



**DIÁLOGOS SOBRE UMA DOCÊNCIA PARA A(S) DIVERSIDADE(S):**

discursos produzidos em Língua Portuguesa e História

**DIALOGUES ON TEACHING FOR DIVERSITY:**

discourses produced in Portuguese Language and History

**DIÁLOGOS SOBRE UNA DOCENCIA PARA LA(S) DIVERSIDAD(ES):**

discursos producidos em Lengua Portuguesa e Historia

Regina Godinho de Alcântara<sup>1</sup>

Miriã Lúcia Luiz<sup>2</sup>

Luan Eudair Bridi<sup>3</sup>

**RESUMO:**

Tematiza o enfoque referente à(s) diversidade(s) presente na materialidade de documentos curriculares oficiais no que tange ao direcionamento da prática docente. Orienta-se, por meio de pesquisa documental, com o objetivo primeiro de perscrutar o que a Base Nacional Comum Curricular (2018), em cotejo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), propõe acerca do trabalho pedagógico com a(s) diversidade(s). Volta-se aos componentes curriculares Língua Portuguesa e História, com evidência para a categoria de alteridade em Bakhtin (1997, 2010; Volóchinov, 2017) e Rüsen (2011) e centralidade nas noções de diversidade (s), preconceito e discriminação. Como embasamento metodológico para tratamento das fontes documentais, pauta-se no pensamento de Carlo Ginzburg (1989, 2002, 2017), ao encontro de um movimento denominado venatório, no que tange às análises. Indicia que a última versão da BNCC, além de muito pouco propor acerca de um trabalho pedagógico específico com as temáticas da diversidade, distancia-se de uma orientação para uma docência reflexiva e alteritária perante as desigualdades, que, principalmente, dê respaldo ao professor para seu tratamento ético e direcionado,

<sup>1</sup> Pós-doutora em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, da PUC- São Paulo (LAEL/PUC). Professora Adjunta do Departamento de Linguagens, Cultura e Educação/Centro de Educação/Ufes e Permanente do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE/Ufes). Coordenadora do Grupo de Pesquisa Cnpq - Estudos e Pesquisas em Processos de Apropriação da Língua Portuguesa - Gepalp. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5748-3918>. E-mail: rgodinho6@gmail.com.

<sup>2</sup> Pós-doutora em História da Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais e pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto/Portugal. Coordena o grupo de pesquisa Memórias, Narrativas e Histórias das/nas escolas capixabas: diálogos na formação de professores; o projeto de pesquisa: Banco de Memórias e Arquivo Digital de conteúdos iconográficos de professores de escolas multisseriadas rurais do Espírito Santo: memórias, narrativas e histórias (1990-2025) (CNPQ-Universal/2024) e o projeto de extensão: Benzedeadas e rezadeiras capixabas: entre saberes narrados e compartilhados (Siex/Ufes/Fapes: Edital Universal Extensão 02/2024). É professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6825-1541>. E-mail: mirialuiz@gmail.com.

<sup>3</sup> Mestre Profissional em Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. É Pedagogo da Prefeitura Municipal de São Roque do Canaã. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1008-5103>. Email: luan.bridi@gmail.com



alvitrando o reconhecimento do outro como aquele que comigo possibilita nova realidade social.

**Palavras-chave:** Diversidades. Documentos curriculares. Docência. Alteridade.

**ABSTRACT:**

This study examines the emphasis placed on diversity within the materiality of official curricular documents as they pertain to the orientation of teaching practices. Through documentary research, it aims to scrutinize how the Base Nacional Comum Curricular (2018), in comparison with the Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), addresses pedagogical work related to diversity. The focus is on the curricular components of Portuguese Language and History, with a particular emphasis on the concept of alterity as theorized by Bakhtin (1997, 2010; Volochinov, 2017) and Rüsen (2011) and a centrality on the notions of diversity, prejudice, and discrimination. Methodologically, the study adopts Carlo Ginzburg's (1989, 2002, 2017) concept of venatorio as a framework for analyzing the documentary sources. It reveals that the latest version of the BNCC, while offering limited guidance on specific pedagogical approaches to diversity, diverges from an orientation towards reflective and alteritarian teaching that would empower educators to address inequalities ethical and systematically. The study argues for the recognition of the 'other' as a co-creator of new social realities."

**Keywords:** Diversities. Curricular documents. Teaching. Alterity.

**RESUMEN**

Tematiza el enfoque referente a la(s) diversidad(es) presente en la materialidad de documentos curriculares oficiales en lo que respecta a la orientación de la práctica docente. Se orienta, mediante investigación documental, con el objetivo primordial de indagar lo que la Base Nacional Común Curricular (2018), en cotejo con los Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), propone acerca del trabajo pedagógico con la(s) diversidad(es). Se centra en los componentes curriculares Lengua Portuguesa e Historia, con énfasis en la categoría de alteridad en Bajtín (1997, 2010; Voloshinov, 2017) y Rüsen (2011) y centralidad en las nociones de diversidad(es), prejuicio y discriminación. Como fundamento metodológico para el tratamiento de las fuentes documentales, se basa en el pensamiento de Carlo Ginzburg (1989, 2002, 2017), en pos de un movimiento denominado venatorio, en lo que atañe a los análisis. Indica que la última versión de la BNCC, además de proponer muy poco acerca de un trabajo pedagógico específico con las temáticas de la diversidad, se distancia de una orientación hacia una docencia reflexiva y alteritaria frente a las desigualdades, que, principalmente, brinde respaldo al profesor para su tratamiento serio y dirigido, apuntando al reconocimiento del otro como aquel que conmigo posibilita una nueva realidad social.

