

## FORMAÇÃO DOCENTE E DIVERSIDADE CULTURAL DISCENTE: uma análise da BNC-Formação

Manuela Azevedo Carvalho <sup>1</sup>

Luciana A. de Miranda <sup>2</sup>

### RESUMO

Realidades socioculturais, socioeconômicas e identitárias diversas modificam as maneiras como os sujeitos se relacionam e têm a possibilidade de se relacionar com a escola e com a aprendizagem. Profissionais da educação têm uma formação que, teoricamente, prepara-os para esse contexto de diversidade e de necessidade de diversificação de estratégias. Além da formação inicial e continuada, nacionalmente já foram lançadas diferentes políticas para a consulta de profissionais e implementação nas redes de ensino e nos cursos de formação docente, com a intenção de auxiliar esse processo, como as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as diretrizes das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNs). Entretanto, é comum que, sobretudo docentes, não se sintam preparados/as para esse cenário. O tema da diversidade social e cultural continua se constituindo como um entrave para as relações educacionais, refletindo no processo de ensino e aprendizagem, influenciando a qualidade do trabalho docente e a trajetória escolar e o desempenho de discentes. O mais recente documento oficial de orientação à formação docente, a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), também orienta sobre o tema. Neste texto, analisamos como a questão da diversidade sociocultural é abordada e quais as orientações prestadas para a formação efetiva docente em atenção a esse aspecto, requerido entre as competências desejadas para os/as docentes, listadas no documento. Observou-se que há uma série de descrições de competências e habilidades requeridas para os profissionais, para que consigam lidar com as diversidades dos/as estudantes, mas que há pouca orientação direta e de rede de apoio para o desenvolvimento dessas competências.

**Palavras-chave:** Formação docente, Diversidade cultural, Políticas de formação docente, Trabalho docente, Trajetória e desempenho discente.

### 1 INTRODUÇÃO

A escola, além de fonte para construção de conhecimentos próprios de uma aprendizagem formal, é uma das instituições responsáveis pela socialização dos indivíduos. Se pensarmos que, fora o ambiente sociofamiliar, ela é um dos principais locais de contato com o outro que a criança tem, sua importância enquanto instituição social torna-se ainda maior. A escola é um dos espaços em que essa criança mais precocemente conviverá com outros, “estranhos” a sua realidade, sendo ela, diferentemente de outros espaços, como espaços religiosos e de lazer, um espaço universal e obrigatório no Brasil, em que todas as

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação, pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, [profa.manuelaac@gmail.com](mailto:profa.manuelaac@gmail.com).

<sup>2</sup> Doutoranda em Educação, pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, [lumiranda.prof@gmail.com](mailto:lumiranda.prof@gmail.com).

crianças a partir dos quatro anos de idade, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996), devem ser matriculadas por seus/suas responsáveis. A escola é, então, um importante espaço que desde muito cedo a criança passa a frequentar e que a ajudará a compor suas percepções acerca do mundo e de si mesma.

Sendo esse espaço que abarca legalmente todas as crianças, é necessário que na escola se discutam questões que permeiam essa composição heterogênea e constituem a vida social do ser que está ali se desenvolvendo. Assim, bem como na vida social fora da escola, é importante que o sujeito aprenda a lidar com as diversidades que o circundam, que aprenda a conviver com crianças, adultos e idosos, com pessoas com deficiência, com pessoas de etnias, regionalidades, condição socioeconômica, sexualidade e/ou identidade de gênero, religiosidade e dinâmicas familiares, por exemplo, diferentes da sua.

Mas é comum encontrar relatos de que profissionais da educação, incluindo docentes, negligenciam seu papel social de mediadores da participação cidadã dos estudantes no próprio ambiente escolar, não contribuem para que possam desenvolver sua autonomia e potencialidades sem constrangimentos quanto a sua cultura ou necessidades, compactuando assim das discriminações e sequer as enxergando como tal. Entretanto, por muitas vezes, é preciso compreender que esses profissionais são também partícipes de uma sociedade que, apesar de avanços somados ao longo do tempo, ainda hierarquiza, naturaliza as desigualdades e trata o que põe fora da norma como demérito, depreciando as diferenças hierarquizadas, contribuindo para a negativa de direitos e para a reprodução de discriminações no ambiente escolar.

