

AS COMPETÊNCIAS DA CULTURA: a interculturalidade funcional na Base Nacional Comum Curricular

Albert Alan de Sousa Cordeiro

Resumo

Neste artigo debatemos como a diversidade cultural é abordada na Base Nacional Comum Curricular. O trabalho foi construído a partir da análise do documento, seguindo as orientações da *pesquisa documental* e em diálogo com parte da bibliografia crítica do campo do currículo (Silva, 2008; Cury, Reis, Zanardi, 2018). Averiguamos a recorrência do tema da cultura nas *competências gerais da educação básica* e nas demais competências previstas pelas diferentes áreas do conhecimento estabelecidas pela Base, construindo o discurso que diz se tratar de um documento que visa construir currículos interculturais na educação básica. Contudo, concluímos que a própria noção de competência é uma abordagem que reforça e referenda o ideário neoliberal que, por princípio, é monocultural. Deste modo, a suposta valorização da diversidade cultural presente na BNCC é na verdade uma expressão do que Tubino (2005) chama de *interculturalidade funcional*, quer dizer, ações que dizem promover a tolerância, mas sem tocar nas causas das assimetrias sociais e culturais hoje vigentes, o que torna o diálogo intercultural inautêntico.

Palavras-chave: currículo; interculturalidade; BNCC.

THE COMPETENCE OF CULTURE: functional interculturality on the Common National Curriculum Base

Abstract

In this article we discuss how cultural diversity is approached in the Common National Curriculum Base. The work was built from the analysis of the document, following the guidelines of documentary research and in accordance with part of the critical bibliography in the curriculum's área (Silva, 2008; Cury, Reis, Zanardi, 2018). We investigated the recurrence of the theme of culture in the general competences of basic education and in the other competences provided by the different areas of knowledge established by the Base, building the discourse that says it is a document that aims to build intercultural curricula in basic education. However, we conclude that the very notion of competence is an approach that reinforces and endorses the neoliberal ideology which, in principle, is monocultural. In this way, the supposed appreciation of cultural diversity present in the BNCC is actually an expression of what Tubino (2005) calls functional interculturality, that is, actions that claim to promote tolerance, but without mentioning the causes of the social and cultural asymmetries prevailing today, which makes intercultural dialogue inauthentic.

Keywords: curriculum; interculturality; BNCC.

LAS COMPETENCIAS DE LA CULTURA: interculturalidad funcional en la Base Curricular Nacional Común

Resumen

En este artículo analizamos cómo se aborda la diversidad cultural en la Base Curricular Nacional Común. El trabajo se construyó a partir del análisis del documento, siguiendo las pautas de la investigación documental y en diálogo con parte de la bibliografía crítica del campo curricular (Silva, 2008; Cury, Reis, Zanardi, 2018). Verificamos la recurrencia del tema de la cultura en las competencias generales de la educación básica y en las demás competencias previstas por las diferentes áreas de conocimiento establecidas por la Base, construyendo el discurso que dice que es un documento que pretende construir currículos

interculturales en la educación básica. Sin embargo, concluimos que la propia noción de competencia es un enfoque que refuerza y remite a la ideología neoliberal que, por principio, es monocultural. Así, la supuesta valorización de la diversidad cultural presente en la BNCC es en realidad una expresión de lo que Tubino (2005) denomina interculturalismo funcional, es decir, acciones que pretenden promover la tolerancia, pero sin tocar las causas de las asimetrías sociales y culturales vigentes en la actualidad, lo que hace que el diálogo intercultural sea inauténtico.

Palabras clave: plan de estudios; interculturalidad funcional; habilidades; BNCC.

INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado de uma pesquisa que foi desenvolvida no âmbito da Universidade Federal do Amapá e que teve o intuito de analisar as relações estabelecidas entre a escola pública amapaense e o universo das culturas populares que constituem a Amazônia. Para melhor compreendermos nosso objeto de investigação, analisamos as diretrizes curriculares que orientam a ação escolar tanto em nível local, quanto nacionalmente.