**Palabras clave:** Diversidades. Documentos curriculares. Docência. Alteridade.



## **INTRODUÇÃO**

Há mais de uma década, Lopes, Faria Filho e Veiga (2011) alertavam sobre a centralidade da educação escolar na pauta de discussão de vários setores sociais. Para esses autores, o discurso historiográfico mostrava e, não é diferente na atualidade, a centralidade de alguns problemas e de alguns projetos que permanecem e se aprofundam. Não obstante, os poderes públicos no Brasil elegeram a escola como a única instância promotora e provedora da instrução e da educação para todos. Em contrapartida, as soluções oferecidas pelas famílias e por outras instâncias sociais foram minimamente incentivadas e foram descontinuadas. Assim, num país como o Brasil, historicamente marcado e construído pela discriminação, extermínio e não reconhecimento do outro, os processos de inclusão/exclusão adotados pela educação de modo amplo e, pelas escolas públicas, em particular, gestados no âmbito de uma ciência que se dizia positiva e saneadora, mas profundamente racista e cruel, foram responsáveis pelo abandono de milhões de crianças que se converteram em trabalhadores excluídos dos processos de cidadania e de projetos sociais mais amplos (Lopes; Faria Filho; Veiga, 2011).

Embasados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº. 9394/96 e visando direcionar e auxiliar o trabalho docente, surgem ao final dos anos de 1990, em meio a um cenário de lutas sociais no campo educacional que advieram em resposta às alterações de cunho neoliberal efetuadas na educação pública, os Parâmetros Nacionais Curriculares, doravante PCN, cujo texto se apresenta, em certa medida e aparentemente, mais aberto ao diálogo com a(s) diversidade(s), por pontuar a multiplicidade cultural e trazer temas transversais que, embora insuficientes, denotam avanço por possibilitar discussões nas escolas sobre a(s) pluralidade(s) inerentes à nossa constituição humana e social.

Os chamados Temas Transversais – Ética, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual, Meio Ambiente e Saúde, evidenciam-se com a prerrogativa de que, não obstante a abordagem dos conteúdos intrínsecos às áreas do conhecimento “[...] há questões



urgentes que devem necessariamente ser tratadas, como a violência, a saúde, o uso dos recursos naturais, os preconceitos, que não têm sido diretamente contemplados por essas áreas” (Brasil, 1998a, p. 23). Com essa perspectiva, os PCN justificam a incorporação dessas temáticas e as inserem no currículo “[...] de forma a compor um conjunto articulado e aberto a novos temas, buscando um tratamento didático que contemple sua complexidade e sua dinâmica, dando-lhes a mesma importância das áreas convencionais” (Brasil, 1998a, p. 25).

Mediante o que nos coloca o documento, compreendemos que, a despeito de questões intrínsecas a cada Tema Transversal em questão, cuja análise necessitaria de olhar detido para cada caderno relativo às temáticas, os PCN apresentam certa tendência a uma docência que se volte à realidade cotidiana de forma crítica e cidadã, ao encontro de um olhar plural e do respeito às diversidades. Requer, nesse sentido, mesmo que de forma superficial, uma prática docente que se posicione ética e politicamente perante a sociedade, a reconhecendo como diversa, plural e contraditória.

No entanto, não basta a proposição curricular voltada à discussão, objetivando uma simetria entre grupos plurais, haja vista a necessidade real - objetiva e palpável - do reconhecimento do apagamento histórico e social dos grupos não hegemônicos, para o qual a história brasileira, em sua suposta evolução progressiva e progressista, mostrou-se insensível e negacionista.

Ao nos determos no atual documento curricular oficial brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular (2018), doravante BNCC, evidenciamos, no que se refere à(s) temática(s) da(s) diversidade(s), dentre as quais salientamos as questões raciais e étnicas, de gênero, de orientação sexual, de crença, modos de organização da vida e dos costumes, que não apresenta parte específica nem a(s) traz separadamente, como levado a cabo com os Temas Transversais (PCN). O tema parece-nos, à vista disso, diluído, não obstante aparecer evidenciado em algumas partes.

Assim, sob a égide da “igualdade e equidade”, a Base intenta o reconhecimento das “[...] enormes desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e

condição socioeconômica de suas famílias[...]”, destacando que as instituições de Ensino “[...] devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes” (Brasil, 2018, p. 15), no sentido da reversão da situação de exclusão dos grupos marginalizados, dentre os quais os povos indígenas e a comunidades remanescentes dos quilombos e demais afrodescendentes.