Além de mudanças culturais na sociedade, que envolvem, entre outros fatores, as discussões e reivindicações promovidas por diversos movimentos sociais que buscam a garantia de direitos e a implementação do poder público de instrumentos legais que instituem esses direitos, há a necessidade de que, para que essas discussões e direitos passem a fazer parte do cotidiano escolar enquanto norma e prática consubstanciada, as(os) profissionais da escola estejam preparadas(os) para lidar com as diversidades.

Há no Brasil alguns documentos legais que orientam e/ou normatizam a organização e a prática pedagógica, bem como a formação docente. O documento mais recente, até então, em vigor para a formação inicial de professores é a Resolução CNE/ CP nº 2/ 2019 (BRASIL, 2019), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e institui a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da educação básica (BNC-Formação). Em tese, este é o documento que pauta a formação inicial de professores e que traz a base do trabalho pedagógico a ser desenvolvido

por toda a classe docente em todo o território nacional. Por isso, nossa análise se centrará nesse documento.

Diversos setores educacionais, como grupos de pesquisa, fóruns e associações, universidades e intelectuais individualmente já se posicionaram contrários à implantação da BNC-Formação (LINO, 2020; GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020; MILITÃO, 2021; XIMENES; MELO, 2022; HOBOLD, 2023; GIARETA; ZILIANI; SILVA, 2023), analisando variados aspectos problemáticos que a envolvem. Entre esses aspectos, há a falta de diálogo com esses mesmos setores responsáveis por pensar a educação no país, a descaracterização da educação de seu viés autônomo, intelectual, dialógico, comprometido com o desenvolvimento pleno das pessoas, e sua proximidade com a cultura do capital, a partir da promoção de uma educação voltada muito fortemente à produção de futuros trabalhadores a serviço do mercado, para tanto, formados a partir de competências e habilidades definidas para atenderem a suas necessidades.

Essas e esses pesquisadoras(es) e instituições têm debatido o tema, no sentido de questionar o retrocesso que a BNC-Formação, pautada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), também criticada, representam para a educação brasileira. As pesquisas não desconhecem a necessidade de melhoria da qualidade educacional, mas ressaltam a importância de atuação do poder público para garantir essa qualidade, em diálogo com as instituições e em respeito aos preceitos pedagógicos, à dialogicidade e à manutenção e desenvolvimento da capacidade crítica por meio da educação. Um dos argumentos mais debatidos é o caráter aligeirado da nova proposta, tendo em vista a existência prévia de outra resolução voltada à formação de professores, muito mais alinhada às práticas pedagógicas críticas e dialógicas e ao desenvolvimento do conhecimento científico, quando do estabelecimento da BNC-Formação, a Resolução CNE/CP nº 2/ 2015 (BRASIL, 2015), que definia as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em educação superior de professores e continuada, em progressiva implantação nos cursos de formação de professores quando da formulação e publicação da nova resolução.

Em vista do já vasto material que analisa os méritos da BNC-Formação, não se pretendeu aqui fazer esse tipo de análise, mas contribuir com o debate a partir de um aspecto em específico: o tema da diversidade. Assim, neste artigo, o objetivo foi analisar se e como o mais recente documento legal que define as Diretrizes Curriculares Nacionais e institui a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores para a educação básica, BNC-Formação (BRASIL, 2019), orienta esta formação para o trato com a diversidade.

Para tal, parte-se de uma breve contextualização e discussão, a partir de referências, sobre a importância da formação docente para lidar com a diversidade na escola e, na seção seguinte, à análise de pontos da BNC-Formação que trazem a diversidade em seu escopo.

## **2 DIVERSIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE**

As prerrogativas legais de que a educação é direito de todos(as) e de que somos todos(as) iguais perante a lei, embora nos protejam no âmbito material do não acesso a determinados direitos, são subjetivas e se espraiam na concretude das práticas e das interações sociais cotidianas. O acesso e as garantias legais não determinam os mesmos tratamentos e oportunidades, por exemplo, ou seja, as condições em que se dão esses acessos e tratamentos. Como defendeu François Dubet (2008), ao analisar a escola francesa, em conjunto com as normativas legais, é preciso auxiliar na promoção de uma escola menos injusta, contribuindo para a construção da melhor escola possível, que não se pautem pela noção da meritocracia, e não normalize as exclusões e os fracassos.