Neste sentido, estabelecemos enquanto um dos objetivos específicos da investigação: analisar os modos como a diversidade cultural é abordada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para nossa surpresa, este tema é um dos tópicos mais debatidos ao longo do documento, se fazendo presente nas competências gerais previstas para a educação básica, nas competências específicas de cada área do conhecimento e ao longo de diversas habilidades a serem desenvolvidas pelos discentes ao longo do ensino fundamental.

De maneira geral, ao longo do documento se constrói o argumento de que a Base visa referendar a construção de uma escola plural para uma sociedade plural, em que os direitos humanos, a produção científica, artística e cultural, a proteção ao meio ambiente e a justiça social sejam assegurados e valorizados, uma sociedade intercultural, portanto.

Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 54-55) alertam sobre a necessidade de distinguirmos as políticas transformadoras das propostas que se limitam a ornamentar o que está posto. É preciso, dizem os autores, aprofundar nos estudos curriculares para entendermos como operam os interesses sociais que se misturam ao conhecimento escolar na busca de uma visão homogênea de mundo. “No caso do Brasil contemporâneo, seria a unificação curricular um ornamento para se acentuar a chamada crise da educação ou estaríamos diante de uma proposta transformadora?”

Neste sentido, pretendemos aqui discorrer sobre nossa análise a respeito do discurso de valorização da diversidade cultural presente nas competências gerais da educação básica e nas competências das áreas de conhecimento previstas na BNCC para o ensino fundamental. Desta forma debatemos neste texto: a) a concepção pedagógica que alicerça o documento – a Pedagogia das Competências – e que, de acordo com Bernstein (1996), desconsidera o papel da cultura nos processos educativos; b) a forma como determinados aspectos da diversidade cultural são abordados ao longo dos conteúdos disciplinares previstos na Base; c) as omissões e silenciamentos quanto as realidades sociais vividas e enfrentadas pelos diferentes sujeitos, grupos e populações que dão vida à diversidade cultural que a BNCC supostamente valoriza; e d) a presença e interferência de conglomerados econômicos nacionais e transnacionais na elaboração da Base Nacional.

A arguição foi construída seguindo as orientações da análise documental, com base nas orientações de Ludke e André (1986) e Cellard (2008). Percorremos o documento, mapeamos as competências gerais e específicas das áreas de conhecimento para o ensino fundamental, identificamos aquelas que remetem aos temas da cultura e da diversidade cultural, em seguida, buscamos possíveis tendências, padrões e reincidências.

Quanto à organização, o texto, além desta introdução, conta com uma seção em que discorreremos sobre a interculturalidade funcional e como esta vem sendo abordada em diferentes políticas, incluindo educacionais, na América Latina. Em seguida, nos atemos ao debate sobre a diversidade cultural nas competências da BNCC e suas contradições. Por último, nossas considerações finais.

INTERCULTURALIDADE FUNCIONAL NA AMÉRICA LATINA

A intelectual norte-americana, radicada no Equador, Catherine Walsh (2009) afirma que, desde os anos 1990, a diversidade cultural na América Latina se transformou num tema em moda, estando presente desde as políticas públicas educativas, até nas reformas constitucionais de alguns países do continente, constituindo um eixo importante, tanto na esfera nacional-institucional como no âmbito inter/transnacional.

A autora segue dizendo que, embora se possa argumentar que essa presença é resultado das lutas dos movimentos sociais-ancestrais e suas demandas por reconhecimento e direitos, ao mesmo tempo, pode ser vista de outra perspectiva: “[...] a que a liga aos desenhos globais do poder, capital e mercado. Por isso, é importante contextualizar o debate e iluminar sua politização” (Walsh, 2009, p. 14).

