

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE, UNICENTRO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO**

**NATALIE DE CASTRO ALMEIDA**

**A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio e as diferentes  
expressões das diversidades: um estudo sobre invisibilidades e exclusão**

**IRATI – PR**

**2022**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE, UNICENTRO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO**

**NATALIE DE CASTRO ALMEIDA**

**A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio e as diferentes expressões da diversidade: um estudo sobre invisibilidades e exclusão**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná - UNICENTRO, para a obtenção do título Mestra em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de pesquisa: Educação, cultura e diversidade.

Orientador: Prof. Dr. Daniel Luiz Stefenon

**IRATI – PR**

**2022**

Catálogo na Publicação  
Rede de Bibliotecas da Unicentro

Almeida, Natalie de Castro

A447b

A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio e as diferentes expressões da diversidade: um estudo sobre invisibilidades e exclusão / Natalie de Castro Almeida. – – Irati, 2022.  
xi, 108 f. : il. ; 28 cm

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Educação, 2022.

Orientador: Daniel Luiz Stefenon  
Banca Examinadora: Marquiana de Freitas Vilas Boas Gomes, Cibele Krause Lemke

Bibliografia

1. Diversidades. 2. Invisibilidades. 3. Educação. 4. BNCC. I. Título. II. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CDD 370.19



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE, UNICENTRO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO, PROPESP  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, PPGE



## TERMO DE APROVAÇÃO

**NATALIE DE CASTRO ALMEIDA**

**“A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO E AS DIFERENTES  
EXPRESSÕES DA DIVERSIDADE: UM ESTUDO SOBRE INVISIBILIDADES E  
EXCLUSÃO”.**

Dissertação aprovada em 22/02/2022 como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, área de concentração em Educação, pela seguinte Banca Examinadora:

Prof. Dr. Daniel Luiz Stefenon  
(Orientador/UNICENTRO)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marquiana de Freitas Vilas Boas Gomes  
(UNICENTRO)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cibele Krause Lemke  
(UNICENTRO)

GUARAPUAVA – IRATI  
2022

Home Page: <https://www3.unicentro.br>

Campus Santa Cruz: Rua Padre Salvatore Renna, 875, Bairro Santa Cruz – Fone: (42) 3621-1000 – CEP 85.015-430 – GUARAPUAVA – PR  
Campus CEDETEG: Alameda Élio Antonio Dalla Vecchia, 838, Bairro Vila Carli – Fone: (42) 3629-8100 – CEP 85.040-167 – GUARAPUAVA – PR  
Campus de Irati: Rua Prof.<sup>a</sup> Maria Roza Zanon de Almeida, Bairro Eng. Gutierrez – Cx. Postal, 21 – Fone: (42) 3421-3000 – CEP 84.505-677 – IRATI – PR

## DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa a todas as pessoas silenciadas ao longo da história: negras/os, comunidades indígenas, caboclos/as, ciganas/os, mulheres, homossexuais, transsexuais, transgêneros, bissexuais e interssexuais. Muitas foram caladas cedo demais para que pudessem ler este texto, além de tantas outras obras que tecem os mesmos conceitos. Porém, cá estamos para que suas vozes caladas encontrem eco.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a energia do universo, fundamental para perseverar na trajetória da vida pessoal, social, acadêmica e profissional. Também acrescento os agradecimentos à saúde por permanecer saudável em meio à pandemia mundial que ora vivemos. Agradeço à Ciência e ao SUS, pois pude ser imunizada antes mesmo da qualificação. Sem dúvida, um privilégio!

Gratidão à vida dada por minha mãe Neusa, mulher que nasceu em família humilde, divorciada, professora, batalhadora e que tanto me ensinou ao longo dos meus dias de vida. Com certeza sem você nada seria possível. Amo você e sou grata a ser quem sou graças a sua inspiração, ensinamentos e companheirismo em absolutamente todos os momentos da minha trajetória de vida.

Agradeço a todos os ensinamentos durante os estudos do mestrado, desde as disciplinas cursadas no programa de Mestrado Profissional em Filosofia, com o memorável professor Dr. Antônio Charles Santiago Almeida, professor Dr. Samon Noyama e a professora Dra. Renata Tavares. Vocês foram responsáveis pelo divisor de águas e crescimento acadêmico. Afinal, ler autores de Filosofia e Sociologia como Bourdieu, Weber, Durkheim, Hegel e Marx foi desafiador e encantador.

Agradeço imensamente a oportunidade em ingressar na Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO), como aluna do Programa em Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação (PPGE), quando me foi propiciado estar entre tantas e tantos profissionais incríveis da educação e da saúde como meus/minhas colegas de turma. Aprendi muito com excelentes docentes e agradeço em especial a professora Margie, pela sensibilidade em seus ensinamentos valiosos no momento em que estava escrevendo o projeto de pesquisa e me aventurar na seleção do mestrado.

Gratidão infinita ao meu orientador professor Dr. Daniel Luiz Stefenon, primeiro por ter me aceito como aluna orientanda no programa e acima de tudo, pela paciência em seus ensinamentos, zelo no trabalho em orientações, sabedoria na área educacional e sensibilidade com as dificuldades que o

processo me impôs. Você foi fundamental na minha escrita. Muito obrigada por tudo e por tanto!

Gratidão também ao meu amor Elaine, companheira de todas as horas e aos nossos brotinhos lindos – meus amores, meus filhos – Benício e Benjamin. Vocês são o motivo da minha busca por um mundo melhor e de dias mais leves e igualitários. Sem sombra de dúvida, vocês foram extremamente resilientes aos momentos que precisei abdicar de estar com vocês para que esse trabalho pudesse ser realizado. Amo muito vocês e agradeço toda a forma de amor e de respeito às minhas ausências.

## **Maria, Maria**

Maria, Maria, é um dom, uma certa magia  
Uma força que nos alerta  
Uma mulher que merece viver e amar  
Como outra qualquer do planeta

Maria, Maria, é o som, é a cor, é o suor  
É a dose mais forte e lenta  
De uma gente que ri quando deve chorar  
E não vive, apenas aguenta

Mas é preciso ter força, é preciso ter raça  
É preciso ter gana sempre  
Quem traz no corpo a marca, Maria, Maria  
Mistura a dor e a alegria

Mas é preciso ter manha, é preciso ter graça  
É preciso ter sonho sempre  
Quem traz na pele essa marca possui  
A estranha mania de ter fé na vida

**Milton Silva Campos do Nascimento**  
**Fernando Brant**



ALMEIDA, Natalie de Castro. **A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio e as diferentes expressões das diversidades: um estudo sobre invisibilidades e exclusão**. 2022. 108f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati, 2022.

## RESUMO

A pesquisa examina as concepções curriculares referentes às temáticas das diversidades na BNCC (Base Nacional Comum Curricular) do Ensino Médio brasileiro, e teve como objetivo geral identificar e analisar presenças, invisibilidades e o silenciamento das temáticas relacionadas às diversidades sexuais, de gênero e étnico-culturais no documento. A pesquisa parte do pressuposto da urgência em se discutir as diversidades presentes nos ambientes escolares brasileiros e da inoperância dos conteúdos curriculares oficiais frente à multiculturalidade e às diversidades sexuais e de gênero. No âmbito metodológico a pesquisa buscou abordar o objeto de investigação a partir de suas dimensões quantitativa e qualitativa, sendo que foram identificadas as menções das diversidades nos itens de cada habilidade e competência do documento da BNCC e suas respectivas ausências. A discussão dos resultados ocorreu a partir das bases teóricas explicitadas e foi alicerçada pela perspectiva da análise de conteúdo de Laurence Bardin. A análise dos dados permitiu a identificação, de forma geral, que o tema das diversidades – de gênero, sexual e étnico-racial – é pouco citado nas competências das áreas de Linguagens e suas tecnologias, Ciências da natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e suas tecnologias. Os achados da pesquisa mostraram que apenas 4 (quatro) das 31 (trinta e uma competências) salientam de forma destacada a temática das diversidades, o que corresponde a uma parcela insignificante em relação à totalidade dos conteúdos elencados nas descrições do documento. Além disso, dentre as 183 (cento e oitenta e três) habilidades das diferentes áreas de conhecimento, em 133 (cento e trinta e três) não há menção alguma sobre as diferentes expressões das diversidades. Concluiu-se que o tema das diversidades dentro da BNCC, documento norteador das práticas educacionais no país, é excludente e tende a invisibilizar as diversidades sexuais, de gênero e étnico-raciais no currículo oficial brasileiro.

**Palavras-chave:** Diversidades; Invisibilidades; Educação; BNCC.

ALMEIDA, Natalie de Castro. **The Brazilian National Common Curriculum for High School Education and the different expressions of diversities: a study on invisibilities and exclusion.** 2022. 108f. Master Degree Thesis (Masters in Education) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati, Brazil, 2022.

### **ABSTRACT**

The research examines the curricular conceptions referring to the themes of diversities in the BNCC (Base Nacional Comum Curricular) of Brazilian High Schools, and its general objective was to identify and analyze presences, invisibilities and the silencing of themes related to sexual, gender and ethnic-ethnic diversities. cultures in the document. The research assumes the urgency of discussing the diversities present in Brazilian school environments and the ineffectiveness of official curricular contents in the face of multiculturalism and sexual and gender diversities. In the methodological scope, the research sought to approach the object of investigation from its quantitative and qualitative dimensions, and mentions of the diversities in the items of each skill and competence of the BNCC document and their respective absences were identified. The discussion of the results took place from the theoretical bases explained and was based on the perspective of Laurence Bardin's content analysis. Data analysis allowed us to identify, in general, that the theme of diversities - gender, sexual and ethnic-racial - is little mentioned in the competences of the areas of Languages and their technologies, Natural Sciences and their technologies and Human Sciences and their technologies. The research findings showed that only 4 (four) of the 31 (thirty-one) competencies highlighted the theme of diversity, which corresponds to an insignificant portion in relation to the totality of the contents listed in the document descriptions. Furthermore, among the 183 (one hundred and eighty-three) skills of the different areas of knowledge, in 133 (one hundred and thirty-three) there is no mention of the different expressions of diversities. It was concluded that the theme of diversities within the BNCC, a document that guides educational practices in the country, is excluding and tends to make sexual, gender and ethnic-racial diversities invisible in the official Brazilian curriculum.

**Keywords:** Diversity; Invisibilities; Education; Brazilian National Curriculum.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>1. O DEBATE CURRICULAR NA EDUCAÇÃO</b> .....	19
1.1. Concepções teóricas sobre currículo .....	19
1.2. Tensões, contradições e diferentes dimensões do currículo .....	27
1.3. A questão da cultura e os currículos comuns .....	31
<b>2. A BNCC DO ENSINO MÉDIO</b> .....	37
2.1 A BNCC do Ensino Médio sob análise crítica .....	42
2.2 Posicionamento da pesquisa .....	46
<b>3. A DIVERSIDADE E A EDUCAÇÃO</b> .....	53
3.1. Questões de gênero .....	56
3.2. Diversidade sexual .....	62
3.3. Questões étnico-raciais .....	69
<b>4. METODOLOGIA</b> .....	76
4.1. Instrumentos e categorias de análise .....	76
<b>5. ANÁLISE DA BNCC DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL</b> .....	81
5.1. A diversidade nas competências da BNCC do Ensino Médio .....	81
5.2. As diversidades nas habilidades específicas das áreas da BNCC do Ensino Médio .....	88
5.3. O descortinar das invisibilidades e exclusões das diversidades na BNCC .....	93
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	100
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	104

## INTRODUÇÃO

O interesse em pesquisar essa área no contexto educacional surgiu muito antes de minha entrada no programa de mestrado. A vida toda, convivi em espaços escolares de forma bastante vinculada e com laços afetivos que se manifestavam nas atividades de cumprimento de ano letivo escolar, nas salas de aulas, secretarias, salas de recreio de professoras/es, corredores de diferentes instituições escolares, festas ou eventos acompanhando minha mãe, professora desde 1991. Desse modo, essas vivências trouxeram repertório importante de identificação das diferenças, das invisibilidades alvos de preconceito ou discriminação, motivo inclusive de interesse em resolver problemáticas vistas e vividas na escola pela minha mãe. Diante disso, houve sempre uma angústia que pode ser transformada em método científico e em abordagem interventiva no que diz respeito ao emocional, psicológico, à construção de identidade e ao desenvolvimento cognitivo e intelectual de cada pessoa.

Além dessa vivência pessoal, a pesquisadora atua há 13 (treze) anos na área da Psicologia e sempre teve como meta de estudo, discussão e produção teórica-crítica o modo desigual que os seres humanos vivem, tratando de diferentes condições sociais, étnicas, sexuais, de gênero e formatos educacionais. Tendo em vista que o modelo tradicional se perpetua e predomina em diferentes lugares do mundo, indico a reflexão quanto aos modelos diferentes e contemporâneos que mostram ser possível uma educação de qualidade em que se descortine conteúdos diversos e diferentes do habitualmente visto.

Como inspiração trago a Escola da Ponte<sup>1</sup>, situada em Portugal, com expressão de autonomia das crianças e adolescentes, nos estudos, avaliações e produção de conhecimento. Essa é apenas uma entre tantas formas diferentes de se vivenciar a educação e fazê-la dar certo. Com essa verificação, convidam-se aos leitores e leitoras a analisar qual a função da escola e quais objetivos devem ser alcançados ou se pretende na formação humana. Metodologias e

---

<sup>1</sup> A Escola da Ponte é uma escola municipal pública, de período integral, localizada na Vila das Aves – Distrito do Porto, a 30 km da cidade do Porto, em Portugal. A escola atende cerca de 200 alunos, de cinco a dezessete anos e direciona a aprendizagem dos conteúdos do primeiro e segundo ciclos do ensino básico. A Escola tem sido dirigida pelo educador crítico do ensino tradicional José Pacheco (GUARDA e OLIVEIRA, 2007, p.1).

formatos de inserir esses conteúdos contribuem para que haja melhor resultado na construção identitária e da personalidade de cada pessoa em que se irá espelhar nos diferentes espaços de convívio social.

Assim, adentra-se no tema central da presente pesquisa: as invisibilidades e exclusões das diversidades de gênero, sexual e étnico-raciais. Com isso exposto, ressalta-se a indagação: que tipo de pessoa se almeja formar para uma sociedade igualitária e plural? Quais formatos educacionais e conteúdos devem ser estudados? Reflexões de suma importância para que se traga consciência do papel formativo e do modo como a formação humana vem ocorrendo dentro dos espaços escolares no Brasil. Nesse sentido, Paulo Freire disserta no livro *Pedagogia da Autonomia* (2016, p. 57) narrando sobre a dinâmica do ensinar e aprender e da relevância em enaltecer o processo enriquecedor na dualidade discente e docente: “O ideal é que, na experiência educativa, educandos, educadoras/es, juntos, “convivam” de tal maneira com este como com outros saberes de que falarei, que eles vão virando *sabedoria*”.

A presente pesquisa, como se verá adiante, propõe olhar para as questões das invisibilidades e exclusão social das diversidades a partir da análise do recorte das diretrizes estruturantes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) do Ensino Médio, para que se possa evidenciar os elementos das disciplinas estudadas nesse período escolar. Somado ao aspecto metodológico, a pesquisa tratará de discussão sobre o conteúdo apontando como essencial e delimitado ao currículo, seja ele formal, informal, documental, silenciado, velado, real ou o que seria o essencial para não se excluir e oprimir quaisquer expressões da diversidade no contexto escolar.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trata-se de um documento elaborado e atualizado pelo Conselho Nacional de Secretário de Educação (CONSED) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) que objetiva dar base norteadora à educação básica nacional do Brasil. O presente trabalho apresentará um capítulo especialmente para descrever de onde partiu a construção desse documento e de quais maneiras são descritos e compreendidos os conteúdos e práticas escolares.

Assim, percebe-se que a discussão sobre o que contém no currículo e de que modo é feito, conforma-se com a prática docente e interesses sociais e

políticos. A partir disso, uma das questões que move esse trabalho de investigação diz respeito à autonomia das escolas para a definição dos currículos: de que forma a BNCC mobiliza ou interdita o trabalho com as diversidades na escola? Os documentos curriculares oficiais como a BNCC têm potencial de favorecer o debate sobre as diversidades dentro da escola?

A tarefa de se estabelecer currículos comuns que prescrevam conhecimentos considerados relevantes às crianças, jovens e adultos que frequentam a escola em um determinado país é um empreendimento complexo e resultante de um jogo de forças e distensões entre sujeitos e agências que possuem interesses, muitas vezes, contraditórios. Considerando que os currículos são documentos culturais, ou seja, que atuam diretamente na reprodução e na transformação da cultura, vale destacar que por conta de sua natureza seletiva nunca representarão a totalidade dos saberes, heranças e projetos de uma determinada sociedade, mas sim, são quadros de referência cultural que refletem os tempos, espaços e políticas que os produziram.

Desde o final da ditadura civil-militar, sucessivos passos vêm sendo dado para a redemocratização do país e para ampliação do acesso aos serviços oferecidos pelo Estado, especialmente os relacionados à educação. Desde a Constituição Federal de 1988, passando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação<sup>2</sup> de 1996 e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1998, a proposta de institucionalização de um currículo comum a todos e todas é tema recorrente no campo das discussões sobre o processo de escolarização no país, *anunciando-se* como um mecanismo para a promoção do acesso a uma escola de qualidade. A nova Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) como um subproduto recente desse processo resulta em mais uma expressão dessas tentativas, e como não poderia deixar de ser, carrega as marcas e cicatrizes das tensões, contradições e convergências políticas e culturais de nosso espaço-tempo.

Contudo, cabe aqui perguntar: qual a relevância e as consequências do estabelecimento de um currículo comum a todos e a todas no contexto brasileiro? Como pensar num currículo comum considerando o conjunto das diversidades regionais e culturais, marcas evidentes da geografia brasileira? De

---

<sup>2</sup> LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação).

que forma as diferentes culturas e expressões de identidade terão visibilidade dentro desse currículo considerado comum? Quais vozes e sujeitos estarão presentes e ausentes nesse currículo?

Incutido ao contexto regulador de conteúdos colocados no ensino no país e do modo formador em que se norteia o aprendizado formal e assim, a construção do pensar e agir de cada estudante, com base naquilo que é estudado e trazido como modelo de representatividades durante a trajetória escolar. Mas afinal, quem são e como pensam e o que desejam os cidadãos e cidadãs que a educação pretende formar e inserir na sociedade brasileira?

Segundo Alves e Salustiano (2020), o documento da BNCC tem um nível significativo de poder dentro do contexto educacional brasileiro e que o atual cenário político social no país está tencionando para que as diversidades sejam invisibilizadas, contribuindo para a negação dos direitos coletivos duramente conquistados. Ressaltam, ainda, que a discussão sobre os documentos oficiais que regulamentam os conteúdos a serem estudados no território brasileiro vêm, cada vez mais, tomando espaços em agendas de grupos que se mobilizam a imprimir uma identidade a partir da história, cultura e experiências das diversidades.

As discussões no Brasil sobre as temáticas da Educação Sexual foram acentuadas após o período de redemocratização que se segue ao fim da ditadura iniciada em 1964 e intensificada com o AI-5, em 1968. A partir da Constituição de 1988 questões de cidadania e direitos passaram a fazer parte dos discursos sociais e políticos, e em seu bojo os marcadores de Gênero e Sexualidade ocuparam lugar de destaque. Debates tratando de minorias, mulheres, homossexuais atrelados aos direitos humanos, em um primeiro momento, travados nas arenas identitárias, posteriormente, direcionaram-se para uma arena política (MONTEIRO e RIBEIRO, 2020, p. 2).

Nesse sentido, a sociedade e a escola parecem sofrer de um descompasso com uma agenda conservadora, repressora, ideológica e capitalista, em que prevalece a cultura do homem branco, heterossexual e cristão, pois se debruçam na defesa e silenciamento de temáticas como as sexualidades, as diversidades, diferentes culturas, identidade de gênero e as discriminações contra a mulher, preconceitos e violências, contribuindo para sua segregação.

A justificativa para essa pesquisa diz respeito ao fato de que as diferenças de gênero, étnico-raciais, sexuais e culturais trazem urgência no debate, esclarecimento e elaboração de propostas educativas diversificadas a fim de se alcançar êxito e visibilidade no contexto educacional e nas práticas de ensino. Durante o mandato do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva aconteceu a implementação das leis nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 e nº 11.645, de 10 de março de 2008. Estas determinaram a obrigatoriedade dos conteúdos da cultura afrodescendente, negra e indígena, demonstrando que recentemente na história do país foi vislumbrada a necessidade das leis temáticas essenciais na educação brasileira (BRASIL, 2003; BRASIL, 2008).

Justifica-se socialmente por trazer uma análise essencial às pessoas que sofrem, de alguma maneira, discriminações e são alvos de atos preconceituosos em um espaço que deveria ser essencialmente acolhedor: a escola. Para melhor compreender as práticas norteadoras de consequências traumatizantes, opressoras e que causam sensações de desajustes sociais, a pesquisa se pauta em sanar essas proposições no currículo oficial comum e assim identificar motivos que possam ser intensificadores do processo social excludente. Sabe-se que devido aos acontecimentos na história de vida de cada estudante marginalizado devido a sua condição sociocultural, étnica, econômica, sexual ou de gênero, muitas vezes não é aquela considerada dentro das normas impostas pela sociedade<sup>3</sup> como a mais adequada.

A presente pesquisa tem como objetivo geral reconhecer e analisar presenças, invisibilidades e silenciamento das temáticas relacionadas às diversidades sexuais, de gênero e étnico-raciais no texto da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio.

Os objetivos específicos serão organizados em três momentos:

a) caracterizar ao longo dos anos como os métodos de ensino-aprendizagem foram se organizando, desde o método das teorias tradicional, crítica e pós-crítica;

b) identificar – por meio de categorias de análises – o documento da BNCC do Ensino Médio, analisando se os descritores das competências e

---

<sup>3</sup> Homem, branco, heterossexual e de condições econômicas favoráveis.



habilidades para o ensino de diferentes conteúdos abarcam as diversidades de gênero, sexual e étnico-racial;

c) discutir teoricamente os achados quantitativos das menções e ausências e se atendem as diversidades multiculturais e identitárias.

Assim, presume-se que haja contribuição para a compreensão da autonomia docente dentro da construção dos currículos na escola e proponha a autonomia discente das suas realidades individuais.

No primeiro capítulo são debatidos como se estrutura o debate dentro da escola e os tipos de currículos, apresentando as diferentes concepções de currículo, os tensionamentos, contradições e divergências no currículo oficial, real e oculto. Também será elucidada a diversidade cultural e o currículo comum, bem como o posicionamento da presente pesquisa, tendo como base teórica autores como Sousa Santos e Gimeno Sacristán.

No segundo capítulo são expostas a composição do histórico da construção da BNCC do Ensino Médio e as concepções da BNCC trazidas por estudiosos/as que se dedicam a analisar o produto final da BNCC na sua versão de 2018.

No terceiro capítulo são apresentadas as temáticas centrais da análise da pesquisa no que diz respeito às diferentes identidades, às questões de gênero, às diversidades sexuais e às questões étnico-raciais.

No quarto capítulo do presente documento, expõe-se a questão metodológica que se pretende aplicar, exposição do objeto de análise, instrumentos a serem utilizados na pesquisa e, por fim, as categorias de análises e descritores para as análises e discussões.

O quinto capítulo dispõe das análises do documento da BNCC, apontando as diversidades mencionadas nas competências e habilidades das diferentes áreas de conhecimento, além de descortinar invisibilidades e exclusões das diversidades de gênero, sexual e étnico-racial na educação brasileira.

Esta foi uma pesquisa de cunho crítico científico com um olhar transdisciplinar unindo a área da Psicologia (saúde e humanas) e das Licenciaturas (áreas exatas, biológicas e humanas) com um viés político educacional em defesa da equidade no ensino quanto às etnias, gênero e diversidade sexual. Adiante serão externadas as exposições que impelem o

conhecimento da área de estudo da pesquisadora no que tange ao olhar para as invisibilidades e exclusões no currículo formal comum delineado pela BNCC.

## 1. O DEBATE CURRICULAR NA EDUCAÇÃO

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”.

Paulo Freire

O assunto tratado e detalhado neste capítulo diz respeito às concepções teóricas sobre o currículo, incluindo suas formas de se manifestar na escola e de traduzir seus significados e funções na educação. Os saberes compartilhados e construídos por brasileiros e brasileiras de diferentes faixas etárias e localidades são expressões de um amplo conjunto de convergências e tensões, que se manifestam por meio de textos curriculares formais e informais, ocultos ou explícitos, e fazem parte da prática cotidiana das professoras e professores.

A seguir, apresenta-se um debate essencial sobre as teorias do currículo, a fim de sustentar nossa reflexão sobre contradições e divergências que convivem no debate e melhor fundamentar os posicionamentos teóricos e políticos assumidos nessa investigação. Com as apresentações que virão poderá ser elucidado a formação humana, ou seja, como e quem se quer formar no âmbito educacional, atrelado aos formatos dos currículos apresentados.