Em sociedades fortemente marcadas pelo estabelecimento de determinados padrões que hierarquizam as diferenças, essas condições são influenciadas por essa baliza valorativa, que tende a culpabilizar as diferenças minorizadas. Isso está em produção e reprodução na sociedade e, fazendo a escola parte dela, também nas unidades escolares, bem como em seus planos e programas. Entretanto, a gênese da educação e também seus preceitos legais centram-se no desenvolvimento pleno dos sujeitos, sem quaisquer discriminação. Para isso, o planejamento educacional e a formação de professores precisam estar alinhados a um projeto que dê conta de envolver a comunidade escolar e desenvolver dia após dia um plano pedagógico comprometido com esse ideal, colocando em ação um currículo, como defendeu Júlio Santomé (2013), “antimarginalização”, em que mesmo as culturas negadas, silenciadas e, diríamos, descredibilizadas, integrem a cultura escolar, adaptando a cada nível educacional a introdução de seus elementos e o debate sobre sua exclusão.

Inserir essa visão no currículo escolar da educação básica é, antes, inseri-la nos cursos de formação de professores, promovendo o questionamento das bases dessa exclusão, para que os(as) próprios(as) docentes compreendam que estão inseridos nessa sociedade e sintam-se instados à defesa dessa antimarginalização. A formação docente implica uma gama complexa de saberes, que envolvem tanto a prática pedagógica em si e os conhecimentos temáticos para o desenvolvimento do trabalho docente, quanto conhecimentos inerentemente

pedagógicos de compreensão filosófica da educação, bem como a compreensão do que representa a educação, seus marcos legais e da própria profissão.

As dinâmicas sociais estão em transformação, com conquistas cada vez mais amplas a sujeitos e grupos sociais que antes eram alijados de espaços e direitos. Se, como preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013, p. 16), “a educação é, pois, processo e prática que se concretizam nas relações sociais que transcendem o espaço e o tempo escolares, tendo em vista os diferentes sujeitos que a demandam”, é preciso formar docentes que possam compreender quem são esses sujeitos e quais são suas demandas, para, assim, poderem desenvolver seu trabalho com conhecimento e sem reproduzir concepções meritocráticas e marginalizantes.

E as DCNs (BRASIL, 2013, p. 16) vão além, afirmando ser “inadiável trazer para o debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social, que garanta o acesso e considere a diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos”. A terceira diretriz apresentada no Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2014, vem nessa mesma esteira e preconiza a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (BRASIL, 2014).

O reconhecimento dessa necessidade de respeito à diversidade humana e de inclusão de discussões sobre ela e seu alijamento nas escolas, indicam transformações sociais que demandam mudanças na escola básica e, por conseguinte, mudanças na formação de professores(as), como discutiu Bernardete Gatti (2019). A autora chama a atenção sobre as responsabilidades sociais que são exigidas dos sujeitos na atualidade, do cuidado de si e do outro, do meio ambiente e do respeito à diversidade, por exemplo, da necessidade de refletir criticamente sobre o exercício da cidadania e sobre a necessidade de desenvolver ferramentas para a construção autônoma de conhecimentos relevantes e emancipatórios por parte dos(as) discentes da educação básica, alterando as necessidades formativas também dos(as) docentes. Para ela, esta formação,

nessa perspectiva, abrange não só os conhecimentos relativos à sua área de atuação, ao domínio de metodologias e práticas essenciais ao desenvolvimento de seu trabalho, mas, associada a esses conhecimentos, uma formação cultural e humanista que lhes permita compreender e problematizar a realidade social e seu trabalho futuro: ensinar formando a outrem, e nessa relação formando-se continuamente, também. (GATTI, 2019, p. 35)

Com as mudanças nos marcos legais que regulamentam a educação, há ainda outras camadas de mudanças a serem incorporadas na educação básica e nos programas de formação docente. O documento curricular base da educação básica nacional atualmente é a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), que reconhece tanto as DCNs (BRASIL, 2013) quanto o PNE (BRASIL, 2014) como seus marcos legais, traz mudanças importantes em uma gama de conjuntos de conhecimentos que ela mobiliza acerca do trabalho pedagógico. Quanto à diversidade humana, a abordagem é tímida em relação aos documentos anteriores, mas o assunto é abordado a partir das competências gerais requeridas para a educação básica. O documento aponta a diversidade como uma dessas competências, informando que é necessário:

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. (BRASIL, 2018, p. 10).

Ainda que abordado de forma insuficiente e bem menos analítica e crítica do que nos documentos antecessores, há na BNCC ainda a menção a essa dimensão, embora o contexto de desenvolvimento de competências e habilidades adicione dificuldades para a concretização dessa dimensão, tendo em vista o caráter técnico que o trabalho pedagógico adquire no novo documento, contrastando com o desenvolvimento mais humanista que vinha sendo defendido.