Quanto ao primeiro aspecto, a luta dos diferentes movimentos sociais visando assegurar os direitos das minorias historicamente oprimidas, Arroyo (2014) diz que, de fato, a agência política destes grupos, destes *outros sujeitos*, povos do campo, das florestas, indígenas, quilombolas, mulheres, negros/as, dentre outras/os, têm pressionado o Estado e instado suas distintas demandas, inclusive no campo educacional, reinventando a escola e a teoria pedagógica, denunciando os processos de marginalização que ambas operam.

Conforme Alves e Salustiano (2020), esse movimento constituído por sujeitos historicamente invisibilizados, bem como a própria presença destes nas mais diversas instâncias sociais, na escola em especial, resultou no fomento e implementação de marcos regulatórios que considerassem os coletivos diversos na redefinição de currículos em âmbito nacional, imprimindo, nos documentos legais, suas histórias, culturas, experiências e especificidades.

Entretanto, Walsh (2009) verifica que a onda de reformas educativas e constitucionais dos anos 1990 que reconhecem o caráter multiétnico e plurilinguístico dos países e introduzem políticas específicas para os indígenas e afrodescendentes coincidem com as políticas de caráter neoliberal, em que o Estado passa a ceder o protagonismo aos atores do cenário internacional, especificamente aos organismos multilaterais e às corporações transnacionais.

A autora avalia não ser uma coincidência que, em vários países latino-americanos, ao mesmo tempo em que os movimentos indígenas estavam despertando uma nova força nacional e regional de sério questionamento das estruturas e instituições do Estado, os bancos multilaterais de desenvolvimento começaram a se interessar pelo tema indígena, alentando e promovendo uma série de iniciativas que abriram caminho ao processo, projeto e racionalidade de caráter neoliberal (Walsh, 2009).

Nesse sentido, o reconhecimento e respeito à diversidade cultural se convertem em uma nova estratégia de dominação que ofusca e mantém, ao mesmo tempo, a diferença colonial através da retórica discursiva do multiculturalismo e sua ferramenta conceitual, a interculturalidade funcional, entendida de maneira integracionista. Essa retórica e ferramenta não apontam para a criação de sociedades mais equitativas e igualitárias, mas para o controle do conflito étnico e a conservação da estabilidade social, com o fim de

impulsionar os imperativos econômicos do modelo neoliberal de acumulação capitalista, agora incluindo os grupos historicamente excluídos (Walsh, 2009, p. 16).

Neste sentido, a *interculturalidade funcional* diz respeito a todas as formas de dissimulação da interculturalidade. Ao invés de promover transformações reais e significativas nas relações sociais, desde o campo cultural até o campo econômico, esta busca construir a falsa impressão de coesão social, a partir do discurso da valorização da diversidade e da cooptação das pautas políticas de diferentes grupos sociais, reduzindo suas demandas a um escopo em que as relações de poder que alicerçam as desigualdades não sejam suficientemente questionadas, logo, não sejam, de fato, transformadas.

Tubino (2005, p. 8) diz que a interculturalidade funcional busca promover a tolerância sem tocar nas causas da assimetria social e cultural vigentes, o que torna inviável o diálogo intercultural autêntico. Para este se tornar real, diz o autor, é preciso “[...] começar por tornar visíveis as causas do não diálogo. E isso passa necessariamente por um discurso de crítica social [...] um discurso preocupado por explicitar as condições [de índole social, econômica, política e educativa] para que este diálogo se dê”.

As reformas educativas latino-americanas dos anos 1990, diz Walsh (2009), podem ser compreendidas dentro desse escopo, atreladas ao projeto neoliberal, dando reconhecimento e inclusão dentro do Estado-nação, mas sem mudanças radicais ou substanciais em sua estrutura hegemônico-fundante.

