

Os sentidos de diversidade no ensino de História: análise comparativa da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil

Anneliese Viana Correia Coura
Maria Aparecida Lima dos Santos

Resumo: Neste artigo, apresentamos uma análise comparativa de três documentos curriculares brasileiros destinados à Educação Infantil com o objetivo de compreender como o significante *diversidade* é apresentado em seu interior. Destacamos também como as relações étnico-raciais são introduzidas e qual a relação estabelecida entre elas e o ensino de História com o currículo e a construção do pensamento histórico-social. Foi utilizada para análise (SILVA, 2009) as reflexões sobre currículo como disputas de poder (LOPES, 2006) e como espaço para diferentes narrativas (ANHORN, MONTEIRO, 2007), nos quais são produzidos sentidos de conhecimento histórico legitimados e validados (ANHORN, COSTA, 2011) presentes na construção do pensamento histórico-social, pois o passado de um país pode ser construído politicamente negando-se a identidade individual (COOPER, 2006) para a construção de uma identidade nacional (MARQUES, CALDERONI, 2016). Os dados mostraram que a Base Nacional Comum Curricular, elaborada em perspectiva neoliberal a qual privilegia a ideologia das competências, move o significante *diversidade* em uma concepção de interculturalidade que é funcional ao sistema dominante (WALSH, 2009). As considerações finais apontam que o currículo continuará um espaço de disputa de poder, perpetuando o discurso dos poderosos, se não forem explicitadas as discrepâncias, contradições e ocultamentos perceptíveis em indícios presentes na terminologia, em conceitos, nos fundamentos e referenciais apresentados pelo documento.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular; Currículo Referência MS; Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil; Ensino de História; Relações Étnico-raciais.

Introdução

O presente artigo apresenta uma análise comparativa de três documentos curriculares oficiais produzidos para a Educação Infantil no Brasil: a Base Nacional Comum Curricular

(BNCC, 2019); o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998); e o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (CR/MS, 2019). O objetivo foi destacar o lugar que as questões da *diversidade* étnico-racial assumem dentro deles e qual a relação estabelecida entre essas e o ensino de História, uma vez que o currículo envolve disputas de poder, e historicamente é ligado ao controle social (LOPES, 2006).

A partir de pesquisa documental com análise de conteúdo (SILVA, 2006), objetivamos compreender quais os sentidos do termo *diversidade* que o documento busca fixar nas propostas curriculares em tela, preocupando-se especialmente com os sentidos que assumem no interior da proposta para na Educação Infantil que visam, em especial, o desenvolvimento do pensamento histórico-social.

Para apresentar a análise realizada, dividimos o artigo em três partes: na primeira mostraremos o conceito de currículo mobilizado no trabalho, além de contextualizar os documentos curriculares estudados e a relação desses com o pensamento histórico-social e a *diversidade*; na segunda parte, inserimos os dados levantados nos documentos a partir do recorte proposto e a análise que realizamos; na terceira e última tecemos algumas considerações.

Currículo, Pensamento Histórico-Social e Diversidade

O currículo é o instrumento utilizado para estruturar e nortear toda a educação nacional, englobando experiências de aprendizagens e vivências, além dos conteúdos. Para analisar os documentos curriculares nos propomos a pensa-lo como um sistema discursivo, e como espaço onde lutas identitárias são travadas (ANHORN ,COSTA, 2011).

Lopes (2014) argumenta que todo texto educacional é também um texto político. Logo, existe uma política de currículo, que através de uma luta discursiva, constitui e articula representações, tornando-se uma ferramenta de controle. Ferramenta essa que fixa sentidos genéricos, através do hibridismo, o que implica dizer que “tal flutuação de sentidos não se desenvolve por erro de cálculo, por qualquer equívoco, mas pelo jogo político (de linguagem) caracterizado pelo excesso da significação e, assim, pelo esvaziamento dos significantes garantidores da articulação pretendida” (LOPES, 2014, p.8).

O currículo propicia a construção de todo o cenário educacional e conseqüentemente molda a identidade nacional. Esse processo identitário é construído e concretizado na

construção do pensamento histórico-social, que começa na infância com a noção do ontem e hoje, passado, presente e futuro, além das memórias familiares, que constituem a história de cada criança, uma vez que

a História não vive sem a memória - a História faz uso e até pode converter-se em memória. A memória, por sua vez, necessita da História para constituir-se. [...] Além de fonte para a História, a memória, produzida e recolhida oralmente, fornece outros pontos de vista ao historiador, que abrem possibilidades à novas interpretações (2010, p.41).

Em decorrência disto, a história pode até se converter em memória e orientar a vida prática de grupos, podendo oprimir as pessoas através da constituição de uma História-memória. Essa opressão pode ocorrer quando os acontecimentos históricos são vistos de um determinado ângulo, com uma só versão que é posta como absoluta verdade, como algo imutável, calando outras narrativas através da manipulação do currículo (FREITAS, 2010).

Para desenvolver uma consciência crítica no processo de construção do pensamento histórico-social, consideramos que

el pensamiento histórico se desarrolla cuando el alumnado se enfrenta a un reto o a um problema. El aprendizaje de procedimientos tales como saber utilizar y analizar evidencias, saber formularse preguntas, saber sintetizar y comunicar información, comprender los mecanismos del cambio y la complejidad de la causalidad histórica, argumentar los propios puntos de vista y valorar los de los demás, respetar la diversidad cultural o saber comprender los puntos de vista de los demás es fundamental para formar jóvenes ciudadanos que sepan vivir y actuar en una sociedad democrática y puedan aplicar sus competencias a todo tipo de situaciones y problemas y a su propia vida (PAGES, 2009, p.10).

Portanto, o pensamento histórico-social é uma construção aberta e cotidiana e podemos considerar que está atrelado a possibilidade de dialogar com o passado, construir e desconstruir conceitos e padrões, visto que todo pensamento histórico-social é um pensamento crítico e criativo, tornando-se também consciência histórica (PAGES, 2009).

Através da construção do pensamento histórico-social o currículo pode, então, definir como será construída a identidade nacional, pois é capaz de controlar a narrativa da história, através dos conteúdos históricos, que considera como verdade imutável.

Quem “controla” a narrativa “detêm o poder”, pois pode construir um currículo absoluto e intransitivo capaz de moldar a sociedade, uma vez que

as diferenças revelam que as explicações sobre o que seja, ou o que deva ser a aprendizagem em história resultam de disputas por poder. São disputas entre áreas do saber, disputas sobre a natureza dos conteúdos, a racionalidade da ciência da história, enfim, sobre a ideia de homem a ser formado. Isso nos obriga a considerar que a inscrição da disciplina escolar em questão como responsável por capacitar o aluno a “conhecer o passado compreensivamente” ou a “pensar historicamente”, por exemplo, significa, literalmente, fazer política (FREITAS, 2014, p.54).