Faz-se, pois, notar, um revérbero, na materialidade do texto da BNCC, no que diz respeito à reparação da “dívida histórica” para com os grupos marginalizados, atrelando os currículos escolares e os planejamentos dos estabelecimentos de ensino a essa reparação, ainda que tal enfoque careça de centralidade específica e de direcionamento próprio. Logo, perante o que se faz presente (ou não) nos discursos oficiais, reiteramos o primordial papel da escola, e, em consequência da docência, frente à discussão e enfoque das temáticas da(s) diversidade(s) e, nesse sentido, indagamos: De que maneira(s), perante os atuais documentos curriculares oficiais, a prática docente têm lidado com as questões e temáticas da(s) diversidade(s)? Qual o papel do docente frente à realidade atual, em que, mesmo com os atuais avanços institucionais, conquistados por meio de históricas lutas sociais, ainda imperam a intolerância, a insensibilidade e a invisibilização do outro?

Mediante tais questionamentos, faz-se necessário compreender de que forma(s) o atual documento curricular brasileiro (BNCC/2018), que intenciona embasar a educação de nosso país, tem corroborado (ou não) para uma docência crítica, reflexiva e alteritária perante as desigualdades e, ao mesmo tempo, para o reconhecimento do saber como construção histórica, social e cultural ao encontro da (s) diversidade(s). Logo, evidenciando o diálogo com esse documento e na busca pela compreensão de suas implicações para uma docência com enfoque na(s) temática(s) da(s) diversidade(s), este estudo baseia-se em uma análise documental, visando, como principal objetivo, perscrutar o que a BNCC, em cotejo com os PCN, propõe acerca do trabalho pedagógico com a(s) diversidade(s). Tal análise qualitativa volta-se aos componentes curriculares Língua Portuguesa e História, com evidência para a categoria de alteridade (Volochinóv, 2017; Bakhtin, 1997; 2010; Rösen, 2011) e centralidade nas noções de diversidade (s), preconceito, discriminação e seus

correlatos, por entender que nos permitem um diálogo mais próximo com as temáticas das diversidades.

Consideramos que o enfoque na categoria de alteridade evidenciada por Mikhail Bakhtin e o Círculo (Volochinóv, 2017; Bakhtin, 1997, 2010) nos ajuda a pensar o trabalho docente em Língua Portuguesa em diálogo com a(s) diversidade(s), haja vista que seus estudos, ao se debruçarem sobre a literatura e a vida, evidenciam a linguagem por um viés socioidológico, pois, para o autor, a criação ideológica é, ao mesmo tempo, um ato material e social que se constrói no mundo material através do dialogismo (Volóchinov, 2017). Entendemos, assim, que os variados discursos relativos à(s) diversidade(s), e suas materializações nos documentos curriculares, somente podem ser compreendidos quando vinculados à realidade concreta em que foram emanados (Volóchinov, 2017). Tal posicionamento requer uma postura alteritária perante as diversidades no sentido do reconhecimento do outro como aquele cujos direitos se refletem em mim e no mundo.

Com apoio no pensamento de Rüsen (2011) a respeito das tipologias da consciência histórica, tradicional, exemplar, crítica e genética, rastreamos os percursos de aprendizagens propostos na BNCC de História, que permitam desenvolver noções de diversidade, especificamente ao buscamos a identificação do lugar e sentido atribuídos a essa concepção e aspectos subjacentes a ela, tais como a discriminação, o preconceito e a categoria alteridade.

Para embasar a nossa perspectiva metodológica, pautamo-nos no pensamento do historiador italiano Carlo Ginzburg, em cujas obras problematiza o tratamento das fontes, a interlocução que propõe no âmbito da pesquisa histórica e a forma como produz a sua narrativa, ancorando a retórica na prova (Ginzburg, 2002) e apresentando a preocupação com a verossimilhança, na busca por “contar, servindo-me dos rastros, histórias verdadeiras (que às vezes têm como objeto o falso)” (Ginzburg, 2007, p. 7). O autor, ao perseguir os fios e os rastros, escreve a história buscando ler os testemunhos históricos a contrapelo, como sugeria Walter Benjamin, contra as intenções de quem os produziu.

O recorte para os componentes curriculares referenciados dá-se em virtude da possibilidade de um maior alcance e amplitude do tema no que se refere à docência, com a integração das áreas das Linguagens (Língua Portuguesa) e das Ciências Humanas e Sociais (História). O enfoque na BNCC para os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) acontece por conta dos limites de espaço e tempo impostos pela escrita deste texto. Nesta perspectiva, o estudo ancora-se como fundamento para pensar a docência nos dias atuais, nos quais a violência acirrada, a intolerância, o silenciamento de outro(s) persistem assustadoramente e os processos alteritários são, ainda, embrionários, instigando-nos a questionar acerca da ação docente, ao longo da história de nossa educação.

Ao compreendendo o componente de Língua Portuguesa e de História da BNCC (2018) como fonte histórica, pensamos na centralidade da noção de documento neste processo investigativo. Logo, ao interrogarmos a BNCC, no que se tange à categoria evidenciada, às noções centrais e a todo o percurso analítico trilhado, buscamos identificar os traços perceptíveis, tanto quanto os espaços em branco, as entrelinhas, o que está no texto e também fora dele, a partir de um movimento denominado venatório (Ginzburg, 1989), que se caracteriza pela capacidade de, a partir de dados aparentemente negligenciáveis, remontar a uma realidade complexa e não experimentável diretamente.