### 1.1 Concepções teóricas sobre currículo

A concepção do currículo vista por autores, como Tomaz Tadeu da Silva (2010), Sacristán (1995), Forquin (1993) e Moreira (2012), articula desde o que se encontra nos livros e documentos oficiais até o que se vivencia na prática escolar educativa. Este último conjunto de aspecto pode ser entendido como currículo informal, ou seja, aquele que não está posto por meio de diretrizes, mas é inerente às relações humanas no momento do encontro e do consequente choque cultural imposto pela escola.

Segundo Silva (2010, p. 147):

O conhecimento corporificado no currículo carrega as marcas indeléveis das relações sociais do poder. O currículo é capitalista. O currículo reproduz – culturalmente – as estruturas sociais. O currículo tem um papel decisivo na reprodução da estrutura de classes da sociedade capitalista. O currículo é um aparelho ideológico do Estado capitalista. O currículo transmite a

ideologia dominante. O currículo é, em suma, um território político.

Ao longo da história do desenvolvimento das ideias sobre o currículo, instituindo o que podemos chamar de “campo do currículo na educação”, pôde-se estabelecer diferentes momentos que expressam compreensões específicas quanto à função e natureza dos textos e contextos curriculares. De acordo com Silva (2010), esses momentos e movimentos podem ser reunidos em 3 (três) grupos: as teorias tradicionais sobre o currículo, as teorias críticas e as pós-críticas.

Inicialmente, as teorias de viés tradicional focalizavam a prática da observação e descrição dos fenômenos educativos a partir de um caráter objetivista. Esta teve origem nos anos vinte nos Estados Unidos, vinda de um movimento taylorista em que os resultados educativos precisam ser produtivos, acompanhando o sistema social capitalista. Bobbit, em sua obra *The curriculum* (1918), manifesta o interesse sobre a compreensão do que seria o currículo, sendo que o autor advoga, a partir das perspectivas objetivista e utilitarista, em favor de uma lógica industrial, produtivista e administrativa para a construção dos currículos (SILVA, 2010).

No contingente de análises feitas por Silva (2010) – em sua compreensão sobre o campo do currículo quanto à obra de Bobbit – é perceptível que sempre existiu uma necessidade de enquadramento de quem se quer formar dentro da escola e de quem se deseja ser formado/a para a sociedade. Contempla-se necessidades muito específicas, para que haja uma adequação às formas de acompanhar o sistema produtivo e eficaz para um mundo profissional cada vez mais exigente, seguindo o padrão inculcado pelo taylorismo.

Dando continuidade às ideias de Bobbit, surgem os escritos de Ralph Tyler no ano de 1949, na qual torna visíveis aspectos elucidados inicialmente. Nessa organização de pensamento, encontram-se especificadores do método tradicional de ensino e aprendizagem, visando etapas claras de currículo, ensino e aprendizagem, e por fim, a avaliação (SILVA, 2010). Certamente, as etapas seguidas uma após outra oportunizaria as pessoas estarem preparadas para a seletividade do mundo do trabalho numa perspectiva tecnicista, mas não necessariamente feita com rigor e qualidade de ensino.

Na contrapartida desse movimento, encontram-se Dewey e outros teóricos da chamada Escola Nova, os quais articulam propostas progressistas, no sentido de uma construção democrática dos currículos escolares (DEWEY, 1965). Estes consideravam de suma importância a participação de jovens e crianças para se pensar o que é necessário e relevante estudar.

Conforme tecido pelo autor nas palavras que segue:

Podíamos alargar indefinidamente as diferenças entre a “criança” e o “currículo”. Temos, entretanto, suficientes divergências fundamentais; primeiro, o mundo pequeno e pessoal da criança contra o mundo impessoal da escola, infinitamente extenso, no espaço e no tempo; a unidade da vida da criança, toda afeição, contra as especializações e divisões do programa; terceiro, a classificação lógica de acordo com um princípio abstrato, contra os laços práticos e emocionais da vida infantil (DEWEY, 1965, p. 44-45).

Sobre essa perspectiva utilitarista do campo do currículo, Arroyo (2019) afirma que o mercado de trabalho incute ao ordenamento hierárquico das necessidades do que deve conter o currículo em diferentes níveis e disciplinas, classificando o fracasso e o sucesso. De uma forma sucessiva, o autor descreve que em diferentes níveis de escolarização se entende respectivamente, níveis de empregabilidade que cada pessoa terá, a partir do nível pessoal de escolaridade. Assim, percebe-se que as necessidades reais daquela idade ou contexto social não é o de maior relevância no momento de decidir quais documentos utilizaria para formar o conteúdo a ser dado. Mas sim, a necessidade reduzida à empregabilidade, definindo inclusive a ação docente, reduzida ao que se deve ensinar, como uma espécie de mercadoria.

Dentro da análise que discursa o currículo em suas formas variadas de expressividades, Silva (2010, p.14) aponta que diferentes autores/as trazem proposições distintas em que “as diferentes teorias podem recorrer a discussões sobre a natureza humana da aprendizagem ou sobre a natureza do conhecimento, da cultura e da sociedade”, assim essa pluralidade de ideias e concepções enriquece o repertório de conhecimentos. No entanto, por vezes, há dificuldade na compreensão do modo de vida de outra comunidade e isso pode enrijecer os conteúdos colocados em diretrizes nacionais. Desse modo, ocorre a seleção dos conteúdos que devem ser inseridos, considerando outros como não

sendo pertinentes ao conhecimento adquirido na escola, justificado a partir do interesse de quem o seleciona. Sabe-se então que há nesse meio a ambivalência que ora tende ao neoliberalismo, ora à humanização (SILVA, 2010).

No contexto das teorias críticas da análise do currículo, os debates são recentes no Brasil, como aponta Moreira (2012), quando a conceituação e as articulações do pensamento sobre o currículo iniciaram-se nos anos 80. No entanto, essas discussões eram reflexo do movimento utilitarista descrito anteriormente, centrado no contexto da produção acadêmica dos Estados Unidos. Com as percepções dos fatos ocorrendo e a dissonância entre realidade e teoria do currículo a ser estudado nas salas de aula, Silva (2010) identifica que houve necessidade de se verificar o que estava no currículo, pelo fato de que estavam acontecendo índices de evasão, crianças não conseguindo atingir as médias esperadas e uma preocupação inerente ao bom desenvolvimento de todas, independentemente da sua classe social.

Percebe-se que havia desde os anos 1980 um descompasso entre o que se idealiza a ser aprendido nas disciplinas organizadas pelo currículo formal e as identificações de comportamentos e expressividades culturais das diferentes realidades brasileiras mobilizadas pelo currículo informal, muitas vezes silenciado. Para muitos, especialmente da classe dominante, o que precisa ser trabalhado na sala de aula nunca é utilitarista o suficiente, ou seja, uma conta que não fecha, pois existem interesses desiguais almejando resultados divergentes.

Diante da conjuntura que se apresenta e analisando desde os primórdios dos estudos entendidos como análise de currículo, a expressão diante de interesses de pessoas que se encontram dotadas de poder, em diferentes momentos da história, julgam e impõem o que a sociedade deve aprender, descartando o modo democrático de organizar o currículo. Porém, junto a esse pressuposto, Althusser, alinhado aos pensamentos marxistas, interrogou e exemplificou em sua obra “Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado” publicada no ano de 1970, o Estado como o responsável pela alienação de modos de ensinar e aprender, voltado a uma educação comprometida em

reproduzir os seus interesses e das classes que o controlam (ALTHUSSER, 2014).

No que diz respeito ao século XIX e os acontecimentos conflitantes entre Estado, política, capitalismo, Igreja e movimentos de luta de cidadãos e cidadãs, o autor sugere que:

[...] a burguesia se apoiou no novo aparelho ideológico de Estado político, democrático-parlamentar, criado nos primeiros anos da Revolução, em seguida restaurado após longas e violentas lutas, durante alguns meses em 1848, e durante dezenas de anos após a queda do Segundo Império, a fim de travar a luta contra a Igreja e de apoderar das funções ideológicas desta, numa palavra, não só para assegurar a sua hegemonia política, mas também a sua hegemonia ideológica, indispensável à reprodução das relações de produção capitalista (ALTHUSSER, 2014, p. 59-60).

Compreende-se, desse modo, que as variações de pensamento ou práticas entre a escola e o aparelho ideológico de Estado político não apresentam as mesmas intenções e forma similar de excluir ou dominar, pois o formato com que cada uma dessas estruturas denota seus interesses é o marco das diferenciações das lutas e dos seus domínios. Porém, o que se percebe ao longo das décadas é o esmagador jogo de forças para que ganhe o que pode mais, mas quem mais perde dentre o enfraquecimento são os/as mais vulneráveis. Há, nesse tensionamento e já incutida na sociedade, a convicção que o capitalismo pertence aos interesses ideológicos do ter.

Silva (2010) ressalta essas ideias sugeridas por Althusser, em que a escola é o aparelho central ideológico, pelo fato que atinge uma parcela muito grande da população, entendendo que a maioria das pessoas passou pela instituição escolar e aprendeu disciplinas como História, Geografia, Matemática e Línguas. Dessa forma, o autor discrimina as formas de construir conceitos ideológicos em cada uma das disciplinas citadas do conteúdo curricular. Assim, a ideologia tende a ser discriminatória e que algumas circunstâncias subalternas são controladas pelas faces do dominante. Por fim, compreende-se o porquê dos enlaces da economia e da educação, e da educação com o mundo da produção vêm carregadas de violências simbólicas veladas.

Ampliando o foco e direcionando a discussão à condição socioeconômica no Brasil, os anos de 1980 foram intensos e difíceis com o agravamento de desigualdades, alto índice de desemprego, aumento significativo de violências a grupos distintos, desvalorização do trabalho, movimentos grevistas e a incredibilidade no governo. Junto disso, educadores/as exilados/as tomaram forma e corpo no processo da pedagogia crítica, intensificando o debate e articulação de uma nova forma de ensinar e aprender (MOREIRA, 2012). Frente a essa dissensão, a influência americana se dissolve e aumenta a de autores/as europeus, sendo um movimento em que outros/as autores/as ganham espaço de discussão e teorização, em diferentes modos de estruturar o conhecimento na área da educação.

Atualmente, há necessidade de compreender melhor como está sendo executado o currículo formal e a relevância que os documentos oficiais trazem na formação de pessoas preparadas para a cidadania plena, a partir das abordagens de professores e professoras com estudantes de diversas faixas etárias. Isso porque – legalmente - bebês de menos de um ano já estão matriculados em Centro de Educação Infantil e colocados/as frente às situações de estimulação cognitiva e de convívio com outras crianças e adultos/as.

Este novo formato educacional torna a escola referência fundamental na construção identitária de crianças<sup>4</sup> e adolescentes brasileiros/as. Sendo assim, a base do programa de formação educativa está no documento norteador dessas práticas: a Base Nacional Comum Curricular<sup>5</sup>. Este documento apresenta algumas ideias sobre quanto o desenvolvimento integral das potencialidades de cada estudante no território brasileiro. Mas aí fica uma indagação: todas e todos são alcançados em sua integralidade? Ou o programa visa atingir as diversidades de forma indiscriminada, o que compromete os diferentes modos de ensinar e de aprender?

A seletividade elege alguns conhecimentos que devem ser ensinados e aprendidos e esta é reflexo direto da estrutura de poder da sociedade. Com isso, somam-se as possibilidades de construção acadêmica científica e múltiplas

---

<sup>4</sup> Visando os marcos de desenvolvimento humano e que a família é o primeiro núcleo social em que ocorre interação e aprendizado, essa adaptação de ambientes e grupos de convívio necessita ser vislumbrada de maneira séria e comprometida com os ganhos e perdas que esse processo pode acarretar no que diz respeito ao emocional, cognitivo e social das crianças.



ofertas de ensino superior de qualidade, além da oportunidade de mestrados e doutorados. Como afirma Moreira (2012, p. 131):

No que se refere a estudos em educação, havia, ao final da década, 26 mestrados e 7 doutorados no Brasil oferecendo significativas oportunidades para análises críticas de problemas educacionais e geral e curriculares em particular. Teses e dissertações, em todo o país, abordaram temas relacionados a currículo. No entanto, alguns educadores brasileiros ainda eram treinados em universidades do Primeiro Mundo (Inglaterra, Estados Unidos, França, Alemanha etc.). Em termos de acordos específicos, temos notícia, na área da educação, do convênio entre o CNPq e o Instituto de Educação da Universidade de Londres, assinado em 1983 e ampliado em 1987 com adesão do Inep e da Capes.

Nesse movimento de avanço no contexto brasileiro, intensifica-se a discussão científica e o processo de autonomia da educação brasileira, sem uma influência direta e puramente de contextos internacionais. Uma amostra disso é o fato de que a academia se mobilizou com diversas formas para pensar e reorganizar o currículo, por meio de debates, encontros, congressos e estudos acerca das questões pedagógicas. Junto a esses atos, surge em 1978 a Anped (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação) com encontros anuais, sendo que um dos (GTs) Grupos de Trabalho voltado ao campo do currículo e à busca pela ressignificação da tarefa desempenhada pelo currículo (MOREIRA, 2012).

Com o passar dos anos e com o aumento das discussões em torno do que é de fato a composição de currículo no território brasileiro, identifica-se novas tendências de pensamento e organização pedagógica, sobre o que é mais importante dentro das bibliografias, estruturas curriculares e ensino prático em sala de aula, resultado final da análise dos autores citados até o momento. De fato, o questionamento do que se ensinar perpassa as décadas, diferentes livros e regiões do país. Nesse âmbito, não se pode esquecer que no território brasileiro se pensam e se constituem populações, costumes e hábitos distintos uns dos outros.

Dentro desse movimento, especialmente na segunda metade do século XX, tanto aqui no Brasil quanto no mundo aconteceram mudanças mobilizadas pelos movimentos feministas, de liberação sexual, as lutas contra a ditadura

militar, dentre outros, os quais possibilitaram críticas e transformações nas concepções e no modo de educar. Junto a esse processo, as teorias pós-críticas possibilitam teorias que dissolvem conceitos até então enraizados sobre o modo de ensinar tradicional.

Paulo Freire foi um importante educador e escritor nesse cenário de crítica contra as concepções do ensino por deposição e da punição como modo educativo (SILVA, 2010). Inclusive, em vários de seus livros, Freire expõe a relevância do ensino criativo, dotado de crítica e olhar atento aos conceitos que se está sendo aprendido, pois considera que o modo disciplinar do ensino tradicional e bancário expõe a ingenuidade dos que não interpretam o que estão lendo e aprendendo (FREIRE, 1995). Ou seja, existe um certo perigo condicionado, por trás do ato de não entender e não criticar o que está sendo aprendido.

Os modelos tradicionais de currículo restringiam-se à atividade técnica de como fazer o currículo. As teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. [...] As teorias críticas são teorias da desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz (SILVA, 2010, p. 30).

Segundo Moreira (2012), após a ditadura militar, muitos movimentos sociais e educacionais transformaram os métodos de ensinar e aprender, pois com o primeiro governo da Nova República houve o fortalecimento da oposição política e assim diversos seminários discutiam a educação. Desse modo, educadores/as exilados/as retornaram e aconteceu um movimento importante resultando na literatura pedagógica crítica. Assim, houve forte influência de Marx e Gramsci na prática pedagógica, mesmo que persistam características tradicionais em muitos contextos. Portanto, a nova tendência de compreender o currículo ressalta o dever do ensino em não somente transmitir o conhecimento, mas possibilitar sua reconstrução. Saviani (2012) impele questões fundamentais que devem ser pensadas e articuladas no ato de inserir os conteúdos dentro do currículo esperado como o mais adequado, pois o autor ressalta que dentre as diversas funções da escola, a de constituição de identidade dos sujeitos

aprendizes é bastante importante, abarcando a construção da ética e do acolhimento afetivo, social, cultural e de diferentes modos cognitivos de aprender.

O que se nota com evidência no processo de transformação do ato de pensar o ensino tradicional, em direção a uma tendência crítica, é de que existe maior ênfase na intencionalidade do modo de ensinar ou aprender, e de como isso será absorvido ou compreendido por quem aprende. Tudo isso se torna decisivo na formação de crianças e adolescentes, independentemente da região em que viva, fazendo com que “[...] o ensino se transforme em um processo caracterizado por transmissão eficiente, uso adequado de recursos e assimilação crítica de conhecimento” (MOREIRA, 2012, p.136). Conforme salienta Sacristán (apud SILVA e MOREIRA, 1995) o resultado da seletividade ocorrida dentro do currículo mutila as realidades invisibilizadas, já que para a pessoa aprendiz cada conteúdo tem significância diferente e, muitas vezes, não compreendido por todos/as.

## **1.2. Tensões, contradições e diferentes dimensões do currículo**

As tensões do campo curricular dizem respeito às disputas de poder, em que, em alguma medida são elencados pelos conteúdos enaltecidos em detrimento dos que devem ser ignorados ou mesmo esquecidos. Com essa percepção vem à tona a discussão relacionadas às diversidades, nem sempre consideradas importantes no momento de organizar o currículo comum. O olhar atento a essa prerrogativa teve origem no movimento das teorias pós-críticas, que conduziram para o centro da discussão sobre currículo as invisibilidades das diversidades de gênero, raça, etnia, sexualidades e o multiculturalismo (SILVA, 2010).

O problema desta pesquisa está envolto pelas adversidades trazidas no conteúdo dos currículos e o que se tem de diversidade cultural, de gênero e de etnia nos contextos escolares. Dentre os objetivos se tem a intenção de analisar o que se ensina na escola e sobre como as questões das diversidades povoam os currículos oficiais. Conforme explana Arroyo (2019), existe uma disputa de territórios dentro dos currículos e dos conteúdos ensinados e aprendidos em

sala de aula, em um descompasso com a identidade de muitos e muitas, desvalorizando sujeitos coletivos feitos de memórias, suas histórias e de conteúdos culturais diversos. O autor ainda defende, com base em sua experiência no campo da educação, que as experiências vividas na sociedade e na escola, na maior parte dos contextos, criam uma tensão subjacente aos movimentos éticos, políticos sociais e científicos.

Há uma noção oposta de currículo oficial que cabe aqui destacar. A ideia de currículo realizado como prática corriqueira e rica de fatos e inter-relações não está explícito nos documentos oficiais, mas ocorrem nos corredores das escolas, durante as aulas ou nos intervalos entre uma disciplina e outra. Vale lembrar que a educação ocorre apenas no processo institucional, pois não é apenas nos cadernos e carteiras que o aprendizado e a interação multicultural acontecem. Como exposto por Silva e Moreira (1995, p. 89-90) “aqueles que aprendem dentro da educação escolarizada são seres com uma bagagem prévia de crenças, significados, valores, atitudes e comportamentos adquiridos fora das escolas”. Portanto, é nessa linha tênue entre o currículo realizado (aquele que o/a professor/a faz nas suas aulas) e o currículo oculto (aquele que está presente nos rituais escolares ou que é feito de forma inconsciente) que se revela a compreensão das diferenças existentes.

Sabe-se que as populações subalternas que expressam as diversidades são as menos representadas no currículo, ou seja, não há articulação necessária dentre as atividades propostas no cotidiano escolar, já que ali emergem as classes burguesas e dominantes. Desse modo, ao analisar tais diferenças e a composição dos aparatos curriculares predominantes em livros didáticos e outros materiais pedagógicos, se entende um conhecimento invisibilizado para crianças, jovens e adultos inseridos ou pertencentes às diversidades ou mesmo em situação econômica e geográfica periférica. Estes estudantes constroem seu saber a partir de uma perspectiva descabida do seu dia a dia.

Forquin (1993) elucida quão responsável torna-se o/a professor/a no gerenciamento do currículo e da ação do conteúdo, inspiração intrínseca ao ato de ensinar, mas que precisa dar sentido às vivências para que ocorra o aprendizado. Para que determinado conteúdo seja privilegiado faz-se necessário que o/a professor/a entenda quais são essenciais aos educandos/as, resultando

assim na transmissão de valores, crenças e interesses multiculturais. Portanto, fragmentar os conceitos de cada cultura, de modo a fazer caber nos currículos escolares é uma forma reducionista de se entender as múltiplas formas do viver discente.

Os motivos pelos quais não se pode esquecer as correlações entre cultura e educação, passam pela compreensão de como se dá a transmissão da cultura de cada agrupamento humano. A escola é berço da comunicação entre diferentes realidades e responsável pelo reconhecimento do choque cultural ali imposto, pois desde muito pequenas as crianças se relacionam e se reconhecem através da diferença do colega, entendendo a sua própria origem, costume ou comportamento.

A relação entre cultura e educação pode ser compreendida por Forquin (1993, p. 10) que argumenta:

Incontestavelmente, existe, entre educação e cultura, uma relação íntima, orgânica. Quer se tome a palavra “educação” no sentido amplo, de formação e socialização do indivíduo, quer se a restrinja unicamente ao domínio escolar, é necessário reconhecer que, se toda educação é sempre educação de alguém por alguém, ela supõe sempre também, necessariamente, a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de “conteúdo” da educação.

A formação escolar ocorre, portanto, em duplo sentido, de dentro para fora da escola e da escola para seus lares, ruas, centros de convivência e esportivos, templos religiosos, entre outros. Tal processo de construção de identidade acontece deliberadamente multifacetado, produzindo conhecimentos formais e informais, ambos com teor valioso para a história de vida de cada pessoa a partir do repertório particular de vivência e conhecimento.

Arroyo (2013) chama a atenção sobre a temática no que diz respeito ao acúmulo de saberes ignorados nos currículos, não consciente muitas vezes do que é dado, mas do repertório que integra os conteúdos, trazendo narrativas reais acumuladas pelo docente, reconstruindo conceitos pré-estabelecidos e valorizando os diferentes saberes. O autor, inclusive, repreende a falta de conhecimento que certos docentes têm de sua história e a não transmissão das narrativas acumuladas ao longo da vida, traduzido nas lutas, conquista de

direitos, vivências sociais, religiosas e políticas. Certamente conhecer e reproduzir as histórias de vida envolve valoração ímpar, independente da cultura ou identidade pessoal e conseqüente repasse ao aluno ou aluna.

A teoria crítica evidencia a análise do conteúdo do currículo realizado, esta encerra um conjunto de características como comportamento, atitudes, valores e modos de vida que se desenvolvem na escola (SILVA, 2010). Com a transição de pensamento referente às teorias do currículo, surge um novo olhar em relação à condução das diversas e distintas situações vivenciadas no cotidiano escolar. Tais situações fazem parte do rol de conhecimento e abarcam especificidades culturais de cada vilarejo, bairro, cidade ou estado brasileiro. Até então o modelo tradicional se apresentava irrelevante ao repertório de discussões, porém, foi se desvelando incabível não se estruturar diálogos multiculturais em meio ao contexto diverso brasileiro.

Dando ênfase à estrutura formadora de processos educativos no espaço escolar, faz-se necessário discutir os entrelaces entre currículo oculto e vivências escolares. Nas palavras de Forquin (1993, p. 23):

O currículo oculto designará estas coisas que se adquirem na escola (saberes, competências, representações, papéis, valores) sem jamais figurar nos programas oficiais ou explícitos, seja porque elas realçam uma “programação ideológica” tanto mais imperiosa quanto mais ela é oculta, seja porque elas escapam, ao contrário, a todo controle institucional e cristalizam-se como saberes práticos, receitas de “sobrevivência” ou valores de contestação florescendo nos interstícios ou zonas sombrias do currículo oficial.

As discussões teóricas, no contexto dos estudos de currículo, necessitam ser especificadas e analisadas, tanto as que ocorrem na realidade dos espaços escolares quanto no processo de fundamentação teorizada por currículos formais. Estas encontram-se em terreno fértil de conhecimentos e circunstâncias que se aplicam ao currículo informal e formal. A compreensão dos discernimentos de cada uma dessas concepções visa aperfeiçoar a estrutura que envolve o presente texto. Conforme explicita Silva (2010, p. 11), somente teorias não explicam a realidade, elas criam a realidade, sendo que “de uma forma ou de outra, a noção envolvida é sempre representacional, especular, mimética: a teoria representa, reflete, espelha a realidade”.

As experiências a cada acontecimento trazem maior repertório e discorrem sem ser dito, sem ser medido, mas à medida que ocorre, pode ser descrito e entendido pela perspectiva daquele ou daquela que o escreve. Com base nas concepções teóricas tratadas até o momento da pesquisa, faz-se necessário elucidar como os processos culturais se expressam nos currículos comuns, para que assim possam ser evidenciadas as expressividades de culturas presentes no espaço escolar e a influência que as mesmas têm no modo como são formados/as alunos/as em currículos comuns. Estes que, futuramente, serão adultos/as convivendo e reproduzindo na sociedade o aprendizado em comportamentos, atitudes, vozes e expressões.

