

Currículo e cultura: a emergência de currículos interculturais pós BNCC

Curriculum and culture: the emergence of intercultural curricula after BNCC

Adimara Fogaça Pereira Fernandes

Universidade do Estado da Bahia

Ana Lúcia Pereira de Barros

Universidade do Estado da Bahia

Priscila Maria Borges Gomes Silva

Universidade do Estado da Bahia

Resumo: O artigo trata de um recorde teórico da pesquisa Caderno de orientações para a construção de currículos interculturais na Educação Infantil: estratégias subversivas à BNCC em desenvolvimento no Programa de Pós-graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade – PPGELS e tem como finalidade discutir a inserção do multiculturalismo e diversidade cultural no currículo da Educação Básica pós Base Nacional Comum Curricular - BNCC, compreendendo a BNCC como principal documento normativo de padronização/centralização curricular, documento esse resultante de ações de políticas neoliberais. O estudo é uma pesquisa qualitativa que se utiliza do método de revisão de literatura para a produção de dados. Foram analisadas produções dos pesquisadores, Candau (2008), Hooks (2013) e Moreira e Candau (2003), as quais evidenciaram a relevância da elaboração de currículos e práticas pedagógicas em uma perspectiva intercultural objetivando uma educação libertadora.

Palavras-chave: Currículo; Educação Básica; BNCC; Diversidade cultural; Políticas neoliberais.

Abstract: The article deals with a theoretical record of the research Notebook of guidelines for the construction of intercultural curricula in Early Childhood Education: subversive strategies to BNCC under development in the Postgraduate Program in Teaching, Language and Society - PPGELS and aims to discuss the insertion of multiculturalism and cultural diversity in the curriculum of Basic Education after the Common National Curriculum Base - BNCC, comprising the BNCC as the main normative document of curricular standardization/centralization, a document resulting from actions of neoliberal policies. The study is a qualitative research that uses the literature review method for data production, the productions of researchers, Candau (2008), Hooks (2013) and Moreira and Candau (2003) were analyzed, which highlighted the relevance of elaboration of curricula and pedagogical practices in an intercultural perspective aiming at a liberating education.

Keywords: Curriculum. Basic education. BNCC. Cultural diversity. Neoliberal policies.

INTRODUÇÃO

Historicamente, a escola assumiu a elaboração e desenvolvimento de currículos multiculturais assimilacionistas que visavam à coesão social nas relações internas da escola, os quais reconheciam a diversidade cultural. No entanto, o espaço escolar não era acolhedor das diversidades. As práticas culturais do outro eram usufruídas como práticas exóticas e em determinadas datas definidas pelo currículo formal. O racismo era ponderado como desvio de conduta individual e repreendido por ações coercitivas e não como reflexo das desigualdades e do racismo estrutural.

Diante dessa realidade e com o surgimento dos estudos crítico e pós crítico do currículo, emerge a perspectiva intercultural do currículo, que se preocupa em desenvolver ações pedagógicas direcionadas à diversidade e à igualdade, ou seja, o outro é reconhecido na sua diversidade, como sujeito com múltiplas identidades e culturas. Nesse contexto de reconhecimento das diferenças culturais é que se inscreve o currículo intercultural: em uma perspectiva de justiça curricular, que é efetivado pela articulação das políticas de igualdade com identidade.

METODOLOGIA

O estudo consiste em uma pesquisa de natureza qualitativa. Minayo (2011) afirma que as pesquisas científicas com abordagem qualitativa propõem entender o universo dos significados que compõem a realidade social, sendo assim o objeto de estudo das pesquisas qualitativas é o universo da produção humana, diante dessa premissa, o estudo pretende compreender os significados atribuídos pelo currículo e pela BNCC para a categoria diversidade cultural.

Para alcançarmos o objetivo, utilizamos como técnica de pesquisa a revisão de literatura, estabelecendo diálogos com as obras dos pesquisadores referentes à compreensão do papel histórico de aculturação social exercido pelas instituições escolares (MIRANDA, 2020), e, nesse contexto, as modificações ocorridas com a implementação da BNCC no trato da diversidade cultural (CANDAU, 2008; MOREIRA E CANDAU 2003). Diante disso, analisamos como podemos desenvolver práticas

pedagógicas e curriculares direcionadas à educação em uma perspectiva libertadora e intercultural (CANDAUI, 2003 e 2012; HOOKS, 2013).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Diversidade cultural nos espaços escolares

Antes de adentrarmos na tentativa de conceituarmos a categoria Cultura, é necessário compreendermos a importante função da educação formal no processo de aculturação. A escola é a principal instituição de aculturação de gerações. Historicamente, as instituições escolares perpetuaram as culturas direcionadas a um perfil bastante definido, “racial/branco, sexualidade/heterossexual, sexista/patriarcal, classe/opressor, gênero/machista, entre outras formas de engessar os corpos e oprimir o diferente” (MIRANDA, 2020 p.46)

A categoria Cultura, semelhante ao Currículo, assumiu diversas concepções em diferentes épocas históricas e sociedades. Freitas (2012) exemplifica a complexidade de definição da categoria cultura, ao abordar a teoria formulada por Vigotski (teoria histórico-cultural), a qual vê a cultura por duas abordagens como “patrimônio constituído pela humanidade expresso nos conteúdos da ciência, da arte, da filosofia, como valores universais, outra a vê como práticas culturais em contextos situados de atividades e experiências” (FREITAS, 2012, p. 128), demonstrando assim a dificuldade de contextualização do termo.