Esse molde é feito historicamente através da disciplina de História. A história é feita de narrativas, e para compreender que as narrativas estão ligadas as práticas discursivas, consideramos que elas expressam muitas identidades, diferentes versões e verdades. Com isso, as narrativas permitem visibilidade e lugar aos sujeitos fragmentados, e igualmente inventados que são resultado de uma ideia de sujeito universal e racional, repositório da consciência e da criatividade (ANHORN, MONTEIRO, 2007).

Historicamente o currículo escolar brasileiro legitima o colonizador, subjugando e inferiorizando os saberes dos povos africanos e indígenas, fato que ainda se perpetua no currículo escolar brasileiro atual. Pois o currículo eurocentrado e hegemônico, não abre espaço para outras narrativas (MARQUES, CALDERONI, 2016).

Essa opressão ocorre quando os acontecimentos históricos são vistos de um determinado ângulo, com uma só versão que é posta como absoluta verdade, como algo imutável. Calando outras narrativas através da manipulação do currículo.

Entendemos que acontecimento é a mais simples unidade de significação da vida e a nossa vida é constituída por milhares de acontecimentos (FREITAS, 2010). Isto posto, podemos compreender que “os livros de História são reescritos porque a própria vida dos homens sofre mudanças, renovando o estoque de passado, ampliando a oferta de acontecimentos a serem mobilizados para a explicação do presente” (FREITAS, 2010, p.43).

Não existe apenas uma versão certa de acontecimentos, pois só em uma sociedade fechada existe uma história verdadeira sobre o passado de um país, que é utilizada e construída politicamente abrindo espaço para a manipulação da identidade, através do currículo (COOPER, 2006).

O currículo de história pode atuar como um sistema discursivo e produzir sentidos de conhecimento histórico legitimado e validado, como objeto de ensino dessa disciplina escolar (ANHORN, COSTA, 2011). O documento curricular pode, então, transformar as práticas se for descolonizado e visto além de seu lado burocrático, pois

descolonizar o currículo é contrapor-se às lógicas da colonialidade do poder, do ser e do saber, na concepção de que há outras experiências políticas, outras vivências culturais e econômicas e de produção do conhecimento, imprescindíveis para a educação democrática, intercultural e decolonial. Nesse sentido, defendemos a importância de uma revisão epistêmica na formação docente e a ressignificação das práticas políticas e pedagógicas institucionalizadas nas escolas, a fim de problematizá-las no sentido de construir diferentes práticas assentadas no diálogo intercultural (MARQUES, CALDERONI, 2016, p.313).

Isto posto, compreendemos que foi e é construída uma identidade nacional composta por padrões eurocêntricos postos e considerados superiores. O que condena as diferenças e perpetua preconceitos, pois

como é possível reconhecer-se negro ou indígena e aceitar-se, nomear-se, numa sociedade onde o não ocidental é representado por características negativas, pejorativas e estereotipadas? Isso resulta num sentimento de inferiorização e subalternização e, conseqüentemente, na dificuldade de estabelecer uma identidade ou refugiar-se em uma identidade simbólica que não lhe pertence (MARQUES, CALDERONI, 2016, p.306).

Com isso, percebemos que a política do currículo está diretamente ligada a política cultural, isso é válido para a análise, pois entendemos como Lopes (2006) quando a autora argumenta que a formação de novas hegemonias deve ser pensada a partir de diferentes centros de poder, perpassando concepções curriculares e culturais, já que não basta

simplesmente reconhecer, tolerar ou incorporar o diferente dentro da matriz e estruturas estabelecidas. Pelo contrário, **é implodir** – a partir da diferença - **as estruturas coloniais do poder como desafio, proposta, processo e projeto; é reconceitualizar e re-fundar estruturas sociais, epistêmicas e de existências que põem em cena e em relação equitativa lógicas, práticas e modos culturais diversos de pensar, atuar e viver** (WALSH, 2009, p.3, grifo do autor).

Os documentos curriculares têm um importante papel na disseminação dessas ideias, pois através de seu caráter normativo tendem a definir um conjunto de conteúdos e/ou conceitos considerados essenciais para aprendizagem de todos os alunos, que devem ser trabalhados e desenvolvidos na Educação Básica.

Os documentos curriculares que escolhemos para analisar são importantes referências no campo educacional e foram produzidos para normatizar os conteúdos a serem ensinados no segmento da Educação Infantil.

Em junho de 2015, a Portaria n.592, instituiu uma comissão de especialistas para a elaboração da primeira proposta da Base Nacional Comum Curricular, sendo que a primeira versão foi disponibilizada em setembro do mesmo ano. Antes disso só havia as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) documentos que apresentam a fundamentação legal e os princípios norteadores para os currículos da Educação Básica no Brasil.

Em 20 de novembro de 2018, o documento foi homologado pelo até então Ministro da Educação, Mendonça Filho. No dia 14 de dezembro de 2018, foi homologado o documento da Base Nacional Comum Curricular para a etapa do Ensino Médio, o que fez o Brasil ter uma base para toda Educação Básica. Desde a primeira versão, o documento levanta discussões entre

os estudiosos do tema, já que a proposta vem definir o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagem ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica nacional.

DIREITOS DE APRENDIZAGEM	CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS
• Conviver	• O Eu, O Outro E O Nós
• Brincar	• Corpo, Gestos E Movimentos
• Participar	• Traços, Sons, Cores E Formas
• Explorar	• Escuta, Fala, Pensamento E Imaginação
• Expressar	• Espaços, Tempos, Quantidades, Relações E Transformações
• Conhecer-Se	

Tabela 1: Conteúdos para Educação Infantil expostos pela BNCC (2019) e pelo Currículo de Referência de MS (2019)

O Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (MS, 2019) foi elaborado por uma comissão para cumprir o compromisso do regime de colaboração, logo após a homologação da BNCC. Segundo o que o documento informa, o Estado, junto com a participação dos Municípios, assumiu a responsabilidade de implementar a BNCC, buscando um currículo contextualizado com a *diversidade* sul-mato-grossense (MS, 2019).

A Comissão Estadual de Implementação da Base Nacional Comum Curricular é responsável pela elaboração do Currículo Referência, é composta por sua presidente, a Secretária de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, e por representantes do Conselho Estadual de Educação, da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, dos Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul, além da Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul (FETEMS).