Nas políticas curriculares brasileiras, por exemplo, o pluralismo cultural foi um dos temas transversais estabelecidos nos *parâmetros curriculares nacionais* promulgados durante o período de governo de Fernando Henrique Cardoso, estabelecendo a valorização da diversidade étnica e cultural que constitui o país como tema a ser abordado na educação básica. Contudo, os mesmos anos da governança de FHC foram marcados pelo acirramento das políticas neoliberais no Brasil, através de privatizações de estatais que eram estratégicas à soberania nacional, como é o caso da Vale que, após sua privatização, passou a ser alvo de inúmeras denúncias quanto aos ataques às populações tradicionais da Amazônia, além dos crimes ambientais que recorrentemente vitimam centenas de pessoas.

Este é o viés funcional de uma política educacional que se diz intercultural. No campo curricular se estabelece a valorização das culturas dos indivíduos, grupos e das populações que constituem a nação, mas no âmbito da política econômica, o massacre destes mesmos segmentos segue a todo o vapor, inclusive através da negação do direito à educação escolar, que segue subfinanciada e precarizada.

Seria muita presunção supor que os diferentes movimentos sociais e culturais não percebam que suas pautas históricas sejam cooptadas e diminuídas nas políticas de Estado a esta perspectiva funcional. Stuart Hall (2003) já demarcou sabiamente que as pessoas são perfeitamente capazes de reconhecer como as realidades da vida da classe trabalhadora são reorganizadas, reconstruídas e remodeladas pela maneira como são representadas. Ainda assim, a dominação cultural tem efeitos concretos, mesmo que estes não sejam todo-poderosos ou todo-abrangentes. Nas palavras do autor:

Há pontos de resistência e também momentos de superação. Esta é a dialética da luta cultural. Na atualidade, essa luta ocorre nas linhas complexas da resistência e da aceitação, da recusa e da capitulação, que transformam o campo da cultura em uma espécie de campo de batalha permanente, onde não se obtêm vitórias definitivas, mas onde há sempre posições estratégicas a serem conquistadas ou perdidas (Hall, 2003, p. 253).

Nesta disputa entre diferentes setores e segmentos da sociedade, fica evidente que na BNCC há também avanços que demarcam, de fato, iniciativas de valorização da diversidade cultural. Interessante neste sentido é o trabalho de Alves e Salustiano (2020) que mapearam e identificaram as diferentes tendências e concepções de diversidade presentes no documento e concluíram que estas caminham entre abordagens retrógradas e outras mais arrojadas e contemporâneas.

Entretanto, o que afirmamos aqui, sem negar as conquistas dos setores que se puseram em disputa na construção do documento, é que, no conjunto das ações de desmonte do Estado e de desregulamentação dos diferentes segmentos da esfera pública, desde a cultura até a economia, a BNCC opera numa perspectiva integracionista, assimilacionista e dissimulada, frente aos processos de desigualdade e opressão que marginalizam e oprimem brutalmente as populações cuja cultura o documento diz ser necessário valorizar, deixando evidente se tratar de uma política intercultural funcional.

A CULTURA ENQUANTO COMPETÊNCIA

Ao nos depararmos com as *competências gerais da educação básica* previstas na Base Nacional Comum Curricular, percebemos que a diversidade cultural é um dos eixos preponderantes, se fazendo presente através de menções diretas em três das dez competências elencadas¹. Vejamos um exemplo: “3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural” (Brasil, 2018, p. 9).

O documento destaca que estas competências se inter-relacionam e se desdobram no tratamento didático proposto para as três etapas da educação básica, articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (Brasil, 2018).

De fato, a valorização da diversidade cultural está sinalizada ao longo do documento desde a educação infantil até o ensino médio, perpassando as diferentes áreas do conhecimento estabelecidas pelo documento. Como exemplo, vejamos o que consta nas competências específicas de linguagens para o ensino fundamental:

5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas (Brasil, 2018, p. 65).

Já nas competências específicas de ciências humanas para o ensino fundamental consta que o discente deve ser capaz de:

4. Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e

¹ “Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 8).

de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2018, p. 357).

