

O conceito de diversidade no BNCC

Relações de poder e interesses ocultos

WINDYZ BRAZÃO FERREIRA*

RESUMO: O ensaio tem como foco a concepção de currículo nacional comum da educação brasileira, com o objetivo contribuir para a reflexão acerca do *conceito de diversidade*. Um novo documento oficial sobre currículo (BNCC) não é necessário, pois o Brasil já possui inúmeros documentos oficiais com a função de orientar as escolas das redes de ensino.

Palavras-Chave: Diversidade Humana. Currículo Nacional de Base Comum. Política Pública.

Introdução

A bordar, em 2015, o tema *diversidade* aplicado ao contexto da proposta de uma Base Nacional Comum Curricular para o sistema de ensino brasileiro caracteriza, no mínimo, a tarefa de clarificar esse conceito e sua relevância enquanto elemento orientador de práticas pedagógicas de acolhimento e valorização da diferença individual, participativas e inclusivas para todos. Aqui, não coloco o foco de minha reflexão apenas no grupo social constituído pelas Pessoas com Deficiência (PcD), mas em todos os indivíduos e grupos que – por razões distintas – ocupam uma posição social que os coloca em risco contínuo de vulnerabilidade e redução das chances de desenvolvimento humano. Com o foco nesse desafio, inevitavelmente, considero que algumas questões-chave ainda precisam ser respondidas, tais como: o que é diversidade? O que significa diversidade no Brasil? Como o conceito de diversidade está imbricado no conceito de conceito de inclusão? Quais são as possíveis implicações da definição do conceito de diversidade sobre o currículo?

* Doutora em Educação. Professora Associada da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Pesquisadora do Observatório Nacional De Educação Especial (Oneesp) e Coordenadora do Oneesp-PB/UFPB. Líder do Grupo de Pesquisa CNPq Vozes, Empoderamento, Inclusão e Direitos Humanos. João Pessoa/PB – Brasil. E-mail: <windyzferreira@hotmail.com>.

Este ensaio tem como objetivo contribuir para a reflexão acerca do *conceito de diversidade* em um “possível” currículo comum para o imenso e complexo sistema educacional brasileiro, porque, como argumento neste ensaio, **um novo documento oficial sobre currículo – Base Nacional Curricular Comum (BNCC) não é necessário**, pois o Brasil já possui inúmeros documentos oficiais com a função de orientar um currículo comum para as escolas das redes de ensino esparramadas no território nacional. Diferentemente da proposta de um “novo” currículo, defendo a ideia de que o maior desafio para o governo federal está em tornar a base curricular **já existente** acessível à diversidade humana (docentes brasileiros, estudantes e gestores, funcionários e familiares) presente nas escolas brasileiras. Esse argumento, necessariamente, implica uma abordagem da base curricular nacional que transcende meramente o âmbito dos conteúdos disciplinares, como a proposta em curso faz.

Com a finalidade de clarificar teoricamente o conceito de diversidade, inicio este ensaio delineando o panorama político-ideológico da globalização da economia representada pelo Fórum Econômico Mundial de Davos e pela *aliança democrática conservadora*, conforme definida por Michael Apple (2001), ambos interessados em influenciar reformas em sistemas educacionais de forma que estes se tornem capazes de responder às *demandas das agendas* das elites dominantes. A seguir, problematizo o termo *diversidade* relacionando-o à condição humana, a partir da qual identifico elementos e dimensões constitutivas do conceito de diversidade. Depois, trato da diversidade humana no Brasil, país de dimensões continentais e diferenças regionais significativas. Discuto, então, o sentido (ou a falta dele) do lançamento pelo governo federal de um “novo” currículo de base comum no Brasil. Finalmente, apresento considerações sobre o currículo nacional relacionando-o às tensões e demandas escolares.

A diversidade é consequência de agendas internacionais de grupos com poder

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” (APPLE, 2001) constituído pelas classes dominantes, que

são capazes de apresentar sua visão de mundo como uma forma ‘natural’ de entender e operar na sociedade [e cujo] discurso ancora-se em entendimentos já presentes no senso comum [dos grupos subalternos, mobilizando-os] de modo que [para os grupos que representam a ‘diversidade humana’ em desvantagem

social e econômica,] esta seja a única forma de ver e viver no mundo social. (GANDIN, 2011, p. 36).

O processo da globalização da economia, impulsionado pela revolução tecnológica que se iniciou no século passado, ganha força no século XXI com a realização de grandes eventos mundiais, em cujos encontros as comunidades política, econômica e acadêmica internacionais *com* poder se reúnem para definir movimentos de incorporação de grandes massas humanas – as “minorias” *sem* poder – em suas agendas econômica, política e também educacional, porque as massas devem ser preparadas para responder às demandas geradas pela era da informação, da globalização e da sociedade do conhecimento.

Nesse contexto de relações de poder desiguais entre grupos, talvez um dos eventos mundiais mais importantes da contemporaneidade seja o Fórum Econômico Mundial (FEM) de Davos¹, na Suíça, no qual se reúnem anualmente os principais líderes políticos (chefes de Estado²), empresariais, intelectuais e jornalistas para debater questões mundiais, consideradas **por eles** as mais urgentes. Para Oliveira³,

todos os encontros de alto nível como esse servem para constituição de redes [e alianças], sejam elas políticas, acadêmicas ou de negócios. [...] O princípio ativo, no âmbito da formação de redes, é a presença simultânea de representantes de governo, de alto escalão, e representantes do setor privado. [...] O Fórum tem essa vantagem de intercâmbio entre o setor privado e governos. (apud WASSERMANN, 2013).

Essa citação evidencia o papel e a força desses espaços de poder para a articulação da elite dominante, cujos representantes decidem agendas políticas que protegem seus interesses. Todavia, em tempos de movimentos sociais, inclusão e redes virtuais que se articulam local, nacional e mundialmente, tais decisões não estão livres das manifestações da sociedade civil organizada, como é o caso do Fórum Social Mundial, movimento antiglobalização e, portanto, anti-FEM, que emergiu com sede no Brasil e que, nas palavras de Streck⁴ (2004, p. 60),

é a expressão global de inúmeras frentes de luta por libertação, em todos os continentes, que buscam pontos de confluência. [...] **o Fórum [Social Mundial] desafia esses movimentos [internacionais] a reverem suas agendas, buscando sintonia com linguagens e realidades às vezes pouco conhecidas.** Em geral, considera-se que os antecedentes mais imediatos do Fórum Social Mundial [cujos encontros ocorrem nas mesmas datas do Fórum de Davos] são as manifestações antiglobalização que acompanharam sistematicamente as reuniões de grandes organismos internacionais.