Enquanto o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil foi elaborado em 1998 pelo Ministério da Educação. O documento não é de uso obrigatório, mas foi escrito para auxiliar os profissionais da Educação Infantil na tarefa de elaborar seus currículos locais e seus planejamentos. O documento é composto por 3 volumes, organizado da seguinte maneira:

VOLUME 1	VOLUME 2	VOLUME 3
<i>Introdução</i>	<i>Formação Pessoal E Social</i>	<i>Conhecimento De Mundo</i>
	• Conceção	• Presença Do Movimento Na Educação Infantil: Ideias E Práticas Correntes

	<ul style="list-style-type: none"> • Processos De Fusão E Diferenciação 	<ul style="list-style-type: none"> • A Criança E O Movimento
	<ul style="list-style-type: none"> • Construção De Vínculos 	<ul style="list-style-type: none"> • Expressividade
	<ul style="list-style-type: none"> • Expressão Da Sexualidade 	<ul style="list-style-type: none"> • Equilíbrio E Coordenação
	<ul style="list-style-type: none"> • Imitação 	<ul style="list-style-type: none"> • Música
	<ul style="list-style-type: none"> • Brincar 	<ul style="list-style-type: none"> • Artes Visuais
	<ul style="list-style-type: none"> • Oposição 	<ul style="list-style-type: none"> • Linguagem Oral E Escrita
	<ul style="list-style-type: none"> • Linguagem 	<ul style="list-style-type: none"> • Natureza E Sociedade
	<ul style="list-style-type: none"> • Apropriação Da Imagem Corporal 	<ul style="list-style-type: none"> • Matemática

Tabela 2: Índice dos conteúdos do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998)

Considerando que estes documentos são norteadores dos conteúdos a serem ensinados com o objetivo de desenvolver o pensamento histórico-social, apresentaremos, pelos motivos expostos anteriormente, o contexto dentro do qual o significante *diversidade* aparece e traz sobre a temática para Educação Infantil, comparando um documento com o outro e procurando sistematizar aspectos sobre os sentidos que cada um tenta fixar.

Para analisar os documentos utilizamos como instrumento de organização uma tabela comparativa. Para cada documento uma tabela dividida por trechos que abordam a questão da *diversidade* para e na Educação Infantil.

Sentidos de diversidade nas diferentes propostas curriculares

A estruturação do texto que apresentaremos nesta seção obedeceu à sistematização em torno de algumas categorias construídas na medida em que os documentos foram lidos e alguns trechos aproximados.

Nos três documentos escolhidos para análise, percebemos, inicialmente, que o sentido do significante *diversidade* aparece associado aos sentidos de *diferenças*. É o que podemos observar no primeiro trecho selecionado (trecho 1) apresentado na tabela abaixo.

Nº	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	CURRÍCULO DE REFERENCIA DE MATO GROSSO DO SUL
----	--------------------------------	----------------------------------------------------------	-----------------------------------------------

Trecho 1	No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (BNCC, 2019, p.14)	O Referencial foi concebido de maneira a servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira. (RCNEI, 1998, p.7)	A Educação Básica deve compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento humano e assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto. Deve, também, promover uma educação com vista ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades , e reafirmar que a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve promover práticas de respeito às diferenças e diversidades. (CR/MS, 2019, p.15)
-----------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tabela 3 – trechos dos documentos curriculares analisados. Grifos nossos

Embora a fixação de sentido pareça similar nos três documentos, encontramos nuances que permitem vislumbrar aspectos dos projetos políticos aos quais os mesmos estão filiados.

No RCNEI, o significante *diversidade* aparece associado ao conceito de cultura e à identidade de brasileiro, sendo que o sujeito referido é o docente e não o aluno, como pudemos identificar na BNCC. Nesta, vemos o significante *diversidade* associado à diferenças pela ideia de que existe a necessidade de se promover o desenvolvimento de competências. São elencadas várias do que o documento chama de competências e, dentre elas aquela que ressalta a demanda por “conviver e aprender com as diferenças e as *diversidades*”. O foco neste trecho selecionado recai sobre formar o comportamento dos sujeitos para quem o currículo está voltado, destacando que o desenvolvimento de competências faz parte da necessidade de um “novo cenário mundial”.

Entendemos que o novo cenário mundial a qual a BNCC se refere está dentro de um contexto de mundialização do capital, no qual a educação se apresenta como tema supranacional e a formação se direciona para uma perspectiva pragmática, com a participação de novos agentes na oferta e regulação da educação em âmbito mundial. Esta passa a ser regida por novos centros de poder dentro de um modelo gerencial (PIOLLI, SILVA, HELOANI, 2015).

O significante *diversidade* aparece no RCNEI no contexto em que o documento se apresenta como um “guia de reflexão de cunho educacional”, destacando, em seguida, o respeito aos “estilos pedagógicos e a *diversidade* cultural brasileira”. Dessa forma, a discussão sobre o significante *diversidade*, na concepção defendida, aponta não só para os conteúdos e

objetivos da educação, mas toma como princípio também a necessidade de respeitar os saberes dos professores. Nessa óptica, parte da ideia de que o/a docente é portador de saberes configurados em “estilos”.

Já o CR/MS aborda o significante *diversidade* em contexto que inclui o desenvolvimento humano pleno, citando o dever de se promover o respeito às diferenças. No projeto apresentado pelo documento, aponta-se a escola como um espaço democrático inclusivo de aprendizagem, ressaltando a importância do que chama de *uma visão plural, singular e integral da criança*. A compreensão de currículo nos pareceu associada à ideia de que o mesmo deve funcionar como instrumento para contemplar as demandas solicitadas pelas manifestações dos diversos grupos sociais e culturais.

Neste contexto, o CR/MS, associa-se *diversidade e diferença a dever da escola*. Os sentidos desses significantes aparecem associados à dimensão política da formação das crianças. Mobilizados como parte de um projeto que prega o respeito às *diferenças*, percebemos os significantes compondo uma proposta de formação para a democracia. Esse aspecto chamou-nos a atenção, pois aproxima o CR/MS do RCNEI, os quais consideram como fundamentos

o direito à diferença, à emancipação e ao reconhecimento de seus próprios fundamentos epistêmicos são imprescindíveis para que os povos subalternizados tenham a garantia do exercício da liberdade material e possam ser os protagonistas nas áreas: política, epistemológica, social e educacional (MARQUES, CALDERONI, 2016, p.302).

O CR/MS, por decorrência, incorpora o conceito de competência propugnado pela BNCC, uma vez que sua formulação esteve totalmente atrelada ao mesmo. Esse conceito foi imposto aos currículos regionais uma vez que, na BNCC, ele foi alçado a *fundamento pedagógico*, como é possível ler logo no início da introdução do documento. Esse processo resultou na incorporação integral do sentido de competência como imposição aos currículos como podemos observar no excerto abaixo extraído de uma das versões públicas do CR/MS que circulou por ocasião da socialização, pela equipe da Secretaria de Estado da Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS) para debate com os diferentes setores sociais.

conhecimentos, atitudes e valores no que tange às emoções e à autonomia. Por fim, as competências híbridas têm conexão tanto com questões cognitivas e com questões socioemocionais.

Dito isso, as dez competências gerais da BNCC são:

- 1- Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
- 2- Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
- 3- Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
- 4- Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
- 5- Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
- 6- Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
- 7- Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
- 8- Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
- 9- Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
- 10- Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BNCC, p. 9-10, 2017).

A partir da leitura e compreensão das competências gerais, bem como das específicas para cada componente curricular e área de conhecimento, torna-se necessário repensar nesse sujeito aprendiz sul-mato-grossense criança, adolescente e jovem que constrói e reconstrói o território que habita, haja vista que ele está imerso em um território que divide fronteiras com outros cinco estados brasileiros e dois países sul-americanos, que o Cerrado e o Pantanal recobrem quase a totalidade do Estado de Mato Grosso do Sul, que é composto de várias etnias, como: Atilikum, Guaraní (Kaiowá e Nhandéwa), Guató,

Tabela 4: Trecho do documento provisório do Currículo de Referência de MS disponibilizado para debate a partir de 14 de junho de 2018, página 5. Em vermelho, o texto produzido pela equipe da SED/MS. Em preto, as dez competências relacionadas pelo documento curricular BNCC.