Contudo, a primeira grande contradição do discurso da valorização da diversidade cultural estabelecido pela BNCC reside justamente no fato desta ser prevista como competência a ser adquirida na educação básica, sendo que, em seus diversos limites, tomando aqui a reflexão de Bernstein (1996), as teorias da competência desconsideram os efeitos da cultura nos processos educativos².

O sociólogo da educação afirma que as teorias da competência não levam em consideram os impactos dos diferentes contextos culturais na formação humana, restringindo-se a compreender este processo como a mera interação indivíduo-meio, independentemente da cultura que diferencia estes indivíduos. Em síntese, as teorias da competência integram o biológico e o social, mas são, ambos, desconectados do cultural (Bernstein, 1996).

As teorias que operam com um conceito de competência (linguística ou cognitiva) são teorias nas quais as condições para a aquisição da competência em questão exigem alguma facilidade inata, juntamente com uma interação com um outro culturalmente não-específico que também possua a competência. Em outras palavras, a comunicação crucial necessária para a aquisição da competência é com um outro culturalmente não-específico. Entretanto, é óbvio que nenhum outro que possua uma competência dada pode ser culturalmente não-específico. Não há como ser um sujeito cultural sem ser culturalmente específico. Seja como for (e é inevitavelmente assim), as teorias da competência necessariamente abstraem o não-culturalmente específico do culturalmente específico (Bernstein, 1996, p. 73-74).

Deste modo, como a valorização da diversidade cultural estabelecida na BNCC pode ser uma premissa verdadeira se o alicerce epistemológico que fundamenta o documento desconsidera a cultura como elemento diferenciador dos indivíduos e seus processos educativos?

As teorias da competência não asseguram que os discentes reconheçam a importância e valorizem as diferentes matrizes que constituem o grande mosaico cultural que compõem a sociedade brasileira, pois estas teorias não enxergam as implicações desta mesma diversidade nos processos educativos e, ao prescrever o que cada sujeito deve ou não desenvolver, trata os indivíduos como não culturalmente referenciados, reificando a tal diversidade. Em síntese, é uma epistemologia monocultural afirmando que a diversidade cultural deve ser valorizada. É uma incoerência de princípio.

Para Marilena Chauí (2016, p. 117), o discurso das competências é na verdade uma ideologia³ que, dentre outras finalidades, procura desenvolver uma “[...] intimidação social e política no qual os que não possuem o suposto saber dos ‘competentes’ são transformados em incompetentes para agir, pensar, sentir por conta própria”. No contexto brasileiro, segue a autora,

² Para um aprofundamento acerca das teorias da competência e reformas curriculares, ver Silva (2008).

³ Para a autora, “[...] a ideologia é um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (ideias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros de uma sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem valorizar e como devem valorizar, o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer. Ela é, portanto, um corpo explicativo (representações) e prático (normas, regras, preceitos) de caráter prescritivo, normativo, regulador, cuja função é dar aos membros de uma sociedade dividida em classes uma explicação racional para as diferenças sociais, políticas e culturais, sem jamais atribuir a tais diferenças a divisão da sociedade em classes a partir das divisões na esfera da produção econômica” (Chauí, 2016, p. 53).

essa ideologia avança em momentos de autoritarismo político e tem como uma de suas características a desqualificação do saber popular.

Ou seja, a valorização da diversidade cultural é irreconciliável com as teorias da competência e se levarmos em consideração a reflexão desenvolvida por Chauí (2016, p. 120) que diz que “[...] sob a auréola da neutralidade e da objetividade dos conhecimentos técnico-científicos, a competência é um poderoso instrumento ideológico para justificar (ocultando) o exercício da dominação”, o discurso de valorização da diversidade cultural presente na BNCC começa a se mostrar como mera política interculcultural funcional.