Para tanto, inicialmente o artigo discute a noção de alteridade em Bakhtin e em Rüsén, problematiza o processo de elaboração da BNCC e trata brevemente de sua estrutura e, como movimento subsequente, interroga e analisa os componentes de Língua Portuguesa e de História desse documento curricular, em diálogo com os mesmos componentes dos PNC, na busca pelos modos como a diversidade é contemplada. Para tanto, elenca a categoria alteridade e as noções de discriminação e preconceito como subjacentes a essa reflexão mais ampla. Por fim, apresenta as (in)conclusões, na busca por pistas e indícios mais eloquentes de como a diversidade se presentifica em um documento orientador da prática docente.

### **A(s) diversidade(s) em Língua Portuguesa: a alteridade em Bakhtin e a BNCC-LP**



“[...] Uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (Brasil, 2018, p. 67), esta é a concepção de linguagem advogada pela BNCC, no segmento dedicado ao componente curricular de Língua Portuguesa, doravante BNCC-LP. Compreendemos que tal concepção, assumida desde os PCN, é tributária principalmente dos estudos de Mikhail Bakhtin e seu Círculo e, nessa perspectiva, a assunção do princípio dialógico bakhtiniano por qualquer documento curricular requer o reconhecimento da não neutralidade da linguagem e, por conseguinte, uma ação docente responsiva e responsável, que se coloca eticamente perante o outro.

A partir de tais reflexões, adentramos à BNCC-LP, com foco para as temáticas da diversidade, enviesando nosso olhar para o que propõe o documento acerca das noções elencadas (preconceito, discriminação, diversidade(s) e seus correlatos) e da categoria de alteridade.

Com o intuito do alcance da categoria de alteridade, realizamos busca na BNCC-LP e não encontramos nenhuma ocorrência. Com vista ao abarcamento semântico relativo ao que nos evidencia Bakhtin acerca desse conceito, olvidamos rastreamento pelo termo “outro”, encontrando 58 ocorrências ao total. Desses registros, 52 correspondiam a “outro” como pronome indefinido e, dessa forma, substituindo ou acompanhando determinada expressão para conferir-lhe imprecisão ou indefinição. Somente 06 dessas ocorrências conferiam ao termo o status de substantivo, ou seja, fazendo referência a alguém (ser) e, destas, compreendemos que apenas 04 aproximaram-se do princípio de alteridade bakhtiniano. Vale observar que, dessas ocorrências, 03 referem-se a um mesmo período, repetido nas páginas 137, 146 e 183, qual seja: “(o outro tem direito a uma vida digna tanto quanto eu tenho)” (Brasil, 2018). É importante destacar que o período em questão aparece sempre entre parênteses, reportando-se, em geral, aos direitos humanos, a preceitos democráticos e a uma “ética da responsabilidade”, conforme podemos conferir quanto à prática de linguagem relativa ao Campo de atuação na vida pública, para o 6º ao 9º ano: “[...] propiciar a vivência democrática em várias instâncias e uma atuação pautada pela

ética da responsabilidade (o outro tem direito a uma vida digna tanto quanto eu tenho)” (Brasil, 2018, p. 146).

Diante do constatado, entendemos que o documento curricular em questão, no que tange à categoria de alteridade, sem embargo de não a mencionar textualmente, nos dá indícios da necessidade de um olhar alteritário perante a realidade e, assim, frente aos textos e documentos com os quais o estudante interage, calcado em um posicionamento ético e axiológico, a “ética da responsabilidade”. No entanto, e dialogando novamente com Bakhtin (2018, p. 322-323) ao explicitar que “ser significa ser para o outro e, através dele, para si”, perguntamo-nos quem é esse outro para a Base? Em outros termos, como dialogamos e interagimos com esse outro que é colocado entre parênteses e ao final, como adendo de práticas e habilidades? Será esse outro é parte integrante de mim e da vida que coabitamos ou é alguém à parte, do qual preciso aceitar os direitos (promover uma consciência dos direitos), para que, eticamente, também tenha a prerrogativa de tê-los? Somos tencionados a rastrear na BNCC-LP um outro que não sou eu, um outro tolerado e não constitutivo do eu, haja vista o seu deslocamento textual como complemento ao final do período e a sua forte tendência discursiva para o campo da aceitação, quando colocado numa posição paralela ao eu e não constitutiva dele – direito a uma vida tão digna quanto eu - os quais juntamente – eu e outro – seriam responsivamente corresponsáveis pela transformação da realidade.

Ao adentrarmos nos PCN-LP, com foco para a categoria de alteridade, não encontramos, assim como na BNCC, nenhuma ocorrência. Ao buscarmos pelo termo “outro”, muitos são os registros (80 ao total, dentre ocorrências do termo como pronome indefinido ou substantivo), entretanto um deles nos chama a atenção, o qual se direciona metodologicamente ao professor, posicionamento raro na BNCC, e nos indicia a sinalização de uma mediação docente que incite uma responsividade mais ética e alteritária por parte dos estudantes, qual seja: “A escola deve assumir o compromisso de procurar garantir que a sala de aula seja um espaço onde cada sujeito tenha o direito à palavra reconhecido como legítimo, e essa palavra encontre ressonância no discurso do outro” (1998b, p. 48). O texto

do documento segue enfatizando a necessidade de a escola instaurar-se como um ambiente de interlocução e reflexão para com o diferente.