Por essa via, o conceito de competência torna-se o motor central da estruturação de todo o currículo regional, definindo, portanto, o que é essencial para o aprendizado. O mesmo movimento é realizado quando observamos o rol de conteúdos, os quais são guiados pelas *habilidades*, elemento central associado às competências, definidas na BNCC (2019) como a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas cotidianas, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, BNCC, p. 13).

Podemos, a partir desses indícios, apontar a filiação do projeto político dentro do qual o significante *diversidade* aparece àquele que se utiliza do conceito de competências, apresentado na BNCC como um futuro inevitável, uma vez que, segundo o documento,

(...) desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês)¹¹, e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) (BNCC, 2017, p. 13).

A centralidade do conceito de competências não é algo novo, devido a seu caráter ideológico. O ideário das competências, intensamente relacionado à educação nas últimas décadas, foi gerado nos meios empresariais estadunidenses na década de 1950 e, inicialmente, foi associado à ideia de melhoria da qualidade do serviço público como parte das estratégias de privatização. Essa associação serviu, ao longo dos anos da década de 1980 e 1990 em diferentes países do mundo, para justificar a adoção, por parte do setor público, de práticas gerencialistas oriundas do setor privado (PIOLLI, SILVA, HELOANI, 2015, p. 592).

No Brasil, essa foi uma das marcas dos documentos curriculares forjados pelo Ministério da Educação no governo de Fernando H. Cardoso, sob a égide do qual se adotou “o pensamento pedagógico empresarial e as diretrizes dos organismos e das agências internacionais e regionais, predominantemente a serviço desse pensamento como diretriz e concepção educacional do Estado” (FRIGOTTO, CIAVATA, 2003, p. 108). A perspectiva pedagógica subjacente é marcada pelo individualismo e dualismo, corroborando com o ideário da desregulamentação, flexibilização e privatização e com o desmonte dos direitos sociais ordenados por uma perspectiva de compromisso social coletivo. Dessa forma, “não é casual que a ideologia das competências e da empregabilidade esteja no centro dos parâmetros e das diretrizes educacionais e dos mecanismos de avaliação” (FRIGOTTO, CIAVATA, 2003, p. 108).

O modelo de gestão pautado em competências surge como resposta à crise de 1970, cuja causa, dentre outras, é o esgotamento do modelo de organização taylorista/fordista. Na busca por aumentar a produtividade e a competitividade das empresas, esse modelo, caracterizado pela produção em série, homogeneizada, com baixo desenvolvimento tecnológico e autoritário controle central, foi substituído pelo modelo toyotista, sinônimo de produção flexível, diversificada e enxuta, pautada no alto desenvolvimento tecnológico e organizacional, em poderes difusos e em modelos participativos de gestão (CARVALHO, SANTOS, 2016, p. 779).

Essas mudanças passam a exigir um novo perfil de trabalhador. Este deixa de realizar atividades prescritas e rotineiras para exercer tarefas diversificadas, o que implica que deve ser flexível e apresentar um coquetel de competências (DELORS, 1998), ou seja, capacidades para se mobilizar diante de situações imprevistas.

A ideologia da gestão por competências, com foco na reorganização da produção, contou com a participação de estudiosos norte-americanos e anglo-saxões, dentre os quais

alguns psicólogos, como McClelland, Skinner e Bloom e seu grupo, que contribuíram para a formulação de modelos avaliativos de pessoas e seus desempenhos (RAMOS, 2011).

Nos anos de 1980, esses estudos passaram a ser utilizados em setores de recursos humanos das empresas para selecionar, recrutar e formar trabalhadores com o perfil profissional desejado. Foi, porém, a partir dos anos de 1990 que eles ganharam maior notoriedade, passando a sofrer influência da escola francesa, cujos representantes, como Le Bortef (2006) e Phillipe Zarifian (2003), acrescentaram a ideia de que é preciso mobilizar conhecimentos, valores e atitudes para agir. Em face das novas demandas do sistema produtivo, as empresas passaram a contratar os serviços de consultores para a realização de inovações organizacionais, com base no modelo de competências.

A ideologia das competências, porém, extrapolou o mundo produtivo e chegou às escolas, ganhando status de pedagogia e tornando-se referência para a formulação de currículos, diretrizes, materiais didáticos, teorias educacionais (RAMOS, 2011) e matrizes de avaliação.

Outra questão relevante identificada por nós é a de que os documentos apresentam o significativo *diversidade* relacionado àquele de *identidade*, em contextos nos quais é associado ao respeito às diferenças e às diferenças identitárias.

Nº	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	CURRÍCULO DE REFERENCIA DE MATO GROSSO DO SUL
Trecho 2	o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir. (BNCC, 2019, p.14)	O respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.; o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil; o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis , ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética; a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma; o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade. (RCNEI, 1998, p.13)	O processo educacional do Estado do Mato Grosso do Sul deve ser pensado na ótica da diversidade, pois ele se firma e se constrói com as histórias e contribuições que o fizeram , mesmo que de forma distinta e conflituosa, afinal é nas fronteiras que as identidades se afloram e se firmam e para se obter uma identidade sul-mato-grossense, é necessário conhecer e respeitar o outro. (CR/MS, 2019, p.23)

Tabela 5 – trechos dos documentos curriculares analisados. Grifos nossos

Ao analisarmos os documentos curriculares notamos indícios que apontam para uma interculturalidade relacional, funcional e crítica. A interculturalidade racional faz referência ao contato e intercâmbio entre culturas, encobrendo ou deixando de lado as estruturas sociais, políticas, econômicas e epistêmicas da sociedade; a interculturalidade funcional reconhece a *diversidade* e as diferenças culturais, visando a inclusão destas no interior da estrutura social já estabelecida; enquanto a interculturalidade crítica aponta uma necessidade de transformação das estruturas, instituições e relações sociais, e assim, uma construção de condições de estar, ser, pensar, conhecer, aprender, sentir e viver distintas (WALSH, 2009).

O RCNEI relaciona princípios educativos à ideia de direito. Esse indício aponta para uma concepção da Educação como Direito. A Educação como Direito, princípio instituído constitucionalmente no Brasil desde 1988, é entendida como parte do desenvolvimento pleno da pessoa, exercício para cidadania e qualificação para o trabalho. Consideramos que “assegurar o direito à educação significa não só o acesso e permanência, mas a qualidade do ensino, estruturas escolares adequadas, condições básicas de trabalho aos profissionais da escola, enfim, tornar as leis um fato, ou seja, sair do texto e se direcionar para o contexto” (FERNANDES, PALUDETO, 2010, p. 238).