### **1.3. A questão da cultura e os currículos comuns**

No contexto da educação, a cultura representa seu próprio conteúdo. Em outras palavras, a ação educativa se constitui como um processo de comunicação da cultura em sua mais ampla dimensão, compreendida como:

um patrimônio de conhecimentos e de competências, de instituições, de valores e de símbolos, constituído ao longo de gerações e característico de uma comunidade humana particular, definida de modo mais ou menos amplo e mais ou menos exclusivo (FORQUIN, 1993, p. 12).

A transmissão, reprodução e transformação da cultura promovidas no contexto educacional podem ser vistas como um sistema de trocas, interações e tensionamentos sendo que, por um lado, estão o conjunto de saberes considerados necessários para o desenvolvimento dos sujeitos; e por outro, valores, conhecimentos e vivências do cotidiano em seu universo simbólico. Este, por sua vez, carrega as marcas da pluralidade cultural e suas múltiplas manifestações permitem a interação na escola, ilustradas por uma diversidade infinita de costumes, opiniões e comportamentos identitários.

De acordo com Silva (1995), portanto, cabe à educação lidar com o acolhimento às diversidades, um acolhimento que promova a inclusão das minorias culturais e suas diferentes expressões de identidade. Partindo desse viés, faz-se necessário pluralizar a cultura difundida na escola, para que as

realidades de educandos e educandas se façam visíveis. Certamente, a visibilidade impulsiona uma educação democrática e representativa em que as diferentes identidades possam dialogar e, assim, enriquecer a transmissão dos conteúdos culturais na sala de aula.

Diante disso – no debate contemporâneo sobre identidade – a visão política e social sugere um cenário de múltiplas manifestações identitárias e de vieses mutacionais que a literatura tradicional até então não levava em conta. Nesse sentido, na estruturação desse contexto cultural não se admite mais uma única lente interpretativa do mundo. Segundo Hall (2003) “o que está em discussão é o jogo de identidades e suas consequências”. O autor ainda afirma que no âmbito da mutação das identidades, em sua dimensão política “esse processo é, às vezes, descrito como constituindo uma mudança de uma política de identidade (de classe) para uma política de diferença” (HALL, 2003, p. 20-21).

A contemporaneidade traz consigo interfaces específicas da época, em que o contraste das identidades, bem como de culturas específicas, são expressões do momento vivido.

Como expõe Hall (2003, p. 25):

O nascimento do “indivíduo soberano”, entre o Humanismo Renascentista do século XVI e o Iluminismo do século XVIII, representou uma ruptura importante com o passado. Alguns argumentam que ele foi o motor que colocou todo o sistema social da “modernidade” em movimento.

Conforme apontam Felipe e França (2014), a diversidade cultural é marginalizada, invisível e esquecida, o que acentua a emergência em se reconhecer as realidades culturais que afastam as pessoas umas das outras, desmistificando a ideia de anormalidade ao que não se está habituado a vivenciar. Bourdieu (2007) também ilustra a incontestável necessidade de se refletir acerca do poder simbólico e do quanto este é capaz de promover a violência simbólica, especialmente na escola. Nesse âmbito, o campo de estudo da sociologia da educação traz contribuições interessantes sobre a questão da relação entre poder e violência simbólica na escola, propondo:

[...] construir um currículo que reflita mais as tradições culturais e epistemológicas dos grupos subordinados. Essa corrente se dissolveu numa variedade de perspectivas analíticas e teóricas:



feminismo, estudo sobre gênero, etnia, estudos culturais, pós-modernismo, pós-estruturalismo etc. (SILVA, 2001, p. 12).

Ainda segundo Silva (2001), a proposta de um currículo multicultural, como sugerem determinadas correntes da sociologia da educação, integra ampla luta por mobilidade social por diferentes vias, desde os projetos feministas, o movimento negro que destaca a temática racial, e o movimento LGBT<sup>6</sup> que assume papel preponderante nas manifestações sobre diversidade sexual e de gênero. Portanto, a manifestação da diversidade irá depender da vivência das pessoas e qual repertório elas têm para compreender a temática, pois se há experiência vivenciada, a interlocução é mais rica de significados, emoções e memórias (RIBEIRO, 2017).

Em uma sociedade na qual modelos da cultura branca e heteronormativa são a norma, é imprescindível problematizar a realidade a partir de fontes de pensamentos diversificados. Ao contrário disso, “infelizmente, desde o início [da colonização do país], eles se deram o direito de hierarquizar, isto é, de estabelecer uma escala de valores entre as chamadas raças” (MUNANGA, 2004, p. 3). O referido autor consegue delinear, desde o ponto de vista biológico, o processo de valoração negativa imposta aos diferentes sujeitos a partir de aspectos associados à cor, bem como sua identidade e etnia.

Assim, apropriadamente destacado por Daniel Munduruku, (CERNICCHIARO, 2017), a questão básica de se conhecer as culturas, tomando como referência a identidade indígena e suas particularidades, por exemplo, tem a ver com a urgência em se olhar para as diferenças sem pré-conceitos sobre as diferentes populações, a fim de se saber como é estar na pele do outro, bem como todo o cenário por eles vivenciados.

Ao se referir àquilo que chama de *mal-estar da civilização*, Bauman sugere predominar nas relações humanas certa limitação e até repulsa de algumas culturas diante de outras, ou seja, uma espécie de choque inerente ao processo de interação sociocultural. Inclusive, desmistifica a ideia de que “o projeto moderno permitia libertar o indivíduo da identidade herdada” (BAUMAN, 1998, p. 30), ou seja, a tendência numa transição do indivíduo moderno para o

---

<sup>6</sup> Em diferentes momentos do texto essa sigla aparece de formas distintas por conta da maneira como cada autor ou autora a utiliza e cita em seus textos.

pós-moderno em que os estigmas, preconceitos e discriminações das diferenças seriam simplesmente dissolvidas ou modificadas.

Assim, percebe-se que o conceito de cultura é extremamente amplo e a sua maneira de transmissão é multifacetada, incluindo atitudes, gestos, gostos, hábitos, formatos de relacionamentos, interlocuções, modos de representações, transmissão de memória geracional, entre outros. Dessa forma, expressa não apenas um meio de compreensão e interpretação do mundo, como também os valores e representações das experiências provenientes do lugar de fala e vivência dos sujeitos, inclusive dos que frequentam a escola.

Ao estudar a relação entre cultura e educação, Forquin (1993) ressalta a transmissão da cultura no ato de ensinar entre docentes e discentes. Nesse processo se incute saberes que vão além do currículo formal teórico, pois todo o histórico de vida e de relações está no processo educativo de maneira independente e que isto, muitas vezes, não contempla o discurso ou teoria usada nos métodos pedagógicos de ensino. No entanto, questões relativas à construção da cultura identitária de professores/as são absolutamente influenciadas pelos diferentes manejos escolares.

Ninguém pode ensinar verdadeiramente se não ensina alguma coisa que seja verdadeira ou válida a seus próprios olhos. Esta noção de valor intrínseco da coisa ensinada, tão difícil de definir e de justificar quanto de refutar ou rejeitar, está no próprio centro daquilo que constitui a especificidade da intenção docente como projeto de comunicação formadora (FORQUIN, 1993, p. 9).

Portanto, a inquietação que se coloca nesta pesquisa sobre o que faz parte do repertório real de ensino e de práticas extraclasse são fio condutor para se pensar se a teoria e a prática estão em consonância. Tendo como ponto de partida aquilo que se ensina e o que faz sentido aprender, levando em consideração os aspectos levantados por Forquin, pode haver uma dissonância entre o que alunos/as querem aprender e o que professores/as desejam ensinar, denominado pelo autor de “crise da educação”. Dessa forma, cabe aqui a seguinte reflexão: o que faz sentido para cada uma das diferentes realidades onde os sujeitos vivem?

Para responder a essa demanda é necessária uma reflexão séria quanto à função e responsabilidade que a transmissão cultural da escola tem quando assume o papel de formadora. O desenvolvimento cognitivo, intelectual e afetivo

emocional são formados com a transmissão cultural e, portanto, fundamental que educadores e educadoras compreendam e (re)conheçam as diferentes realidades. Como determinada cultura se organiza é essencial para que se pense conteúdos voltados a discutir e inserir as diferenças, reforçando uma gestão assertiva – com base nos conteúdos de currículo comum – evitando assim a exclusão dos grupos subalternos.

Essa exclusão ocorre, sobretudo, no bojo escolar e nos mais variados espaços em que inclui vivências familiares, sociais, grupais e ocupacionais. De maneira que o processo inter-relacional e multicultural é sistêmico e cada representatividade se articula em diferentes relações e espaços. Nesse sentido, tratando de construção de identidade e transmissão cultural, os processos são recíprocos e contínuos na formação de cada cidadã ou cidadão e nas manifestações multiculturais.

Se toda educação é sempre educação de alguém por alguém, ela supõe sempre também, necessariamente, a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de “conteúdo” da educação (FORQUIN, 1993, p. 10).

Então, pensar hoje quais conteúdos são mais oportunos e que deem conta de expressar todas as diversidades é uma questão desafiadora e profundamente reflexiva. Conforme Sacristán (apud Silva e Moreira, 1995) a construção do currículo multicultural significa um processo que deve ser democrático e com a participação e interesse de todas e todos os envolvidos. Consequentemente, toda situação invisibilizada pelo mecanismo da normatização venha traduzida de seus interesses e representadas no currículo comum.

O eixo central dessa temática se encontra na pouca ou nenhuma representatividade daquele/a que não se vê nas aulas, conteúdos e narrativas docentes. Pensar nas comunidades indígenas não representadas pela maneira limitada que algumas escolas descrevem sua cultura, ou ainda, negras e negros que, certamente, não se sentem retratados nos discursos brancos associados ao tom trágico presente nos discursos da história escravocrata são exemplos de diversidade excluída dos conteúdos do currículo comum. Desse modo, propõem-

se a reflexão e análise quanto à escassez de repertório das diversidades na constituição de pessoas ao longo de sua estada em bancos escolares, tencionando uma aprendizagem muitas vezes pautada na cultura ou formato único de família, etnia, identidade, dentre outras dimensões da diversidade.

Tão logo a pesquisadora detalhará os modelos utilizados para elucidar a problemática da pesquisa no que diz respeito ao documento da BNCC, bem como as articulações tratadas no decorrer da dissertação no que tange à estrutura do documento em áreas e organização das habilidades e competências para posterior análise dos dados.

## 2. A BNCC DO ENSINO MÉDIO

O desenvolvimento do documento da Base Nacional Comum Curricular, um dos documentos norteadores das práticas educativas da Educação Básica no Brasil, é marcado por diversas disputas. No que diz respeito à educação, os preceitos que regem os aparatos de práticas no espaço escolar deveriam vir de uma discussão coletiva, a fim de atender as diferentes coletividades que compõem a sociedade brasileira e que a formação humana seja baseada no respeito às diferenças. No entanto, a análise indica que a organização e evolução do documento derivam de interesses individuais de determinados agentes sociais, e não coletivos.

Em 2017, com a alteração da LDB por força da Lei nº 13.415/2017, a legislação brasileira passa a utilizar, concomitantemente, duas nomenclaturas para se referir às finalidades da educação: Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento [...] Art. 36. § 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino (BRASIL, 2017; ênfases adicionadas). Trata-se, portanto, de maneiras diferentes e intercambiáveis para designar algo comum, ou seja, aquilo que os estudantes devem aprender na Educação Básica, o que inclui tanto os saberes quanto a capacidade de mobilizá-los e aplicá-los (BRASIL, 2017, p. 12).

Conforme dado fornecido no site oficial da BNCC, vale destacar os principais marcos históricos de desenvolvimento deste documento oficial, especialmente no que se refere a datas e eventos fundamentais para a compreensão do produto final.

Nos anos de 2010, 2014 e 2015 aconteceram os respectivos eventos: a Conferência Nacional de Educação (CONAE), o I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNCC e a 2ª Conferência Nacional pela Educação (CONAE), organizada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE). Esses momentos foram fundamentais à discussão entre professores e professoras para identificar quais pontos deveriam ser evidenciados no documento. Será possível identificar nos tópicos posteriores o resultado dessas discussões e encontros de análises.

A versão atual da BNCC é resultado de uma trajetória de debates, dissensos e tensões desde o ano de 2015, quando foi publicada sua primeira versão. A segunda versão foi divulgada ao público em 2016, e em abril de 2017 o Ministério da Educação (MEC) entrega a versão final ao Conselho Nacional de Educação (CNE). A partir da homologação da BNCC – 16 de setembro de 2015 – foi disponibilizada a 1ª versão. Na data de 3 de maio de 2016 publicizada a 2ª versão e em abril de 2017 o MEC entregou a versão final ao Conselho Nacional de Educação (CNE) que elaborou parecer e projeto de resolução referente à BNCC, ambos encaminhados ao MEC. A partir da homologação, inicia-se o processo de formação e capacitação dos docentes e também apoio aos sistemas de educação estaduais e municipais, com a finalidade de elaboração e adequação dos currículos escolares.

Na data de 20 de dezembro de 2017, ocorre a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pelo então ministro da Educação, Mendonça Filho. Dois dias depois o CNE apresenta a resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro do ano de 2017 que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular.

Educadores/as de todas as regiões brasileiras se debruçaram sobre a Base Nacional Comum Curricular no dia 06 de março de 2018, com o objetivo de analisar a parte homologada do documento. Esta, inicialmente, correspondia às etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental e os docentes deveriam assimilar sua implementação e impactos que a mudança poderia trazer à educação básica brasileira, entendendo que geram novos desafios.

Em 02 de abril de 2018, o Ministério da Educação entregou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a 3ª versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, sendo que desde então, o CNE iniciou um processo de audiências públicas para debatê-la. Em 02 de agosto do mesmo ano, escolas de todo o Brasil se mobilizaram para discutir e contribuir com a Base Nacional Comum Curricular da etapa do Ensino Médio. Professores/as, gestores/as e técnicos/as da educação criaram comitês de debate e preencheram um formulário online, sugerindo melhorias para o documento.

Nesse contexto Carvalho; Lourenço (2018) descortinam a falsa ideia de que o fato de professores/as serem selecionados/as e ouvidos para compor a

análise do itinerário atribuído a nova BNCC não impediu uma muralha semiótica à observância dos saberes da classe. Este aspecto negativo resultou na exclusão de diferentes vozes ao amadurecimento de um ensino educacional multifacetado que deve estar no currículo multicultural.

Sendo assim, ao não propiciar aos professores da Educação Básica a possibilidade de uma participação problematizadora que, efetivamente, introduza no espaço público a quebra do consenso institucional forjado entre interesses das políticas internacionais, dos grupos privados nacionais, das associações e sindicatos nacionais, regionais e locais [...] Nesse “monopólio da problematização”, em que a máquina comunicacional das semióticas significantes existe para repetir o já definido, as narrativas e os discursos de poder distinguem as possibilidades de fala e de saber dos governantes e dos governados, dos leigos e dos experts, representando os pressupostos das práticas discursivas estruturados por uma realidade não discursiva (discurso econômico) que compõem as relações de poder baseadas na desigualdade de oportunidades, por sua vez, orientadas pelo divórcio entre as experiências e os saberes locais e as experiências e os saberes “globais” (CARVALHO; LOURENÇO, 2018, p. 242).

Carvalho; Lourenço (2018) dissertam sobre a experiência ocorrida no município de Serra (ES), mas que como as próprias autoras afirmam a realidade não era somente na localidade pesquisada, pois foi uma ocasião implementada em todo o território brasileiro, em diferentes localidades. Assim expõem: “O formato do seminário estadual não possibilitou as discussões, pois após as palestras, não foi aberto espaço para debate e, durante os grupos de trabalho, os professores deveriam seguir um modelo previamente elaborado” (CARVALHO; LOURENÇO, 2018, p. 247). Sendo insatisfatória a forma como ocorreu a participação de professores/as no dito diálogo para melhor formular o documento, com restrições específicas e incoerentes, como por exemplo, a limitação de 300 caracteres para explicar sua opinião e expor ideias, ou seja, dada uma oportunidade rasa e medida para questionamentos.

Ao dar-se continuidade ao processo de estruturação e debate sobre um documento já pensado por grupos de interesses econômicos, *experts*, cientistas, administradores/gestores do Estado, o Ministro da Educação, Rossieli Soares, homologa na data de 14 de dezembro de 2018, o documento da Base Nacional Comum Curricular para a etapa do Ensino Médio. Nesse momento, o Brasil tem

uma Base com as aprendizagens previstas para toda a Educação Básica independente de ensino público ou privado.

Contudo, a BNCC foi homologada após intensos debates que expõem o intuito em estabelecer o processo de estruturação da educação como um processo orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais. E, ainda, conforme preceitos do (PNE) Plano Nacional da Educação 2014-2024 e (LDB) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, orientados pelos princípios éticos e políticos para uma educação justa e democrática.

Segundo os agentes organizadores, o que compete a essa versão é a de dez competências gerais em que insere os conteúdos para serem aprendidos e o desenvolvimento. Para que melhor seja compreendida a definição de competência no documento, verifica-se adiante:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p. 8).

Para melhor compreensão, seguem abaixo as 10 (dez) competências da BNCC:

#### **Quadro 1. Competências Gerais para a Educação Básica na BNCC**

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e



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

**Fonte:** Brasil (2017, p. 9-10).

Com base nos tópicos descritos acima que correspondem às competências da BNCC e analisando os pontos que o texto disserta sobre esses itens, é possível ressaltar que o documento traz a conotação de que as competências e diretrizes são comuns, mas que os currículos são diversos.

O segundo se refere ao foco do currículo. Ao dizer que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, a LDB orienta a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a ser ensinados. Essas são duas noções fundantes da BNCC (BRASIL, 2017, p. 11).

Essa é a maneira como o documento interage com as necessidades impostas pelos organizadores/as da última versão e que idealizaram os componentes que vislumbravam necessários para a orientação pedagógica, com vistas ao processo que se experimentou em versões anteriores, citadas no trajeto histórico da sua implementação.

Entende-se que o processo de construção do documento BNCC foi subdividido em argumentações que trazem o resultado do atual formato. No próximo tópico metodológico será elucidada a questão em análises no documento por diferentes autores/as.

## **2.1 A BNCC do Ensino Médio sob análise crítica**

As crises e interdições no processo de democratização do acesso à educação pública em nosso país há tempos vem sendo denunciadas por diferentes movimentos sociais e instituições do âmbito da educação. Em geral, elas expõem as forças entre interesses do empresariado e das forças produtivas em detrimento das demandas da população estudantil e das escolas. A falta de discussão e análise de pessoas competentes da área educacional desfavoreceu o processo democrático na elaboração do documento da BNCC. Nesse desenvolvimento social-democrático e de reorganização da BNCC houve a formulação de um currículo comum e maneiras de inserir os conteúdos concernentes ao ensino profissionalizante, nos tensionamentos trazidos pelo projeto de lei 6840/2013 e as inúmeras atribuições ao Ensino Médio (QUADROS e KRAWCZYK, 2019; SCHLUNZEN et al, 2011). Percebe-se que as imposições são demarcadas a partir de interesses do mercado neoliberal.

Um episódio importante, no governo liderado pelo Michel Temer, foi no que implica a reformulação do currículo do Ensino Médio a partir da Medida Provisória 746/2016 e, posteriormente, convertida em lei federal nº 13.415/2017. Para melhor compreender essas leis é necessário destacar que a mesma tem a

intencionalidade de constituir um ensino em tempo integral e de profissionalização com apoio direto do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB). Vale ressaltar que esse novo projeto dá autonomia às instituições de ensino para escolher quais as áreas de conhecimento profissionalizante que se deseja ensinar (CONGRESSO NACIONAL, 2016). Há de se mencionar ainda que esse processo inviabilizou o diálogo da comunidade, professores/as e entidades que representam comunidades especialistas em pesquisas educacionais do Brasil, trazendo assim, uma desqualificação do aparato teórico em que, inclusive, escancara a exclusão das diversidades. Essa imposição atropela o debate acumulado de metas e políticas públicas delineadas à vista da realidade brasileira e do Plano Nacional de Educação referente a 2014-2024 (COSTA e SILVA, 2019).

Os acontecimentos que levaram o país ao impeachment<sup>7</sup> de 2016 trouxeram consigo consequências para a democracia brasileira e também para a educação enquanto bem público — direito humano básico de todos — e não poderiam promover efeitos mais danosos à escola pública e a seus professores, tal como ocorrido após essa lesiva ruptura institucional e sua agenda regressiva em termos de direitos (COSTA e SILVA, 2019, p. 3).

Sabe-se que o campo educacional tem sofrido fortes tensionamentos e que cada vez mais tem sido alvo de interesse de organismos internacionais e do setor empresarial. Desse modo, ocorrem mudanças no sistema educacional e de formas de atuação nesse cenário, haja vista interesses da ideologia neoliberal. “A BNCC do ensino médio foi interrompida em razão da Medida Provisória nº 746 (a que propôs o novo ensino médio), aprovada abruptamente em 8 de novembro de 2018, no Conselho Nacional de Educação” (COSTA e SILVA, 2019, p. 4). Isso evidencia que a qualidade de ensino e o protagonismo das escolas não são colocadas em foco, as quais precisam se ajustar ao imposto.

Para se vislumbrar a situação econômica, política, social e educacional, historicamente o capitalismo vem denotando pressupostos de atuação nos países com menores condições de autonomia de escolha, onde governantes

---

<sup>7</sup> O afastamento provisório (em maio) e posteriormente definitivo (em agosto) da presidenta Dilma Rousseff, eleita em 2014 com 54,5 milhões de votos (51,64% dos votos válidos), levando seu vice, Michel Temer, à presidência (COSTA e SILVA, 2019, p.3).

estão aquém da situação de coletividades e/ou pouco se importam com a classe trabalhadora (COSTA e SILVA, 2019).

Para além de uma doutrina econômica, o neoliberalismo começou a se tornar também uma força ideológica hegemônica no centro do capitalismo global a partir dos anos 1980 e, de certa forma, imposta e exportada como modelo para as regiões periféricas do capitalismo, fossem esses países recém-redemocratizados como na América do Sul, bem como nações descolonizadas na Ásia e na África, a ponto de muitos dos governantes eleitos sob plataformas social-democratas ou mesmo de esquerda tendo se inclinado, em algum grau, aos pilares da hegemonia da doutrina neoliberal (COSTA e SILVA, 2019, p. 5).

Após a ditadura militar no país e todas as consequências que o momento acarreta para a população, fizeram-se presentes os movimentos sociais, estudantis, sindicais e de diferentes coletividades, para que houvesse o avanço na garantia de direitos e, principalmente, as manifestações verbais e descritas do que acometem as periferias, as diversidades, a mulher, a classe de professores/as (desvalorizada nas políticas educacionais), os/as deficientes e tantas outras singularidades.

A Base Nacional Comum Curricular foi um documento que teve suas discussões iniciadas ainda durante o mandato da Presidenta Dilma Vana Rousseff. Nessa época, o documento já sofria fortes pressões de todos os lados. Entretanto, conforme afirmam Peroni, Caetano e Arelaro (2019), depois do *impeachment* o documento é tomado de assalto por dois grandes grupos de pressão:

a) O setor empresarial neoliberal, que desloca a ideia de “objetivos de aprendizagem” para “competências e habilidades”, e buscam construir um currículo, especialmente no Ensino Médio, em consonância com demandas do setor produtivo (itinerários formativos, ensino profissionalizante, além de outras demandas);

b) Os conservadores (cristãos fundamentalistas) que atacam a questão de gênero, liberdade sexual e outras pautas liberais (do ponto de vista do comportamento social).

Durante o governo de Dilma Rousseff, que, assim como o de Luiz Inácio Lula da Silva – ambos do Partido dos Trabalhadores – era um governo de

coalização e de conciliação, esses grupos mencionados já exerciam pressão no documento. Mas com o *impeachment*, praticamente tomaram o documento de assalto, especialmente no Ensino Médio.

Silva (2018) realiza uma análise das intenções que conformaram os novos arranjos políticos para a reforma do Ensino Médio no Brasil e como isso gerou novas estruturas no currículo formativo elucidado pela BNCC, especialmente durante o mandato de Michel Temer. A forma de articular os objetivos centrais da nova versão do documento é a de que as disciplinas não eram suficientes para o preparo dos estudantes para atuação no mercado de trabalho imaginado pelos liberais, e assim, não possibilitaria uma formação útil para jovens que concluíssem o Ensino Médio, o que seria a realidade da maioria de brasileiros/as. Contudo, o que não se mostra em discussão é a preocupação nesse modelo de pensamento acerca da formação humana integral.

Uma das argumentações do setor econômico para embasar a defesa de um novo pensamento da formação no Ensino Médio para os órgãos políticos e empreendedores era o fato do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) estar estagnado e, portanto, sustentaram a ideia de que profissionalizar as pessoas para melhor qualificação ocorresse antes de sair da Educação Básica e as chances do ingresso no Ensino Superior, visto que o percentual em 2017 era de apenas 16% (SILVA, 2018). Nesse sentido, o texto demonstra a falsa intenção de auxiliar o povo brasileiro na formação educativa formal e que pouquíssimas pessoas conseguem ingressar no Ensino Superior.