As abordagens tradicionais de ensino consideravam a cultura como objeto pronto e acabado, ausente de possibilidade de elaboração de novos sentidos e significados, cabia aos alunos a mera recepção dos elementos culturais por elas transmitidas. Caputo (2012) afirma que o pensamento hegemônico pensava a cultura como objeto, coleção ou mercadoria, desconsiderando o processo de criativo.

Adotaremos nesse estudo o entendimento das categorias – Cultura e Currículo – a partir dos estudos pós-estruturalistas e pós-colonial. A cultura pode ser compreendida de acordo com Lopes e Macedo (2012) como repertório partilhado de significados.

O processo de criação desses significados se dá na presença do outro, do diferente, por meio das interações sociais. Nesse sentido, a escola com a finalidade de romper com os meios tradicionais de ensino, os quais privilegiam a cultura eurocêntrica

através do ensino monocultural, deve proporcionar espaços para que seus alunos vivenciem diferentes culturas, elaborem seus próprios significados e ressignifiquem a cultura herdada.

O que a Base Nacional Comum Curricular nos fala sobre diversidade?

O processo de elaboração e aprovação da BNCC foi bastante diverso com a atuação de representantes das esferas públicas, privadas e filantrópicas com o pretexto de assegurar a participação e controle social, contudo, os sujeitos detentores do capital econômico, utilizando-se de diversas estratégias, conseguiram transformá-lo em capital simbólico, tornando, assim, hegemônico o discurso de que a base comum curricular é o principal instrumento para a superação da “crise educacional”.

Acreditar que a BNCC, documento normativo que padroniza os currículos da Educação Básica, é aberto para a diversidade cultural, étnica, racial, econômica e social do Brasil soa de forma bastante contraditória. Por outro lado, acatar que a diversidade deva ser trabalhada somente na parte diversificada do currículo, torna-se uma postura preocupante. Diante disso, é pertinente que as escolas analisem minuciosamente o conteúdo da BNCC, com o intuito de elaborarem suas estratégias.

Na introdução da BNCC, há a exposição dos propósitos de sua criação, no qual há a afirmação de que se trata de “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que **todos os alunos devem** desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p.7, grifo nosso).

Chama a atenção, no trecho, a obrigatoriedade explícita de que todos os alunos devem adquirir o mesmo conjunto de saberes e habilidades no decorrer do percurso formativo, o que nos leva a refletir a respeito de como se dará o processo de acompanhamento e avaliação das aprendizagens adquiridas e como serão selecionadas as inúmeras manifestações culturais nas aprendizagens sugeridas pela BNCC e, no caso específico da Educação Infantil, a sua inserção nos campos de experiência.

Diante da magnitude territorial e cultural do Brasil, utilizar em todos os sistemas de ensino uma base comum curricular, a qual afirma, de forma categórica, que todos os estudantes devem adquirir os mesmos conhecimentos, não pode ser considerada como normativa direcionada à diferença. Estamos diante de uma normativa que perpetua objetivos neoliberais da educação para os filhos dos mais pobres e dos operários, que

consiste na transmissão do conjunto de conhecimentos e habilidades relevantes para o mercado de trabalho.

Percebemos que a diversidade cultural é tratada pela BNCC nas competências gerais da educação básica de forma superficial, restringindo-se apenas à valorização da diversidade, à vivência de diversas práticas culturais no espaço escolar, não mencionando a importância de as escolas adotarem práticas pedagógicas empenhadas na análise crítica das conjunturas históricas e sociais que permeiam a criação de produtos e conteúdos culturais. Da mesma forma, o documento não sugere possibilidades de ações para se trabalhar a diversidade.

Outro fator que merece destaque é o uso persistente do termo valorizar nas competências referentes à diversidade, palavra comum nos currículos multiculturais assimilacionistas ou funcionais, nos quais a valorização cultural do Outro, do diferente, é desenvolvida exclusivamente na fruição das práticas culturais julgadas pelas classes hegemônicas como exóticas ou folclóricas, sem questionamento dos processos de exclusão, de subalternização e de diferenciação. Candau (2012, p. 232) afirma que a perspectiva funcional

[...] é apresentada como estratégia para favorecer a coesão social, assimilando os grupos socioculturais subalternizados à cultura hegemônica. Está orientada a diminuir as áreas de tensão e conflito com os diversos grupos e movimentos sociais, sem afetar a estrutura e as relações de poder vigentes.