Se a globalização aproxima economias para beneficiar quem tem poder, o desenvolvimento da tecnologia digital de comunicação e informação, certamente de forma menos ordenada, aproxima pessoas, grupos, povos e culturas por meio das redes virtuais e sociais, ao mesmo tempo que provoca impacto profundo na educação. Tal impacto

passa a ser visível a partir da década de 1990 com o lançamento pela Unesco do movimento denominado de Educação para Todos – isto é, os excluídos –, que conclama os países membros das Nações Unidas a adotarem políticas de combate ao analfabetismo, à exclusão educacional de meninas, jovens e mulheres, e de promoção da universalização da educação primária das crianças do mundo todo, mas principalmente daquelas que vivem nos países do Sul – crianças pobres que estão fora das escolas –, em oposição às crianças dos países do Norte: ricas e que têm acesso à educação de qualidade (ONU, 1989; UNESCO 1990, 1995).

Somente o movimento da Educação para Todos, contudo, não foi suficiente para dar conta das demandas de outros grupos também excluídos educacionalmente, outras “minorias”, as quais – pela primeira vez na história da educação – foram contempladas na Conferência e na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que passa a incluir outros grupos sociais em situação de desvantagem nas pautas internacionais. Essa declaração traz uma nova concepção de escola, ao afirmar que

[são] as escolas [que] devem se ajustar a todas as crianças [e não o contrário!], independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, terão de incluir-se **crianças com deficiência ou superdotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nômadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais**. Estas condições colocam uma série de diferentes desafios aos sistemas escolares. [...] [Nesse contexto,] a expressão ‘necessidades educativas especiais’ refere-se a todas **as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares**. Muitas crianças apresentam dificuldades escolares e, conseqüentemente, **têm necessidades educativas especiais, em determinado momento da sua escolaridade**. As escolas terão de encontrar formas de educar com sucesso estas crianças, incluindo aquelas que apresentam incapacidades graves. (UNESCO, 1994, p. 6, grifo meu).

No Brasil, como consequência dessa diretriz, principalmente a partir dos anos 2000, inicia-se um período de políticas públicas sociais e educacionais que contemplam os grupos desprivilegiados e que levam, gradualmente, ao uso do termo *diversidade* no discurso oficial e no cotidiano escolar. Tal termo se tornou tão importante que, hoje, bancos, clubes, jornais, novelas, propagandas, pesquisas e eventos acadêmicos, títulos de grupos de pesquisa cadastrados no CNPq⁵, entre outros, veiculam a “mensagem da (relevância da) diversidade”.

O reflexo de tal desigualdade entre grupos sociais está nitidamente visível na história da educação, que mostra como as escolas foram pensadas e desenhadas para um pequeno grupo de privilegiados social, econômica, política e culturalmente (RIVERO, 2000; DELORS, 2000; REICH, 1997). Ou seja, sua estrutura, funcionamento, metodologias de ensino e *currículo*, principalmente, ao longo de séculos asseguraram a perpetuação da desigualdade social. (FERREIRA, 2014, p. 77).

Na mesma linha, influenciado pelas mudanças na direção do reconhecimento dos direitos de grupos que historicamente estavam excluídos das pautas governamentais, gradualmente também, o termo *diversidade* foi sendo apropriado por movimentos sociais representativos de grupos distintos, que têm em comum o fato de que experimentam a desvantagem, seja na forma de não acesso aos bens sociais e culturais, seja na forma de exclusão educacional, de violação ao seu direito de participação ou porque sofrem preconceito e discriminação sutil, explícita ou, às vezes, escancarada. As desvantagens vividas por membros dos grupos que se “encaixam” na esfera do termo *diversidade* são infinitas e impossíveis de serem mapeadas porque elas acontecem no dia a dia, em alguns segundos, e somente são percebidas ou seus efeitos são sentidos por aqueles que as viveram.

Apple⁶ (2006) contribui de forma significativa para avançar o debate contemporâneo acerca de uma base curricular comum, porque oferece uma visão crítico-analítica sobre como os grupos *com* poder operam e o que eles defendem para a educação no planeta neste século. Esse autor denomina de “novo bloco hegemônico” a

aliança social democrata [...] coligação centrada em três ou quatro grupos que empurram as políticas educativas e sociais para concepção e abordagens conservadoras[: os neoliberais, os neoconservadores, os populistas autoritários e a nova classe média profissional e administrativa]. (APPLE, 2001, p. 6).

Enquanto os *neoliberais* controlam o mercado de trabalho e concebem uma educação mercantilizada, os *neoconservadores* defendem um currículo oficial centralizado em um conhecimento oficial e no *status* do professor, que agora é visto como “a” autoridade na sala de aula em termos dos conhecimentos conteudistas. Alinhados à ideia de resgate e reforço da autoridade docente sobre os estudantes, os *populistas autoritários*, que representam o fundamentalismo cristão, defendem ferrenhamente a tradição representada pela família (em oposição ao multiculturalismo, diversidade de expressões familiares e diversidade de gênero) e uma escola autoritária centrada no adulto, ou seja, um espaço educacional não democrático. Para além desses três grupos, o quarto grupo da aliança hegemônica ainda se encontra em processo de crescimento, fortalecimento e reconhecimento na esfera do poder: é o grupo constituído pela nova *classe média profissional e administrativa* que é bastante influente no estabelecimento da agenda política educativa, porque opera dentro da máquina estatal, embora não esteja necessariamente alinhado às concepções dos grupos anteriores e eles próprios

não se [vejam] como tendo uma agenda ideológica, [uma vez que são] frequentemente, empregados pelo estado dado o seu conhecimento técnico nos domínios da avaliação, testes, eficiência, gestão, análises custo-lucro e ainda das destrezas técnicas e procedimentais, [que são] seu capital cultural. [...] A sua agenda é a administrativa e, habitualmente, são as suas necessidades que se encontram plasmadas nas políticas impostas pelo estado, ‘pilotadas à distância’ não só através dos testes a nível nacional e estadual e de controle mais rigoroso, como também através da utilização de modelos industriais, análises custo-lucro, etc. (APPLE, 2001, p. 8).