No trecho 2 destacamos o que o documento traz como princípios básicos para o desenvolvimento da cidadania. O RCNEI apresenta uma conexão entre o desenvolvimento da identidade com a participação e inserção das crianças nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma (BRASIL, RCNEI, 1998).

Aqui observamos indícios de uma interculturalidade relacional (WALSH, 2009), já que significante *diversidade* nesse contexto está relacionado à educação como direito constitucional, pois apresenta o entendimento de que em uma nação há diversas formas de existir, e a construção do pensamento histórico-social e identitário deve contemplar todas essas. Pois não existe apenas uma versão certa de acontecimentos, porque só em uma sociedade fechada existe uma história verdadeira sobre o passado de um país, que é utilizada e construída politicamente abrindo espaço para a manipulação da identidade (COOPER, 2006).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, nesse sentido, incorporou elementos presentes em reflexões teóricas que apontam a necessidade da pluralidade e a *diversidade* da sociedade brasileira ser contemplada nos currículos, a fim de garantir que as

diversas realidades e singularidades sejam apresentadas e trabalhadas de forma respeitosa e integral. Em relação a isto Lopes argumenta que

é importante destacar que o discurso em defesa de uma cultura comum, e por consequência de um currículo comum, não exclui obrigatoriamente a afirmação do caráter plural da cultura ou o multiculturalismo. Frequentemente, existe o entendimento de que a produção simbólica é diversa e multifacetada, mas também que é necessário selecionar os saberes entendidos como os mais legítimos e garantidores tanto da reprodução dessa cultura quanto das finalidades educacionais e sociais almejadas. Com essa premissa, é estabelecida a redução do currículo ao processo social de seleção de saberes de uma cultura mais ampla, sem que necessariamente sejam consideradas as políticas que produzem, em múltiplos contextos, um conhecimento e uma cultura escolares (2006, p.42).

Observamos na BNCC que o significante *diversidade* também está associado à criação de novas formas de existir, que contemplem uma educação integral, e por consequência, segundo o sentido que o documento tenta fixar, perpassa os desafios da sociedade contemporânea. Aqui, notamos alguns indícios da chamada *interculturalidade funcional*, na qual o respeito à *diversidade* cultural converte-se em uma estratégia de dominação que não aponta para a criação de sociedades equitativas e igualitárias, mas propicia o controle do conflito étnico, pois inclui os grupos excluídos no interior do processo econômico neoliberal (WALSH, 2009).

Ressaltamos que o documento está filiado a proposta de educação da UNESCO que

es un ejemplo claro de este interculturalismo europeo. A declarar la diversidad cultural como “patrimonio de la humanidad, fuente de democracia política y factor de desarrollo económico social”, y enfatizar la importancia de que “los estados establezcan políticas culturales y promueven la colaboración entre el sector público, el sector privado y la sociedad civil” hacia un desarrollo humano sostenible como manera de garantizar la preservación y promoción de la diversidad cultural, la **Declaración de UNESCO defiende la diversidad sin denunciar o cambiar el capitalismo globalizado** (pero si dando un toque europeo para así contrarrestar la hegemonía norteamericana) (WALSH, 2012, p.64, grifo nosso).

Essa abordagem discursiva implica em uma fixação de uma identidade (ANHORN, COSTA, 2011) homogênea para a constituição da marca do nacional. O currículo aqui torna-se um dos instrumentos utilizados para tentar produzir uma homogeneidade.

No CR/MS, por sua vez, identificamos um destaque sobre a *diversidade* cultural do estado de Mato Grosso do Sul, em tentativa de fixação de um sentido de identidade sul-mato-grossense. O documento afirma que para se obter tal identidade é necessário conhecer e respeitar as diferenças do povo que compõe essa sociedade. O documento também considera importante propor

um currículo norteado pelo princípio da Educação Integral no qual a educação promova o desenvolvimento dos sujeitos habitantes de Mato Grosso do Sul em todas as suas dimensões (**intelectual, física, emocional, social e cultural**) e, **consequentemente, seja constituído um projeto coletivo que promova a educação** em nosso Estado (BRASIL, CR/MS, p.22, grifo nosso).

No trecho 3 que selecionamos, a *diversidade* é associada às ideias de singularidade e pluralidade nacional.

Nº	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	CURRÍCULO DE REFERÊNCIA DE MATO GROSSO DO SUL
Trecho 3	No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais. (BNCC, 2019, p.15)	Considerar que as crianças são diferentes entre si, implica propiciar uma educação baseada em condições de aprendizagem que respeitem suas necessidades e ritmos individuais , visando a ampliar e a enriquecer as capacidades de cada criança, considerando as como pessoas singulares e com características próprias. Individualizar a educação infantil, ao contrário do que se poderia supor, não é marcar e estigmatizar as crianças pelo que diferem, mas levar em conta suas singularidades, respeitando-as e valorizando-as como fator de enriquecimento pessoal e cultural. (p.32-33)	Especificamente em Mato Grosso do Sul, é possível recorrer ao Parecer Orientativo CEE/MS n. 131, de 2005, que afirma que a população brasileira foi privada, por meio da história contada, dos benefícios de uma cultura evidentemente plural e rica. O documento indica que: [...] a valorização da diversidade, construindo uma nova forma de se relacionar com as matrizes culturais e identidades que compõem a sociedade brasileira, com o elemento enriquecedor das relações raciais é uma das principais formas de introduzir a discussão e trabalhar com esta diversidade (CR/MS, 2019, p.24)

Tabela 6 – trechos dos documentos curriculares analisados. Grifos nossos

O RCNEI apresenta um sentido de construção identitária das crianças associada à individualização na educação infantil, dando centralidade não ao que diferencia as crianças, mas ao que as torna singulares, uma vez que essas singularidades propiciam, neste projeto, o que aprendizagens consideradas essenciais, através do processo de socialização e desenvolvimento.

Notamos nesse documento indícios de uma interculturalidade relacional. Pois, ele prevê o contato e o intercâmbio entre as culturas e “minimiza a conflitividade e os contextos de poder, dominação e colonialidade contínua” (WALSH, 2009, p.2). Consideramos que “no Brasil, a “independência sem descolonização” manteve os negros, pardos e indígenas excluídos, explorados, marginalizados, segregados dos espaços de poder social, cultural, econômico, político e educativo” (FIGUEIREDO, GROSFOGUEL, 2009, p.225).

Na BNCC, determina-se que as redes de ensino devem contemplar a *diversidade* cultural e as identidades linguísticas, étnicas e culturais, justificando para tanto que o Brasil é um país diverso e desigual. A interculturalidade funcional, nesse contexto, assume a diversidade cultural como eixo central, reduzindo seu reconhecimento e inclusão na sociedade, deixando de fora os

dispositivos e padrões de poder institucional-estrutural, que são aqueles que mantêm discriminação, desigualdade e desigualdade (WALSH, 2012).

No Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul aparece que o significante *diversidade* está associado a desconstrução de preconceitos que são perpetuados na sociedade, por meio da relação construída com matrizes culturais a fim de introduzir uma discussão sobre como e porque esses preconceitos se perpetuaram, e qual o processo para sua desconstrução.