Com essas pistas iniciais, voltamos nossa atenção para as noções de preconceito, discriminação e diversidade, com vistas a indícios que nos possibilite entrever como os documentos enfocados dialogam com as temáticas da(s) diversidade(s), bem como ensejam (ou não) uma postura docente responsiva e alteritária perante elas. Na busca pelas noções elencadas na BNCC-LP (2018), encontramos as seguintes ocorrências, sobre as quais discorreremos, posteriormente: a) noção de preconceito e correlatos - 05 ocorrências; b) noção de discriminação e correlatos – 01 ocorrência; e c) noção de diversidade e correlatos – 13 ocorrências.

Quanto à noção de preconceito e expressões correlatas, das 05 ocorrências encontradas, 04 fazem referência direta ao preconceito linguístico. Obviamente, reconhecemos a direta correlação do preconceito linguístico com o preconceito social, todavia, cabe-nos a necessidade de salientar uma não menção no documento a atitudes preconceituosas específicas, manifestadas recorrentemente pela via da linguagem, que entendemos de imperioso destaque, principalmente nos dias atuais (racismo, homofobia, intolerância religiosa, dentre outros). Ao buscarmos, especificamente, tais noções na BNCC-LP, não encontramos ocorrências.

Voltando nossa análise aos PCN-LP, encontramos 15 ocorrências para a noção de preconceito e correlatos, sendo 07 dessas diretamente relacionadas ao preconceito linguístico. Faz-se importante destacar a correlação recorrente nesse documento entre preconceito linguístico e social (08 ocorrências), como podemos conferir seguidamente: “[...] se constroem, por meio da linguagem [...] concepções e orientações ideológicas, inclusive preconceitos pelos quais se interpretam a realidade e as expressões lingüísticas” (Brasil, 1998b, p. 20).

Aprofundando nossa apreciação quanto à BNCC-LP, ressaltamos a Competências 7, específica de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental: “Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas



e rejeitando preconceitos linguísticos”. Observamos que, não obstante evidenciar, em outra competência, o reconhecimento do “[...] texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias” (Brasil, 2018, p. 87), a Base-LP parece enfática ao apresentar o preconceito como linguístico, colocando certa distância ou não o implicando diretamente como social.

Mediante essa análise, é possível reconhecer rastros deixados pelos PCN-LP de uma maior ênfase quanto ao valor ideológico atribuído à linguagem, no que tange aos preconceitos sociais e, nesse sentido, um olhar para estes de forma mais alteritária do que na BNCC-LP, bem como uma certa propensão desse último documento ao não reconhecimento da linguagem como veiculadora e propulsora de preconceitos não somente linguísticos, bem como uma não valoração e realce quanto à premente necessidade de uma abordagem de ensino da língua que faça refletir sobre a dimensão axiológica intrínseca às práticas linguísticas.

Intencionando o aprofundamento de nossa discussão, seguimos à noção de discriminação e correlatos, a qual incidiu em apenas uma ocorrência na BNCC-LP. É necessário ressaltar que a única incidência para a noção adveio da expressão “discriminatórios”, que compõe a competência 6, qual seja: “analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais” (Brasil, 2018, p. 87).

Dialogando com a referida competência, ressaltamos o destaque da Base quanto ao posicionamento frente a qualquer acepção sobre a qual recaiam valorações segregativas ou preconceituosas, com evidência para a postura ética realçada pelo documento. Todavia, compreendemos que, ao se remeter a conteúdos discriminatórios fazendo referência “a direitos humanos e ambientais” conjuntamente e paralelamente, a Base nos infere a um mesmo peso e valor para ambas as formas de discriminação e, simultaneamente, a um esvaziamento quanto à importância da abordagem de cada uma delas em separado, tamanha a magnitude da necessidade de sua reflexão pela via da linguagem.

Ao empreendermos busca pela noção de discriminação nos PCN-LP, encontramos 07 ocorrências, das quais 04 correspondem à discriminação linguística, ou seja, relativa à variedade utilizada por possíveis usuários. Dentre os 03 registros que dizem respeito a formas de segregação social, fazemos sobressair um dos objetivos que os PCN-LP indicam para o Ensino Fundamental, o qual faz menção a atos discriminatórios específicos: “[...] posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais” (Brasil, 1998b, p. 07, grifos nossos). Logo, ao apontar, ainda que não nominalmente (talvez pelo cronotopo da produção do documento), para práticas discriminatórias e preconceituosas específicas, reconhecidamente ilícitas nos dias atuais, tentando distingui-las, temos novos indícios de um posicionamento dos PCN-LP que, se comparado à Competência Geral 9 da BNCC, confere certo direcionamento para a necessidade do combate aos diferentes preconceitos de formas também específicas, refletindo olhar mais pontual e alteritário para as temáticas da diversidade.