Bernstein já denunciou também que as teorias da competência anunciam uma democracia fundamental: todos são iguais em sua aquisição. Entretanto, segue o autor, esse idealismo tem um preço: “[...] o preço de deixar de lado a relação entre poder, cultura e competência, entre os significados e as estruturas que os significados tornam possíveis. A democracia das teorias da competência é uma democracia separada da sociedade” (Bernstein, 1996, p. 105).

Silva (2008, p. 144), em crítica semelhante, ao acompanhar as reformas curriculares que foram instituídas a partir da lógica das competências, concluiu que, dado o caráter instrumental que possuem, o conhecimento nestes currículos é tomado de forma utilitarista e reducionista, consequentemente “[...] currículo e escola são tratados de forma descontextualizada, desconsiderando-se que resultam de mediações culturais, e, portanto, históricas”.

Neste sentido, não é de se estranhar que as realidades sociais, políticas e econômicas enfrentadas pelos indivíduos, grupos e populações que são os agentes da diversidade cultural brasileira sejam abordadas de maneira tímida e descontextualizada ao longo da BNCC. Enquanto um documento curricular orientado pela construção de competências, sua ênfase está na dimensão técnica e não no aprofundamento político referente ao conhecimento escolar. Vejamos como isso se manifesta ao longo do documento.

Primeiramente, nos chamou muita atenção o fato de, com exceção de artes⁴, nenhuma competência de qualquer componente curricular fazer menção direta aos povos indígenas e comunidades tradicionais brasileiras. O discurso de valorização da diversidade cultural carece de *rostos, gentes, pessoas*. Há uma tendência no documento de se ovacionar a diversidade, mas sem evidenciar os grupos, povos e populações que constroem e edificam este mosaico. Como exemplo, vejamos uma ocorrência nas competências específicas de ciências humanas para o ensino fundamental: “Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos” (Brasil, 2018, p. 357).

O mesmo fenômeno ocorre nas competências específicas de educação física para o ensino fundamental: “7. Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos” (Brasil, 2018, p. 223).

Na verdade, esta tendência já é evidente desde as competências gerais da educação básica:

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 (Brasil, 2018, p. 10).

⁴ “1. Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades” (Brasil, 2018, p. 198).

Em nossa análise, esta ocultação de pessoas, povos, grupos e populações no texto da BNCC não é, em hipótese alguma, ocasional ou incidental. Ao encobrir os seguimentos sociais que constroem a diversidade cultural brasileira, o texto se descompromete em abordar que esta produção cultural diversa e plural é construída por sujeitos que ocupam posições sociais desiguais e, em grande parte dos casos, condições sociais marginalizantes.

Povos indígenas, quilombolas, camponeses, ribeirinhos, populações periféricas nos centros urbanos, entre outros, estão entre os principais agentes de produção cultural em nosso país. Contribuíram e contribuem com a cultura nacional apesar de, como no caso dos povos indígenas, o Estado brasileiro tentar dizimar-lhes. De tal modo, apregoar a valorização da diversidade cultural sem assegurar aos discentes a compreensão dos processos opressivos que determinados povos, grupos e populações estiveram submetidos historicamente é repetir dissimuladamente as iniciativas de folclorização das culturas populares e tradicionais.

Para nós, é sintomático que este nível de compreensão não conste nas competências gerais da educação básica, tampouco nas competências específicas de linguagens e ciências humanas para o ensino fundamental. Temas que apregoem o entendimento pelos discentes das relações de poder, desigualdades e opressões que envolvem o campo cultural, para além de uma celebração acrítica da diversidade, dentre as 94 competências estabelecidas pelo documento, constam apenas em duas ocorrências, uma em arte: “6. Estabelecer relações entre arte, mídia, mercado e consumo, compreendendo, de forma crítica e problematizadora, modos de produção e de circulação da arte na sociedade” (Brasil, 2018, p. 198); outra em história⁵:

1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo (Brasil, 2018, p. 402).