Sendo assim, surge o resultado das decisões: “A Medida Provisória 746/16 foi publicada com a finalidade de produzir mudanças de duas ordens: na organização curricular do ensino médio e no financiamento público desta etapa da educação básica” (SILVA, 2018, p. 3). No conjunto das tantas alterações e consequências a partir do proposto pela MP 746/16 houve, por exemplo, a possibilidade de tornar não obrigatório o ensino da Filosofia e da Sociologia na educação e a não obrigatoriedade de docentes formados na área lecionarem disciplinas, desqualificando assim os profissionais da educação (SILVA, 2018). Assim, compreende-se que os ajustes praticados pelos órgãos econômicos trouxeram a cada passo dado, imposições tecnicistas e de pouco ou nenhuma possibilidade à formação do pensamento crítico da população brasileira. Afirma-

se abaixo algumas imposições no formato do currículo e de quem pode lecionar no contexto da educação básica.

Sem dúvida, trata-se de um aspecto bastante controverso o reconhecimento do “notório saber” para fins de docência, e, ainda que esta proposição se destine estritamente ao itinerário de formação técnica e profissional, ela institucionaliza ainda maior precarização do trabalho docente e significa o comprometimento da qualidade da educação profissional. De igual modo, a exclusão tácita da Lei 11.684/2008 que compunha o Art. 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96) implica em prejuízo na formação dos estudantes, haja vista os contextos em que essas disciplinas deixam de compor o currículo, marcados por atos em que toda crítica social é vista como ameaça a uma ordem assentada no arbítrio e no autoritarismo [...] a MP 746 introduziu uma separação no currículo dividindo-o em dois momentos: um, destinado à formação básica comum, e outro, subdividido em cinco itinerários formativos (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica e Profissional) dos quais cada estudante faz apenas um (SILVA, 2018, p. 3-4).

Além desses aspectos trazidos até aqui, a autora denota que também foi aberto precedentes para o engajamento do ensino a distância, em que o sistema de ensino firma convênios para que haja ofertas de cursos e assim a mercantilização e o financiamento público para a implementação da educação a distância (EaD) visando à formação profissional (SILVA, 2018).

Com dados disponibilizados sobre as intencionalidades das novas reformas de ensino no país, relativas ao Ensino Médio, escopo de análise da referida pesquisa, serão expostos abaixo alguns elementos que permitem explicitar o posicionamento da pesquisadora e a articulação teórica para o embasamento teórico-metodológico da pesquisa.

## **2.2 Posicionamento da pesquisa**

“A injustiça social assenta na injustiça cognitiva”

Boaventura de Souza Santos

Inicia-se o tópico de posicionamento da pesquisa que traz o ponto central da mesma: as diversidades excluídas do meio social são, conseqüentemente, veladas, a todo o momento, dos currículos formais e informais. Por isso, o papel

incipiente da pesquisadora de acolher tais demandas e expor modelos novos de construção quanto às formas de se levar um conhecimento de pertencimento no interior das escolas. Com base nessa articulação teórica vem à tona as seguintes indagações: qual sociedade se quer formar? Como se dá o conhecimento multicultural? Qual o reflexo de uma população criada e formada com repertório multicultural escolar? Qual a essência da formação de uma coletividade livre de preconceitos e discriminações?

A âncora de posicionamento da pesquisa parte da ideia de um currículo multicultural, como o princípio para o acolhimento das diversidades e a construção de conhecimentos dentro do contexto educacional. Segundo Sacristán (apud SILVA e MOREIRA, 1995, p. 82) não será possível que a população subalternizada se sinta acolhida no contexto de exclusão: “Se toda a cultura escolar não trata adequadamente o problema mais geral do currículo multicultural; e não se poderá chegar a esse se não se discute a questão da diversidade em geral”. Esse viés da pesquisa ressalta a urgência em tratar a pluralidade cultural escolar, uma vez que a maioria dos conteúdos e detalhamentos das informações concebidas no espaço escolar privilegia a cultura branca, heteronormativa e de classe social economicamente favorecida.

Apoiaremos a esperança de que se podem modificar os mecanismos dominantes na escola para dar acolhida a uma cultura muito delimitada, como a cigana, sem modificar seus padrões gerais, para acolher outras diferenças que até podem ser mais fáceis de se atender? Não esqueçamos que os padrões de funcionamento da escolarização tendem à homogeneização. A escola tem sido e é um mecanismo de normalização (SACRISTÁN apud SILVA e MOREIRA, 1995, p. 82-83).

Desse modo, a exclusão social das diversidades parte do currículo estruturado para a marginalização, em que as diferentes formas de se agrupar não são expostas e debatidas com ênfase na escola. Essa não é uma problemática apenas das pessoas que estão em diferentes posições de escolha sexual, diferentes etnias ou identificação de gênero diferente do biológico, mas de toda uma comunidade escolar. Na aplicação do currículo comum encontra-se uma inegável fragilidade das representatividades e, portanto, fio condutor inerte às práticas escolares docentes e discentes. Por isso, esse é o tema em foco de discussão nesta pesquisa, para que apontamentos teóricos e reflexões emergjam

a partir das discussões de autores e autoras que denunciam a fragilidade da presença multicultural nos currículos.

Nesse contexto, ao mesmo tempo em que as diversidades povoam o território da escola, diferentes formas de opressão e marginalização atuam sobre a estrutura social reproduzindo desigualdades sociais e suprimindo direitos. A valorização da diversidade no campo da educação – na concepção aqui defendida – precisa estar atenta também ao conjunto dos saberes e experiências que compõem o currículo, a fim de garantir a oferta aos cidadãos e cidadãs um conjunto de conhecimentos que sejam capazes de lhes permitir que compreendam o mundo em sua complexidade e possam agir nele de maneira inclusiva, tolerante e democrática.

Os saberes sobre a diversidade, portanto, atuam tanto no âmbito do *acolhimento* quanto na dimensão do *conhecimento* escolar. Ao refletir sobre essas duas ideias, Libâneo (2012) sugere que uma escola preocupada em promover justiça, precisa atuar nessas duas dimensões – acolhimento e conhecimento – visando à construção de um espaço educativo que valorize a individualidade dos alunos e alunas e, ao mesmo tempo, o que lhes é de direito aprender.

Sendo assim, fica explícito que as questões de diversidade e da cultura, conforme tratadas anteriormente, inscrevem-se dentro do campo dos currículos e do conjunto das tensões que marcam o processo de seleção sobre o conteúdo a ser trabalhado.

As transformações ocorridas no mundo, durante as últimas décadas, em especial às profundas alterações no contexto dos equipamentos de comunicação e interação social, trouxeram um conjunto de novas possibilidades de reunião e conexão entre os diversos sujeitos e instituições sociais, ressignificando os contextos da *vida vivida em comum*. A diversidade, então, emerge como força motriz de uma nova sociabilidade, impondo às instituições – especialmente à escola – um movimento de reinvenção de suas funções e práticas.

Dentre os elementos que fundam esse novo contexto interacional, destaca-se a ideia de que as *identidades foram descentradas* (HALL, 2003). Partindo de considerações feitas por diferentes bases intelectuais, Stuart Hall



mostra como o sujeito moderno, considerado mais fixo e estável do ponto de vista de sua identidade, é alvejado por um novo conjunto de modelos ideais que o retiram do conforto de seu centro estável de identificação.

Dessa forma, ao se considerar a cultura como conteúdo próprio do processo de escolarização, vale destacar que jamais se transmite a cultura com algo unitário e coerente, mas sim, apenas *algo* da cultura, ou seja, uma parte dela. Isso posto, pode-se afirmar que a escola ensina a face institucionalizada da cultura, ou seja, a parte reificada e tornada currículo, o que implica escolhas, destaques e silenciamentos. Diante disso, a concepção de escola que emerge da perspectiva que aqui se defende, privilegia a diversidade como princípio básico da seleção curricular, tanto no sentido de acolher as diferenças quanto para a construção de conhecimentos na escola.

Lopes e Macedo (2011) defendem o pensamento da escola como importante instrumento de controle social – não sendo um processo natural a produção do poder desigual na sociedade – justificando que a escola se baseia em conceitos como eficácia, eficiência e economia. A intenção seria organizar um currículo que trate de habilidades para o mundo do trabalho e assim, particularmente vocacional, uma vez que tem como escopo preparar as pessoas para resolver seus problemas práticos, descaracterizando uma formação democrática e menos coercitiva.

O currículo e o modo de aprender esses conteúdos pode ser um aliado importante na formação de cada pessoa, preparando-a para a vida e para resolver situações que irá vivenciar, possibilitando lidar com as dificuldades que o viver em sociedade impõe. O primeiro núcleo social no qual uma criança vive e experimenta situações novas é a família, posteriormente será a escola, tendo inicialmente teor prático e depois uma assimilação intelectual que tomará forma como conhecimento e modo de pensar individual e de se socializar (LOPES; MACEDO, 2011).

Isso significa dizer que a diversidade, além de valor fundamental para a construção de uma prática docente inclusiva e democrática, deve ser tratada também como tema de currículo, independentemente do lugar onde a escola está situada. Em outras palavras, aprendizagens conceituais sobre as diferentes identidades sexuais e de gênero, as diferentes expressões da cultura regional e

os modos de vida locais, os debates sobre história e cultura dos povos tradicionais, as identidades e resistências afro-brasileiras, dentre outras expressões da diversidade, devem ser vistas como parte de um *currículo comum*, ou seja, como direitos de aprendizagem ou competências teórico-práticas a serem oferecidas aos estudantes nos diferentes contextos em que a escola se insere.

A luta e as tensões em torno do que deve ser considerado como direito de aprendizagem e, por essa razão, elementos da cultura comum, são componentes da resistência de docentes e instituições que buscam a construção de um sistema educacional preocupado com a inclusão consciente e solidária dos sujeitos no mundo. A solidariedade, a diversidade e a ciência, portanto, são elementos fundamentais que concorrem na elaboração de currículos nessa escola que pretende promover tanto o acolhimento, como também, o acesso igualitário ao conhecimento.

Há um movimento de professores/as e pesquisadores/as que se manifesta na discussão dos graus de resistência ao ensino da realidade enfrentada por cada pessoa em sua vivência, em um enfoque curricular que abarca diferentes modos de pensar e de se agrupar. Pensar as diversidades e o currículo multicultural é um processo que acarreta possibilidades e desafios à educação, pois se trata de um repertório de conhecimentos que transcende ao espaço escolar (SACRISTÁN apud SILVA; MOREIRA, 1995).

A perspectiva multicultural ou a ausência da mesma no conhecimento social é uma condição que afeta decisivamente os indivíduos através do currículo “extraescolar”, muito mais potente que as aprendizagens escolares que podem ser previstas e sistematizadas. [...] A simples abstenção do currículo escolar, ao não intervir nesse outro currículo extraescolar é já, por si, uma posição ativa da escola diante da multiculturalidade (SACRISTÁN apud SILVA; MOREIRA, 1995, p. 90).

Ao conceituar multiculturalidade no ensino e o formato como se organiza na educação, compreende-se os fatores ideológicos estruturantes instrumentalizado pela cultura dominante que a coloca em posições desiguais das culturas subalternas, na esfera educacional e no sistema social. Assim, fica evidente a dinâmica pluralista no currículo multicultural e do acolhimento da pluralidade sob diferentes singularidades. Considerando tal distinção, posiciona-

se aqui em favor de um currículo multicultural adepto à ideia do pluralismo cultural, ou seja, que represente a construção de uma visão de sociedade atenta às diferentes expressões da diversidade que a constitui.

Diante disso, a partir das escolhas políticas em torno do currículo, a educação multicultural pode assumir diferentes nuances. Sacristán as diferencia a partir da definição da postura *assimilacionista* – assimilação de minorias dentro da cultura dominante – e do *pluralismo cultural*, perspectiva que concorda com a promoção de visões plurais da sociedade e de suas elaborações (SACRISTÁN apud SILVA; MOREIRA, 1995).

Portanto, conhecer diferentes realidades é fundamental na constituição humana, pois favorece o processo empático e a compreensão das relações que ocorrem fora do próprio território, subsídios importantes para o desenvolvimento de capacidades e, assim, o engajamento no âmbito dos contextos cultural, social e ambiental. A ideia da existência de currículos comuns pode ser extremamente perigosa, justamente pelo risco de se estabelecer uma única cultura hegemônica como referência para o currículo. Dessa forma, concordando com Sacristán (1995), currículos comuns podem cumprir o papel de estabelecer direitos de aprendizagem incorporando saberes e referências multiculturais, garantindo espaço para diferentes manifestações da cultura (SACRISTÁN apud SILVA; MOREIRA, 1995).

A acomodação ao programa vigente de ensino e a apreensão pelo novo impedem, muitas vezes, uma movimentação para que ocorra renovação nos currículos, inviabilizando o pluralismo cultural. “O tema do multiculturalismo não pode ser separado das condições sociais e econômicas concretas de cada sociedade” (SACRISTÁN apud SILVA; MOREIRA, 1995, p. 93), haja vista as desigualdades sociais impedirem a evolução do pensar e agir. Isso porque frequentemente a educação não se torna prioridade, uma vez que existem necessidades consideradas essenciais que inviabilizam o foco no contexto escolar, auxiliando na marginalização de determinados grupos sociais. Tal contexto reforça a pertinência de que as diferenças precisam se conhecer, conversar e assim se compreender, através de um currículo de diferentes olhares que concorram para a uniformidade.

No próximo capítulo serão dispostas as expressões da diversidade a ser estudada na pesquisa. Serão tratados elementos essenciais que definem as questões de gênero, as diversidades sexuais e as questões étnico-raciais, a partir de tópicos específicos que se dispõem a compreender as especificidades de cada uma dessas expressões.

### 3. A DIVERSIDADE E A EDUCAÇÃO

As diversidades quanto à identidade de gênero, sexual, cor, etnia, entre outras, representam a multiplicidade e a liberdade de expressões e manifestações culturais dos povos. Essas diferentes identidades estão enraizadas nos espaços onde se dá a vivência dos grupos e suas respectivas práxis sociais. Hall (2003, p. 4) evidencia que as “mudanças culturais globais estão criando uma rápida mudança social, mas também, quase na mesma medida, sérios deslocamentos culturais”. As incompreensões e intolerâncias sobre a diferença que derivam desse processo produzem – no Brasil e no mundo – a naturalização de muitas formas de violência, das quais aqui destacamos as praticadas contra mulheres, comunidades indígenas, negros e negras (aqui inclusas as religiões de matriz africana), situação econômica, diferentes identidades de gênero e comunidades LGBTTI+<sup>8</sup>.

Segundo o relatório desenvolvido pelo Observatório de Mortes Violentas de LGBTI+ no Brasil, dos índices de mortes na comunidade LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais) no Brasil, a homotransfobia em 2020 foi responsável por 237 vítimas fatais, pelo fato de terem tido a coragem de vivenciar sua orientação sexual e de gênero. Dentro desse cenário 94,5% foram causas homicidas e 5,5% por causas suicidas. Esses dados são expressivos, no entanto eles são menores que no ano de 2017 com 445 mortes, em 2018 com 420 e 2019 com 329 mortes. Esses números refletem as inúmeras violências identificadas na sociedade brasileira pelo estigma carregado por pessoas que se relacionam consigo mesmas e com seus relacionamentos afetivos diferentes que o modelo tradicional patriarcal impunha e impõe até hoje.

O modelo de educação tradicional conservador, presente em muitas famílias e escolas, emprega na formação das crianças imposições vindas de reproduções transgeracionais familiares que transmite aos mais jovens determinados valores na formação de sua identidade. Conforme Coelho e Sampaio (2014), esse conservadorismo patriarcal heteronormativo impõem regras sociais fundamentadas, dentre outras coisas, em oposições binárias

---

<sup>8</sup> Essa sigla designa lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e intersexuais. Usa-se o sinal de mais “+” em referência a outras orientações sexuais, identidades e expressões de gênero.

como masculino/feminino, branco/negro e heterossexual/homossexual, desconsiderando as variantes inerentes ao humano. As identidades que se posicionam contrárias a esse padrão binário geralmente são tratadas como problemáticas e chamadas sempre a provar o quanto são suficientemente aceitáveis a partir de referenciais e padrões heteronormativos e eurocêntricos.

Para Venturi & Bokany (2011), urge a necessidade de se produzir pesquisas a fim de se efetivar novos conceitos de cultura e identidade que busquem reconhecer e valorizar as múltiplas formas dos seres humanos viverem, a partir do que os sujeitos efetivamente são; a fim de contribuir com a redução de preconceito, discriminação e violência contra pessoas *trans*<sup>9</sup>. Essa premissa aprontada pelos autores permite um olhar mais apurado ao conjunto expressivo da diversidade que compõe a sociedade contemporânea, contribuindo para a constituição de novas formas de compreensão e de atuação diante das diferenças, colaborando com a criação de posturas mais pertinentes a uma sociedade ocupada em promover reconhecimento, democracia e inclusão social.

Ao ressaltar a indiferença de parte da sociedade diante do alto índice de assassinatos em comunidades subalternas invisibilizadas no Brasil, Coelho e Sampaio (2014, p. 243) argumentam que “o não reconhecimento social significa a não garantia de certos direitos”. Portanto, se parte da sociedade são desconsideradas enquanto cidadãos e cidadãs, serão reconhecidas como pessoas com os direitos violados? O avanço da discussão científica sugere a necessidade de que as diferentes áreas de saberes, especialmente aqui o campo da educação, articulem teoricamente a multiculturalidade para que a defesa sustentada dos direitos humanos se torne pauta emergente. Uma escola multicultural, portanto, é condição essencial para que tais identidades possam ser reconhecidas e valorizadas no processo de escolarização.

Para tanto, trata-se de uma discussão sobre a pluralidade de identidades em que todas as áreas do conhecimento podem contribuir a partir de seu lugar epistemológico de fala. Esse olhar deve ser multidimensional, ou seja, deve estar ligado “a aspectos específicos da realidade (sociais, econômicos, psicológicos, culturais, políticos, religiosos) e cuja compreensão não pode ser

---

<sup>9</sup> O termo “trans” utilizado nesse texto significa pessoas transexuais, transgêneros, travestis e outras autodeterminações relacionadas a esse contexto.

dada apenas através do conhecimento restrito da subárea específica” (STRECK, 2010, p. 71). Essa intercomunicação de saberes faz com que a responsabilidade sobre a discussão em torno da diversidade seja uma tarefa de toda a comunidade científica preocupada com a promoção de um mundo que, verdadeiramente, reconheça e valorize a diferença, a democracia e a inclusão.

As lutas por meio de movimentos sociais a fim de garantir os direitos de trabalhadores (as), mesmo que em pequenos passos vêm produzindo efeitos importantes na garantia e manutenção dos direitos fundamentais das minorias e excluídos. Dessa forma, tais movimentos trazem consigo a ideia de que todos (as) podem ser protagonistas na construção da cidadania, dotados de pensamentos, ideias e opiniões que devem garantir a igualdade ou equidade, deslocando os centros de controle do poder. A conquista histórica das mulheres em relação ao direito de voto, por exemplo, garantindo seus direitos civis como cidadãs, é um exemplo importante do papel dos sujeitos na construção de suas histórias e de seus territórios de vida e de luta (ABREU, 2002).

No campo das expressões da identidade étnica, segundo Gomes (2006), o Brasil é um país que precisa superar certa “vergonha histórica” em relação às suas origens identitárias. As contribuições de negros, negras, indígenas mulheres e homens, caboclos, mulatos e brancos, mesmo em condições desiguais de poder e exclusão, constituem a riqueza da diversidade de modos de vida e culturas presentes no território nacional. Essa ideia traz consigo a crítica em torno do fato de que muitas pesquisas e representações geradas sobre a realidade se apropriam de textos do ponto de vista da branquitude eurocêntrica, excluindo e invisibilizando outras raízes da identidade e da sabedoria nacional, como a do sertão nordestino, dos negros, das mulheres, a das identidades caboclas, das populações trans, dentre outras.

Portanto, se faz evidente que os diferentes tipos de violências, preconceitos e estigmas em relação às diversidades ainda é uma realidade bastante presente e que traz sérios problemas e dificuldades para as pessoas inseridas nesses grupos considerados subalternos. As práticas educacionais voltadas às necessidades de reflexão e intervenção em torno dessa temática, portanto, precisam ocorrer de forma a redefinir a postura e as interlocuções entre alunos/as, docentes, funcionários/as, famílias e comunidade escolar. A

superação da naturalização frente às discriminações e invisibilidades contra mulheres, negros/as, comunidades dos povos originários, gays, lésbicas, *trans* e tantas outras expressões da diversidade passam pelo reconhecimento de seu valor na prática docente, tanto para permitir o acolhimento dos sujeitos no contexto da escola, como também promover o acesso às formas significativas e democráticas de conhecimento, suscitando a concepção multicultural na modelagem da personalidade, na formação do caráter e consequentes valores éticos e de convívio social entre as pessoas.

Sem sombra de dúvida, a educação possui papel marcante na vida das pessoas desde muito pequenos/as até a vida adulta, quando os estudantes se deparam com as diferentes culturas, religiões e etnias. É também o momento em que crianças deixam seus lares de proteção e vão se aventurar no âmbito escolar e ali passam a adolescência e início da juventude. A partir da transmissão de conhecimentos e valores, as pessoas se reconhecem como sujeitos que têm sua individualidade, mas também se avistam com a pluralidade social. Portanto, a escola se torna fundamental na formação humana por trazer elementos essenciais no acúmulo de saberes presentes na constituição individual de conhecimento, opinião, atitudes, valores e comportamentos.

Nos tópicos apresentados a seguir, tem-se a pretensão de elucidar as dimensões das diferenças que se constituem na base das categorias de análise da dissertação e que são alvo de ataques constantes para que se mantenha uma sociedade conservadora e de elementos preconceituosos frente às diferenças, conforme se explicitará mais adiante na metodologia.

### **3.1. Questões de gênero**

“A gente não nasce mulher, torna-se mulher.”

Simone de Beauvoir

O cenário de violências contra a mulher é histórico. Quando se trata de tipos de violência refere-se à física, psicológica, moral, sexual e patrimonial decretada como lei nº 11.340 em 7 de agosto de 2006, também hoje denominado feminicídio sob decreto nº 13.104, em 9 de março de 2015. A partir da histórica e



árdua luta da brasileira – Maria da Penha Maia Fernandes – se instaurou um novo momento na história da violência contra a mulher. Longe de se pensar que a exaustão por justiça teria fim, mas um novo olhar de esperança pairava sobre as vítimas diárias de violência de gênero. No ano de 1983, Maria da Penha sofre dupla tentativa de feminicídio: o marido alvejou disparos em suas costas e isso ocasionou a paralisia dos membros inferiores. Após meses de tratamento, duas cirurgias, traumas psicológicos e físicos, ela retornou para casa e ele novamente tentou matá-la, dessa vez eletrocutada. A história de sobrevivência de Maria da Penha é longa e encontra alento no momento de justiça e da instauração do projeto de lei que origina a lei nº 13.104 (IMP, 2021).

As leis citadas anteriormente proporcionam respaldo maior para as vítimas de violência nos dias de hoje, no entanto, isso não exime as ocorrências de fatalidades, crueldades, opressões e mortes de mulheres no país. Porém, legítima a dor, o sofrimento e o pedido de socorro nas mais diversas realidades, pois com as leis as mulheres vítimas podem recorrer ao atendimento especializado na Delegacia de Atendimento à Mulher ou ligar para o 180, sabendo que poderão contar com auxílio especializado e exílio do/a agressor/a (IMP, 2021).

O quadro abaixo revela dados referentes ao aumento das situações de violência nos municípios do Brasil e originou um relatório no momento pandêmico e de isolamento social.

**Quadro 2.** Aumento de casos de violência nos municípios brasileiros

Resposta	Quantidade	%
Violência contra mulher	483	20,3%
Violência contra pessoa idosa	173	7,3%
Violência contra pessoa com deficiência	71	3,0%
Violência contra crianças e adolescentes	269	11,3%
Trabalho escravo	14	0,6%
Não houve aumento	1.684	70,7%
Não respondeu	163	6,8%
<b>Municípios contatados</b>	<b>2.383</b>	<b>100,0%</b>

**Fonte:** Confederação Nacional de Municípios (2021).

Por meio dos dados analisados, verifica-se que a violência contra a mulher no Brasil aumentou consideravelmente em função do isolamento e momentos estressores vivenciados por famílias devido à contaminação da COVID-19 e os fatores econômicos, políticos e emocionais desencadeados na população mundial. Desse modo, nunca foi tão urgente rever os pontos de fragilidades na educação, para se aprimorar evidências que o currículo traz na formação humana e na capacidade de prevenção quanto aos comportamentos de violência e intolerância.