Focando na noção de diversidade e correlatos, encontramos 13 ocorrências na BNCC-LP, as quais podem ser assim definidas: 06 ocorrências relativas à diversidade de textos e/ou gêneros textuais (discursivos); 04 ocorrências relacionadas à diversidade cultural, cuja alusão se liga à necessidade de ampliação do repertório linguístico e cultural dos estudantes; 01 ocorrência específica para a diversidade linguística; e 02 ocorrências as quais entendemos aludirem diretamente às temáticas das diversidades.

Dialogando com esses dois últimos registros, identificamos no primeiro a direta correlação com os textos que circulam nas redes sociais, por meio dos quais deveriam ser garantidas interações com o diverso: “[...] a internet seria o lugar para a divergência e o diferente circularem [...]. Assim, compete à escola garantir o trato, cada vez mais necessário, com a diversidade, com a diferença” (Brasil, 2018, p, 68). Quanto ao segundo registro, que se refere a uma prática de linguagem relativa ao campo artístico-literário (6º ao 9º ano), encontramos a arte e a literatura imbricadas como “[...] expedientes que permitem (re)conhecer diferentes maneiras de ser, pensar, (re)agir, sentir e, pelo



confronto com o que é diverso, desenvolver uma atitude de valorização e de respeito pela diversidade” (Brasil, 2018, p, 156). Faz-se importante observar que os dois registros, em nenhum momento, fazem alusão a uma abordagem específica relativa às temáticas da diversidade (etnia, gênero, sexualidade, crença, raça, etc) ou pontuam metodologicamente formas de abordá-las em sala de aula, visando orientação docente. Logo, novamente a BNCC nos dá pistas de uma abordagem rasa, e porque não superficial, das temáticas das diversidades.

Nos PCN-LP, encontramos 12 registros para a noção de diversidade, sendo 11 deles relacionados à diversidade textual, ou seja, à variedade de textos, e somente 01 registro que entendemos mais especificamente ligado à diversidade social e suas temáticas relacionadas, o qual se refere aos conteúdos de Língua Portuguesa e Temas Transversais. Assim, diretamente relacionada à noção de diversidade, os PCN-LP, assim como a BNCC, não fazem referência às temáticas de forma específica, no entanto, é necessário lembrar da articulação cunhada pelo documento com os Temas Transversais. O documento segue evidenciando que, quando se trata do exercício da interação de forma respeitosa para com o outro, torna-se necessário a sua efetiva presentificação no ambiente escolar, ou seja, precisa “[...] estar inserida em situações reais de intervenção, começando no âmbito da própria escola” (Brasil, 1998b, p. 41). Assim, podemos reconhecer indícios nos PCN-LP, ainda que tímidos, de uma orientação metodológica para a abordagem das temáticas da diversidade no âmbito do trabalho com a linguagem, a qual, apesar de ainda incipiente, parece mostrar-se mais tangível do que a que encontramos na BNCC-LP, não obstante sermos impelidos a considerar que os dois documentos carecem de direcionamento docente que possibilite ao discente, no âmbito das práticas linguísticas, refletir-se e refratar-se no outro (Bakhtin, 2010).

### **A(s) diversidade(s) em História: a alteridade em Rüsen e a BNCC-H**



A elaboração de propostas curriculares nos últimos anos tem ocorrido em meio a confrontos em torno da redefinição de conteúdos e métodos da história, porém, esse processo de discussão e elaboração se insere nas indefinições paradigmáticas do campo das Ciências Humanas, em geral.

No que tange à materialidade do documento destinado aos anos finais, enquanto os PCN de História (PCN-H) destinaram 109 páginas à disciplina, o componente de História na BNCC (BNCC-H) conta com apenas 23, que se limita a um texto introdutório de 6 páginas e nas 16 destinadas aos conteúdos, são dispostos as competências, unidades temáticas, objetos de conhecimentos e habilidades. Em relação às noções discriminação e preconceito e correlatos, nos PCN-H, figuraram três aparições cada uma. A categoria alteridade apareceu em duas ocorrências, enquanto diversidade aparece 28 vezes. Já na BNCC-H, preconceito aparece duas vezes e, relativamente à discriminação e correlatos, uma vez. A categoria alteridade figura uma vez apenas e diversidade aparece 8 vezes. Embora esse rastreio inicial pelas expressões pareça indicar permanências no limitado e superficial trabalho com a diversidade nos currículos, apenas uma análise minuciosa dessas ocorrências pode nos indicar pistas dos modos como esses documentos prescreviam/prescrevem o trabalho com esses elementos e, em última análise, com a diversidade.

Isso nos leva à interrogação sobre onde a diversidade está situada essa temática na proposta de história para os anos finais do ensino fundamental? Para tanto, preliminarmente percorremos os fios dessa tapeçaria (Ginzburg, 2007), que para nós se evidenciam por meio das noções de discriminação, preconceito e da categoria alteridade. É inegável o nosso estranhamento pela presença desses elementos apenas no 8º e no 9º ano, o que nos indicia um primeiro dificultador para um trabalho docente que busque formar a consciência histórica dos estudantes a partir das diferentes e processuais tipologias, podendo chegar à crítica e genética (Rüsen, 2011), quando se torna possível a compreensão do outro em distintas experiências espaço-temporais. A única ocorrência da



expressão preconceito situa-se na unidade temática do 8º ano: Os processos de independência nas Américas, na habilidade EF08HI14:

Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de **preconceitos, estereótipos e violências** sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas (Brasil, 2018, p. 426, grifo nosso).