Essa aliança político-ideológica e educacional é liderada pelo grupo *neoliberal* – os modernizadores econômicos –, cujos objetivos alinham-se às agendas do Fórum de Davos. Portanto, esse grupo concebe as escolas como um setor que deve estar à serviço do mercado capitalista global e dos processos e necessidades desse mercado, ou seja, querem uma política educativa centrada em torno da economia. A relação próxima entre a escolarização, de natureza mais competitiva, e trabalho assalariado diretamente remete ao conceito de “diversidade”, como veremos a seguir, porque são os membros dos grupos subalternos que serão esses assalariados (APPLE, 2001).

Então, como pode ser constatado, 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. Com o *background* das relações de poder entre grupos privilegiados e sem privilégios, passo agora ao exercício da definição do conceito de diversidade.

O que é diversidade? Em busca de alguns consensos

Nesse contexto histórico de circuitos relacionais complexos e desordenados, repleto de incertezas, metamorfoses e transformações (MORIN, 2007) 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 porque, de acordo com Buch (2008, p. 1),

in recent years, the term diversity has grown in use. The term regularly appears in the popular media, professional magazines, trade books, and scholarly literature. Nevertheless, there is no single, agreed upon definition of diversity. To some it means tolerance, acceptance, or perhaps an attitude. To others, diversity may mean inclusion, numbers, or racial and gender differences. Still others see diversity as a code word for affirmative action or laws designed to ensure representation of minority groups.⁷

Essa citação permite a identificação de três elementos que precisam ser cuidadosamente considerados em uma proposta de construção teórica da definição do conceito de *diversidade* e que, portanto, devem ser considerados quando se trata de refletir sobre as implicações de um currículo comum para uma nação tão diversa como é o continente brasileiro. Esses elementos são:

1. A emergência e o rápido crescimento no uso do termo *diversidade*

A política de inclusão social e educacional do governo do partido dos trabalhadores, por meio de programas como o *Fome Zero* e o *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade* (SOARES, 2010), provocou a incorporação de inúmeros termos que (retoricamente) representam um compromisso político com os grupos vulneráveis no Brasil. Entre estes, o termo *diversidade*, que gradualmente foi incorporado ao discurso dos educadores e projetos pedagógicos das escolas, passa a fazer parte do cotidiano escolar expandindo seu uso nas redes de ensino.

2. O termo *diversidade*, esvaziado em seu significado, tornou-se jargão e retórica

O uso indiscriminado do termo *diversidade* não foi, paralelamente, acompanhado pela sua problematização ou aprofundamento teórico. Enquanto as diretrizes internacionais ou políticas nacionais identificam em seus textos os grupos em desvantagem social (mulheres, negros, analfabetos, pessoas com deficiência etc.) que deveriam ser foco de atenção, hoje o crescimento desses grupos e de suas demandas específicas já não permite a mesma clareza de foco. Por exemplo, quem, de fato, está incluído na “diversidade” definida pelas políticas públicas brasileiras? Há grupos cujas demandas são mais prementes? Há grupos que ainda não foram contemplados suficientemente pela política? Quais são os grupos que, por sua organização civil avançada, já conseguem assegurar alguns direitos ou até mesmo privilégios?

Com certeza há e haverá sempre “alguém de fora”, excluído ou ainda de uma posição socioeconômica ou culturalmente mais vulnerável, como, por exemplo, o grupo de mulheres-mães de pessoas com deficiência, cujas demandas não são ainda visíveis ou contempladas. O levantamento de trabalhos científicos sobre as experiências vividas por mulheres-mães de pessoas com deficiência mostra que as pesquisas nessa área ainda são escassas e, portanto, necessárias, particularmente, porque se trata de uma população com alto risco de vulnerabilidade pela família e por profissionais que atuam nas áreas de saúde, educação e reabilitação, entre outras. A invisibilidade das demandas específicas desse grupo resulta das frequentemente urgentes demandas sociais, educacionais e de tratamento (médico e terapêutico) relativas⁸ aos seus filhos e filhas com deficiência (OLIVEIRA et al., 2015).

3. Sintonia conceitual entre *diversidade* e outros conceitos

Há inúmeros outros conceitos relevantes, tais como os citados acima: tolerância, aceitação, atitude, inclusão, gênero e raça, que estão associados ao termo *diversidade*

porque esse termo sempre “insinua” o reconhecimento da diferença, o direito de ser diferente e enseja o respeito à diferença. Embora haja sintonia conceitual entre esses termos/conceitos, isso *per 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.

Em um país de dimensões continentais e intensas diferenças culturais regionais, a ausência de problematização e teorização acerca do *conceito de diversidade* e seu uso contínuo como retórica apenas gera especulações em torno das especificidades das demandas dos grupos aos quais esse termo se refere, assentando, dessa forma, um solo para disputas:

- » qual das diversidades humanas está mais ou menos representada?
- » como assegurar equidade na distribuição, por exemplo, dos recursos financeiros, materiais e humanos para garantir o direito de todos?
- » quais são os outros conceitos/termos que se vinculam a cada grupo social de forma significativa porque representa suas demandas?

A “diversidade humana” em *terra brasilis*...

A abrangência do **conceito de diversidade** ganha proporção no contexto do Brasil por ser esse país um território continental, caracterizado pela diversidade humana em suas cinco regiões, nas quais é possível encontrar diferenças climáticas, econômicas, sociais e culturais. Mais importante ainda, a cultura em cada uma das cinco regiões brasileiras traz a marca da colonização europeia (portugueses, espanhóis, ingleses, holandeses, entre outros), da herança indígena e dos escravos africanos.

Para além do período colonial, em períodos distintos, a história brasileira está recheada de (i)migrações, grupos humanos que vieram do além mar e se assentaram em diferentes regiões, tais como, italianos e alemães no Sul, japoneses e árabes na região Sudeste, e holandeses e ingleses cuja presença é visível nas regiões Norte e Nordeste. Como consequência, a multiculturalidade brasileira reflete a rica 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. Cada grupo possui suas características culturais, lutas por direitos distintos e demandas específicas, entre os quais o movimento dos negros e comunidades quilombolas, dos indígenas, das pessoas com deficiência, das pessoas com orientação sexual diferente da heterossexualidade, das meninas, moças e mulheres que querem proteção contra a violência que as afeta diretamente, dos jovens egressos de sistemas criminais avassaladores das chances na vida, os (ainda!) analfabetos, aqueles que vivem nas favelas, nas zonas rurais nas zonas remotas como as comunidades ribeirinhas, as pessoas pobres, entre tantos outros...