Na vertente do pensamento pós-estruturalista o conceito de sexo carrega a conotação de cunho político (LOURO, 1997). Essa perspectiva diz respeito aos desafiadores estudos de Judith Butler, os quais se relacionam com o pensamento de Guacira Louro. Tais estudos têm o compromisso com a desconstrução da ideia de gênero, levando em conta, em sua estruturação, as experiências dos sujeitos (ROCHA, 2014). Sendo assim, a designação da identidade das pessoas se dá a partir do modo como cada uma se identifica e constrói o conceito de si mesma. Em outras palavras, como a autora descreve, “[...] compreendemos os sujeitos como tendo identidades plurais, múltiplas; identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias” (LOURO, 1997, p. 24). Ou ainda:

O gênero é a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser (BUTLER, 2003, p. 59).

Portanto, tratar de gênero impele a análise do processo histórico social que a palavra carrega. Como fonte de informação estruturante dos significados que a mesma atribui, ao se indagar sobre seu significado na língua portuguesa, a palavra gênero no dicionário não compreende o significado que esse texto traz. Pois bem, essa é uma discussão atrelada diretamente ao movimento feminista e aos processos trazidos com os grupos coletivos, na luta contra a opressão e para que haja maior visibilidade da mulher no meio social (LOURO, 1997).

Como primeira onda do movimento feminista – na virada do século XX – houve o processo do sufrágio e da garantia do direito ao voto às mulheres. Na década de 1960, ocorre a segunda onda em que o feminismo, além das preocupações pelas causas sociais e políticas, garante também espaço de discussão teórico-científica e expande os trabalhos com ênfase nas questões relativas à mulher na sociedade (LOURO, 1997). O ano de 1968, ficou demarcado na história como um momento importante, devido às manifestações coletivas e de inquietação em diferentes lugares do mundo, conforme registro da pesquisadora Guacira Louro:

França, Estados Unidos, Inglaterra, Alemanha são locais especialmente notáveis para observarmos intelectuais, estudantes, negros, mulheres, jovens, enfim, diferentes grupos que, de muitos modos, expressam sua inconformidade e desencanto em relação aos tradicionais arranjos sociais e políticos, às grandes teorias universais, ao vazio formalismo acadêmico, à discriminação, à segregação e ao silenciamento (LOURO, 1997, p. 15-16).

Nesse processo de agigantar o intelecto da mulher e das representatividades de gênero, vão surgindo marcos importantes para a consolidação do movimento feminista contemporâneo e os resultados de atos libertadores das vozes femininas, seja na música, na dança, na sala de aula, no ingresso em instituições de ensino superior, na pesquisa e nos documentos de estudos da mulher. O objetivo maior desse movimento sempre foi tornar a mulher visível, até então segregada e oprimida de suas mais variadas manifestações do pensar, agir e ou sentir. Isso inclui a visibilidade das mulheres na ciência (LOURO, 1997).

Mulheres se tornaram escritoras da própria história e da representatividade feminina em diferentes lugares do mundo, como o exemplo das autoras retratadas neste capítulo: Guacira Louro e Judith Butler<sup>10</sup>. Ambas avançaram na produção científica e no repertório de conteúdos funcionais para quem estuda as questões de gênero e de como a mulher é vista e entendida em uma sociedade predominantemente branca, heterossexual, patriarcal e misógina

---

<sup>10</sup> Guacira Lopes Louro nasceu nos anos de 1940, foi educadora, pesquisadora e escritora sobre diversidades e educação. Judith Butler nasceu em 1956, filósofa norte-americana de origem russo-judaica, estudiosa das relações de gênero e estudos sobre a mulher (LOURO, 1997; FREITAS, 2018).

que oprime o ser mulher em suas múltiplas identidades. Nesse contexto, foram fundamentais o olhar e a descrição oriunda de mulheres sobre elas mesmas.

Junto a esses avanços caminharam também as expressividades da mulher nos diferentes meios de comunicação, como a televisão, o filme, a música, a dança ou teatro, reafirmando que esses também podem ser espaços ocupados por elas e não somente a casa, o cuidado da família ou a profissão de educadora. Em meio às inúmeras possibilidades de inserção da mulher na sociedade, percebem-se as diferenças de modo que os marcadores sociais manifestam não somente de cunho pessoal, mas também social e coletivo. Contudo, é necessário destacar que por vezes a divergência serve para trazer a inquietação e assim, promover melhor compreensão das diferenças (LOURO, 1997).

A noção binária de masculino/feminino constitui não só a estrutura exclusiva em que essa especificidade pode ser reconhecida, mas de todo modo a “especificidade” do feminino é mais uma vez totalmente descontextualizada, analítica e politicamente separada da constituição de classe, raça, etnia e outros eixos de relações de poder, os quais tanto constituem a “identidade” como tornam equívoca a noção singular de identidade (BUTLER, 2003, p. 21).

Torna-se evidente que a representação da mulher se baseia no ponto de vista da representatividade universal e dominante, em que as multiplicidades não são alcançadas, tão pouco entendidas. A noção de sexo e gênero institui perspectivas distintas, em que o sexo biológico é inato e a identidade de gênero produzida a partir das escolhas culturalmente construídas. Desse modo, a natureza do homem biologicamente se constituiu como ser masculinizado e a mulher o oposto, desconstrói-se à medida que se entende que sexo e gênero não estão necessariamente demonstrando a mesma associação, já que há uma aparente descontinuidade entre ambas as condições (BUTLER, 2003).

Corroborando com o aspecto não-binário e com diferentes perspectivas teóricas e sociais que tratam do tema:

É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o

que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos. O debate vai se constituir, então, através de uma nova linguagem, na qual gênero será um conceito fundamental (LOURO, 1997, p. 21).

Dada as concepções, enfatiza-se que o uso da palavra gênero é um ato político, derivado das manifestações e lutas por igualdade de espaço na sociedade. Importante frisar que o gênero (identidade construída culturalmente) não nega a biologia que forma esses corpos, mas considera, acima de tudo, os sujeitos motivados por seus próprios desejos. As intenções de projetos e representatividades – feminina ou masculina – são múltiplas nos diversos grupos sociais de raça, etnia, classe, religião e incitam papéis sociais multifacetados. E não se pode negar que o aprendido desde o nascimento se estende aos repertórios de conhecimento e vivência do ser humano. Entretanto, a experimentação de novas possibilidades ou intenção daquilo que se quer conhecer e viver são frutos essenciais da estruturação do que chamamos de identidade (LOURO, 1997).

É fato que as identidades sexuais são constituídas pelas vivências que cada pessoa tem com seus/suas parceiros/as afetivas, independentemente da relação ser heterossexual ou homossexual, bissexual ou sem parceiros/as. Estudos e pesquisas apontam que na construção da identidade de gênero há uma identificação pessoal, social e histórica com o ser masculino ou feminino. Apesar de não ser a mesma coisa, elas são facilmente confundidas pelo fato de ser uma condição dentro da outra, na mesma pessoa e no mesmo momento (LOURO, 1997).

As identidades não são fixas ou permanentes, elas se movimentam à medida que os processos internos e externos do sujeito acontecem, transcendendo a concepção de desempenho de papéis sociais, mesmo que haja a imposição de grupos dominantes e de poder. Nesse ponto, desmistifica-se a identidade sexual e a identidade de gênero para avançar no detalhamento, no próximo tópico, sobre a diversidade sexual.

### 3.2. Diversidade sexual

Para iniciar essa temática, há que se compreender como as discussões contemporâneas tratam a diferença entre sexo biológico e gênero, bem como a orientação sexual. O gênero, como já elucidado anteriormente foi construído pelos processos sociais, políticos e impositivos à mulher e que se distingue do masculino. Porém, nasce biologicamente gerado por genitais (pênis ou vagina), órgãos físicos que expressam características a cada pessoa. Para além dessas possibilidades, cada ser humano nasce livre e com alternativas de relacionamentos afetivos e sexuais. Em outras palavras:

Pessoas que transitam de um sexo ou gênero a outro são comuns em várias culturas, inclusive historicamente nesta que se convencionou chamar de “cultura ocidental”. O que caracteriza o discurso científico contemporâneo em relação a este tema é a patologização das pessoas que fazem ou desejam fazer esse trânsito. Ou seja, nossa época não tem como característica primeira a demanda de um número crescente de pessoas para passar de um gênero ao outro (JÚNIOR, 2014, p. 41).

Entende-se que existem diferentes expressões sociais de sexualidades, em que homens se relacionam com homens ou mulheres, ou ambos, e mulheres se relacionam com homens ou mulheres, ou ambas. Em algumas ocasiões o sexo biológico não é o de identificação da mesma e, por isso, se sente mais confortável transitando em outro gênero naquele momento, mas o gênero não está ligado à escolha sexual, pois são independentes. “A ambiguidade sexual passa a ser muito mais uma questão biológica, envolvendo principalmente a fisiologia e a psique e menos uma tensão espiritual” (JÚNIOR, 2014, p. 43). A pressão vinda da religião, ao longo do tempo, fixou na sociedade pressupostos em relação ao lugar de cada gênero e dos corpos, posto que a única função sexual humana era a da procriação da espécie.

Conforme Foucault (1983), é justamente a partir do século XIX que se desenvolve um dos elementos mais importantes de toda a ciência sexual moderna: a busca pelo “verdadeiro sexo” das pessoas; a crença de que cada ser humano possui um único sexo, e que este sexo essencial, organizador tanto do desenvolvimento orgânico quanto psíquico, pode ser mascarado

pelos desvios do crescimento do corpo e/ou da mente (JÚNIOR, 2014, p. 43).

No final do século XIX e início do século XX, diversos cientistas e médicos discutem sobre essa transitoriedade e a interferência das características sexuais do sexo oposto e sobre o sexo verdadeiro estritamente no plano fisiológico e psicológico. Nesse período, ainda não havia a distinção conceitual entre sexo, gênero, identidade de gênero e orientação sexual. Homens e mulheres eram unicamente compreendidos pelos corpos, aparências, desejos e posições sociais. Sendo assim, quem se enquadrava naquilo que era sugerido como o mais conveniente, demarcava-se ao funcionalismo heterossexual compulsório (JÚNIOR, 2014).

As temáticas que envolvem grupos coletivos LGBTTI+<sup>11</sup>, na atualidade, estão num movimento para que não haja mais o silenciamento das diversidades em diferentes espaços sociais, inclusive na escola. Dentro e fora da escola ocorrem exclusões das diferenças de modo a fomentar a invisibilidade de gays, lésbicas, travestis, transgêneros, transexuais e ou intersexuais. A falta de encorajamento é construída pelo processo de dominação nas pessoas que se identificam com uma dessas sexualidades, fazendo com que o anunciar e se reconhecer torne-se um processo doloroso e opressor (PINEL, 2013).

“Homens e mulheres, através das mais diferentes práticas sociais, constituem relações em que há, constantemente, negociações, avanços, recuos, consentimentos, revoltas, alianças” (LOURO, 1997, p. 39-40), em que consiste um processo social de tensionamentos, resistência e ou submissão da repressão sobre aquilo que alguns sujeitos julgam como sendo o mais adequado e o esperado do homem ou da mulher nas suas relações. “Os gêneros se produzem, portanto, nas e pelas relações de poder” (LOURO, 1997, p. 41). Louro (1997) reforça a relevância dos estudos de Foucault e a correlação que implica o processo coercitivo do poder, que gera comportamentos de corpos dóceis e a redução da força política dos indivíduos.

Para tanto, Pinel (2013) categoriza importantes pilares do processo opressor e de atos fundamentais para o processo de mudança de pensamento. Inicialmente trata da necessária aplicação da cultura dos *Direitos Humanos* que

---

<sup>11</sup> Significado da sigla: lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, intersexuais ou mais.

garante atitudes de respeito, garantia de direitos de escolha devido ao livre arbítrio; elenca a pesquisa e o ensino como detentores de instrumentalização para que haja a coleta de informações efetiva e diferentes modalidades didáticas para reproduzir em sintonia com movimentos sociais, amparando relatos de insatisfação e desabafos de pessoas estigmatizadas e sofredoras de discriminação impostas pela heteronormatividade.

Vale ressaltar que a população LGBTTI+ está constantemente em situação de desvantagem na sociedade em relação às pessoas heterossexuais, havendo uma necessidade invisível de provar a todo tempo e em diferentes locais que se é suficientemente bom e adequado ou adequada. Os papéis sociais desempenham funções e capacidades para exercer cada uma delas. Portanto, essas desvantagens trazem um teor de desigualdade entre as pessoas de orientação sexual homossexual. Tratar da igualdade ou da diferença é uma questão que pode trazer problemáticas, no sentido de que é difícil equacionar sujeitos que são idênticos e que deveriam ser considerados com o mesmo valor e os mesmos direitos (LOURO, 1997).

A sociedade [...] está constantemente sendo “descentrada” ou deslocada por forças fora de si mesma. As sociedades da modernidade tardia, são caracterizadas pela “diferença”; elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes “posições do sujeito”, isto é, identidades (HALL, 2006, p. 17).

Essas identidades transmutam à medida que cada pessoa se identifica e se sente confortável com sua escolha, havendo um processo de reconhecimento interno pela sua orientação sexual, por exemplo. Não cabe à sociedade ditar qualquer coisa referente à subjetividade das pessoas.

Ávila e Grossi (2012) salientam a desconstrução binária e rígida que estão demarcadas nas categorias de gêneros tradicionais: homem e mulher, masculino e feminino, heterossexual e homossexual. Abarcam a violência, violações de direitos abraçadas pelos movimentos sociais e a patologização<sup>12</sup> da homossexualidade, transexualidade e de transgêneros.

---

<sup>12</sup> Com base na Comissão Nacional em apoio ao Conselho Federal de Psicologia (CFP) e manifesta apoio aos Direitos Humanos e a liberdade de escolha e de identificação sexual ou de gênero. Destaca que desde dezembro de 1973, a homossexualidade deixou de ser classificada como transtorno mental pela Associação Americana de Psiquiatria (APA), sendo retirada do Manual de Diagnóstico e Estatística de Desordens Psiquiátricas; em 1975, a Associação Americana de Psicologia adotou o mesmo procedimento,



Para melhor compreender as especificidades de cada identidade:

O termo transgênero se refere a uma pessoa que sente que ele ou ela pertence ao gênero oposto, ou pertence a ambos ou nenhum dos dois sexos tradicionais, incluindo travestis, transexuais, intersexuais, Drag Queens e Drag Kings. Embora a comunidade de transgêneros seja reconhecida como uma parte da comunidade de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBTTT), o Movimento Transgênero (Transgender Movement) se distingue do Movimento LGBTTT por ter reivindicações específicas (ÁVILA e GROSSI, 2012, p. 2).

E elucidar o contexto histórico-social da homossexualidade:

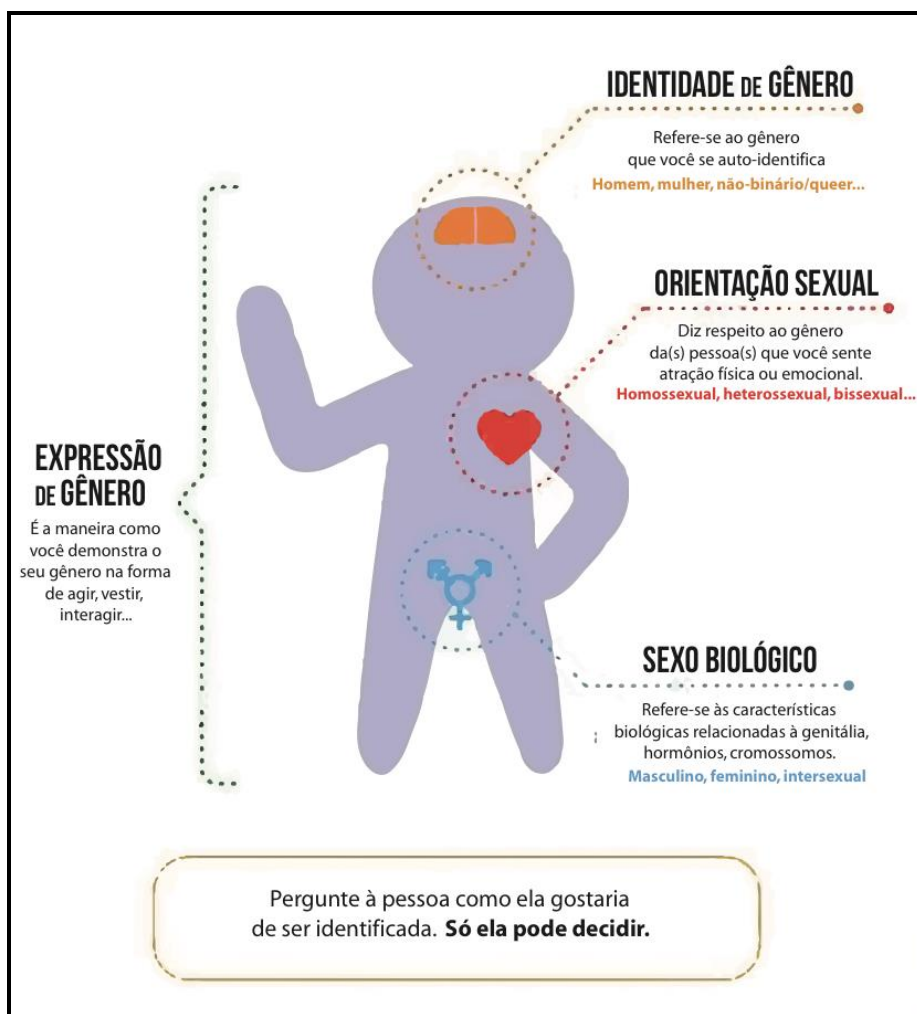
O discurso médico, no século XIX [...] associa homossexualidade feminina com “masculinização”, com especial ênfase na questão vestimentária, ligada às convenções de roupa associadas rigidamente a cada sexo (e também marcadas por outras classificações sociais, como ocupação social) (ÁVILA e GROSSI, 2012, p. 3).

Conforme cartilha do *Ministério Público* sobre direitos da comunidade LGBT, “a diversidade sexual consiste nas várias maneiras de se vivenciar e expressar a sexualidade” (BRASIL, 2017, p. 8). Sendo assim, não cabe definir a heterossexualidade como o único modo de se relacionar afetiva e sexualmente, pois as maneiras de se expressar e se reconhecer como identidade são diversas.

---

deixando de considerar a homossexualidade como doença, distúrbio ou perversão. No Brasil, em 1985, o Conselho Federal de Medicina (CFM) deixa de considerar a homossexualidade como desvio sexual, esclarecendo aos médicos, em particular aos psiquiatras, que homossexualismo não pode ser aplicado nem sustentado como diagnóstico médico. A 43ª Assembleia Geral da Organização Mundial de Saúde (OMS), no dia 17 de maio de 1990, retirou a homossexualidade da lista de doenças ou transtornos mentais, suprimindo-a do Código Internacional de Doenças (CID-10), a partir de 1993. (CFP, 2009). No mês de junho do ano de 2018, a Organização Mundial da Saúde (OMS) apresentou a CID-11 (Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas relacionadas à saúde) – versão Atualizada – com a alteração da retirada da transexualidade da lista dos problemas de saúde mental e realocada como incongruência de gênero, atualizando e padronizando mundialmente a identidade de gênero (DEFENSORIA PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ – PR).

**Figura 1.** As expressões de gênero



**Fonte:** Ministério Público da Bahia (apud BRASIL, 2018).

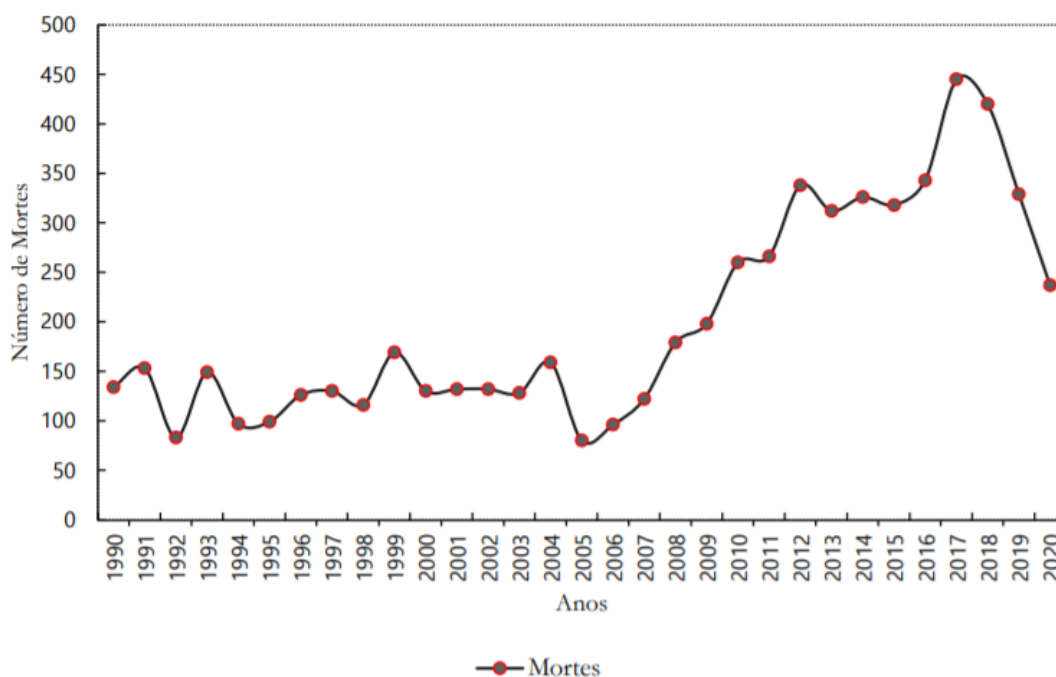
Conforme se observa na figura acima, a cartilha ainda complementa que “a sexualidade humana é formada pela combinação de fatores biológicos, psicológicos e sociais e composta, basicamente, por três elementos: sexo biológico, orientação sexual e identidade de gênero” (BRASIL, 2017, p. 9).

Com o avanço na garantia de direitos da comunidade LGBT, houve progressos importantes como no ano de 2013, quando o *Conselho Nacional de Justiça* reconhece o casamento entre duas pessoas adultas, independente da sua orientação sexual ou identidade de gênero. Também dispõe da viabilidade na opção da adoção para casais homossexuais e ou reprodução assistida para que possam ter filhos ou filhas. Cabe ao casal direitos sucessórios em que pese a garantia do direito em herança do/a cônjuge, pensão por morte e auxílio reclusão, proteção contra qualquer forma de violência, refúgio e direitos

migratórios, direito ao nome e à identidade de gênero, direito à saúde e previdência social, direito ao trabalho e, por fim, dando ênfase ao tema em destaque na pesquisa, a garantia de direito à educação e à igualdade de condições de acesso e permanência na escola (BRASIL, 2017).

Contudo, mesmo com inúmeros avanços na garantia de direitos, o descompasso é gritante no que tange às violências, opressões e homicídios contra a população LGBTI+. O *Relatório do Observatório de Mortes Violentas no Brasil* (2021) apresenta um gráfico que exposto abaixo, para que se possa visualizar o resultado da incansável busca por dados reais, o número de mortes da população que se identificam lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, intersexuais, entre outras manifestações identitárias. Tais crimes têm raiz na homofobia que sofrem as vítimas por não seguirem a regra imposta pela sociedade brasileira patriarcal machista e opressora.

**Gráfico 1.** Mortes violentas no Brasil: 1990 até 2020.

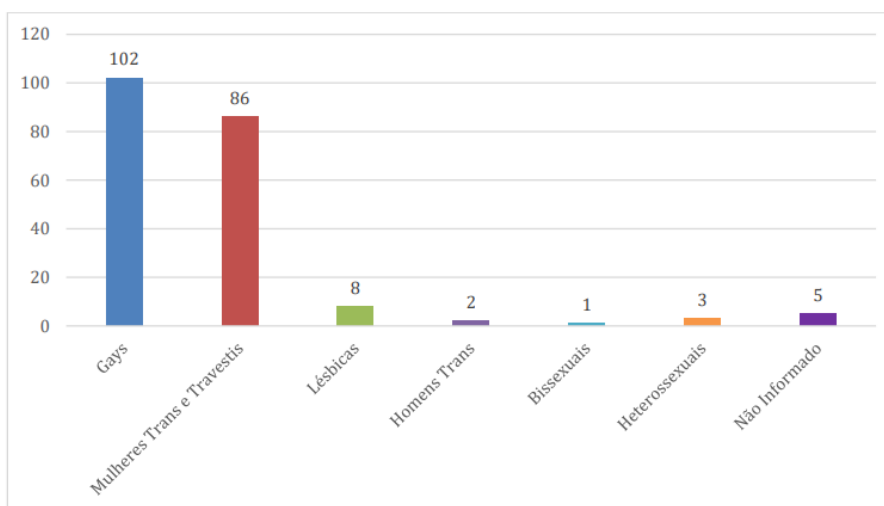


**Fonte:** Observatório de Mortes violentas no Brasil (2021).

No ano de 1990, foram assassinadas no Brasil 164 LGBTI+ e vinte anos depois, em 2010, assassinadas 260 LGBTI+ no Brasil. Um aumento de aproximadamente 60% no número de mortes é bastante assustador. Atualizado em outubro de 2021, um novo relatório traz dados referentes ao período de

janeiro a agosto de 2021 e, novamente, as informações são alarmantes, com o registro de 207 LGBTI+ mortos, sendo 187 assassinatos e 18 suicídios. Para melhor compreensão de pessoas acometidas por esses atos violentos, segue abaixo a tabela que o relatório disponibiliza.