Entretanto, embora a BNCC não dê relevância a essas discussões, as diversidades continuarão presentes na escola e demandando espaços e direitos. Tornando-se um desafio ainda maior do que era antes, cumprir satisfatoriamente a inclusão dessas discussões nos currículos. A formação docente precisará desenvolver mecanismos para contornar essas dificuldades.

A fim de compreender como esse debate está posto nas orientações para a formação docente no documento mais recente voltado a isso, na próxima seção analisaremos algumas dessas orientações.

### **3 O QUE DIZ A BNC-FORMAÇÃO SOBRE DIVERSIDADE**

A BNC-Formação traz como base de sua elaboração as determinações da BNCC. Ou seja, as orientações do documento voltado à formação docente estão alinhadas às necessidades

formativas para atender àquelas definidas para a formação dos sujeitos da educação básica.

Em se tratando da diversidade humana, a BNCC já tolheu a discussão em relação aos documentos de base da educação nacional, como as DCNs e o PNE. A presença do tema e as orientações sobre ele são diminutas. Analisamos os trechos constantes na Resolução sobre o tema.

Ao longo de todo o documento de vinte páginas, a palavra “diversidade” aparece apenas quatro vezes, duas no conteúdo principal da resolução e duas nos anexos, que é a parte propriamente nomeada como BNC-Formação. Porém, fizemos uma análise mais minuciosa, a fim de identificar trechos que pudessem remeter a uma ideia de diversidade humana, de respeito e promoção de formação docente voltada à importância da consideração dessa dimensão na formação.

Assim, identificamos logo no capítulo I, no artigo 4, que trata sobre as competências específicas docentes, traz, no inciso 1, ao abordar a dimensão do conhecimento profissional, a informação de que é preciso que o(a) docente reconheça “os contextos de vida dos estudantes” e, mais adiante, no inciso 3, ao tratar sobre as competências para o engajamento profissional, a necessidade de o(a) docente “comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender” (BRASIL, 2019, p. 2). Isso implica, entre outros fatores, que docentes terão como competência conhecer as especificidades dos(as) discentes, como dinâmicas familiares e sociais, por exemplo, ou seja, a consideração de determinadas diversidades dos sujeitos. Embora a linguagem seja extremamente técnica, ao menos reconhece a necessidade de o(a) docente estar próximo do(a) estudante.

Nos capítulos e artigos que se seguem o trato com a dimensão da diversidade fica mais difusa. No artigo 6, que aborda os princípios da política de formação docente, em consonância com os marcos regulatórios, especialmente com a BNCC, há dois importantes princípios que não trazem o trato com a diversidade humana, mas que resvalam nessa possibilidade:

- IX - a compreensão dos docentes como agentes formadores de conhecimento e cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a conhecimentos, informações, vivência e atualização cultural; e
- X - a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte, o saber e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. (BRASIL, 2019, p. 3).

Ambos os princípios partem de noções que apregoam a necessidade de “atualização cultural”, algo importante no contexto de produção acelerada de novos conhecimentos e de



conquistas de grupos sociais sem tradição nos meios de produção e reprodução desses conhecimentos. Além do destaque para a necessidade democrática de atualização e liberdade e pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, tal como já contido no texto da LDB.

O capítulo III, que trata da organização curricular dos cursos de ensino superior de formação de professores, traz apenas transversalmente a dimensão da diversidade humana e apenas sob o aspecto racial. O artigo 7 traz como um dos princípios a “adoção de uma perspectiva intercultural de valorização da história, da cultura e das artes nacionais, bem como das contribuições das etnias que constituem a nacionalidade brasileira” (BRASIL, 2019, p. 5). Uma hipótese para o destaque exclusivo para a diversidade racial é a estreita ligação com as leis nº 10.639/2006 e 11.645/2008, que instituíram a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena.

O artigo seguinte é o único que menciona literalmente a diversidade humana, colocando-a como um dos princípios pedagógicos dos cursos de formação de professores:

compromisso com a educação integral dos professores em formação, visando à constituição de conhecimentos, de competências, de habilidades, de valores e de formas de conduta que respeitem e valorizem a diversidade, os direitos humanos, a democracia e a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas. (BRASIL, 2019, p. 5).

Vale notar que esses princípios são para a formação dos próprios professores, ou seja, são para serem desenvolvidos nos cursos de formação docente, não necessariamente desdobrando-se como princípios de seu trabalho pedagógico futuro.