Aplicado ao currículo nacional, o conceito de *diversidade* não pode ser apenas um jargão, porque incorporar esse *conceito* sem fundamentá-lo teoricamente, ou apenas como um conteúdo curricular ou tema transversal, significa esvaziá-lo e reduzi-lo à retórica política, que desconsidera e negligencia questões sociais, econômicas e culturais prementes existentes no cerne desse conceito, porque refletem a luta em promoção de direitos e chances igualitárias para todos os membros da sociedade, independentemente de sua origem, raça, gênero, posição social, renda, orientação sexual, papel social, condição física, cognitiva ou intelectual, motora, neurológica, sensorial etc.

Conhecedor da relevância das lutas sociais, políticas e por direitos humanos inerentes ao conceito de *diversidade*, o governo federal já ensaiou uma abordagem aparentemente menos retórica quando **decidiu dar um lugar especial**⁹ a esse conceito na *Coleção Indagações Curriculares* – (v. 4) *Diversidade e Currículo*, como trato na próxima seção, quando resgato brevemente os documentos oficiais já produzidos para serem orientadores nacionais de um currículo comum, ou seja, não há nada de novo nessa proposição governamental. Por isso, meu argumento de que uma “nova” base nacional curricular comum não é necessária e nem será a “salvadora” da qualidade da educação básica.

Problematizo algumas questões dentro das quais o termo *diversidade* está circunscrito como contribuição ao atual debate sobre a base curricular nacional e identifico, a seguir, algumas das dimensões inerentes a esse vocábulo que podem ser traduzidas como a *aproximação de uma definição futuramente mais delineada*:

- » Quando se refere aos seres humanos, o conceito de diversidade diz respeito à igualdade inerente à nossa humanidade e à diferença que nos caracteriza como seres históricos, sociais e determinados pela cultura dentro da qual somos inseridos ao nascer e vivemos.
- » O conceito de diversidade (portanto) sempre se refere a pessoas ou grupos sociais que são considerados “diferentes” do que aquilo que a classe dominante define como “padrão”, uma referência “certa” que passa a ser naturalizada nas relações sociais. Quem não se encaixa nessa referência padrão ganha uma marca identitária (SILVA, 2000), carregada durante a vida; a menos que as condições

socioeconômicas e culturais mudem, essa marca é perpetuada como um rótulo depreciativo.

- » Como conceito, a diversidade se insere, necessariamente, na paisagem das relações desiguais de poder entre indivíduos e grupos sociais porque sempre diz respeito àquelas pessoas que se tornam vulneráveis à experiência de exclusão, caracterizada pela ausência de oportunidades e chances na vida, na escola e no mercado de trabalho, entre outras, como resultado das condições socioeconômicas e culturais dentro das quais nascem e tendem a viver: um “ciclo de pobreza” (OXFAM, 1999).
- » A luta social e política está na base do conceito de diversidade. Se no passado havia uma clara divisão entre os grupos sociais privilegiados e aqueles sem privilégios, hoje essa divisão encontra-se cada vez mais tênue, porque os indivíduos que se identificam – em suas diferenças – com seus pares, reconhecem experiências semelhantes, organizam-se enquanto grupo social e lutam pelo reconhecimento de seus direitos. O popular passa a ser referência cultural (HALL, 1997).
- » O conceito de diversidade humana está intrinsecamente ligado ao conceito de inclusão – social, econômica, educacional e outras –, porque ambos são conceitos comprometidos com os direitos humanos daquelas pessoas que, por razões distintas, vivem em constante risco de exclusão e de serem mantidas no contínuo ciclo de pobreza, que se caracteriza como um aprisionamento de suas vidas e possibilidades de desenvolvimento humano.

Por isso, não é mais possível pensar a escola e a formação escolar, da educação básica à educação superior, sem incluir a concepção de desenvolvimento humano, porque, segundo a ONU (2012), o desenvolvimento humano, cujos pilares são renda, saúde e educação, é um processo

de ampliação das escolhas das pessoas. [...] Diferentemente da perspectiva do crescimento econômico, que vê o bem-estar de uma sociedade apenas pelos recursos ou rendas que ela pode gerar, a abordagem do desenvolvimento humano procura olhar diretamente para as pessoas, suas oportunidades e capacidades. A renda é importante, mas como um dos meios do desenvolvimento e não como seu fim. (ONU, 2012, p. 1).

A mudança de ótica a respeito do desenvolvimento humano corrobora a relevância do conceito de *diversidade*, porque esse conceito transcende a perspectiva do privilégio econômico (do que a pessoa ou grupo possui tais recursos financeiros, bens, credenciais etc.), retira seu valor como um “valor humano” e coloca a ênfase no ser – na pessoa e na qualidade de sua vida, considerando-se as características sociais, culturais e políticas que influenciam tal qualidade (ONU, 2012).

Assim, para além das dimensões humanas e culturais abordadas na problematização e incipiente teorização sobre o conceito de *diversidade*, é inevitável sua inserção na esfera do **desenvolvimento humano** e dos **direitos humanos**, uma vez que as bandeiras de luta dos grupos vulneráveis necessariamente dizem respeito a essas duas outras dimensões.

Nesse sentido, o conceito de diversidade fundamenta-se na luta pelo reconhecimento dos direitos humanos em condições de igualdade com qualquer outro membro/grupo da/na sociedade, independentemente do grupo ao qual a pessoa pertence, como consequência (a) implica ruptura com a desigualdade de oportunidades socioeconômicas e culturais, (b) significa um movimento em defesa e promoção do reconhecimento e respeito às diferenças individuais, sejam elas de qualquer natureza, e (c) envolve participação, empoderamento e engajamento político dos membros do grupo.

Nas cinco dimensões acima é possível constatar, intrinsecamente, relações de poder, pois, ao avaliarmos negativamente um objeto, costume, comportamento, situação, pessoa, grupo, comunidade ou lugar porque são diferentes da nossa referência individual-coletiva, estamos potencialmente aptos a ter uma atitude preconceituosa ou uma ação discriminatória. A resposta que nós manifestamos ao que nos parece “diferente”, portanto, não é explicada meramente pelo gostar ou não gostar e, decididamente, não é nunca inocente (SILVA, 2000, uma vez que tanto o preconceito (ideias depreciativas preconcebidas sobre alguém ou alguma coisa) quanto a discriminação (ato de manifestar uma atitude ou resposta diferenciada com base em uma característica particular de uma pessoa, pode ser proibitivo ou limitante) são construídos a partir de negociações entre a identidade e a estigmatização. Isso ocorre porque identidade e diferença, marcadas, são inseparáveis nas relações desiguais de poder que geram inclusão/exclusão (estes pertencem e aqueles não pertencem); demarcação de fronteiras (nós contra eles); classificação (bons e maus ou superiores e inferiores); e normatização (normais e anormais ou adequados e inadequados) (ONU, 2012).