**Gráfico 2.** Brasil: mortes violentas de LGBTI+ por segmento, entre janeiro e agosto de 2021.



Fonte: Acontece Arte e Política LGBTI+; Grupo Gay da Bahia;

**Fonte:** Observatório de Mortes Violentas de LGBTI+ no Brasil (2021).

Dados como esses expostos até aqui revelam alguns dos resultados de uma sociedade formada com conteúdos invisibilizados no que diz respeito às diversidades e às maneiras diferentes de se constituir família ou se relacionar afetivamente. Ao longo de décadas de formação educacional formal e estruturada por documentos norteadores (descritos anteriormente) em que denota os conteúdos indicados a serem trabalhados no âmbito escolar, torna explícito o resultado que a comunidade LGBTI+ recebe devido à formação educacional excludente em uma sociedade violenta em diversas formas (verbal, opressora, física, moral e psicológica).

Destarte as diversas maneiras de expressividades e identificação sexual de cada pessoa vista até aqui, adiante se tratará dos diferentes modos de agrupamentos étnico-raciais para melhor explicitar as realidades abarcadas na extensão deste trabalho.

### 3.3. Questões étnico-raciais

A fim de apresentar o contexto do debate sobre as questões étnico-raciais, há que se compreender, primeiramente, o termo *raça*. Segundo Munanga (2003, p. 1) “etimologicamente, o conceito de *raça* veio do italiano *razza*, que por sua vez veio do latim *ratio*, que significa sorte, categoria, espécie”, reforçando essa concepção trazida aqui, complementada por Silva (2021, p. 24), em que “a noção de *raça* como referência a distintas categorias de seres humanos é um fenômeno da modernidade que remonta aos meados do século XVI”. Desse modo, fica claro que o termo utilizado para identificar algumas pessoas como sendo diferentes de outras foi surgindo à medida que alguns agrupamentos sentiam a necessidade de fazer essa classificação. A ideia de seleção das raças inicia-se no Iluminismo em que se compara os diferentes grupos humanos atribuindo as características físicas e ou culturais, dando inclusive a denominação de civilizado e selvagem (ALMEIDA, 2021).

No século XVIII, a cor da pele foi considerada como um critério fundamental e divisor d'água entre as chamadas raças. Por isso, que a espécie humana ficou dividida em três raças estancas que resistem até hoje no imaginário coletiva e na terminologia científica: *raça* branca, negra e amarela. Ora, a cor da pele é definida pela concentração da melanina. É justamente o degrau dessa concentração que define a cor da pele, dos olhos e do cabelo. A chamada *raça* branca tem menos concentração de melanina, o que define a sua cor branca, cabelos e olhos mais claros que a negra que concentra mais melanina e por isso tem pele, cabelos e olhos mais escuros e a amarela numa posição intermediária que define a sua cor de pele que por aproximação é dita amarela. Ora, a cor da pele resultante do grau de concentração da melanina, substância que possuímos todos, é um critério relativamente artificial (MUNANGA, 2003, p. 2).

Ao compreender o modo como se organizou a diferenciação de cada *raça* e quais seus propósitos, analisa-se também os critérios para sinalizar diferentes identidades e etnias, pois esse é um conjunto de fatores que cada pessoa busca ao longo da sua vida mediante as experiências e escolhas que formam sua própria identidade. Portanto, as características que compõem o ser humano não são puramente genéticas e não advêm de sua constituição biológica, sendo que muitas são as fontes desse processo, como por exemplo: a religião, grupos,

danças, músicas, culinária ou qualquer que seja as peculiaridades da região/país onde este se encontra. Aqui se adentram às concepções étnicas e culturais.

A segregação acometida pelas populações subalternizadas desencadeia o processo de hierarquização sobre uma raça em relação à outra, produto da reprodução social intergeracional, em que atua o poder de dominação social resultado de esquemas ideológicos. A ordem social é o fio condutor na estruturação social – no sistema capitalista – em que constitui o ato de discriminar e, assim, os grupos agem de maneira preconceituosa uns com os outros, transformando-se em (re)produtores do racismo e da xenofobia. Os prejuízos resultantes do preconceito e discriminação em uma sociedade trazem o teor de desvantagem com estereótipos que afetam de maneira substancial a vida de cada uma dessas pessoas (ALMEIDA, 2021).

O termo genocídio teve sua concepção articulada por Rafael Lemkim quando se compreendeu o significado do crime de genocídio definida pela Convenção da ONU e passou a ser adotado no ano de 1948. Lemkim descreveu o genocídio como: a destruição de uma nação ou grupo étnico em sua obra intitulada “O domínio do eixo na Europa ocupada”<sup>13</sup>.

Sobre o extermínio de grupos étnicos:

Do ponto de vista oficial, a ruptura completa com o pensamento humanista pode ser identificada no momento em que o genocídio torna-se política de um Estado europeu, normatizada (do ponto de vista educacional e da propaganda oficial), não obstante a via para a ocorrência do fenômeno genocidário ao longo do século XX e já também durante o século XXI tenha sido pavimentada com os massacres dos povos Namas e Hereros (na Namíbia) praticados pelos alemães, bem como pelo extermínio, também sistemático, do povo armênio (1915-1923), culminando com a implantação da mais sofisticada e burocratizada máquina genocida do Estado alemão nacional-socialista (PEREIRA, 2018, p. 107).

Sendo assim, o autor desdobra as considerações sobre as práticas genocidas em três aspectos diferentes de conceituação:

---

<sup>13</sup> Nome original: “El dominio del Eje en la Europa ocupada (2009). A obra analisa a situação do Velho Continente no contexto da Segunda Guerra Mundial, que lhe conduziu a cunhar os termos genocídio (entendendo como a destruição de uma nação ou de um grupo étnico. Esta nova palavra, criada pelo autor para designar um antigo costume de sua expressão moderna surge da antiga palavra grega *genos* (raça, tribo) e da latina *cide* (matar), e assim corresponde, em sua formação, a palavras tais como *tiranicídio*, *homicídio*, *infanticídio*, etc (PEREIRA, 2018, p.104).

- a) Genocídio físico: massacres, mutilações, privação de condições para manutenção da vida, tais como privação de alimentos, escravidão, exposição a risco de morte etc.;
- b) Genocídio biológico: separação de famílias, esterilização, destruição de fetos etc.;
- c) Genocídio cultural: profanações e destruição de símbolos culturais (livros, objetos de arte, pilhagens, inclusive de relíquias religiosas etc.), destruição das lideranças culturais, bem como de centros culturais (cidades, monastérios, escolas, bibliotecas), proibição de atividades culturais e de códigos de comportamento, conversão forçada, desmoralização etc. (PEREIRA, 2018, p. 109).

Desse modo, o autor elenca conceitos que o Brasil apresentou ao longo da sua história de genocídio físico, biológico e cultural. Nesse sentido, a pesquisa em tela que abarca o contexto educacional e as invisibilidades ocorridas em relação às diversidades étnico-raciais se explica. Dados como o que Ribeiro (2019) aponta sobre o Brasil na atualidade reforçam que as populações negras sofrem com a marginalização, expondo que de cada três pessoas presas no Brasil, duas são negras e complementa, no que tange ao tráfico de drogas, que esse grupo lidera o encarceramento, sendo 26% homens e 62% no caso das mulheres. Também argumenta que 68% das encarceradas são negras, sendo que a maioria é mãe e não possui antecedentes criminais, no entanto, apresentam dificuldade de conseguir empregos formais.

A normalização dos atos de depreciação para com as comunidades indígenas e negras é resultado de uma formação ideológica do Estado e da sociedade brasileira, que se materializa em condutas do racismo individual, institucional e estrutural. Esta mesma sociedade formadora de conflitos e formas de violências no sistema do monopólio do poder social provoca o embate por igualdade de direito entre a população segregada e marginalizada (ALMEIDA, 2021). Assim, as imposições de regras reguladoras de supremacia impõem a ideia de normal e natural pelas classes dominantes. Almeida (2021, p. 40) justifica que: “detêm o poder os grupos que exercem o domínio sobre a organização política e econômica da sociedade”, pois o polo regulador dessas estratégias é o ter, traduzida na enorme desigualdade social.

Os povos que aqui se encontraram e construíram um país que podemos historicamente considerar como um encontro ou “carrefour” de culturas e civilizações, não podem mais, em nome

da Ciência biológica atual ou da Genética humana, ser considerados como raças, mas sim como populações, na medida em que eles continuam pelas regras culturais de endogamia, a participarem dos mesmos círculos de união ou casamento, embora esses círculos não estivessem totalmente fechados como ilustrado pelo crescimento da população mestiça. Por outro lado, todos esses povos foram oriundos de diversas etnias da Europa, da África, da Ásia, da Arábia, etc. Aqui encontraram outros mosaicos indígenas formados por milhões de indivíduos que foram dizimados pelo contato com a civilização ocidental e cujos sobreviventes formam as chamadas tribos indígenas de hoje (MUNANGA, 2003, p. 11).

Haja vista que a compreensão de diferentes povos e seus movimentos ocorridos até a atualidade trazem repertório do reconhecimento dos processos sociais. Tratar das comunidades marginalizadas no cenário contemporâneo brasileiro é trazer a discussão dos povos indígenas, negros e de brancos, porém com pontos de vistas distintos. Com a afirmativa de Santomé (2020, p.162) de que “se as distintas culturas destacam os caminhos e as maneiras através das quais os seres humanos dão sentido a suas vidas, constroem seus sentimentos, crenças, pensamentos, práticas e artefatos”, cabe refletir sobre o que significa de fato, as diferenças raciais e étnicas, e ressaltar as lacunas existentes entre o que se padroniza e deixa de elucidar o que há de mais precioso: a singularidade humana.

Ainda a partir de Santomé (2020, p. 163) destaca-se a continuidade e a garantia de manter cada cultura para as próximas gerações: “A cultura de cada povo não traduz outra coisa que seus constructos conceituais, seus sistemas simbólicos, seus valores, crenças, pautas de comportamento, etc. [...] garante-se a continuidade dessa sociedade”. Junto dessa proteção que cada agrupamento assegura aos seus semelhantes, ocorre o silenciamento que acarreta na sensação de não-pertencimento e da violação de direitos para com as etnias e povos minoritários que estão aquém do poder dominador social (SANTOMÉ, 2020).

Os povos ciganos são exemplos de forte estigma e invisibilidade em diferentes contextos sociais – dentre eles, a escola – na qual ocorre o desabono das crenças, conhecimentos, destrezas e menosprezo de seus valores. E, sobretudo, o não reconhecimento das crianças nos corredores em atividades expostas e decorações, já que não será a representatividade escolhida na maior



parte das atividades escolares (SANTOMÉ, 2020). Nesse sentido, Munanga (2003) acresce que isso ocorre porque “sem dúvida, por uma visão político-ideológica que colocou coletivamente os brancos no topo da pirâmide social, do comando e do poder, independentemente de suas raízes culturais de origem étnica” (idem, p. 12).

No que diz respeito aos povos indígenas do Brasil, a situação de extermínio vem ocorrendo desde sempre. No governo de Getúlio Vargas houve a *Marcha para o Oeste*, quando a *Fundação Brasil Central* se dispõe como instrumento dessa posição política, dando início à *Expedição Roncador-Xingu*. Essa foi uma importante fonte histórica do *Parque Indígena do Xingu* e seu principal objetivo era a inovação progressiva na construção de diálogos. Esses abriram caminho no meio da floresta, havendo pontos de estratégia para que a empreitada logística ocorresse. A *Comissão Nacional da Verdade* constatou com as devidas ocorrências o extermínio de 8.350 pessoas indígenas no processo da ditadura militar. O povo brasileiro desconhece sua própria origem e os fatos reais de extermínio dos povos originários (PEREIRA, 2018).

Desse modo, ao elucidar na perspectiva de diferentes agrupamentos – aqui citados os ciganos, negros e indígenas – constata-se a visão desenvolvimentista e de degradação das identidades e a segregação de algumas etnias, pois a ideia de que a cultura branca e cristã é a única desenvolvida e dotada de características ideais, reforça o motivo para esses povos precisarem reafirmar diuturnamente sua valoração e a conquista por espaço de direito e de fala no seio da sociedade.

Evidencia-se, portanto, que cada povo pertence a sua própria raiz histórica e contempla seus artefatos culturais no campo da religiosidade, da música, da culinária, da dança e das artes. Esse viver torna o território afrodescendente/quilombola diferente das comunidades indígenas e estas, por sua vez, diferente de outras comunidades. Por isso, é preciso enaltecer o cunho político dessas expressividades que exaltam a questão racial do ponto de vista progressista, enfatizando a ideia de *raça* hoje enquanto construto social. O racismo existe de modo a ser um dispositivo que por meio da cor da pele, cabelo ou território em que se vive, acaba-se elemento de segregação. Desse modo, para que não haja tendência biologizante sobre as identidades culturais, há que

se pensar sobre a busca pela legitimação do que é chamado democracia racial (MUNANGA, 2003).

O circuito da cultura e o sistema de representação das identidades no sistema social sugere que haja uma crise de identidade na contemporaneidade, com a representação compreendida como produto dos processos culturais à medida que se transformam, expressão de identificações individuais e ou coletivas. O processo de movimentação das identidades traz novos posicionamentos sociais e de produção de significados e, por vezes, pode haver a dúvida sobre si mesmo/a, já que o efeito sobre a regulação social representada é da continuidade ao processo de identidade e da articulação do consumo no sistema capitalista. E urge ser fortificado (SILVA, 2014).

“A cultura molda a identidade ao dar sentido à experiência e ao tornar possível optar, entre as várias identidades possíveis, por um modo específico de subjetividade” (SILVA, 2014, p. 19). A pressão social pelo enquadramento e a padronização irriga os preconceitos e discriminações na sociedade, por diferentes culturas e modo de viver de cada agrupamento social. Visto que a construção da identidade de cada pessoa na sociedade é fruto das relações e escolhas do seu modo de viver:

[...] a identidade marca o encontro de nosso passado com as relações sociais, culturais e econômicas nas quais vivemos agora [...] a identidade é a intersecção de nossas vidas cotidianas com as relações econômicas e políticas de subordinação e dominação (SILVA, 2014, p. 19 apud RUTHERFORD, 1990, p. 19-20).

No viés da constante busca pela igualdade de direitos, sobressaem avanços positivos ocorridos durante os mandatos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff – entre os anos de 2003 a 2016 – regidos por políticas de inclusão social (COSTA; SILVA, 2019). Comprovam tal afirmação os documentos legais sancionados pela *Presidência da República*, instaurando a legitimidade do estudo obrigatório nas escolas dos conteúdos da cultura afrodescendente, negra e indígena, leis nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 e nº 11.645, de 10 março de 2008 (BRASIL, 2003; BRASIL 2008).

Assim, o que vemos atualmente é que a baixa capacidade de transformação das estruturas que o modelo de democracia liberal enseja o coloca em uma espiral de deslegitimação. [...]

Isso deslegitima o sistema como um todo, envolvendo os poderes Executivo, Legislativo e até mesmo o Judiciário, e coloca grande parte da cidadania mais interessada nessa reestruturação muitas das vezes mais próxima — ideologicamente e mesmo fazendo uso do processo eleitoral — do recuo dessa democracia a uma excepcionalidade fascista ou profascista, tal qual o modo como se deu o afastamento de Dilma Rousseff em 2016 e que levou Michel Temer e uma agenda neoliberal (COSTA; SILVA, 2019, p. 6).

A partir dessa análise, evidencia-se as demandas anunciadas dentro da escola e das pessoas ali inseridas no que diz respeito às diversidades raciais e étnicas. Junto há uma agenda de interesse de alguns governos e desinteresse de outros. Com este capítulo a ideia central foi de compreender quanto às nuances concebidas por diferentes autores/as em relação às diversas proposições étnico-raciais, formas de exclusão e manejo na sistematização da formação humana e concepções inerentes à construção de identidade dos estudantes. Assim, conclui-se os pontos de interesse nesta pesquisa sobre as diversidades e no próximo capítulo será detalhada a metodologia escolhida para a efetivação da dissertação.

## **4. METODOLOGIA**

Para elucidar o modelo teórico-metodológico que segue a presente pesquisa, importante salientar que se segue uma abordagem mista – quali-quantitativa – em que a intenção será de explorar trechos do objeto de análise de forma sistemática, utilizando-se dos descritores das categorias, além da investigação qualitativa desses descritores. A análise das categorias parte da perspectiva da análise de conteúdo, proposto por Laurence Bardin (1977).

Além disso, trata-se aqui de uma pesquisa documental e, portanto, bibliográfica. Este tipo de estudo se caracteriza pelo uso exclusivo de documentos, nesse caso arquivos públicos e textos curriculares oficiais, constituindo-se como a fonte primária dos dados (MARCONI e LAKATOS, 2002).

No presente capítulo serão apresentados e descritos detalhadamente os seguintes itens do desenho metodológico da presente pesquisa: o objeto de análise (BNCC), incluindo a construção histórica do documento, especialmente no caso do Ensino Médio, o instrumento de análise, e por fim, as categorias de análise. Esses farão com que o leitor ou leitora compreenda o formato que se pretende seguir para a coleta de dados e posterior análise de conteúdo na pesquisa.

O objeto de análise é a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), tendo como recorte metodológico sua parte destinada a descrever o Ensino Médio no Brasil, em sua última versão publicada em 2018. Essa é uma fonte contemporânea de informações primárias, sendo um documento público nacional, promulgado pelo Ministério da Educação com parceria do Conselho Nacional de secretários de Educação e da União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (BRASIL, 2018).

### **4.1. Instrumentos e categorias de análise**

A presente pesquisa trata de uma análise documental e se utilizará de categorias de análises e descritores para nortear a pesquisadora e apurar resultados fidedignos a partir da problemática levantada pela trajetória dissertativa, em que visa angariar resultados específicos e norteadores da

discussão sobre o currículo formal. Portanto, o instrumento de análise será um sistema de classificação das competências e habilidades da BNCC, elaborado com base na metodologia de *Análise de Conteúdo* de Laurence Bardin.

Segundo Bardin (1977), a análise de conteúdo se organiza em uma estrutura de categorização sistemática para o fornecimento de dados objetivos ao findar de uma pesquisa, em que no seu processo ela se confirma ou infirma após as verificações constatadas. A autora também pontua que a análise sistemática orienta para que haja uma transformação positiva que parte do corpo teórico para a própria análise, e reforça a experiência como um método empírico e que deve ser reinventado à medida de sua realização. Considerando que “a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análises de comunicações” (BARDIN, 1977, p. 31), então essa não é uma técnica específica de análise, mas um leque de possibilidades que viabiliza a investigação documental.

A interpretação dos dados coletados se ampara na descrição objetiva, sistemática e quantitativa dos conteúdos elencados para a discussão, seguindo as regras impostas pelas categorias de análise. As regras podem ser subdivididas em: homogêneas, exaustivas, exclusivas, objetivas, adequadas ou pertinentes. Com essa fragmentação, o/a pesquisador/a necessita delimitar seus códigos do conteúdo, para que haja consciência do objeto analisado, evitando assim a ambiguidade dos conteúdos escolhidos para análise, também denominado pela autora de análise categorial (BARDIN, 1977). A análise categorial, por sua vez, “pretende tomar em consideração a totalidade de um texto, passando-o pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença (ou de ausência) de itens de sentido” (BARDIN, 1977, p. 36-37). Este procedimento se constitui no método adotado nesta pesquisa e detalhado até aqui.

Foram definidas, ainda, categorias de análise com base nas referências teóricas de cada competência e habilidade da BNCC do Ensino Médio e serão classificadas de acordo com estas categorias:

a) A diferença e as diversidades do ponto de vista genérico: entende-se aqui como a condição em que a questão da diversidade é tratada sem especificação de uma expressão de diversidade particular.

b) Relações de Gênero: entendidas aqui como questões da identificação de gênero, das representações e papéis sociais dos gêneros no âmbito social.

c) Saberes étnico-raciais: entendidos como elementos no currículo que discutem as formas de compreensão de raça e etnia e suas especificidades.

d) Diversidade sexual: entende-se como as expressividades da orientação sexual e reconhecimento do próprio corpo biológico.

e) Ausência de temas ligados à diversidade: quando não houver menção relacionada às questões de gênero, saberes étnico-raciais e das diversidades sexuais.

Conforme sugere Bardin (1977), o formato a ser conduzida a categorização dos elementos de análise e o manejo com esses instrumentos deve ser classificatória para os materiais que serão colhidos durante a execução da pesquisa, sendo uma técnica que permite a escolha dos critérios de distribuição desses tópicos em relação àquilo que se procura ou se espera encontrar. A finalidade dessa categorização é discutir a questão por diferentes perspectivas e dimensões de análise, as quais são:

a) Dimensão objetiva e quantitativa da presença e ausência dessas temáticas, que será feita mediante a classificação e contagem das competências enquadradas nas categorias.

b) Dimensão interpretativa e qualitativa da análise, com base em destaques dos achados seguidos de comentários embasados teoricamente em relação a cada item.

No que se refere à dimensão quantitativa de nossa análise, foi elaborado um quadro contendo as categorias, suas descrições e a codificação usada no processo, conforme demonstrado a seguir:

**Quadro 2.** Codificação da análise categorial

<b>Categoria</b>	<b>Descritor</b>	<b>Código atribuído</b>
Ausência de temas ligados às diversidades	Quando a competência ou habilidade não mostra relação com as questões da diversidade.	A
Diferença/diversidade do ponto de vista genérico	Quando a diversidade é tratada no sentido geral, sem especificar ou aprofundar-se na questão.	B
Relações de gênero	Quando a questão de gênero é tratada de forma explícita e direta.	C
Diversidade sexual	Quando a questão da diversidade sexual é mencionada de forma explícita e direta.	D
Saberes étnico-raciais	Quando os saberes étnico-raciais são tratados de forma explícita e direta.	E

**Fonte:** A pesquisadora (2022).

A codificação exposta acima aponta o modo como será analisada cada competência e habilidade da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, em sua última versão do ano de 2018, classificando-as dentro das categorias: ausência de temas ligados às diversidades, diferença/diversidade do ponto de vista genérico, relações de gênero, diversidade sexual e os saberes étnico-raciais. Além disso, utilizar-se-á uma planilha no software Microsoft Excel para a codificação e contagem das presenças e ausências ao longo do documento. Essa estratégia se encontra no recorte metodológico objetivo-quantitativo da pesquisa.

Após efetivada essa etapa do processo se passará à dimensão da análise interpretativa/qualitativa da pesquisa. Para esse procedimento há que se enaltecer trechos de relevância no documento e, através desses conteúdos, possibilitar discussões à luz das categorias e de teorias que fundamentem a pesquisa. A metodologia adotada pela pesquisadora tem como propósito trazer o rigor e fidedignidade dos dados analisados e embasados pelos/as autores/as selecionados para análise crítica da BNCC.

Assim se dará o próximo capítulo da pesquisa que trata da análise e discussão dos conteúdos escolhidos para se estudar nesta dissertação. Chega-se assim à conclusão dos aspectos levantados e das análises realizadas.



## **5. ANÁLISE DA BNCC DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL**

A análise de dados da presente pesquisa resultou da coleta minuciosa de informações da BNCC do Ensino Médio brasileiro em sua última versão, com base em achados de coletas dos materiais nos itens relativos às competências e habilidades evidenciadas em cada área estudada nos âmbitos educacional público e privado. Os resultados adiante expostos e discutidos a partir dos referenciais teóricos serão baseados nas informações expostas no quadro 2 (página 79). Nesse esquema, constata-se como foi estruturado o método da codificação da análise categorial: as categorias de análise, o descritor de cada categoria e o código atribuído pela pesquisadora. Para dar início à apresentação dos dados levantados do documento oficial comum norteadores das práticas educacionais no Brasil, serão expostos por tabelas os conteúdos dispostos nas competências e habilidades esperadas para se desenvolver com os alunos e alunas do Ensino Médio matriculados/as na rede de ensino no país.

### **5.1. A diversidade nas competências da BNCC do Ensino Médio**

Segundo dados da BNCC do Ensino Médio (BRASIL, 2018), os objetivos das práticas educacionais nos 3 (três) anos dessa etapa da escolarização concorrem para o engajamento com o aprendizado e o que se espera no caminho formativo de alunos e alunas no território brasileiro. As competências gerais estão em consonância com os marcos de desenvolvimento esperado para os/as estudantes a cada ano no Ensino Médio, no que diz respeito a suas aprendizagens. A definição de competência da última versão do documento se mostra explícita no seguinte trecho:

Competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BNCC, 2018, p. 8).

Complementa ainda que:

a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BNCC, 2018, p. 13).