O último artigo que aborda algum tema relacionado à diversidade é o artigo 16, que trata de licenciaturas voltadas a modalidades específicas da educação, como a docência para a Educação Especial, a Educação do Campo, a Educação Indígena e a Educação Quilombola. O artigo limita-se a informar que elas devem respeitar as orientações da Resolução, mas que “por constituírem campos de atuação que exigem saberes específicos e práticas contextualizadas, devem estabelecer, para cada etapa da Educação Básica, o tratamento pedagógico adequado, orientado pelas diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE)”. (BRASIL, 2019, p. 9).

Após os artigos da Resolução, têm-se os anexos que trazem as competências e habilidades que compõem realmente a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). No texto das competências gerais docentes aparecem as duas outras menções à palavra “diversidade”. Entre essas competências gerais, destacam-se:



7. Desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental, 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, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes.
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, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem.
10. Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores. (BRASIL, 2019, p. 13).

Nas competências destacadas há o reconhecimento da importância da ciência para a construção de conhecimentos e propagação de informações e ideias, o reconhecimento da necessidade de respeito e promoção dos direitos humanos, bem como do acolhimento e valorização das diversas identidades, de seus saberes e culturas e da necessidade de que o ambiente escolar reflita valores alinhados à ética e inclusão.

Quando o texto dos anexos trata de orientações mais práticas, abordando competências e habilidades específicas de cada uma das três dimensões definidas para o trabalho docente: conhecimento, prática e engajamento profissional, as sentenças perdem a dialogicidade e a defesa dos valores apregoados nas competências gerais e assumem um caráter altamente técnico e voltado a uma noção de produtividade. Ainda assim, destacamos algumas das habilidades que aproximam-se do trato com a diversidade.

Ligada à competência de conhecer os estudantes e suas formas de aprender, uma das habilidades definidas para esse campo salienta a responsabilidade do docente, informando que ele deve: “1.2.3 Conhecer os contextos de vida dos estudantes, reconhecer suas identidades e elaborar estratégias para contextualizar o processo de aprendizagem.” e “1.2.5 Aplicar estratégias de ensino diferenciadas que promovam a aprendizagem dos estudantes com diferentes necessidades e deficiências, levando em conta seus diversos contextos culturais, socioeconômicos e linguísticos” (BRASIL, 2019, p. 15). Embora tragam como pano de fundo a noção e o reconhecimento de que os sujeitos são diferentes, o processo é mecanizado e empurra para os docentes toda a responsabilidade pela promoção da aprendizagem, sejam quais forem as necessidades e condições, eximindo o próprio poder público de outras

responsabilidades inerentes ao desenvolvimento da aprendizagem no seio das unidades escolares, como a viabilização de recursos e auxílio ao docente.

Nessa mesma esteira de responsabilização única docente, destacam-se habilidades para a competência voltada ao planejamento de ações de ensino que promovam aprendizagens. O documento traz:

2.1.3 Adotar um repertório diversificado de estratégias didático pedagógicas considerando a heterogeneidade dos estudantes (contexto, características e conhecimentos prévios).

2.1.4 Identificar os recursos pedagógicos (material didático, ferramentas e outros artefatos para a aula) e sua adequação para o desenvolvimento dos objetivos educacionais previstos, de modo que atendam as necessidades, os ritmos de aprendizagem e as características identitárias dos estudantes. (BRASIL, 2019, p. 17).

Nesse caso, embora a maior responsabilidade pelo planejamento das atividades didáticas seja do docente, é preciso levar em consideração as condições escolares e o próprio conjunto do que o documento chama de “heterogeneidades” dos estudantes. Dimensões diferentes de diversidades exigem abordagens diferentes, que nem sempre questões relacionadas ao planejamento didático-pedagógico dão conta, sendo necessário acionar, inclusive, outros setores do poder público para apoiar determinados(as) estudantes.

Na descrição das habilidades voltadas às competências para a consideração de que todos são capazes de aprender, a dimensão daqueles valores inclusivos é parcialmente retomada, mas com as mesmas considerações já mencionadas na descrição das habilidades analisadas acima. Nesse âmbito, pontua-se como habilidades docentes:

3.2.1 Compreender o fracasso escolar não como destino dos mais vulneráveis, mas fato histórico que pode ser modificado.

[...]

3.2.3 Conhecer, entender e dar valor positivo às diferentes identidades e necessidades dos estudantes, bem como ser capaz de utilizar os recursos tecnológicos como recurso pedagógico para garantir a inclusão, o desenvolvimento das competências da BNCC e as aprendizagens dos objetos de conhecimento para todos os estudantes.