Considerando-se assim a complexidade social, política, econômica e cultural que atravessa a definição do conceito *diversidade*, passo a refletir sobre o sentido de um “novo currículo nacional de base comum” em um país como o Brasil, cuja história é caracterizada por uma diversidade humana, marcada por relações historicamente desiguais, entre colonizadores e colonizados.

Faz sentido um “novo” currículo de base comum no Brasil?

Para mim, **NÃO**, não faz sentido político, social e muito menos educacional o propósito de “criar um novo currículo” de base comum para o Brasil, porque já existem inúmeros documentos oficiais brasileiros que tinham/têm o mesmo propósito e, pela falta

de uma política de formação, implantação e monitoramento do imenso sistema educacional. Esses documentos viraram apenas papel impresso! Não acredito que dessa vez será diferente... Mas, vamos aos fatos.

O artigo 210 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) estabelece que o Estado deve fixar **conteúdos mínimos** para o ensino fundamental para garantir o que chamam de **formação básica comum** e o respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. Em consonância com o texto da constituição, o artigo 9º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Título IV – da Organização da Educação Nacional) declara que o Estado incumbir-se-á de

(IV) estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, **competências e diretrizes** para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão **os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.** (BRASIL, 1996, grifo meu).

Ambos os documentos são orientadores das publicações oficiais referentes ao currículo para as escolas brasileiras, quais sejam, os (a) Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL 1995), os (b) Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (1997), os (c) Referenciais Curriculares para o Ensino Médio (1998) e as (d) Diretrizes Curriculares da Educação Básica aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (2011)¹⁰. Todos esses documentos oficiais ordenaram a **base curricular comum** para que ela fosse implementada por estados e municípios no território nacional. Todavia, isso não aconteceu de forma sistemática no território nacional, seja porque os referenciais e diretrizes não são documentos oficiais mandatórios, seja porque não houve por parte do governo federal ações de apoio, monitoramento e avaliação dos desdobramentos dos conteúdos mínimos.

Dez anos após o lançamento das diretrizes curriculares, em 2007, o governo federal (no segundo mandato do Partido dos Trabalhadores) iniciou o resgate do debate sobre o **currículo comum** com a publicação da **Coleção Indagações Curriculares**, conjunto de cinco publicações que introduzem no debate temas relacionando o currículo escolar ao (I) desenvolvimento humano; aos (II) educandos e educadores e seus direitos; ao (III) conhecimento e cultura; à (IV) diversidade; e à (V) avaliação. O objetivo desses documentos era o de refletir sobre os “eixos organizativos do currículo[:] para quem, o que, por que e como ensinar e aprender, reconhecendo interesses, **diversidades**, diferenças sociais e, ainda, a história cultural e pedagógica de nossas escolas.” (LIMA, 2007, p. 8, grifo meu).

O volume 4, que trata de *diversidade e currículo*, define *diversidade* desde as perspectivas *biológica* e *cultural*. No documento, enquanto a diversidade biológica, no caso dos seres humanos, caracteriza-se pela igualdade em nossa condição de gênero humano que possui diferenças, a diversidade cultural está representada exatamente nessas diferenças que são modeladas no “processo histórico e cultural e no contexto das relações de

poder [e que] recebem leituras estereotipadas e preconceituosas, passando a ser tratadas desigualmente e de forma discriminatória.” (GOMES, 2007, p. 8). Assim, gênero, raça e etnia, idades, culturas, experiências, habilidades/impedimentos e barreiras, nível socioeconômico, entre outros, estão na base do desafio social para aprender a conviver com as diferenças humanas, sem categorizar em hierarquias de melhor ou pior, de mais ou menos direitos, qualquer ser humano.

Como argumento em outro artigo, *diversidade e diferença* são conceitos intrinsecamente entrelaçados e indissociáveis; quando aplicados à vida real – ao contexto da escola – nos ajudam a compreender os riscos de negligenciar todos os elementos que tornam uma “criança [um jovem ou adulto] um ser humano integral com habilidades, potencialidades, competências e emoções, como qualquer outra pessoa [...] manifesta socialmente e desenvolve ao longo da vida.” (FERREIRA, 2014, p. 81). Em contraste com essa concepção cultural, a diferença individual, ainda com muita frequência, se transforma em uma *marca identitária* (SILVA et al., 2000, 2009), que gera experiências corrosivas (FARIAS, 2011).

Por isso, ao tratar dos conceitos de diversidade e diferença há que se considerar a subjetividade e a intersubjetividade que constitui nossa relação com o outro/a porque a diversidade e a diferença que nos caracterizam como iguais não estão ‘lá fora’, desligadas de quem somos, mas estão *aqui*, presente no nosso agora existencial. **Entender esta premissa é chave quando o foco de atenção está colocado sobre grupos vulneráveis uma vez que o enfrentamento de problemas, tais como, exclusão, violência e discriminação implica em assumir que o ‘problema’ que as afeta (o/a outro/a que acreditamos ser diferente de nós por suas marcas identitárias) ‘não está lá’**, mas em cada um que perpetra a violência ou se cala diante da violação de seus direitos garantidos por meio de legislação vigente. (FERREIRA, 2014, p. 82, grifo meu).

Considerações finais

O crescimento e esvaziamento do uso do termo *diversidade* ao longo das duas últimas décadas em favor da retórica (principalmente política), ao invés da teorização acerca de seu significado, implicações (legais, políticas, sociais, educacionais, econômicas e humanas, entre outras) e tensões inerentes à sua definição, gera um vácuo no debate sobre a base curricular nacional. Sobretudo, gera um sério risco quando se trata de – mais uma vez – incorporar esse termo a um documento oficial sem a devida explicitação teórico-metodológica indispensável no presente cenário da educação brasileira.