Nesse sentido, vale ressaltar que as idades dos adolescentes cursando o Ensino Médio correspondem aproximadamente aos 14 (quatorze), 15 (quinze), 16 (dezesesseis) e 17 (dezessete) anos, para quem não apresentou reprovações ou evasão escolar. Pois bem, realizar a análise do ponto de vista da estrutura da BNCC implica considerar no processo educacional as necessidades impostas pela possível imaturidade relativa às faixas etárias dessa etapa, haja vista que para muitas tarefas ainda podem ser jovens demais, porém se espera que esses/as mesmos/as jovens se capacitem para o mundo do trabalho.

Sabe-se que o Brasil é um país desigual e de inúmeras dificuldades socioeconômicas, com realidades em que crianças e adolescentes contribuem significativamente na renda familiar. Portanto, pode ser tendencioso afirmar a urgência em preparar adolescentes para o mundo do trabalho num país em que há fome e falta de saneamento básico para muitas famílias, as quais dependem de subsídios governamentais como o Bolsa Família, por exemplo. Usa-se a escola e as reformulações curriculares como uma espécie de “bala de prata” que poderá resolver todos os problemas estruturais da sociedade, o que não é verdade. Mesmo admitindo-se o caráter transformador que a escola possui, e seu importante papel nos movimentos de reforma social, a mudança e a inclusão dependem também de outras instituições e de uma sociedade disposta em acolher e oferecer oportunidade de vida digna para todas e todos.

Conforme denuncia Dantas (2020, p. 11) “as ações, atitudes e valores defendidos pelos formuladores da BNCC vinculam-se à adaptabilidade ao mercado de trabalho (e não ao mundo do trabalho)”. Esse processo formador é fruto de um histórico que se fundamenta no período fordista, quando o que se almeja é quase que exclusivamente o produto final da educação, ou seja,

conceitos utilitaristas e aprovações, mas pouco se instaura o valor de aprender e do processo inerente ao ensinar e aprender, o qual se ajusta à formação humana integral. Dessa forma, o teor é alienador e reprodutivista das imposições colocadas na escola, na sociedade e no trabalho. Assim, o espectro da cultura tradicional institucionalizada dentro da escola não contempla conteúdos oriundos das experiências sociais diversas, abarcando tipos únicos de pensamento nos processos de ensino e aprendizagem, e especialmente, nos livros didáticos (SANTOMÉ, 2020). Em outras palavras:

Não podemos esquecer que o professor atual é fruto de modelos de socialização profissional que lhe exigiam unicamente prestar atenção à formulação de objetivos e metodologias, não considerando objeto de sua incumbência a seleção explícita dos conteúdos culturais (SANTOMÉ, 2020, p. 156).

Nesse ponto da análise, pode-se correlacionar com os resultados encontrados dentro do documento da BNCC e que serão melhor detalhados pelo quadro 3. As categorias de análises são representadas aqui pela seguinte codificação: A) ausência de temas ligados às diversidades; B) diferença/diversidades do ponto de vista genérico; C) relações de gênero; D) diversidade sexual; E) saberes étnico-raciais.

**Quadro 3 – Resultado da análise das competências**

Análise das competências presentes na BNCC					
	Categorias de Análise				
	A	B	C	D	E
Competências gerais da Educação Básica	1	8	0	0	1
Linguagens e suas tecnologias	0	5	0	0	2
Matemática e suas tecnologias	5	0	0	0	0
Ciências da natureza e suas tecnologias	2	1	0	0	0
Ciências humanas e sociais aplicadas	0	5	0	0	1
<b>TOTAL DE MENÇÕES</b>	<b>8</b>	<b>19</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>4</b>
	<b>31 competências</b>				

Fonte: A pesquisadora (2021).

Os dados levantados e expostos acima mostram um panorama geral das 31 (trinta e uma) competências que se esperam que sejam desenvolvidas no

processo de ensino-aprendizagem ao longo dos 3 (três) anos e sua classificação a partir das categorias de análise definidas na pesquisa, nas subdivisões das áreas de Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias e Ciências humanas e Sociais aplicadas.

Dentre as competências analisadas, incluindo as gerais relativas à educação básica, da qual o Ensino Médio faz parte, e também das áreas específicas do Ensino Médio, 8 (oito) delas não trazem menção alguma aos descritores das diversidades. Por sua vez, 19 (dezenove) itens tratam das diversidades em um aspecto geral, sem mencionar objetivamente questões de gênero, diversidade sexual ou saberes étnico-raciais. Os excertos do documento apresentados a seguir são uma amostra das competências classificadas desta forma:

*Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (BNCC, 2018, p. 65; Competência Geral).*

*Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global (BNCC, 2018, p. 490; Competência de Linguagens e suas tecnologias).*

*Investigar situações-problema e avaliar aplicações do conhecimento científico e tecnológico e suas implicações no mundo, utilizando procedimentos e linguagens próprios das Ciências da Natureza, para propor soluções que considerem demandas locais, regionais e/ou globais, e comunicar suas descobertas e conclusões a públicos variados, em diversos contextos e por meio de diferentes mídias e tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) (BNCC, 2018, p. 553; Competências de Ciências da Natureza e suas Tecnologias).*

*Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações (BNCC, 2018, p. 570; Competências de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas).*

Como pode ser visto nos destaques trazidos na BNCC, não há menção direta sobre qualquer diversidade de forma específica. Verifica-se que o texto

aborda de maneira sutil e velada o Brasil como um país multicultural e que a violação de Direitos Humanos está presente em contextos específicos como na comunidade LGBTQI+, no público das mulheres e de negras, indígenas e ciganas, por exemplo. No que diz respeito às relações de gênero e diversidade sexual a invisibilidade é total nos textos das competências analisadas.

Nas competências específicas da Matemática e suas Tecnologias não há menção alguma sobre as diferentes diversidades e mostra o teor que se pretende elucidar com a área: predominantemente ligado aos aspectos numéricos e relativos aos saberes disciplinares nela envolvidos. Nesse ponto, vale destacar a fragmentação ocorrida entre as áreas de saber e, conseqüentemente, a responsabilização que se faz à algumas áreas de conhecimento em relação ao tratamento das questões da diversidade. Pois com essa evidência trazida por meio da análise dos dados, compreende-se o manejo imposto aos professores/as da Língua Portuguesa, por exemplo, incumbidos/as de trabalhar temas das diversidades, e no caso dos professores/as da matemática apenas se sugere o trabalho com o raciocínio numérico, sem sair do seu contexto. Esse processo contribui para a carência na integração dos componentes disciplinares e ausência de transversalidade dessas temáticas nos diferentes componentes curriculares.

Cabe destacar ainda, as constantes ameaças e pressões exercidas no âmbito das reformas, sobre diferentes componentes curriculares, a fim de promover a sua supressão ou redução de carga horária nos currículos. Disciplinas como Filosofia, Sociologia, Língua Espanhola, Geografia, dentre outras, são exemplos de componentes do currículo que sofrem recorrentes riscos de captura, de ataques ideológicos, flexibilizações quanto à obrigatoriedade da oferta, ou simplesmente, de serem suprimidos dos currículos. As mudanças ocorridas no currículo oficial do Ensino Médio dizem respeito também

A celeridade com que se reformou uma etapa tão importante da Educação Básica, e com a atual conjuntura social e política do país, justificar-se-ia pelo baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nas unidades de ensino públicas, notadamente. Os temas mais polêmicos da Lei 13.415/17 dizem respeito à permissão de certificações intermediárias durante o Ensino Médio, o que significa uma terminalidade profissional

neste nível de ensino, tal como ocorreu com a famigerada Lei 5.692/1971 do período do regime militar (1964-1985); a língua inglesa se tornou obrigatória e, portanto, a Lei 11.161/05 foi revogada, já que esta última indicava a língua espanhola como primeira língua estrangeira no itinerário formativo do currículo do Ensino Médio (DANTAS, 2020, p. 3).

Outro dado importante é que nas competências específicas das áreas de Ciências da Natureza e suas Tecnologias também não se faz menção alguma aos saberes étnico-raciais. No entanto, a proposição de inserir maiores atividades de aprendizado de diferentes culturas e agrupamentos está diretamente ligada às múltiplas e variadas concepções de natureza compartilhada pelos diversos grupos étnicos que compõem as sociedades. Em outras palavras, o modo com que cada cultura se relaciona com o seu meio ambiente será manifestado no território em que ocupa, sob a forma de diferentes modos de uso e de intervenção na natureza (CLAVAL, 1999).

Conforme defende Dantas, as áreas de atuação docente das licenciaturas precisaram se ajustar para caber nos moldes impostos pela contrarreforma, havendo assim uma divergência sobre o que se pretende ensinar e o que está sendo imposto. Pode-se dizer, portanto, que ocorre uma certa “pulverização de determinados componentes curriculares que estão lá mais para compor do que propor” (DANTAS, 2020, p.12).

Por fim, houve apenas 4 (quatro) itens dentre as competências gerais e específicas de cada área, sendo 1 (uma) menção nas competências gerais, 2 (duas) menções nas competências específicas de Linguagem e suas Tecnologias e 1 (uma) menção nas competências específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicada que trata dos saberes étnico-raciais, conforme o texto:

*Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BNCC, 2018, p. 10; Competências Gerais).*

*Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar*

*aprendendo* (BNCC, 2018, p. 490; Competências de Linguagens e Suas Tecnologias).

*Apreziar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas* (BNCC, 2018, p. 490; Competências de Linguagens e Suas Tecnologias).

*Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global* (BNCC, 2018, p. 570; Competências de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas).

Como visto nos itens acima, houve poucas referências sobre os saberes étnico-raciais, sendo que dentre as 31 (trinta e uma) competências que o texto da BNCC categoriza entre as áreas de conhecimento, apenas 4 (quatro) mencionam conteúdos que visam trabalhar no ensino médio questões relativas aos saberes étnico-raciais.

Desse modo, entende-se que mesmo havendo leis que regulamentam a obrigatoriedade do ensino no Brasil voltadas às questões indígena e afrodescendente – Lei nº 10.639 de 9 de janeiro do ano de 2003 e Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008 – ambas sancionadas pelo ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, este conteúdo de ensino ainda não se encontra legitimado no currículo, mesmo considerando a evidente necessidade de se explanar assuntos multiculturais no âmbito da escola.

Sobre isso, concorda-se aqui com a ideia de que:

A diversidade ganhou destaque, também, no campo curricular, uma vez que os coletivos diversos (ARROYO, 2008), ao se reconhecerem sujeitos possuidores de outros conhecimentos, saberes e culturas, questionam propostas curriculares arraigadas em paradigmas tradicionais etnocêntricos. [...] a diversidade inscrita na BNCC num contexto de desigualdades, realçando a importância dos sujeitos sociais que, na condição de explorados e oprimidos, emergem na história a partir de movimentos e ações coletivas, na luta pela garantia de direitos iguais, sem, contudo, negar suas diferenças (ALVES e SALUSTIANO, 2020, p. 102-103).

Portanto, há que se analisar o quanto a quase inexistência dessas menções e a percebida invisibilidade das diversidades dentro das competências da BNCC do Ensino Médio podem ser vistas como mantenedoras de violências, opressões, preconceitos, discriminações e, inclusive, evasão escolar. Os resultados aqui trazidos vão na contramão de um desenvolvimento humano integral que deveria acontecer em todo o território brasileiro, e assim milhares de meninas e meninos irão se formar cidadãos e cidadãs com pensamento pouco ou nada democrático, quando o que se pretende é que se tornem conscientes das diferenças e dos diversos modos de escolha de vida.

Por fim, destaca-se dessa primeira etapa da análise do documento, apontamentos sobre sua evidente incoerência em relação aos objetivos que ele mesmo propõe. Grifando o que a própria BNCC sugere:

Os alunos devem desenvolver as dez competências gerais da Educação Básica, que pretendem assegurar, como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que vise à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BNCC, 2018, p. 25).

No próximo tópico busca-se apresentar e discutir as análises categoriais das habilidades específicas na BNCC do Ensino Médio (2018) no Brasil, a partir dos aportes teóricos escolhidos para buscar entender criticamente as invisibilidades das diversidades nos currículos oficiais brasileiros.

## **5.2. As diversidades nas habilidades específicas das áreas da BNCC do Ensino Médio**

Inicialmente, com o objetivo de traçar um panorama geral das habilidades das áreas específicas da BNCC do Ensino Médio, apresenta-se a seguir uma tabela que diz respeito aos itens analisados a partir dos códigos dos descritores utilizados na pesquisa, a fim de identificar as menções ou ausências das diversidades no documento da BNCC (2018).



#### Quadro 4 – Resultado da análise das habilidades

Análise das habilidades presentes na BNCC					
	Categorias de Análise				
	A	B	C	D	E
Linguagens e suas tecnologias	12	13	0	0	3
Matemática e suas tecnologias	43	0	0	0	0
Ciências da natureza e suas tecnologias	21	5	0	0	0
Ciências humanas e sociais aplicadas	11	13	0	0	8
Língua Portuguesa	46	7	0	0	1
<b>TOTAL DE MENÇÕES</b>					
	133	38	0	0	12
183 habilidades					

**Fonte:** A pesquisadora (2021).

Incorporado ao documento são encontradas no total 183 (cento e oitenta e três) habilidades que se espera ser desenvolvidas ao longo da trajetória dos 3 (três) anos no Ensino Médio, que irá representar o processo de aprendizado adquirido na escola por alunos e alunas. No que tange às categorias de análise verifica-se que em 133 (cento e trinta e três), ou seja, 72,6% delas não há menção alguma sobre as expressões das diversidades definidas no estudo, ou seja, em nenhum momento são trazidas para o currículo reflexões sobre as relações de gênero, diversidades sexuais e saberes étnico-raciais.

No entanto, encontrou-se um total de 38 (trinta e oito) menções em itens das habilidades trazendo o contexto das diversidades em aspectos gerais, sem aprofundar ou mencionar nenhuma em específico, correspondendo a 20,76% do conjunto das habilidades da BNCC. A seguir destacam-se 4 (quatro) itens dispostos entre as habilidades específicas da área de Linguagens e suas Tecnologias que evidenciam esse tipo de menção realizada no documento:

*Utilizar as diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais) em diferentes contextos, valorizando-as como fenômeno social, cultural, histórico, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.*

*Dialogar e produzir entendimento mútuo, nas diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais), com vistas ao interesse comum pautado em princípios e valores de equidade assentados na democracia e nos Direitos Humanos.*

*Mapear e criar, por meio de práticas de linguagem, possibilidades de atuação social, política, artística e cultural para enfrentar desafios contemporâneos, discutindo princípios e objetivos dessa atuação de maneira crítica, criativa, solidária e ética.*

*Analisar criticamente textos de modo a compreender e caracterizar as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, cultural, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso (BNCC, 2018, p. 493-494; Habilidades de Linguagens e Suas Tecnologias).*

Esses dados rotulados dentro da categoria B (diferença/diversidades do ponto de vista genérico) demonstram como assuntos relacionados às diversidades são velados e dispensados das prioridades a serem discutidas em documentos e práticas educativas no país.

Assim como ocorreu na análise sobre as competências gerais, foi identificada, de forma expressiva, a total ausência de registro no documento sobre temas relacionados à diversidade de gênero e diversidade sexual, não havendo nenhuma menção a eles. No restante, referente à categoria de análise E (saberes étnico-raciais), obteve-se apenas a representação de 6,55% do total das habilidades, condizente a 12 menções em que se identifica conteúdo atrelado aos saberes étnico-raciais. Para melhor interpretação e demonstração dos dados, destacam-se aqui algumas dessas habilidades:

*Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos (BNCC, 2018, p. 572; Habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas).*

*Analisar obras significativas das literaturas brasileiras e de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos) ou outros critérios relacionados a diferentes matrizes culturais, considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como dialogam com o presente (BNCC, 2018, p. 526; Habilidade de Língua Portuguesa).*

Cabe aqui apontar as disciplinas que compõem o currículo da área de Linguagens e suas Tecnologias com base na BNCC (2018), a Língua Portuguesa, Artes, Língua Inglesa e Educação Física. Esses diferentes componentes disciplinares possuem papel importante no debate da questão das diversidades dentro da escola. Considerando a pouca presença desses temas nos currículos oficiais, resta recorrer à autonomia dos profissionais da escola a

fim de que se possa permitir um debate adequado acerca das diferentes expressões das identidades e saberes étnico-raciais dentro do currículo.

Além disso, vale destacar também a forma como aparecem as representações da cultura juvenil no texto das habilidades e competências do Ensino Médio da BNCC. A sua conotação, em linhas gerais, não traz um repertório de multiculturalidade, como é abordado na presente pesquisa. A cultura juvenil é descrita no documento a partir de referências contemporâneas ligadas às ferramentas de comunicação como o *podcast* ou gamificação, ou seja, não há ligação nas menções em relação à expressividade étnico-cultural.

Repetindo-se o padrão verificado anteriormente, ressalta-se a também inexistência de menções sobre as diversidades nos itens das habilidades na área de Matemática e suas Tecnologias. Como se observa abaixo nas habilidades destacadas, o teor que se pretende elucidar com a área é predominantemente ligado aos aspectos numéricos, conforme citado nas discussões referentes às competências dessa mesma área de conhecimento.

*Identificar e associar progressões geométricas (PG) a funções exponenciais de domínios discretos, para análise de propriedades, dedução de algumas fórmulas e resolução de problemas (BNCC, 2018, p. 541; Habilidade de Matemática e suas tecnologias).*

*Investigar conjuntos de dados relativos ao comportamento de duas variáveis numéricas, usando ou não tecnologias da informação, e, quando apropriado, levar em conta a variação e utilizar uma reta para descrever a relação observada (BNCC, 2018, p. 541; Habilidade de Matemática e suas tecnologias).*

Pode-se justificar a problemática identificada quanto à ausência das diversidades pelo enquadramento tradicional e conservador que possuem o pensamento educacional contemporâneo e os setores da sociedade que lhe dão suporte político. Somando-se a isso, sobre as tentativas de pensar o fazer educacional de maneira diferente, pode-se afirmar que “quando um/a professor/a se pergunta que outros conteúdos poderiam ser incorporados ao trabalho de sala de aula, encontra dificuldade para pensar em conteúdos diferentes dos tradicionais” (SANTOMÉ, 2020, p. 157). Nessa conjuntura de análise, é possível estreitar os motivos pelos quais as vozes das diversidades são silenciadas e omitidas, visto que ainda no atual momento histórico-político-social, em que as coletividades são mobilizadas e os movimentos feministas, negros e indígenas

se veem mais debatidos na esfera pública, ainda impera sua invisibilidade no âmbito institucional da educação.

Como aborda Santomé (2020), a infância e a adolescência são fases de aprendizado e de formação acerca do que se deve fazer e do que é mais adequado para sua construção identitária e desenvolvimento humano, cabendo aos adultos e adultas responsáveis a tarefa de atribuir essas atividades, ideias e referências. Porém, o autor destaca que há um descompasso entre realidades no território brasileiro e conteúdos dados nas escolas, muitas vezes, anulando o mundo idiossincrático da infância e da juventude, que deve ser tomado como referência para os novos aprendizados. Essas tensões acabam afastando as crianças e jovens da escola, interrompendo as possibilidades de diálogo entre os sujeitos envolvidos no processo de escolarização. Em outras palavras:

O ensino e a aprendizagem que ocorrem nas salas de aula representam uma das maneiras de construir significados, reforçar e conformar interesses sociais, formas de poder, de experiência, que têm sempre um significado cultural e político. Algo que dificilmente se encontra presente é o que podemos denominar de cultura popular e, particularmente, aquilo que se vem se denominando de culturas juvenis. Podemos considerar essas culturas como formas de vida, como ocupações e produtos que envolvem a vida cotidiana dos alunos e alunas fora das escolas (SANTOMÉ, 2020, p. 161).

Ao se analisar essas concepções e assim pensar e planejar a educação voltada para tais necessidades ou demandas apresentadas, faz-se com que cada parte do país seja acolhida em suas próprias realidades, e com isso o ensino e aprendizagem torna-se múltiplo e verdadeiramente relevante nos diferentes contextos em que ocorrem. Dessa forma, pode-se valorizar suas singularidades que, na maior parte das vezes, são cerceadas.

No bojo das afirmativas até aqui expostas, ressalta-se a constituição dos formatos educacionais vigentes no país no atual momento e assim, sugere-se a urgência, por meio dessa pesquisa, de trazer à tona discussões e debates importantes para identificar as fragilidades nas concepções curriculares que norteiam as práticas educativas nas salas de aulas. Conforme Silva (2020) o currículo é um instrumento para a manifestação de discursos e histórias – do presente e passado – em que se traz narrativas de grupos sociais a fim de dar

sentido ao modo como cada localidade em particular vive e se organiza na atualidade. Para além de acontecimentos passivos e festivos, encontram-se, inclusive no cenário histórico, as disputas, guerras e fatos que as narrativas curriculares, nem sempre, dão conta de identificar.

Depois de apresentar essa leitura panorâmica sobre as competências e habilidades da BNCC do Ensino Médio, busca-se debater no tópico a seguir os significados que essas invisibilidades e ausências possuem dentro do documento, a partir da busca de uma interação entre referências que discutem o tema e os achados da pesquisa empírica.

### **5.3. O descortinar das invisibilidades e exclusões das diversidades na BNCC**

Para dar início à discussão desse tópico e do que o mesmo representa na discussão sobre a concepção de formação humana presente na BNCC, a pesquisadora entende como indispensável retomar a pergunta que norteia, desde o princípio, a execução da presente pesquisa. Em meio a uma sociedade extremamente desigual no tocante socioeconômico, e levando em conta as diversidades do ponto de vista cultural, os modos de se agrupar socialmente são infinitos, as organizações familiares plurais, onde o país é berço da miscigenação racial, dentre outros aspectos, a pergunta que ecoa é: quais as consequências de uma prática educativa num contexto educacional tomado pelo pensamento tradicional, conservador, branco e heterossexual como se mostra dominante nas referências que orientam a educação brasileira?

O fato é que, do ponto de vista estrutural, as escolas não são todas localizadas em ruas pavimentadas, com luz elétrica, água encanada, em prédio de concreto, lousas e livros coloridos com histórias para contar. A realidade em muitos lugares do país é cruel e desoladora, em que professores e professoras se veem na condição de fazer aquilo que é possível naquele local, e não o que necessariamente está disposto nas linhas da BNCC. A realidade vai muito além do papel.

No cenário atual caracterizado pelo neoliberalismo de cariz autoritário em que não se garante trabalho formal, além das

contrarreformas trabalhista e previdenciária que penalizam a classe trabalhadora, a BNCC reforça ou idealiza a racionalidade empreendedora como argumento-motor para o desenvolvimento de competências profissionais e socioemocionais, garantidoras por si só da inserção da juventude no mundo do trabalho (DANTAS, 2020, p.10).

Com base nessa perspectiva social capitalista e segregadora, analisa-se que os aspectos da diversidade de gênero e diversidade sexual são temas totalmente invisibilizados no documento da BNCC. Dentre os 214 (duzentos e quatorze) itens analisados de competências e habilidades, em nenhum momento se faz qualquer referência ao tema, mostrando o atraso da reflexão e da implementação de estudos inseridos no bojo da formação humana, tema de destaque nessa pesquisa. Para que uma temática seja ausente dentro de um instrumento que ampara (ou pelo menos deveria amparar) as práticas pedagógicas de professores e professoras nas mais variadas localidades, entende-se como algo descartável naquele momento ou desnecessário para aquela fase educativa. Porém, o que se sabe é que jovens que estão com aproximadamente 15 anos estarão nos anos iniciais do Ensino Médio e findarão essa etapa aos 17 anos ou mais, e sairão dela, na sua maioria, sem a formação de uma consciência efetiva sobre as diversidades que compõem o mundo contemporâneo. Diante disso, concorda-se com Santomé (2020), para o qual:

As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular as possibilidades de reação. Entre essas culturas ausentes podemos destacar as seguintes: as culturas das nações do Estado espanhol; as culturas infantis, juvenis e da terceira idade; as etnias minoritárias ou sem poder; o mundo feminino; as sexualidades lésbicas e homossexual; a classe trabalhadora e o mundo das pessoas pobres; o mundo rural e litorâneo; as pessoas com deficiências físicas e/ou psíquicas e as vozes do Terceiro Mundo (idem, p.157).

Aliado a isso, vale reforçar que o Brasil é campeão em número de assassinatos, comportamentos depreciativos, diferentes formas de violências, discriminação no meio escolar e profissional, bem como cenário de preconceitos profundos contra a população LGBTQI+, mulheres, indígenas, negros/as, ciganos/as, dentre outras condições. Corroborar-se com os dados fornecidos pelo

*Fórum Brasileiro de Segurança Pública* (2021), o qual destaca um aumento expressivo de 20,9% das agressões registradas contra a população LGBTQI+, sendo um total de 1.169 casos no ano de 2021 com um aumento de 24,7% de casos de homicídios e 121 assassinatos.