Já a terminologia correlata à discriminação se presentifica na unidade temática do 9º ano O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX, no objeto de conhecimento Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações (Brasil, 2018, p. 426), no qual figura a habilidade EF09HI23: “Identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de **combate a diversas formas de preconceito, como o racismo**” (Brasil, 2018, p. 429, grifo nosso). Cabe destacar que na descrição dessa habilidade, o racismo é apontado como um tipo de preconceito, em outras palavras, um termo tão complexo e que careceria de uma abordagem acerca de sua historicidade apenas é apontado como um exemplo de preconceito. Ademais, o racismo aparece em outra habilidade também destinada ao 8º ano, na unidade temática Configurações do mundo no século XIX, no objeto de conhecimento Pensamento e cultura no século XIX: darwinismo e racismo.

A alteridade, categoria aqui elencada como subjacente à discussão acerca da diversidade no documento curricular em questão, aparece na sessão destinada à introdução da disciplina História, na qual os elaboradores apontam os processos de identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise de um objeto como necessários para estimularem o pensamento histórico e fomentarem uma “atitude historiadora” diante dos conteúdos propostos (Brasil, 2018, p. 398). Uma relação nos parece possível entre esses processos e as tipologias da consciência histórica pensada por Rüsen (2011), pois assim como cada um dos processos propostos pela BNCC-H requer uma complexificação e aprofundamento gradual, as tipologias devem se articular, visando a

orientação da experiência temporal dos indivíduos, ou seja, a formação da consciência histórica.

Indícios da categoria alteridade podem ser observados no documento, ainda nessa seção, quando os elaboradores explicitam um dos objetivos da História no ensino fundamental: “[...] estimular a autonomia de pensamento e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem, de forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas (Brasil, 2018, p. 400). De forma inequívoca, essa compreensão aproxima-se da noção de alteridade, ao favorecer a percepção de que existe uma grande diversidade de sujeitos e histórias, estimulando o pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania (Brasil, 2018) e, em outras palavras, permite a vinculação dos saberes históricos com os contextos próximos aos estudantes, já que suas aprendizagens são culturalmente situadas e eles trazem consigo suas experiências históricas internalizadas.

É nesse movimento interpretativo que nos deparamos frontalmente com a única ocorrência da expressão alteridade neste documento, localizando-se no texto introdutório à disciplina, em sequência aos processos necessários à formação de uma atitude historiadora:

A relevância da história desses grupos humanos [afro-brasileiros e indígenas] reside na possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira, comprometerem-se com elas e, ainda, perceberem que existem outros referenciais de produção, circulação e transmissão de conhecimentos, que podem se entrecruzar com aqueles considerados consagrados nos espaços formais de produção de saber (Brasil, 2018, p. 401).

Ao problematizar a ideia de um Outro, os elaboradores alertam para a “[...] presença de uma percepção estereotipada naturalizada de diferença, especificamente ao se tratar de indígenas e africanos” (Brasil, 2018, p. 401). Ademais, o texto curricular sublinha que a “[...] problemática está associada à produção de uma história brasileira marcada pela imagem de nação constituída nos moldes da colonização europeia” (Brasil, 2018, p. 401).

A leitura desses excertos apontou algumas evidências, ainda que provisórias: a) as noções de preconceito, discriminação e racismo, assim como a categoria alteridade



aparecem tardiamente no documento curricular, inviabilizando que a formação do pensamento histórico em sua complexidade seja introduzido desde os primeiros anos do ensino fundamental, limitando apenas a poucas aparições no 8º e no 9º ano; b) É inegável a vinculação desses termos ao conteúdo da história do Brasil, especialmente ao tratar da população negra e indígena. Embora seja um avanço garantido pela legislação educacional, especialmente pela lei 11645/2008, ao abordar essa ampla e complexa temática sem antes discutir conceitualmente e historicamente essas noções, buscando trabalhá-las enquanto conceitos de segunda ordem da história, aqueles que são elaborados no interior do próprio campo epistemológico da ciência/disciplina, torna a aprendizagem e, posteriormente, a consciência histórica, um processo ainda mais desafiador; c) Ao considerarmos que a alteridade, categoria subjacente e importante para o trabalho com a diversidade só é introduzida no conteúdo nos últimos anos do ensino fundamental e que essa proposta de abordagem carece de um aprofundamento teórico-metodológico, parece-nos pouco provável que o professor, ao utilizar a BNCC-H como orientador de suas práticas, consiga abordar a diversidade com a complexidade e a consistência epistemológica necessárias para a formação da consciência histórica dos estudantes.