Notamos aqui uma relação com a interculturalidade crítica, pois essa “es un llamamiento de y desde la gente que ha sufrido un histórico sometimiento y subalternización, de sus aliados, y de los sectores que luchan, conjunto con ellos, por la refundación social y descolonización, por la construcción de mundos otros” (WALSH, 2012, p.65).

Para pensarmos na desconstrução que o documento apresenta consideramos que todo documento curricular é política, e “a política como discurso estabelece limites sobre o que é permitido pensar e tem o efeito de distribuir ‘vozes’, uma vez que somente algumas vozes serão ouvidas como legítimas e investidas de autoridade” (MAINARDES, 2006, p.54).

As ideologias raciais dentro desse projeto político são utilizadas como alibi para a manutenção de situações de privilégio de um grupo social sobre outro. Esse processo pode vir acompanhado de uma linguagem que aparenta contemplar as questões étnico-raciais e culturais em geral, com a intenção de impedir que as raças ou grupos étnicos oprimidos possam exigir a modificação das estruturas sócio-políticas, que normalmente se perpetuam (SANTOMÉ, 2001).

A incorporação de diversas e heterogêneas histórias culturais dentro de um documento curricular baseado em único mundo dominado pela Europa, significa uma configuração cultural, intelectual, equivalente à articulação de todas as formas de controle do trabalho em torno do capital, para estabelecer o capitalismo mundial. Assim, todas experiências, histórias, recursos e produtos culturais terminaram articulados numa só ordem cultural global em torno da hegemonia européia ou ocidental. A Europa também dominou o controle de toda subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, e da produção do conhecimento (QUIJANO, 2005.)

A Base Nacional Comum Curricular traz duas noções fundantes: as diretrizes e competências são comuns, os currículos são diversos; e os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, que são orientados pela LDB (Lei. 9.394/96), e definem as aprendizagens essenciais, além dos conteúdos mínimos. O documento também cita

que “essa orientação induziu à concepção do conhecimento curricular contextualizado pela realidade local, social e individual da escola e do seu alunado” (BRASIL, BNCC, p.11).

Para compreendermos o processo de construção curricular que o documento se baseia destacaremos, nos trechos abaixo, o que o documento expõe como cultura plural e qual a relação que este tem com a exclusão histórica dos grupos e sua visão de equidade.

Escolhemos analisar esses trechos da BNCC para compreender qual sentido o documento pretende fixar sobre a temática *diversidade*, visto que esse está embasado em uma interculturalidade funcional (WALSH, 2009) e considerando que a aprendizagem que ocorre no ambiente escolar constrói significados e reforça os interesses políticos e sociais (SANTOMÉ, 2001).

Nº	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR
Trecho 4	De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. (BNCC, 2019, p.15-16)
Trecho 5	Nessa direção, e para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família são essenciais. Além disso, a instituição precisa conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade (BNCC, 2019, p.36-37)

Tabela 7 – trechos dos documentos curriculares analisados. Grifos nossos

No trecho 4 observamos que a *diversidade* aparece na BNCC ligada ao fato de reverter a exclusão histórica que marginalizou as minorias, tendo como foco a equidade. O documento destaca que a essa exclusão é uma construção histórica.

Consideramos para analisar esse trecho que a política curricular tem uma relação estreita com a política cultural (LOPES, 2006), e a exclusão histórica relatada pelo documento permite nos avaliar a relação que este constrói com a colonização nacional. Historicamente a cultura nacional valoriza o eurocêntrico, excluindo e menosprezando outras culturas, como a afro e indígena, por exemplo.

A finalidade da inclusão que a BNCC se refere no trecho 4 está em equilibrar os grupos sociais, inserindo quem “outrora” foi marginalizado. O sentido que o significante *diversidade* (inclusão) está presente nesse - visto que quem está no poder, controla o currículo, e estrutura a sociedade - levará a perpetuação do discurso que exclui as minorias ou modificará a forma de enxergá-las, pois

o híbrido não resolve as tensões e contradições entre os múltiplos textos e discursos, mas produz ambigüidades, zonas de escape dos sentidos. Na constituição do

conhecimento escolar, entram em jogo as concepções relativas ao que se entende como conhecimento legítimo, às relações de poder e aos interesses envolvidos na produção desse conhecimento, como discute a perspectiva crítica de currículo. Mas esse jogo é marcado por uma negociação entre discursos culturais em que resistência e dominação não ocupam posições fixas, nem se referem a sujeitos ou classes sociais específicas (LOPES, 2006, p.40).

No trecho 5, a BNCC traz a necessidade de uma parceria entre a comunidade e a instituição de ensino, para que haja um diálogo entre a *diversidade* cultural e a instituição. Isto posto, consideramos que os grupos sociais minoritários costumam ser silenciados e/ou estereotipados, pois não dispõem de estruturas importantes no poder (SANTOMÉ, 2001). Então, a parceria proposta pelo documento pode potencializar e reafirmar os significados conceituais da cultura predominante, visto que as minorias costumam batalhar por espaço e igualdade social.

O documento compartilha com a comunidade a responsabilidade de desenvolver a temática *diversidade*, portanto, se a comunidade local não for composta por grupos diversos e plurais, abre-se espaço para acreditarmos que a *diversidade* não será trabalhada a fim de contemplar múltiplas culturas e povos, perpetuando, então, uma visão singular identitária.

No próximo trecho que selecionamos para apresentar, é possível observar outros sentidos mobilizados em associação àquele de *diversidade* como é o caso da maneira como se define o *ambiente escolar* associado a sentidos como os de *espaço de aprendizagem*, *ambiente plural e diverso*, ou *lócus privilegiado*. Também observamos qual o papel que o docente deve ocupar no desenvolvimento da temática, de acordo com os documentos. Destacamos no trecho 2, que segue abaixo, algumas passagens para análise.

Nº	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	CURRÍCULO DE REFERENCIA DE MATO GROSSO DO SUL
Trecho 6	Assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e	Considerando e respeitando a pluralidade da diversidade da sociedade brasileira e das diversas propostas curriculares de educação infantil existentes, este	O desenvolvimento curricular em sistemas educacionais inclusivos tem por função procurar respostas para qualquer manifestação de diferença que possa ocorrer, transformando o espaço escolar em lócus privilegiado de reflexão , reconhecendo na diferenciação curricular um instrumento que possibilita a concretização dessas respostas. A partir

	<p>desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. (BNCC, 2019, p.14)</p>	<p>Referencial é uma proposta aberta, flexível e não obrigatória, que poderá subsidiar os sistemas educacionais, que assim o desejarem, na elaboração ou implementação de programas e currículos condizentes com suas realidades e singularidades. Seu caráter não obrigatório visa a favorecer o diálogo com propostas e currículos que se constroem no cotidiano das instituições, sejam creches, pré-escolas ou nos diversos grupos de formação existentes nos diferentes sistemas. (RCNEI, 1998, p.16)</p>	<p>desse raciocínio, entende-se que o sujeito, deste tempo histórico, deve ser capaz de estabelecer relações sociais, integrar-se ao mundo do trabalho, tecer críticas e vivenciar os preceitos da cidadania e da democracia. Para esse propósito, a escola precisa disseminar o conhecimento científico e oportunizar práticas para a compreensão dessa forma de conhecimento, além de desenvolver competências para a vida em sociedade. (CR/MS, 2019, p.16,)</p>
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tabela 8 – trechos dos documentos curriculares analisados. Grifos nossos

No RCNEI, observa-se que a questão da *diversidade* aparece como uma necessidade histórica, cuja abordagem é estabelecida como necessária desde a educação infantil, dentro do ambiente escolar. A passagem traz indícios que apontam para um sentido de currículo como processo, pois além de conceber marcos mais heterogêneos e menos centralizados, apresenta a ideia de implementação de programas e currículos associada àquela de singularidades e realidades. Essas singularidades e realidades são indícios da consideração dos/das docentes como sujeitos, produtores do currículo.