Diante da Contribuição de Candau (2012), percebemos o direcionamento das competências arroladas pela BNCC para a elaboração de currículos na perspectiva assimilacionista, sem a pretensão de formação crítica dos sujeitos para as questões relativas à diversidade, questões que envolvem conflitos, lutas e privilégios de alguns.

O multiculturalismo: Elementos para se pensar uma prática educativa libertadora

A inserção do multiculturalismo no espaço escolar e nas pesquisas acadêmicas ocorreu por meio de pressões oriundas das manifestações de luta pela valorização e reconhecimento das contribuições culturais de grupos étnicos que foram e ainda são excluídos, discriminados e silenciados. No Brasil, os principais movimentos sociais para a valorização do multiculturalismo são desenvolvidos em prol da cultura indígena e negra.

Portanto, podemos afirmar que o multiculturalismo nasce no berço das lutas sociais e se adentra às instituições de ensino superior e de formação continuada de professores, incorporando-se a inúmeras problemáticas de pesquisa no âmbito educacionais tais como: formação de professores, processos avaliativos, educação inclusiva, elaboração de currículos e outras.

Nessa perspectiva Candau (2008, p.18) aponta:

Convém ter sempre presente que o multiculturalismo não nasceu nas universidades e no âmbito acadêmico em geral. São as lutas dos grupos sociais discriminados e excluídos, dos movimentos sociais, especialmente os referidos às questões étnicas e, entre eles, de modo particularmente significativo entre nós, os referidos às identidades negras, que constituem o locus de produção do multiculturalismo.

Nesse contexto de lutas sociais por políticas de igualdade e políticas de identidade desenvolvidas pelos grupos subalternizados, emerge o multiculturalismo intercultural pelo viés do materialismo cultural, que teve os primeiros estudos realizados por Raymond Williams (1979), cujo ponto de partida foram as discussões do materialismo histórico dialético referentes às contradições presentes nas relações de produção e de consumo e as desigualdades sociais.

O processo de consumo, especificamente o cultural, é permeado por preconceitos e desigualdades. Na sua obra, Williams (2011) cita um exemplo bastante pertinente, na qual a base, aqui entendida com as forças de produções, produz o piano, produto cultura, mas infelizmente são poucos os detentores da mão de obra que podem usufruir desse produto, o consumo fica restrito à superestrutura, ou seja, os detentores do capital financeiro.

Sendo assim, é necessário pensarmos quais as culturas são permitidas a se adentrarem no ambiente escolar e conseqüentemente legitimadas/reproduzidas e quais as culturas que não se encontram nas salas de aulas ou quando se encontram são definidas como subculturas.

Sobre a importância do desenvolvimento de práticas educacionais que considerem, valorizem, compreendam criticamente o multiculturalismo e combatem o racismo no espaço escolar, ficou evidenciado no estudo realizado por Carvalho e França (2019, p.151):

A abordagem que se mostrou mais efetiva foi a multicultural, a qual chama a atenção para as diferenças entre os grupos sociais, mas apresenta as diferenças como sendo positivas. Dessa forma, essa abordagem acredita que o preconceito será reduzido se as crianças forem ensinadas sobre a diversidade de uma forma positiva.

Sendo assim, é urgente que se compreenda a diversidade como elemento intrínseco do ambiente escolar e se reconheça o silenciamento historicamente assumido pelas instituições escolares diante das desigualdades oriundas do processo de exclusão e subalternização que grupos como negros e índios foram submetidos. Portanto, é necessário desestabilizar a noção tradicional de que a escola é neutra em suas práticas e aceita de forma confortável a diversidade.

A instituição escolar e os professores sempre tiveram dificuldade em lidarem com o multiculturalismo nas práticas escolares e na elaboração de seus currículos, visto que a escola, por muito tempo, perpetuou e legitimou valores, normas e práticas da cultura hegemônica ocidental.

Parece-nos unânime o reconhecimento por parte dos autores críticos e pós-críticos da característica homogeneizadora e padronizadora da escola. Para Moreira e Candau (2003, p.161): A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização.

Mas, a partir do momento que o professor e a escola assumem o compromisso de uma educação multicultural, requerem o reconhecimento dos conflitos, pois o encontro de culturas diversas em algumas situações pode proporcionar o surgimento de conflitos ideológicos e comportamentais. E, nesse contexto, os professores precisam intermediar diálogos, reflexões e questionamento sobre o status quo e a profundidade da injustiça racial.

