173.

_____. A diferença está no chão da escola. In: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 4. E COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 8., 2008. Anais... Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

_____. Sociedade, educação e cultura. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **10 Novas Competências para ensinar**. Porto Alegre, Ed. Artmed, 2000.

_____. **A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso**. Porto Alegre, Ed. Artmed, 2001.

SANTOS, Boaventura Souza. A construção multicultural da igualdade e da diferença. **Oficina do CES**, nº 135, Coimbra, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2011.

RICHES, Eliane de Fátima; ARANDA, Maria Alice de Miranda. A formulação da base nacional comum curricular (BNCC) como ação da política educacional: breve levantamento bibliográfico (2014-2016). **Revista on-line de extensão e cultura: Dourados**, v. 3, n. 5, p. 81-98, jun. 2017

AGRADECIMENTOS

Ao longo deste trabalho, muitas pessoas auxiliaram-me com conhecimento, incentivo, amizade. Agora que chegamos ao final é tempo de agradecer. E a essas pessoas prestarei, através de poucas palavras, os meus agradecimentos.

Ao Deus Pai e Jesus minha fortaleza, minha fé, minha esperança e minha confiança, pois sem seu auxílio, eu não chegaria hoje onde estou, e Eles são os responsáveis por todas as minhas ações.

À Professora Ms. Lívia Maria Serafim Duarte Oliveira pela sua competência intelectual e profissional ao me orientar com muita paciência e carinho.

Aos meus pais João Cardoso de Oliveira e Valdete Santos de Oliveira que não foram apenas pais, mas amigos e companheiros, que sempre me orientaram na escola da vida.

Às minhas irmãs, nas pessoas de Girleide Santos e Gerlane Santos, as minhas sobrinhas Isabelle Vitória e Gabrielle Larissa, e ao meu cunhado Severino Emídio, pela compreensão nas ausências, pelo amor e carinho, e pelo constante apoio necessário para que eu pudesse investir na realização de mais um sonho. Obrigada por vocês estarem sempre ao meu lado, nos momentos difíceis e felizes. Com vocês compartilho os resultados obtidos.

Aos colegas e amigos que fazem parte da minha história de vida, pelos momentos de convivência, de superação de alegrias e expectativas, em especial aos de maior convívio, a família Ferreira, Edna Cristina, Josinaldo Salustiano, Juliana Melo, Ingrid, Vagner, Rayanne, Gabriele e Maria José, está por última pelo afeto, carinho, compreensão em todos os momentos, me motivando e acompanhando mais de perto a idealização e realização desta conquista.

À Genes Duarte pelos seus conhecimentos e auxílio de minha coleta de dados, sem os quais não seria possível a concentração deste trabalho, pela contribuição, além de singular habilidade em dizer palavras certas, nos momentos certos, promovendo sempre força e motivação.

À todos os Professores da UEPB, em especial a Sheila, pelos seus conhecimentos e dedicação que me fizeram crescer na minha vida acadêmica, pela valiosa contribuição dada no decorrer do curso.