Como afirma Tomaz Tadeu da Silva (1999), uma perspectiva crítica de currículo buscaria lidar com a questão da diferença como uma questão histórica e política. Não se trata simplesmente de celebrar a diferença e a diversidade, mas de questioná-las.

Quais são os mecanismos de construção das identidades nacionais, raciais, étnicas? Como a construção da identidade e da diferença estão vinculadas a relações de poder? Como a identidade dominante tornou-se a referência invisível através da qual se constroem as outras identidades como subordinadas? Quais são os mecanismos institucionais responsáveis pela manutenção da posição subordinada de certos grupos étnicos e raciais? Um currículo centrado em torno desse tipo de questões evitaria reduzir o multiculturalismo a uma questão de informação. Um currículo multiculturalista desse tipo deixaria de ser folclórico para se tornar profundamente político (Silva, 1999, p. 102).

Em sentido oposto, as competências estabelecidas pela BNCC exortam a valorização da diversidade cultural, mas de modo desprovido de contextualização política e social, além de silenciar sobre as distintas manifestações de poder que envolvem o campo cultural e que fazem com que determinadas produções culturais sejam consideradas marginais e inautênticas. É a

⁵ Geografia, área privilegiada para se debater a relação entre território, cultura e poder, conta apenas com esta tímida menção: “6 - Construir argumentos com base em informações geográficas, debater e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam a consciência socioambiental e o respeito à biodiversidade e ao outro, sem preconceitos de qualquer natureza” (Brasil, 2018, p. 366).

despolitização da cultura referendada no currículo e ao fazer isso, a Base reforça o fenômeno histórico da folclorização da diversidade cultural.

A perspectiva intercultural no âmbito educativo, como afirmam Candau e Russo (2010, p. 167) não pode ser reduzida a uma mera incorporação de alguns temas no currículo e no calendário escolar. Trata-se, na verdade, de uma perspectiva crítica, sintonizada com as problemáticas atuais do continente latino-americano e que tem uma abordagem que abarca diferentes âmbitos: “[...] ético, epistemológico e político, orientada à construção de democracias em que a justiça cultural e social sejam trabalhadas de modo articulado”.

Ao negar este caráter histórico e político que envolve a produção cultural, seus agentes e sujeitos, a BNCC nega justamente as dinâmicas sociais que cruzam a diversidade cultural e dinamizam sua existência. Ao fazer isso, oculta os contextos em que as populações produtoras da cultura estão imersas, retira as pessoas, o povo do currículo e coloca em evidência as práticas culturais destituídas de suas significações políticas, estéticas e epistemológicas.

Tais preocupações não parecem ocupar as competências previstas na BNCC. Ao contrário, política, economia e poder não fazem parte da semântica presente no discurso de valorização da diversidade cultural das competências gerais da educação básica. Há, na verdade, a afirmação de ideários liberais se valendo de uma retórica em favor da diversidade:

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (Brasil, 2018, p. 9).

O documento informa que as teorias da competência têm orientado a construção curricular de diferentes países, como EUA, Portugal, França, Chile, entre outros, além de ser o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) (Brasil, 2018).

Contudo, afirmar que as teorias da competência são adotadas por agências e organismos internacionais não significa dizer que estas sejam as mais adequadas para o pleno desenvolvimento dos estudantes brasileiros, ao contrário, denota que a BNCC repete a tendência histórica da política educacional brasileira: construir currículos a partir da prescrição de organismos transnacionais vinculados aos interesses dos países centrais do capitalismo. Inúmeros estudos já comprovam esta recorrência.

Nereide Saviani (2010), por exemplo, mostra que ao se observar a história das composições curriculares, percebe-se que a elaboração dos currículos nacionais, principalmente no que tange à educação das massas, seguem normas, critérios e modelos mundiais. Benavot *et al.* (1991) referenda esta interpretação ao asseverar que é notória a escassa importância relativa aos fatores nacionais com influência sobre a estrutura curricular, o que permite afirmar que um currículo mundial cada vez mais semelhante ocupa o espaço escolar.