No que se refere a outros tipos de violência que envolvem as relações de gênero, os dados do Fórum (2021) mostram também que mulheres e meninas continuam sofrendo violências e o percentual só vem aumentando a cada ano, sendo que no ano de 2021 o aumento foi de 0,7% representando um total de 1.350 casos de feminicídio. Desses casos 61,8% eram negras, 74,7% tinham idades entre 18 e 44 anos, 8,3% foram mortas por algum parente e 81,5% mortas por companheiros ou ex-companheiros. Esses são alguns dados que afirmam a severidade da temática e dos casos que são [na maioria das vezes] naturalizados pela sociedade.

Como demonstrado anteriormente, nos itens analisados nas habilidades da BNCC houve apenas 4 (quatro) menções no âmbito das competências e 12 (doze) nas habilidades acerca dos saberes étnico-raciais, tudo isso ao longo dos 183 (cento e oitenta e três) itens que o documento dispõe. É fato que a palavra presença não seria a mais oportuna para colocar em meio a essa discussão, pois das 3 (três) categorias diferentes elencadas para se estudar nesta pesquisa – sendo as expressões de gênero, sexualidade e étnico-raciais – a presença é compreendida como invisível aparato das diversidades no ensino brasileiro.

Nas análises das competências, o percentual de achados corresponde a 2,18% em que as questões étnico-raciais são lembradas e 6,55% nas habilidades. Portanto, uma parcela ínfima daquela que a representatividade das multiculturalidades demanda nos espaços escolares, ruas das cidades e processos sociais, ou seja, trata-se de um descompasso gritante e de consequências não desejáveis na formação humana de todos e todas.

Nesse viés retoma-se o contexto das leis já citadas nesta pesquisa sobre a obrigatoriedade do ensino de saberes étnico-raciais nas escolas para melhor análise e fundamentação do cenário em questão. Conforme a Lei nº 10.639 de 9 de janeiro do ano de 2003, durante o mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, se estabeleceu a obrigatoriedade do ensino fundamental e médio em estudar a História e a cultura dos povos afro-brasileiros, bem como a luta dos

negros no país, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional. Vislumbrava-se resgatar a contribuição do povo negro em diferentes áreas da História do Brasil, como no âmbito social, econômico e político, visando à inclusão da temática no currículo escolar e a inserção do dia 20 de novembro como *Dia Nacional da Consciência Negra* no calendário das escolas.

No entanto, mesmo com o reforço da lei, não se concretiza essa prática de forma humanizada, acolhedora e reflexiva na escola e isso, em partes, não é enfrentado pelo documento da BNCC, como descrito e evidenciado até o momento dessa análise. Silva (2020) aponta a concepção que a teoria crítica do currículo atribui ao ensejo do conhecimento e a formação da identidade social das pessoas e “sobre as múltiplas formas pelas quais o currículo está centralmente envolvido na produção social” (SILVA, 2020, p. 185). O autor ainda destaca que dissonâncias entre realidade e imposições de formatos de conhecimento unilateral são fio condutor do processo de reprodução de desigualdade social, contundente às relações entre currículo, identidade e poder.

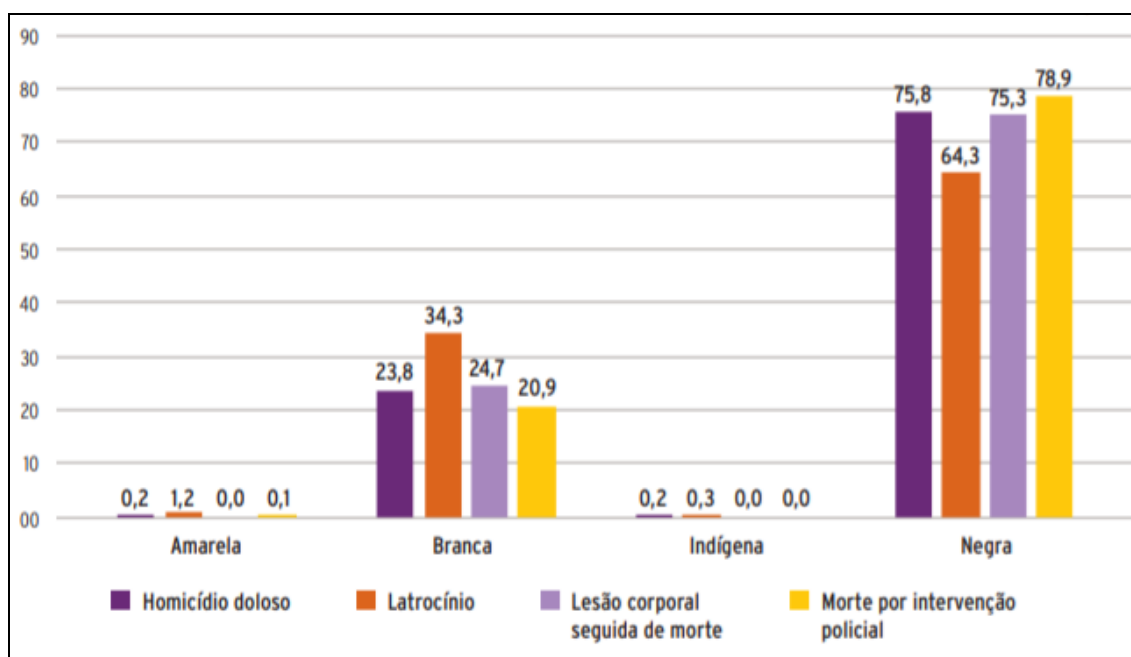
Em tese, o domínio está presente na sociedade e os fatos incidem em práticas não somente de exclusão, mas de extermínio de culturas. Conforme narrada na obra de Pereira (2018), em que trata exclusivamente sobre o Genocídio Indígena no Brasil, e com base em achados de investigações empíricas, confirma-se o aviltamento da história apoiado em dados hediondos e que justificam a indiferença ao tratar das diversidades étnico-raciais na sociedade brasileira. Em suas palavras:

O desaparecimento de mais de cinco milhões de indivíduos membros das nações indígenas que viviam em território brasileiro há cerca de 12.000 anos, bem como de sua cultura e de suas línguas (Informações divulgadas pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo-FAPESP) cerca de 1.500 línguas existentes e faladas em território brasileiro antes da chegada dos europeus, restam, atualmente, 181 línguas ainda faladas, algumas em risco de extinção. Ao longo dos últimos 517 anos, ao que se somam as espoliações e as rupturas de referenciais sagrados etc., resulta de processos estruturais que sempre favoreceram a degradação e o desaparecimento das nações originárias em nosso país. Por vezes, mesmo, de ações de extermínio organizadas, sob as vistas omissas do Estado e da sociedade (PEREIRA, 2018, p. 115).



Portanto, mesmo que haja leis norteadoras para que se tenha a afirmativa de que os povos originários necessitam serem lembrados, compreendidos e enaltecidos na prática escolar, ainda falta muito a ser trilhado a fim de se favorecer uma base sólida para melhor compreensão de comportamentos, valores morais e atitudes diversas que se inserem no meio social e demarcam as origens plurais de nossa sociedade. Tais movimentos de produção de invisibilidades tendem a não enfrentar, verdadeiramente, as demandas de nossa sociedade, especialmente às que se relacionam com as diferentes formas de violência que atingem essas populações (ver gráfico a seguir).

**Gráfico 1.** Vítimas de mortes violentas intencionais – por tipo de ocorrência e raça/cor (BRASIL, 2020)



Fonte: Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2021).

Mesmo diante dessa preocupante constatação, o poder da classe dominante tensiona ao contrário, excluindo, omitindo e invisibilizando as práticas subalternas, sendo responsável, assim, pela formação de jovens alheios de sua própria história. Pode-se dizer, portanto, que:

Essa divisão social existe há séculos, e é exatamente a falta de reflexão sobre o tema que constitui uma das bases para a perpetuação do sistema de discriminação racial. Por ser naturalizado, esse tipo de violência se torna comum. Ainda que

uma pessoa branca tenha atributos morais positivos – por exemplo, que seja gentil com pessoas negras -, ela não só se beneficia da estrutura racista como muitas vezes, mesmo sem perceber, compactua com a violência racial. Como muitas pessoas negras que circulam em espaços de poder, já fui “confundida” com copeira, faxineira ou, no caso de hotéis de luxo, prostituta. Obviamente não estou questionando a dignidade dessas profissões, mas o porquê de pessoas negras se verem reduzidas a determinados estereótipos, em vez de serem reconhecidas como seres humanos em toda a sua complexidade e com suas contradições (RIBEIRO, 2019, p. 25).

Em tese essas afirmativas se veem em meio ao sistema estruturante do racismo sobre o qual Almeida (2019) expressa como o poder que um indivíduo de uma raça tem sobre o outro, mas sobretudo, em que grupos têm sobre outro grupo, mantendo a ordem social e o controle direto e indireto das relações sociais seguidas por um aparato institucional que contribui na perpetuação dessa organização social. Há o reforçador que as instituições abraçam a causa e mantêm a ordem reproduzindo condições para que se perpetue o racismo, naturalizado no meio social.

Por fim, pode-se constatar que os dados da pesquisa revelam uma série de desconexões entre as demandas que a sociedade brasileira enfrenta em relação aos problemas educacionais e o teor e indicações curriculares oferecidas pela BNCC do Ensino Médio no que se refere à essas temáticas. Isso significa que maiores alternativas interventivas no âmbito escolar são necessárias de forma efetiva, o aparato da BNCC está enrijecido no que tange aos gestores e interlocutores dos conhecimentos que deve estar no conteúdo programático das escolas e em cada disciplina que se ensina. No entanto, salienta-se que o/a maior interlocutor/a das temáticas aqui enaltecidas (diversidades de gênero, étnico-racial e sexual) é o professor e a professora, protagonistas em suas disciplinas e respectivas salas de aula.

Seria impetuoso afirmar que depende de cada um estar consciente da responsabilidade como interlocutor dos conhecimentos da forma mais humana, diversa e ética possível, quando está frente a uma sala de aula e o papel fundamental é formativo, e essa formação é de seres humanos? Cabendo à escolha em formar pessoas pensantes, críticas e respeitosas às diversidades ou silenciar, calar e não oportunizar o debate?

No que diz respeito aos gestores estaduais e municipais viabilizar as políticas públicas também estão num patamar de total responsabilidade para as omissões e violências veladas dentro da escola. Essas são escancaradas à medida que crianças e adolescentes completam sua trajetória escolar e se deparam com o mundo lá fora.

Junto dessa perspectiva formativa, não seria possível deixar de lado a formação da instituição familiar em que abarca todos os processos desde o nascimento como modelo de comportamento, à medida em que as vivências, valores morais e opiniões são percebidas pela criança e mais tarde reproduzidas. Não podendo ser esquecido que ainda prevalece o cuidado e o ensinamento tradicional, conservador e patriarcal.

Assim, conclui-se que todas as pessoas na sociedade são responsáveis direta ou indiretamente pela invisibilidade humana, pela violência velada, pela exclusão social e a indiferença em tratar dessas temáticas como problemas sociais políticos e educativos. À medida que se problematiza esses contextos e o debate encontrar meios de tomadas de decisões para resolvê-los, a mudança social vai ocorrendo dentro e fora da escola, dentro e fora das casas, erguendo a bandeira da equidade social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de adentrar nos componentes científicos relativos aos resultados da pesquisa, peço licença para retomar as questões brevemente explanadas na introdução deste trabalho que tem a ver com o que foi perseguido pela pesquisadora, psicóloga e estudante de Mestrado em Educação em seu itinerário de pesquisa. O tema das diversidades certamente nos encanta e faz brilhar os olhos. Chegar ao fim dessa trajetória me permitiu ver a vida a partir de novos significados, especialmente por ter sido possível dar vozes a tantas realidades silenciadas, violadas, mortas, oprimidas ou abusadas. Fazer parte de uma existência multiplicadora de questionamentos, lutas e tentativas de modificações da realidade engrandece a alma, e sou grata de ter chegado até aqui.

Acredita-se que os objetivos almejados no princípio da pesquisa foram alcançados, pois pela análise do documento da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, nosso objeto de investigação, obtiveram-se dados que expõem as invisibilidades e exclusões das diversidades sexuais, de gênero e étnico raciais no currículo oficial brasileiro. Inicialmente, foi realizada uma retomada dos fundamentos da Educação e de seus currículos, bem como, o modo em que os métodos educativos se deram em diferentes momentos e contextos em nosso país. Mais adiante foram exploradas as categorias de análises explicitadas no texto, sendo possível, assim, constatar a objetividade dos dados discutidos nos capítulos anteriores.

Desse modo, a conclusão inerente ao percurso dessa pesquisa trouxe muitos resultados e confirmações, à luz de dados encontrados na Base Nacional Comum Curricular em sua última versão, conforme dispostos nos quadros 3 e 4 (páginas 83 e 89), e que serão aqui recapitulados para melhor alusão às conclusões da pesquisa.

Através da investigação, constata-se que áreas como a Matemática e Ciências da Natureza não expõem nenhum item das competências com ênfase às diversidades estudadas nesta pesquisa (gênero, sexual e étnico racial) de forma declarada. Quanto às questões das relações de gênero e diversidades sexuais a exclusão é total e não há nenhum item que mencione explicitamente

ou de forma genérica dentre todas as 31 (trinta e uma) competências gerais das áreas de conhecimentos. Este dado, por excelência, anuncia o quanto estas questões são veladas e silenciadas na formação humana e educacional no Brasil.

A análise dos dados permitiu a identificação, de forma genérica, que o tema das diversidades – gênero, sexual ou étnico-racial – é pouco citado nas competências das áreas de Linguagens e suas tecnologias, Ciências da natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e suas tecnologias. Os achados da pesquisa mostraram que apenas 4 (quatro) das 31 (trinta e uma) competências salientam de forma contundente a temática das diversidades, o que corresponde a uma parcela insignificante em relação à totalidade dos conteúdos elencados nas descrições do documento da BNCC.

Na maioria das habilidades da BNCC, correspondendo a 133 (cento e trinta e três) itens de um total de 183 (cento e oitenta e três) habilidades dispostas no documento, foi verificado que não há menção alguma sobre as diferentes diversidades aqui pesquisadas. Constata-se ainda a exclusão das diversidades nas habilidades das diferentes áreas, como visto na Matemática e nas áreas das Ciências da Natureza, onde foram identificadas apenas menções de modo genérico, sem o aprofundamento e detalhamento em nenhuma temática específica abordada em nosso estudo. Na observação feita nas áreas das Linguagens e suas tecnologias, Ciências Humanas e Sociais aplicadas e na Língua Portuguesa foram averiguadas menções de cunho genérico em um total de 38 (trinta e oito) itens, ou seja, descrições que não tratam de forma efetiva os conteúdos necessários para dar conta de formar o conhecimento das diversidades.

Tristemente saliento que tão pouco houve menção nas habilidades da BNCC às questões de gênero e às diversidades sexuais. Isso legitima, portanto, a censura aos assuntos que denotam a expressividade das mulheres em relação ao seu poder de realizar escolhas, como também, quanto às diferentes formas de se relacionar sexualmente e afetivamente. Logo, não é em vão que viver atualmente no Brasil - com essas abordagens formativas e na (in)gerência de um governo neoliberal -, que ocorram constantes embates e violações de direitos.

Mesmo diante de todas essas ausências, nos resta se valer do pouco que temos a fim de tornar a escola, também, um lócus de resistência. Dentre tudo aquilo que não é dito, o documento resguarda a sugestão de importância de se:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BNCC, 2018, p. 10).

Desse modo, a partir dessa menção nas competências gerais da BNCC, destaca-se o teor central da discussão desta pesquisa, especialmente sobre os diferentes pontos das diversidades e da equidade que se espera no convívio entre as pessoas em uma sociedade. A citação acima acresce e traduz o direito ao reconhecimento que é inerente ao ser humano, independentemente das suas escolhas, credo, raça, nível socioeconômico e/ou nacionalidade. Isto posto, resguarda os ideais que se busca reiterar aqui na crítica ao documento da BNCC, fio condutor das práticas educacionais nas salas de aulas, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, projetos de pesquisas, e Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) que orientam as atividades das 179.553<sup>14</sup> escolas no território brasileiro, do norte ao sul, das brancas, pardas e negras, das públicas e privadas, rurais e urbanas.

Diante disto, reconhecemos que não será por meio deste trabalho que as diferenças, suas discriminações, exclusões e violências serão cessadas. Porém, o espanto e a movimentação acadêmica são parte de um caminho necessário para que haja cada vez mais produção de conhecimento desencadeada por pessoas que levantem essa bandeira.

Encerra-se essa trajetória de intensos envolvimento e dedicação com a sensação de dever cumprido à ciência, à academia e às pessoas memoradas a partir do presente texto, além de ratificar a crença de que todos os seres humanos devem seguir seus caminhos de forma igualitária, tendo respeitadas suas escolhas. A partir dessa pesquisa deixa-se o caminho aberto para novas perspectivas de investigação que continuem dando voz aos excluídos/as e à

---

<sup>14</sup> Dado segundo Censo do IBGE de 2020 aponta o número de escolas que ofertam Educação básica no Brasil.

convicção de que dias melhores no chão da escola e na sociedade ainda estão por vir.

## REFERÊNCIAS

AGÊNCIA DO BRASIL. **Censo 2020**. Escolas de Educação Básica. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2021-01/censo-escolar-2020-aponta-reducao-de-matriculas-no-ensino-basico>. Acesso em: 02 jan. 2022.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural, Feminismos plurais**. São Paulo: Editora Pólen, 2021. 264p.

ALVES, Eliane Fernandes Gadelha; SALUSTIANO, Dorivaldo Alves. Concepções de diversidade na Base Nacional Comum Curricular – BNCC. **Revista Intertérios**, Caruaru, vol. 6, n. 11, pp. 100-123, 2020. Disponível em <https://periodicos.ufpe.br/revistas/intertorios/article/view/247750>. Acesso em: 14 abr. 2021.

ANUÁRIO BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Fórum Brasileiro de Segurança Pública**. ISSN 1983-7364. Ano 15. 2021. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2021/10/anuario-15-completo-v7-251021.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2021.

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ÁVILA, Simone; GROSSI, Miriam Pillar. **Transexualidade e movimento transgênero na perspectiva da diáspora queer**. 10 de setembro de 2017. Disponível em: <http://nigs.paginas.ufsc.br/files/2012/01/vila-e-Miriam-Pillar-Grossi.pdf>. Acesso em: 23 abril 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Traduzido por Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

NOGUEIRA, Maria Alice. e CATANI, Afrânio. (Org.). **Pierre Bourdieu: escritos de educação**. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 março de 2021

BRASIL. Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**. Brasília: Presidência da República, 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 08 março 2021.

BRASIL, Lei nº. 11.340, de 7 de agosto de 2006, (**Lei Maria da Penha**). Poder Executivo, Brasília: Presidência da República, 2006. Disponível em:



<https://www.institutomariadapenha.org.br/assets/downloads/lei-11340-2006-lei-maria-da-penha.pdf>. Acesso em: 26 set. 2021.

BRASIL. Lei 11.645/08 de 10 de março de 2008. **Diário Oficial da União**. Poder Executivo, Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso em: 24 set 2021.

BRASIL. Lei 13.104, de 9 de março de 2015. Altera o art. 121 do Decreto-Lei 2.848, de 7 de dezembro de 1940 – **Código Penal**, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o art. 1º da Lei 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/lei/L13104.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/lei/L13104.htm). Acesso em: 24 set. 2021.

BRASIL. Ministério Público Federal. Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. **O Ministério Público e os direitos de LGBT: conceitos e legislação**. Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, Ministério Público do Estado do Ceará. – Brasília: MPF, 2017. 84 p. Disponível em: <https://direito.mppr.mp.br/arquivos/File/MPeDireitosLGBT.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2021.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução: Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira. 2003.

CARVALHO, Janete Magalhães; LOURENÇO, Suzany Goulart. **O silenciamento de professores da Educação Básica pela estratégia de fazê-los falar**. Revista Pro-Posições. Editoria da Faculdade de Educação da Unicamp. Volume 29. N.2 - maio, agosto de 2018. P. 235-258. Publicado em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/My7JS3GKCKmKLFnnHx4vLdQ/?lang=pt>. Acesso em: 28 nov. 2021.

CERNICCHIARO, Ana Carolina. Daniel Munduruku, literatura para desentortar o Brasil. **Crítica Cultural**. Palhoça, SC, v. 12, n. 1, p. 15-24, jan./jun. 2017.

COELHO, Maria Thereza Ávila Dantas; SAMPAIO, Liliãna Lopes Pedral (Orgs). Transsexualidades: um olhar multidisciplinar. *In*: JÚNIOR, Jorge Leite. **A interiorização do “verdadeiro” sexo e a busca pelo “verdadeiro” gênero**. Salvador: EDUFBA, 2014. 272p.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE MUNICÍPIOS. **Áreas de Estudos Técnicos e Saúde**. Pesquisa CNM – Covid-19 – ed. 21 – de 09 a 12/08. Disponível em: [https://www.cnm.org.br/cms/biblioteca/Relato%cc%81rio\\_pesquisa\\_Relampago\\_Ed\\_21.pdf](https://www.cnm.org.br/cms/biblioteca/Relato%cc%81rio_pesquisa_Relampago_Ed_21.pdf). Acesso em: 26 set. 2021.

FELIPE, Dalton; FRANÇA, Fabiane. A diversidade na educação escolar: o currículo como artefato cultural. **Atos de pesquisa em educação** - PPGE/ME ISSN 1809-0354 v. 9, n. 1, p. 49-63, jan./abr. 2014. DOI <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2014v9n1p49-63>. Acesso em: 10 maio 2021.

FORQUIN, J. Claude. **Escola e Cultura**: a sociologia do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREITAS, Marcel de Almeida. Performances e problemas de gênero, Judith Butler. **Revista virtual Gênero**. Niterói: RJ. V. 18, n.2, p. 228-234. 1º semestre 2018. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistagenero/article/download/31318/18407>. Acesso em: 16 maio 2021.

GOMES, Heloisa Toller. Condição pós-colonial, cultura afro-brasileira. Re-elaboração do ensaio publicado na Revista Z Cultural. **Revista virtual do PACC/UFRJ**. Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/download/2059/1493/>. Acesso em: 23 maio 2020.

HALL; Stuart. **A identidade cultural pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias De Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6ª ed. Petrópolis: RJ: Editora Vozes. 1997.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2002. 282 p.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Os recentes debates sobre currículos no Brasil**. São Paulo: Papirus, 2012.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Cadernos PENESB** - Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira, Niterói, UFF, n. 5, p. 15-34, 2004.

ONU - Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU**. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91601-declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 30 dez. 2021.

PEREIRA, Flávio de Leão Bastos. **Genocídio indígena no Brasil: o desenvolvimentismo entre 1964 e 1985**. Curitiba: Juruá, 2018. 250p.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel; ARELARO, Lisete Regina Gomes. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação? **RBP AE**, v. 35, n. 1, p. 035 - 056, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/93094/52791>. Acesso em: 28 nov. 2021.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia da Letras, 2019.

PINEL, Hiran. A experiência de ser (sendo) gay masculino na escola: por uma pedagogia dos direitos humanos. In: RODRIGUES, Alexsandro; BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa (Orgs.). **Currículos, gêneros e sexualidades: experiências misturadas e compartilhadas**. Vitória: ES – Edufes (Editora da Universidade do Espírito Santo). 2013. 291p.

SACRISTÁN, José Gimeno. A função aberta da obra e seu conteúdo. In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 9-14.

SACRISTÁN, José Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antônio Flávio. (Orgs.). **Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOS, Leovan Alves. **O professor de geografia do ensino médio, orientações curriculares recentes e os conteúdos relacionados à geopolítica**. Serviço público federal – Universidade Federal de Goiás – Instituto de Estudos socioambientais - Programa de Pós-Graduação em Geografia. Goiânia, 2021.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 42ª ed. Coleção polêmicas do nosso tempo. São Paulo: Campinas – Editora autores associados Ltda. 2012.

SCHLÜZEN, E.; RINALDI, R.; SANTOS, D. **Inclusão escolar: marcos legais, atendimento educacional especializado e possibilidade de sucesso escolar para pessoas com deficiência**. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de Formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 148-160, v. 9. Disponível em: [http://www2.assis.unesp.br/egalhard/docs/Inclus%C3%A3o%20Escolar\\_marcos%20legais%20AEE%20\\_sucesso%20escolar%20de%20PD.pdf](http://www2.assis.unesp.br/egalhard/docs/Inclus%C3%A3o%20Escolar_marcos%20legais%20AEE%20_sucesso%20escolar%20de%20PD.pdf). Acesso em: 02 maio 2021.

SILVA, Mônica Ribeiro. A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, v. 34. Belo Horizonte, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna**. In: SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antônio Flávio. (Orgs.). **Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOMÉ, Furjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.) **Alienígenas na Sala de Aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 2020. 11ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2010. 2ª ed. Belo Horizonte, Autêntica.

SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.) **Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. 15ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VENTURI, Gustavo; BOKANY, Vilma (Orgs.). **Diversidade sexual e homofobia no Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011.