Uma vez compreendido que o “currículo escolar” constitui um campo de interesses entre forças econômicas, políticas, internacionais e nacionais, cujo cerne sempre está nas relações de poder, não podemos deixar de enfatizar que no mundo o “novo bloco hegemônico” (APPLE, 2001) assume como tarefa prioritária empurrar políticas

educativas em direção a práticas conservadoras fundamentadas na centralização do poder docente. Isso significa que essas forças poderosas concebem a educação e a escola a partir de pressupostos distintos daqueles (aparentemente) ora em curso no Brasil e que se fundamentam na Constituição Brasileira (BRASIL, 1988) e na LDBEN (BRASIL, 1996), documentos inspirados nos princípios de liberdade, e nos ideais de solidariedade com vistas ao desenvolvimento do estudante e preparo para o exercício da cidadania.

Para além desses princípios, a LDBEN fundamenta a educação brasileira nos princípios da (I) igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; (II) liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; (III) pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; (IV) respeito à liberdade e apreço à tolerância; e (VIII) gestão democrática do ensino público. Não é difícil depreender que há um claro descompasso entre a agenda dos grupos dominantes (que querem resgatar a educação do passado, conservadora e centralizadora) e o texto legal da educação brasileira, que adota princípios comprometidos com a emancipação e o futuro.

Deve pairar sobre nós, contudo, o questionamento sobre como esse novo currículo comum de base nacional pode responder à agenda dos poderosos, ao mesmo tempo que responde às demandas de grupos vulneráveis distintos. Quais são as alianças que o governo deve(rá) estabelecer para manter o apoio das elites? Qual é/será a resposta das massas “em expectativa”?

Para mim, o maior desafio está em tornar a base curricular nacional já existente – de fato – acessível a todos os educadores brasileiros, não importa onde estejam atuando. 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, empoderadora e emancipadora. Esse argumento, necessariamente, implica uma abordagem curricular inclusiva que transcende puramente o âmbito dos conteúdos disciplinares, como a proposta em curso faz. Implica também necessariamente o reconhecimento da diversidade humana presente no sistema de ensino brasileiro. O texto da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p. 21; 26) ajuda a compreender a complexidade dentro da qual o currículo escolar está imerso – e que não pode ser negligenciada ou reduzida(!):

o desenvolvimento de escolas inclusivas que atendem um número elevado de alunos [como é o caso da rede de ensino brasileira], tanto nas áreas rurais como urbanas pressupõe: a articulação de uma política forte e precisa no referente à inclusão, com uma dotação financeira adequada; uma campanha eficaz de informação do público destinada a combater os preconceitos negativos e a promover atitudes informadas e positivas [sobre a ‘diferença do outro’, valorizando-a como um atributo importante à aprendizagem e convivência pacífica e amistosa]; um programa extensivo de orientação e formação de pessoal [professores, gestores, funcionários, famílias]; e a disponibilização dos serviços de apoio necessários [para os que desse apoio necessitem e não somente aqueles definidos como público-alvo da educação especial]. Para contribuir para o êxito das

escolas inclusivas são precisas mudanças, além de em muitos outros, nos seguintes sectores educativos: currículo, instalações, organização escolar, pedagogia, avaliação, pessoal, ética escolar e atividades extra-escolares.

Nesse sentido e concebendo o currículo como um espaço-tempo escolar, em contínua construção, onde fatores históricos, culturais, pedagógicos, sociais, econômicos, identitários e subjetivos, entre outros, entrecruzam-se e se entrelaçam, a prática docente e a relação professor-estudante sofrem forte influência desses fatores, ou seja, não acontecem no vácuo e não se restringem (ou reduzem) a conteúdos formais a serem ensinados e aprendidos. De acordo com Sacristán (1999, p. 61), “o currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições”, as quais em geral são pobres de recursos materiais e cheias de metodologias tradicionais.

Ao longo de minha atividade acadêmica tenho tido a oportunidade de visitar escolas nas várias regiões do País. Além da pobreza de ambiente e recursos didáticos e tecnológicos (os quais quando existem estão restritos a espaços controlados, por exemplo, laboratório de informática ou sala de atendimento educacional especializado), sistematicamente tenho observado salas de aula com metodologias de ensino extremamente pobres e ineficientes para promoverem a aprendizagem de cada estudante. Com frequência, as aulas são improvisadas (não planejadas) e ainda se usa – na maioria das escolas – o quadro de giz e aula expositiva. Ou seja, são aulas não atraentes para os estudantes do século XXI, que têm na rede virtual um universo de possibilidades de aprendizagens dinâmicas e interessantes. Aqui cabe resgatar a impressão (já registrada em outro artigo) de um acadêmico inglês que visitou algumas escolas em São Paulo (capital), em 2001. Em seu relatório de visita ele diz:

A situação das classes nas escolas regulares, em geral, é bastante sem graça, sem atrativos. Com poucas exceções, as classes possuem paredes limpas, sem trabalhos dos aluno(a)s à mostra, os móveis são de qualidade pobre, com filas de carteiras individuais alinhadas e voltadas para o quadro. As lições parecem consistir de cópias de textos do quadro e há pouca evidência de um envolvimento construtivo entre professores e suas turmas. Minhas impressões eram de que os professores possuíam somente uma abordagem para ensinar e que as aulas não têm propósito, direção ou forma. Nas escolas secundárias muitos estudantes foram observados papeando enquanto ignoravam seus professores nas classes. Eu também conversei com alguns estudantes que se sentiam desmotivados com as faltas frequentes de seus professore(a)s. (FERREIRA, 2005, p. 45-46).

Essas impressões, seguramente, refletem o cenário atual das escolas brasileiras, com raras exceções... Assim, se considerado que o conceito de currículo abrange a prática pedagógica do docente, fica evidente que é urgente incluir no debate sobre um currículo de base nacional a desatualização e desmotivação causada pela pedagogia

tradicional ainda vigente em nossas escolas: aprender a planejar aulas mais dinâmicas, interessantes e participativas, a meu ver, é mais urgente do que o lançamento de um suposto “novo” currículo.

Com certeza, 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, se tiverem acesso a estratégias de ensino participativas e inovadoras que possibilitem à criança, ao jovem e ao adulto aprender a aprender autônoma e colaborativamente. Um currículo para o século XXI não pode prescindir de versatilidade, isto é, não pode deixar de responder às diferenças individuais (e não o contrário); o que se aprende deve ser abordado de forma dinâmica, instigante e estar relacionado à vida real do estudante de forma que faça sentido para sua experiência humana; os processos avaliativos devem ter o objetivo de manter informados professor e estudante sobre os progressos e demandas de cada um (necessidade, reforço, revisão, aprofundamento, expansão etc.); a avaliação deve funcionar como um indicador para reflexão e mudanças na prática (e não para marcar um estudante ou retê-lo); e todo e qualquer estudante que está defasado em relação à sua turma ou que precisa de mais apoio deve ter acesso a eles o mais rápido possível. Não se trata de mudar o currículo, mas de mudar o modo de ensinar, de tornar o currículo acessível para todos (UNESCO, 1994).