Araújo e Soares (2019, p13) apontam a urgência de um currículo descolonizado que deve:

Pensar estratégias de uma educação que trabalhe diversidade, pluralismo, protagonismo do povo negro, identidade, relações étnico-raciais, pertencimento, autoafirmação e tantas outras questões que compõem a luta dos negros no Brasil [...]

Sendo assim, é possível transformar a sala de aula em espaço de resistência, na qual a diversidade cultural é reconhecida e construída por meio de reflexões críticas, Hooks (2013, p.50) pontua que: “Não podemos nos desesperar diante dos conflitos. Temos de afirmar nossa solidariedade por meio da crença num espírito de abertura intelectual que celebre a diversidade, acolha a divergência e se regozije com a dedicação coletiva à verdade”.

Apesar das dificuldades que emergem o currículo e as práticas educativas direcionadas ao multiculturalismo, é necessário que a escola conheça os diversos códigos

culturais e construa espaços para acolhimento, valorização e reflexão sobre as multiplicidades culturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É necessário e urgente que a sala de aula se torne um ambiente democrático para as diversas culturas que constituem a sociedade. Para ser possível essa mudança, é necessária a modificação de estruturas e formas de compreensão do diferente (do outro). Inicialmente, requer a compreensão da ideologia dominante e as formas que ela se adentra e se materializa nos espaços escolares, especialmente na elaboração dos currículos escolares, nas práticas pedagógicas, nos critérios de escolha e agrupamentos de alunos em turmas de ensino, representação da diversidade nos livros didáticos e os locais de fala dos alunos, principalmente aqueles que compõem grupos que historicamente foram silenciados ou subalternizados.

Quando falamos em espaços de fala, Hooks (2013) nos afirma a importância desses espaços para a construção da representatividade dos alunos, ouvir o outro é um exercício de reconhecimento, contribuindo assim para que nenhum aluno se torne invisível na sala de aula.

É pertinente também a construção desses espaços nas formações continuada dos professores, nos quais os educadores poderão expor seus medos, angústias, experiências e construir coletivamente estratégia. Infelizmente, de acordo com Hooks (2013), apesar da diversidade, ainda há uma carência de atitudes práticas no que se refere à educação multicultural.

Sendo assim, é apropriado que as escolas e os professores iniciem com mudanças sutis em suas práticas, sendo a primeira, mais importante e a mais difícil: reconhecer e permitir a diversidade cultural nos espaços escolares. Por isso, ratificamos a necessidade e a urgência de transformação no que se refere à concepção de uma educação multicultural pelo viés intercultural.

Referências

- ARAÚJO, Aldevane de Almeida; SOARES, Emanuel Luis Roque. Identidade e relações étnico-raciais na formação escolar. *Rev. Pemo*, Fortaleza, v. 1, n.1, p. 1-14, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3628>. Acesso em: 01 jul. 2021.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. acesso em: 24 jun. 2020.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão (coord.) *Somos todos iguais? Escola, discriminação e educação em direitos humanos*. Rio de Janeiro, DP&A, 2003.
- CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: As tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*. V.13, n.37. jan./abr.2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2020.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Escola, inclusão social e diferenças culturais. *XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino*, ENDIPE - 23 a 26 de julho de 2012, FE/UNICAMP, Campinas. Disponível em: <http://endipe.pro.br/ebooks-2012/0019s.pdf>. Acesso em 01 set.2020.
- CAPUTO, Stela Guedes. Artefatos nas redes educativas dos cotidianos de terreiros de Candomblé nas relações possíveis com as escolas: discutindo as noções de tradição, cultura e identidade. In LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (orgs.). *Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez, 2012. p. 127-151.
- CARVALHO, Daniela Melo da Silva; FRANÇA, Dalila Xavier de. Estratégias de enfrentamento do racismo na escola: Uma revisão integrativa. *Revista Educação & Formação*, Fortaleza, v. 4, n. 12, p.148-168. 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/974>. Acesso em: 01 jul. 2021.
- FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira. A cultura escolar como uma questão didática. In LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (orgs.). *Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez, 2012. p. 127-151.
- HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.
- LOPES, Alice Cassimiro; MACEDO, Elizabeth. Currículo e Cultura: O lugar da ciência. In LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (orgs.). *Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez, 2012. p. 125-161.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- MIRANDA, Eduardo Oliveira. *Corpo-território & educação decolonial: proposições afro-brasileiras na invenção da docência*. Salvador: EDUFBA, 2020.



MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Rev. Bras. Educ.* no.23 Rio de Janeiro May/Aug. 2003. Disponível em:<https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782003000200012&lang=pt>. Acesso em: 23 set. 2020.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura e materialismo*. tradução André Glaser. São Paulo. Editora Unesp. 2011.

Recebido em: 6/8/2021

Aceito em: 30/8/2021

Publicado online em: 2/9/2021