Ao enxergar o docente como produtor do currículo o documento abre espaço para uma narrativa dinâmica ao dialogar com as singularidades e com os diferentes interesses e perspectivas em política, etnicidade e gênero (COOPER, 2006). Visto que o papel que o professor pode desempenhar propicia a visão de que

as instituições escolares são lugares de luta, e a pedagogia pode e tem que ser uma forma de luta político-cultural. As escolas como instituições de socialização têm como missão expandir as capacidades humanas, favorecer análises e processos de reflexão em comum da realidade, desenvolver nas alunas e alunos os procedimentos e destrezas

imprescindíveis para sua atuação responsável, crítica, democrática e solidária (SANTOMÉ, 2001, p.175).

Observamos no CR/MS que a escola tem o currículo como um instrumento capaz de contemplar as demandas solicitadas pelas manifestações dos diversos grupos sociais e culturais. Sabemos que existe um conhecimento validado e legitimado na e pela escola (ANHORN, COSTA, 2011), que é vista, no trecho 6, como lócus privilegiado que além de trabalhar os conteúdos científicos deve formar um cidadão competente para viver em sociedade.

Nesse documento notamos que “sujeito competente” é aquele capaz de estabelecer relações sociais, tecer críticas e vivenciar preceitos da cidadania e democracia, e não só um cidadão preparado para o mundo do trabalho (BRASIL, CR/MS, 2019). É sabido que as práticas educacionais, de uma maneira explícita ou oculta, estimulam as crianças a sentirem-se membros de uma comunidade, permitindo a consciência de peculiaridades que as identificam, e os laços que as unem e formam um grupo de iguais (SANTOMÉ, 2001).

Na BNCC notamos o significante *diversidade* a ser trabalhado no ambiente escolar tem um sentido associado mais uma vez a inclusão dos grupos minoritários. Neste contexto, a escola aparece como espaço democrático em que se trabalha o respeito às diferenças e *diversidades*, e considera a criança, o adolescente, o jovem e o adulto, como sujeitos de aprendizagem, a fim de promover uma educação voltada ao desenvolvimento pleno. Esse desenvolvimento pleno aqui apresentado está ligado mais uma vez ao desenvolvimento de competências, que no documento é voltado a uma visão neoliberal, conectada prioritariamente ao mundo do trabalho, como debatemos anteriormente.

Consideramos que o desenvolvimento do pensamento histórico-social “envolve muitos aspectos do desenvolvimento pessoal e social, e como as crianças aprendem sobre sua própria cultura e comunidade, bem como suas semelhanças e diferenças com outros, desenvolvendo um senso de pertencimento” (COOPER, 2006, p.182-183). A construção do pensamento histórico-social dentro da perspectiva que a BNCC apresenta pode desenvolver o senso de pertencimento voltado exclusivamente ao mercado de trabalho. Nesse ponto de vista a inclusão das minorias trabalhadas no ambiente escolar promove uma igualdade voltada ao desenvolvimento de competências, igualando a comunidade numa perspectiva em que as diferenças fazem parte de um todo e perdem visibilidade, criando um senso de identidade único.

Considerações Finais

O artigo tinha como objetivo compreender como o significante *diversidade* era apresentado nos documentos curriculares e qual proposta era apresentada para trabalhá-lo na Educação Infantil, uma vez que é “importante compreender os discursos hegemônicos que tendem a atribuir sentidos e significados fixos ao currículo e as comunidades que garantem a disseminação desses discursos” (LOPES, 2006, p.40).

Concluimos que na Base Nacional Comum Curricular a *diversidade* permanece dentro de uma visão neoliberal, perpetuando um sentido genérico capaz de induzir os movimentos sociais, que lutam pelo reconhecimento étnico-racial, a acreditarem que suas reivindicações estão sendo contempladas no documento.

Nossa pesquisa aponta que mesmo a BNCC (BRASIL, 2019) tendo um discurso voltado a equidade, dizendo que assume uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto, considerando-os como sujeitos de aprendizagem, seus conteúdos ainda estão baseados em valores ocidentais e neoliberais, e sabemos que

é característico de um texto político ser ambíguo, por vezes incoerente e inconsistente, como decorrência das articulações necessárias à sua constituição política e, como todo texto, sofre o acréscimo e a corrosão atinentes à tradução, suplementando de forma sem fim sentidos supostos como originais (LOPES, 2014, p.14).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), por sua vez, trabalha considerando um sujeito social e histórico que faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico, e traz uma *diversidade* voltada para a concretização de direitos, apresentada por uma ideia de currículo adequado a singularidades e realidades.

Por fim, o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (BRASIL, 2019), na versão examinada neste estudo, é um documento que adequa a BNCC para o estado e considera o sujeito como ativo e não apenas objeto da nossa história, pois traz a consciência de que somos seres inacabados, portanto, aborda a *diversidade* considerando a pluralidade dos povos com o intuito de promover uma reflexão sobre as manifestações sociais e culturais locais, para que esse sujeito consiga dialogar com todas as áreas de conhecimento. Isso ocorre desde a Educação Infantil, que se torna parte do processo de conhecimento rico e intenso vivido pela criança em interação com a realidade

Após a análise observamos que o currículo continuará um espaço de disputas de poder, perpetuando o discurso dos poderosos, que visa a articular e fixar sentidos genéricos as demandas sociais, com o intuito de convencer as minorias que estão contemplando as reivindicações de igualdade. Esses elementos corroboram com a ideia de hibridização de sentidos que Lopes (2014) aponta como grande moeda de troca no processo educacional.

Propiciar um currículo mais completo e integrante, dando poder a diferentes narrativas e trabalhando a *diversidade*, constrói o sentimento de pertencimento dos diversos povos e culturas brasileiros. Para a discussão das temáticas de raça, etnia, gênero e *diversidade* um currículo que valorize as ações culturais dos diversos grupos sociais, possibilita a desconstrução do que foi e ainda é enraizado na sociedade, como cultura inferior, cultura fraca.