Para as crianças com necessidades educativas especiais devem garantir-se diferentes formas de apoio, desde uma ajuda mínima na classe regular até a programas de compensação educativa no âmbito da escola, estendendo-se, sempre que necessário, ao apoio prestado por professores especializados e por pessoal externo, [...] e devem utilizar-se os recursos técnicos adequados que forem acessíveis, sempre que se justificar o seu uso para promover o sucesso educativo, no contexto do currículo escolar, e para ajudar a comunicação, a mobilidade e a aprendizagem. (UNESCO, 1994, p. 22; 32-33).

No atual debate sobre o currículo escolar no Brasil, considero que é mais necessária e urgente uma reflexão qualificada sobre a política de multiplicação adotada como modelo para a formação docente (e de outros educadores) em serviço (SOARES, 2010) do que um “novo currículo comum”. Esse modelo envolve o deslocamento de um número reduzido de professores – às vezes apenas um por escola! – para ambientes artificiais (ex.: sala de aula em uma universidade ou um auditório em um requintado hotel). Nesse espaço, longe da sala de aula real, algum “especialista ou acadêmico” convidado, com um programa pronto, “ensina” o que se acredita que os professores precisam aprender para melhorar a qualidade da educação. Com a autoridade do conhecimento reconhecido como valioso, esse profissional que faz a formação “fala, fala e fala sobre teorias”, não ouve os docentes e suas demandas porque tem um programa a cumprir que passa ao largo do dia a dia da sala de aula real.

A história já evidenciou que a política de multiplicação não promove mudança em práticas pedagógico-curricular, simplesmente não funciona! Há décadas, são gastos milhões em programas e projetos governamentais nas três esferas do poder público, federal, estadual e municipal, na formação de professores, mas a baixa qualidade da educação se perpetua. Custos altíssimos e benefícios baixíssimos! Então, é hora de inaugurar um debate sobre o que está por trás da perpetuação de tal política e parar de culpabilizar os docentes pelo fracasso do sistema educacional.

Finalmente, mas não menos importante nesse debate, é o fato de que o discurso oficial argumenta que esse “novo” currículo comum vai “melhorar a qualidade da educação” e tal resultado positivo será comprovado com as *avaliações de larga escala*. Nilma Fontanive, coordenadora do Centro de Avaliação da Fundação Cesgranrio, afirma que

há mais de 20 anos o Brasil tem avaliação de acompanhamento diagnóstica do sistema escolar [...] o que vemos nestes 20 anos de avaliação do Saeb, que permite acompanhar a evolução do desempenho dos alunos brasileiros graças a tecnologia de avaliação que ele incorporou [...] Nós não temos, com as mesmas provas, com a mesma métrica de medição, nós estamos agora vendo, depois de 20 anos, uma pequena mudança de qualidade da educação no 1º seguimento que vai até o 5º ano. Nenhum impacto na melhoria da qualidade da educação do 2º. seguimento do Ensino Fundamental, que vai até o 9º ano e NADA no ensino médio. Eu, hoje, sou descrente da influência e do papel que as avaliações nacionais têm podido ter na educação básica brasileira. (CANAL FUTURA, 2014).

Tal depoimento é inquestionável porque é baseado em *expertise* de duas décadas na área de avaliação de larga escala e, portanto, não pode mais ser ignorado. Números e estatísticas – todos nós sabemos – não garantem melhoria da qualidade educacional, a não ser que sejam usados de forma maquiada e “mostrem” uma realidade que não se compatibiliza com a realidade no chão da escola. Essas avaliações apenas e tão somente oferecem uma radiografia do sistema educacional brasileiro que serve para mapear a realidade e evidenciar questões relevantes e áreas prioritárias a serem atacadas para resolver questões prementes do sistema educacional como um todo.

Recebido em dezembro de 2015 e aprovado em fevereiro de 2016

Notas

- 1 Em 1971, o alemão professor Klaus Schwab, da Universidade de Genebra, reuniu pela primeira vez líderes empresários europeus em Davos, na Suíça, para discutirem práticas globais de administração empresarial. A ideia era reunir pessoas-chave do mundo dos negócios, da academia, das artes e da política para discutirem os principais assuntos da época. A partir da primeira Conferência de Davos, foi criado o Fórum de Administração Europeu que tinha como foco central discutir como as empresas europeias poderiam se desenvolver para se aproximarem das práticas administrativas adotadas nos EUA.

- 2 Lula participou três vezes do encontro de Davos, em 2003, 2005 e 2007, e cancelou uma ida em 2010 por motivo de saúde.
- 3 Professor de Relações Internacionais da USP.
- 4 Professor da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação.
- 5 Ao realizar uma consulta no Diretório de Grupos de Pesquisa – Plataforma Lattes, usando como palavra-chave o termo **diversidade**, encontrei 483 grupos.
- 6 Professor do Departamento de Ensino e Currículo e do Departamento de Estudos e Políticas Educacionais da *University of Wisconsin-Madison*, nos Estados Unidos. Educador, pesquisador e ativista no campo do currículo.
- 7 “Em anos recentes, o termo *diversidade* cresceu em uso. O termo regularmente aparece na mídia popular, periódicos profissionais, livros e literatura acadêmica. Entretanto, não há uma única concordância sobre a definição de diversidade. Para alguns, significa tolerância, aceitação ou talvez atitude. Para outros, diversidade pode significar inclusão, números ou diferenças raciais e de gênero. Outros ainda veem diversidade como uma palavra-chave para ações afirmativas ou leis desenhadas para assegurar a representação de grupos minoritários.”
- 8 O Projeto de Extensão *Aprendizagens e Empoderamento das Mães de Crianças com Deficiência* (batizado no decorrer do projeto de *Pro-mães*) foi lançado para ser campo da pesquisa de doutorado intitulada *Empoderamento e Experiências Formativas de Mães de Pessoas com Deficiência: do isolamento à participação social*, ainda em andamento. Os resultados preliminares evidenciam que os encontros sistemáticos com as mulheres-mães são fundamentais para romper o ciclo de isolamento e desempoderamento no qual estão continuamente imersas; a aprendizagem sobre as relações desiguais de poder e de gênero as ajuda a compreender que estão condicionadas por fatores até então desconhecidos para elas; os encontros regulares as fazem sentirem-se acolhidas e fortalecidas porque compartilham experiências comuns; a convivência em grupo está na base da construção da identidade como mulheres e mães, a partir da qual se tornam mais resilientes; identifica-se o empoderamento como base para solucionar questões emergentes em seu dia a dia e a atuação organizada nos espaços políticos e sociais (ex. Conferência da Mulher), que se constitui em etapa fundamental para o reconhecimento enquanto grupo social.
- 9 As elites privilegiadas e os políticos têm o poder de tomar decisões que convêm aos encaminhamentos de seus interesses.
- 10 Revistas em 2013.