A leitura paralela do PCN-H e da BNCC-H nos permite questionar: quais sentidos a diversidade assume nesses documentos? Cabe destacar a pluralidade semântica da expressão em ambos os documentos. No primeiro, das 28 ocorrências, 10 referem-se ao sentido que nos interessa nesta investigação, ou seja, relativo a questões raciais e étnicas, de gênero, de orientação sexual, de crença, modos de organização da vida e costumes, dentre outras. Especificamente neste texto, a terminologia refere-se a questões raciais e étnicas e sobre modos de organização da vida e costumes. Em se tratando da BNCC-H, das 8 expressões presentes, apenas 4 assumem o sentido aqui privilegiado. Diferentemente das expressões e da categoria anteriormente mencionadas, em relação à diversidade, há o recuo de um ano no que tange à sua aparição, já que é mencionada na habilidade EF07HI12, do 7º ano: “Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana,



européia e asiática). Embora nessa habilidade se acrescente os povos europeus e asiáticos, notamos que o foco continua sendo a população brasileira, o que nos permite situar essa abordagem no estudo da história do Brasil, tais como as expressões anteriores. Ademais, reafirmamos a inviabilidade e as fragilidades da proposta relacionada a essa temática, pois as aparições são tardias e pouco aprofundadas, não permitindo um trabalho efetivo de conceitos de segunda ordem, que permitisse uma abordagem em sua dimensão histórica, teórica e empírica.

Por isso, essa breve interrogação ao documento leva-nos a concordar com Rüsen (2011, p. 74), ao afirmar que a “[...] experiência de ensinar história em escolas indica que as formas tradicionais de pensamento são mais fáceis de aprender, a forma exemplar domina a maior parte dos currículos de história” e acrescenta que, dentre as tipologias da consciência histórica, “[...] as competências críticas e genéticas requerem um grande esforço por parte dos docentes e dos alunos” (Rüsen, 2011, p. 74). Contudo, apenas uma análise dos usos da BNCC-H pelos docentes em seu trabalho pedagógico cotidiano pode nos indicar pistas mais eloquentes a respeito do trabalho com a diversidade no interior das escolas.

## **(IN)CONCLUSÕES**

Mediante o diálogo empreendido com os documentos elencados e o alcance que nos confere a presente análise, somos impelidos a evidenciar que tanto os PCN-LP e BNCC-LP quanto os PCN-H e BNCC-H travam diálogo raso e não direcionado com as temáticas da diversidade. No entanto, haja vista a configuração histórica e social de produção dos PCN e a incorporação dos Temas Transversais, indicamos que esse documento é mais propenso a uma abertura para abordagem dessas temáticas, cuja docência esteja mais pautada pela dialogicidade e alteridade, não obstante carecer, ainda, de orientação metodológica. Quanto à BNCC, com a leitura cruzada das duas disciplinas, reportando-nos principalmente ao espaço-tempo de produção desse documento, os anos de 2015 a 2018, quando tais temáticas ganham ainda mais relevância e o desrespeito a elas confere status de ilicitude,



rastreamos um documento que se coloca não somente pela não observância, mas também pela omissão frente às diversidades e, nessa perspectiva, além de muito pouco propor acerca de um trabalho pedagógico específico, distancia-se de um direcionamento para uma docência reflexiva e alteritária perante as desigualdades.

O rastreio das expressões elencadas da BNCC-H e BNCC-LP, discriminação, preconceito, alteridade e diversidade, e suas análises nos permitiram algumas elucubrações: a) em termos quantitativos, há pouca presença dessas terminologias e, qualitativamente, carecem de historicidade e de consolidação teórico-epistemológica; b) essas noções apontam para uma perspectiva polissêmica, sobretudo a diversidade, cujas abordagens são efêmeras e desprovidas de definições; c) a introdução tardia e rarefeita dessas expressões comprometem sobremaneira a formação da consciência histórica, dificultando ao estudante passar da tipologia tradicional e exemplar para a crítica e genética, bem como a instauração de uma discursividade responsiva perante o outro; e d) apontam, assim, a ausência de uma abordagem específica relativa às temáticas da diversidade (etnia, gênero, sexualidade, crença, raça, etc) e de orientação metodológica consistente ao docente.

Outrossim, somos impelidos a indiciar que, a última versão da BNCC, produzida em meio a um momento histórico, social e político de nosso país fortemente calcado por uma ideologia conservadora, acabou, de certa forma, se furtando a uma abordagem das temáticas da diversidade que possibilitasse e, principalmente, desse respaldo ao professor, para seu tratamento sério e direcionado, alvitando o reconhecimento do outro como aquele que comigo possibilita nova realidade social.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.



BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 5. dez. 2023.

BRASIL. **Constituição Federal de 5 de outubro de 1988**. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 5. dez. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 9394/1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 13 jan. 2023.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Apresentação dos Temas Transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2023.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2023.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: História. Brasília: MEC/SEF, 1998c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2023.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GINZBURG, Carlo. **Relações de força**: história, retórica e prova. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GINZBURG, Carlo. **O fio e os rastros: verdadeiro, falso e fictício**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

RÜSEN, Jörn. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência histórica. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. Santos; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011. p. 51-78.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: Problemas Fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem. 1ª ed. São Paulo: Editora 34, 2017.

Data da submissão: 13/04/2026

Data do aceite:07/06/2026