Consideramos que

a interculturalidade entendida criticamente ainda não existe, é algo por construir. Por isso, se entende como uma estratégia, ação e processo permanentes de relação e negociação *entre*, em condições de respeito, legitimidade, simetria, equidade e igualdade. Porém, ainda mais importantes, é seu entendimento, construção e posicionamento como projeto político, social, ético e epistêmico - de saberes e conhecimentos-, que afirma a necessidade de mudar não só as relações, mas também as estruturas, condições e dispositivos de poder que mantêm a desigualdade, inferiorização, racialização e discriminação (WALSH, 2009, p.3, grifo do autor).

Essas temáticas articuladas permitem que indivíduos outrora excluídos sintam-se pertencentes e favorece a construção de uma sociedade que respeita as diferenças e além de tudo as compreende e admira, pois assim o currículo não estará consolidando preconceitos, tomando apenas uma versão da história como absoluta. Logo, “não se trata de uma simples técnica de interpretação, mas uma jornada interpretativa em que o hermenauta se instala na paisagem cultural das obras com que trabalha, viaja ao seu interior e reconstrói os sentidos de tal imersão” (SANTOS, 2005, p.216).

Portanto, não é uma tarefa fácil, mas também não é utopia pensar e desenvolver um currículo que contemple todas as raças e culturas, ou seja, pensar em um currículo heterogêneo. É um trabalho em conjunto e minucioso que envolve as práticas de ensino-aprendizagem muito mais do que a burocracia do documento, ou seus conteúdos mecanizados e esvaziados de sentido, pois “demandas educacionais e sociais estão inter-relacionadas, sendo significadas numa relação de causa e efeito: as demandas educacionais, quando satisfeitas, produzirão as condições necessárias à satisfação das demandas sociais” (LOPES, 2014, p.9).

Referências bibliográficas

ANHORN, Carmen Teresa Gabriel; MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Currículo, Ensino de História e Narrativa. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. Anais... Caxambu, 2007. P. 01-15.

ANHORN, COSTA. Políticas da Diferença e Hegemonia: diálogos possíveis. Educ. Real., Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 127-146, jan./abr., 2011.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Consulta Pública. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2019. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>
Acesso em: 10 de junho de 2019.

BRASIL. Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul. 2019.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 2783327841, dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il. Volume 1: Introdução; 1. Educação infantil. 2. Criança em idade pré-escolar. I. Título.

CAINELLI, M. Educação histórica: perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental. In: Revista Educar: Editora UFPR, Curitiba, Número Especial, p. 57-72, 2006.

CANCLINI, Nestor G. A cultura extraviada nas suas definições. Diferentes, desiguais e desconectados. Rio de Janeiro: EDUF RJ, 2009.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de Carvalho & SANTOS, Jane Eire Rigoldi. Políticas de avaliações externas: ênfase nas competências cognitivas e socioemocionais. Práxis Educativa, Ponta Grossa, p. 775-794, v. 11, n. 3, set./dez. 2016.

COOPER, H. Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças. Educar, Curitiba, Especial, p. 171-190, 2006. Editora UFP.

DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir. 2ed. São Paulo: Cortez Elabore três tipos de fichas (citação, resumo e analítica) com base no texto: “Os 4 pilares da Educação” de Jacques Delors. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.

FELGUEIRAS, Margarida Louro; PENSAR A HISTÓRIA REPENSAR o SEU ENSINO A Disciplina de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico: Alguns Princípios Orientadores da Metodologia de Ensino. Porto Editora. 1994.

FERNANDES, Angela Viana Machado; PALUDETO, Melina Casari. EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS: DESAFIOS PARA A ESCOLA CONTEMPORÂNEA. Cad. Cedes, Campinas, vol. 30, n. 81, p. 233-249, mai.-ago. 2010

FREITAS, Itamar. APRENDER E ENSINAR HISTÓRIA NOS ANOS FINAIS DA ESCOLARIZAÇÃO BÁSICA. São Cristóvão: Editora Criação, 2014 - Capítulo 2 (página 25 a 60).

FREITAS, Itamar. Fundamentos teórico-metodológicos para o Ensino de História (Anos Iniciais). São Cristóvão: Editora UFS, 2010 (página 27 a 52).

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATA, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. Revista Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. Questões de método na construção da pesquisa em educação. São Paulo: Cortez, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Sem Perder a Raiz: Corpo e Cabelo como Símbolos da Identidade Negra. São Paulo: Autêntica, 2006.

- GUIMARÃES, Antonio Sérgio. Raça, Cor, Cor da Pele e Etnia. In: Cadernos de Campo. Revista dos Alunos de Pós-Graduação em Antropologia Social da USP. São Paulo, v. 20, jan-dez 2011, p.265-271.
- LOPES, Alice Casimiro. Discursos Nas Políticas De Currículo. Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2, pp.33-52, Jul/Dez 2006.
- LOPES, Alice Casimiro. Sentidos de Qualidade na Política de Currículo (2003-2012). Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 337-357, abr./jun. 2014. Disponível em: www.ufrgs.br/edu_realidade Acesso em: 10 de abril de 2019.
- MAINARDES, Jefferson. Abordagem Do Ciclo De Políticas: Uma Contribuição Para A Análise De Políticas Educacionais. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006
- MARQUES, Eugenia Portela Siqueira; CALDERONI, Valeria Aparecida Mendonça de Oliveira. Os Deslocamentos Epistêmicos Trazidos Pelas Leis 10.639/2003 E 11.645/2008: Possibilidades De Subversão À Colonialidade Do Currículo Escolar. ISSN: 2177-5648 OPSIS (On-line), Catalão-GO, v. 16, n. 2, p. 299-315, jul./dez. 2016
- NASCIMENTO, Abdias do. O embranquecimento da raça: uma estratégia de Genocídio. In. O Genocídio do Negro Brasileiro: Processo de um Racismo Mascarado. Rio de Janeiro:Paz e Terra, 1978. pp. 69-77.
- PAGÈS, J. (2009): “El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía”. Reseñas de Enseñanza de la Historia nº 7, octubre 2009, 69-91
- PEREIRA, Edimilson de Almeida – Malungos na escola: questões sobre culturas afrodescendentes e educação. São Paulo: Paulinas, 2007.
- PIOLLI, Evaldo. SILVA, Eduardo Pinto e, Heloani, José Roberto M. Plano Nacional De Educação, Autonomia Controlada e Adoecimento do Professor. Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 97, p. 589-607, set.-dez., 2015.
- QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. En libro: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. pp.227-278.
- RAMOS, M. N. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? 4. ed. São Paulo: Cortes, 2011.
- SANTOS, Marcos Ferreira. Ancestralidade e convivência no processo identitário: a dor do espinho e a arte da paixão entre Karabá e Kiriku. In: Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei 10.639/03. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. As Culturas Negadas e Silenciadas no Currículo.In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Alienígenas na Sala de Aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p.159-177.
- SILVA, Lidiane. R. C. et al. Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. In: Congresso Nacional De Educação — Educere, IX, Encontro Sul Brasileiro De Psicopedagogia, III, 2009, Curitiba.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera (org). Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009 (p. 12 a 42).

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. Visão Global, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.