3.2.4 Atentar nas diferentes formas de violência física e simbólica, bem como nas discriminações étnico-racial praticadas nas escolas e nos ambientes digitais, além de promover o uso ético, seguro e responsável das tecnologias digitais. (BRASIL, 2019, p. 19).

A ideia de não conceber o fracasso como destino dialoga com a necessidade de compreender e problematizar quem e o porquê de se fracassar, entretanto, a simples redução à noção de que “isso pode ser modificado” abre espaço para a ideia de mérito, de esforço por parte daqueles que tradicionalmente são vulnerabilizados e fracassam. Além disso, a

dimensão do uso das tecnologias como “tábua de salvação” para os problemas envolvendo a efetivação da inclusão e do combate à discriminação e às violências, inclusive simbólicas, embora somente relacionadas nominalmente aos racismos, revela mais uma transferência de responsabilidade. Afirmar que esse uso pode “garantir a inclusão” e que o(a) docente deve promover o uso de tecnologias digitais de forma ética e responsável, sem garantir nem mesmo o acesso às tecnologias, é uma falácia, tendo em vista que há nessa afirmação variadas implicações, desde comprometimentos de recursos até mesmo implicações da natureza de necessidades dos grupos sociais diversos para a inclusão. Novamente, a vinculação com outros setores demandados do poder público não está visibilizada. O caráter técnico assume o protagonismo e perde-se o contato com a realidade de grande parte do trabalho pedagógico e das condições desse trabalho a ser desenvolvido nas escolas.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A formação docente é uma dimensão importante para o desenvolvimento da educação como um todo. Participam de seu escopo não somente as descobertas científicas mais recentes em torno da educação, do trabalho pedagógico, nem somente as deliberações de marcos regulatórios legais que estruturam a educação, mas, inclusive, aspectos mais subjetivos que interpelam o trabalho docente e fazem parte do cotidiano educacional, para os quais, muitas vezes, a formação docente é limitada.

Neste artigo, analisamos como a questão da diversidade está posta no mais recente documento que regula a formação docente no Brasil, a BNC-Formação. Sendo um marco regulatório associado a outro marco altamente criticado, por seu pouco científico e dialógico, mas muito técnico e voltado ao desenvolvimento de competências que atendam à produção de profissionais alinhados com os desejos do mercado de trabalho, vimos que a dimensão da diversidade humana, suas discussões, conhecimentos e valores ficam a desejar nas novas orientações formativas docentes.

Embora o documento não despreze completamente a existência da diversidade humana, a orientação aos profissionais privilegia o desenvolvimento de um trabalho pedagógico alinhado com os preceitos da BNCC, que não têm em seu seio a construção de um projeto educacional emancipatório, aproximando-se de noções educacionais técnicas e que afirmam timidamente as diversidades no contexto de existência igualitária, mas não equitativa, transferindo, ainda, aos docentes a responsabilidade pelo desenvolvimento das

aprendizagens nos mais variados contextos e necessidades, inclusive naqueles em que outros suportes se fazem necessários.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial, em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category\\_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192.pdf](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192.pdf). Acesso em: 15 out. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno. **Resolução CNE/ CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE\\_RES\\_CNECPN22019.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECPN22019.pdf). Acesso em: 15 out. 2023.

GATTI, Bernardete et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: [https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro\\_ProfessoresDoBrasil.pdf](https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf). Acesso em: 09 set. 2023.

GIARETA, Paulo; ZILIANI, Arlete; SILVA, Ligiane. A BNC-formação e a formação docente em cursos de licenciatura na Universidade Brasileira: a formação do professor intelectual em disputa. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 9, n. 00, p. e023031, 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8670364>. Acesso em: 06 set. 2023.

LINO, Lucília. Desafios da formação de professores no cenário atual: resistências e proposições aos projetos de desmonte e descaracterização. **Didática Sistemática**, Rio Grande, v. 22, n. 2, p. 40-56, 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/redis/article/view/11701>. Acesso em: 30 out. 2023.

MILITÃO, Andréia. A inserção da terminologia “direito à aprendizagem” no arcabouço legal da formação de professores. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 1-25, jul./set. 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8921>. Acesso em: 01 nov. 2023.

SANTOMÉ, Jurjo. As culturas negadas e silenciadas no currículo. SILVA, Tomaz. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2013, p. 155-172.