Referências

APPLE, Michael. Reestruturação educativa e curricular e as agendas neoliberal e neoconservadora: entrevista com Michael Apple. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 1, p. 5-33, jan./jun. 2001. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss1articles/apple.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2015.

_____. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2006.

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

_____. Ministério da Educação. **Referenciais curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1995.

_____. 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. 1996.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1997.

_____. Ministério da Educação. **Referenciais curriculares para o ensino médio**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1998.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares da educação básica**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2011.

BUCH. Diversity: an overview. **EQA**, 2008. Disponível em: <http://www.pearsonhighered.com/assets/hip/us/hip_us_pearsonhighered/samplechapter/0135014638.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2015.

CANAL FUTURA. Base nacional . Parte 01. **Canal Futura**, Sala Debate, 23 dez. 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ioM313JW3ME>>. Acesso em: 25 nov. 2015.

FARIAS, Adenize de Queiroz. **Gênero e deficiência: vulnerabilidade feminina, ruptura e superação**. 2011. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011. Disponível em: <<http://tede.biblioteca.ufpb.br/bitstream/tede/4599/1/arquivototal.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2015.

FERREIRA, Windyz Brazão. 'Pedagogia de **Possibilidades**': **é possível um currículo para a diversidade nas escolas brasileiras?**. Cadernos CENPEC. São Paulo. Vol.3. No.2. Pp.73-98. Jun. 2013. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/230> Acesso: 24 Nov. 2015.

FERREIRA, Windyz Brazão. Educação Inclusiva. Será que sou contra ou a favor de uma escola de qualidade para todos? Inclusão. Revista de Educação Especial. Outubro 2005. Pp. 40-46. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf> Acesso: 25 Nov. 2016

GANDIN, Luís Armando. Michael Apple: a educação sob a ótica da análise relacional. In: REGO, Teresa Cristina. **Currículo e política pública educacional**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 23-49. (Coleção Pedagogia Contemporânea).

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre o currículo: diversidade e currículo**. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2015.

HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade**. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A. 1997.

LIMA, Elvira Souza. **Indagações sobre currículo: currículo e desenvolvimento humano**. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag1.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2015.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade**. Os sete saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 2007. Disponível em: <<http://abdet.com.br/site/wp-content/uploads/2015/04/Educa%C3%A7%C3%A3o-e-complexidade.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2015.

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.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção dos Direitos da Criança**. Genebra: ONU, 1989.

_____. **O que é desenvolvimento humano?** 2012. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/IDH/IDH.aspx?indiceAccordion=0&li=li_IDH>. Acesso em: 25 nov. 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: UNESCO, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2015.

_____. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/seesp>>. Acesso em: 15 out. 2015.

_____. **Declaração e plataforma de ação da IV Conferência Mundial sobre a Mulher**. Pequim: UNESCO, 1995. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2014/02/declaracao_pequim.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2015.

OXFAM. **Breaking the cycle of poverty**: education now! OXFAM, 1999.

SACRISTAN, J. Gimeno. Poderes instáveis em educação. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu (org.) **Identidade e Diferença**: a perspectivas dos estudos culturais. Petrópolis, Vozes: 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

SOARES, Márcia Torres Nery. **Programa educação inclusiva direito à diversidade**: estudo de caso sobre estratégia de multiplicação de políticas públicas. 2010. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010. Disponível em: <<http://tede.biblioteca.ufpb.br/bitstream/tede/4918/1/arquivototal.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2015.

STRECK, Danilo Romeu. O Fórum Social Mundial e a agenda da educação popular. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 58-68, ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a04>>. Acesso em: 23 nov. 2015.

WASSERMANN, Rogério. Davos reúne elite política e econômica mundial (menos o Brasil). **BBC**, 23 jan. 2013. Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2013/01/130123_davos_presenca_brasileira_rw.shtml>. Acesso em: 20 out. 2015.

The concept of diversity in CNBC (the Common National Base Curriculum)

Power relations and vested interests

ABSTRACT: The essay focuses on the design of a common national curriculum for Brazilian education with the objective of contributing to the reflection on the *concept of diversity*. A new official document on the Common National Base Curriculum (CNBC) is not necessary because Brazil already has a number of official documents whose function is to guide schools within the educational network.

Keywords: Human diversity. Common national base curriculum. Public policy.

Le concept de diversité dans la Base Nationale Commune de Programme Scolaire (BNCC)

Relations de pouvoir et intérêts cachés

RÉSUMÉ: L'essai se concentre sur l'élaboration du programme national commun de l'éducation brésilienne, avec comme objectif de contribuer à la réflexion sur le *concept de diversité*. Un nouveau document officiel sur le programme scolaire (BNCC) n'est pas nécessaire, car le Brésil possède déjà de nombreux documents officiels dont la fonction est de guider les écoles des réseaux de l'enseignement.

Mots-clés: Diversité humaine. Base Nationale Commune de Programme Scolaire (BNCC). Politique Publique.

El concepto de diversidad en la BNCC

Relaciones de poder e intereses ocultos

RESUMEN: El ensayo centra el foco en la concepción del currículo nacional común de la educación brasileña, con el objetivo de contribuir para la reflexión acerca del *concepto de diversidad*. Un nuevo documento oficial sobre currículo (BNCC) no es necesario, porque Brasil ya cuenta con varios documentos oficiales que tienen la función de orientar a las escuelas de las redes de enseñanza.

Palabras clave: Diversidad Humana. Base Nacional Común Curricular. Política Pública.