O currículo das massas é definido e prescrito diretamente por organizações internacionais, como o Banco Mundial e as Nações Unidas, seguindo modelos indicados por Estados-nação dominantes e por especialistas em educação que atuam em escala mundial (Benavot *et al.*, 1991).

Deste modo, conclui Nereide Saviani (2010, p. 44), os currículos educacionais nacionais seguem “[...] modelos estandardizados de educação de massas, desde a própria concepção de organização curricular até a inclusão/exclusão de disciplinas, seu valor relativo e respectivos

programas”. Este fenômeno, conforme a autora, é reflexo do imperialismo imposto pelos países econômica e politicamente dominantes, que determinam aos demais um modelo de divisão (internacional) do trabalho, padrões de cultura e sua transmissão em massa.

O caso da América Latina é emblemático neste sentido. Silva (2019), que estudou as políticas curriculares para o ensino médio no continente, concluiu que há uma série de investimentos políticos, inclusive de organismos multilaterais, que visam imprimir um perfil de formação centrada no indivíduo, tendo como imperativo a competição para o mercado de trabalho. Por isso, para o autor, a tônica presente nas reformulações curriculares, no contexto latino-americano, nos últimos anos, é o protagonismo juvenil e o desenvolvimento de habilidades.

Deste modo, a ação de agentes e organismos internacionais interferindo nas composições curriculares tem acarretado a construção de *currículos em larga escala*, uma prática que é o extremo inverso da valorização da diversidade cultural, pois esta uniformização curricular restringe dentro da escola, ao menos no âmbito oficial, todos os universos culturais locais e globais ao que fica determinado na prescrição da legislação.

Ao percebermos que a intenção destes agentes é fazer com que os currículos nacionais foquem na construção de indivíduos *feitos sob medida* à reconfiguração do capitalismo contemporâneo, marcado sob a égide do neoliberalismo, a valorização da diversidade cultural na BNCC se torna uma mera narrativa ideológica, haja vista que, sob o prisma da racionalidade neoliberal, os sistemas culturais que podem questionar sua hegemonia política e social devem ser destruídos ou esvaziados de sentido político e epistemológico.

Não podemos ignorar que o currículo é uma seleção da cultura que se pretende socializar, deste modo, seria ingenuidade acreditar na neutralidade estabelecida no discurso das competências. Como afirmam, Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 75), o currículo é marcado pela contradição e pela pluralidade de projetos políticos que se colocam em disputa e em conflito em sociedade, ocultar isso, como tenta a BNCC, é “[...] uma postura centralizadora e ditatorial que almeja submeter a diferença”.

O caso brasileiro é emblemático para denotar o caráter funcional das políticas curriculares que se arrogam interculturais em meio a uma conjuntura política, econômica e cultural neoliberal.

Bonini e Costa-Hubes (2019) já contextualizaram o cenário político, social e econômico que acometia o Brasil à época da promulgação da BNCC, perpassando pelo golpe na presidência da república, o que acarretou o acirramento das políticas neoliberais no país. Terceirização universal dos postos de trabalho, reforma trabalhista e o congelamento nos investimentos nas áreas sociais são apenas algumas das reformas constitucionais estabelecidas a partir de 2016 que precarizaram ainda mais a vida dos setores mais explorados da população brasileira.

As reformas educacionais estabelecidas daí em diante parecem cumprir o objetivo de reconfigurar a escolarização a partir desta também reconfiguração do papel do Estado e das dinâmicas envolvendo o trabalho. Isso fica nítido ao percebermos a influência e interferência direta de setores vinculados ao grande capital nacional e transnacional⁶.

O que justifica, dessa forma, o envolvimento dos grandes grupos econômicos na produção da BNCC é o desejo de imputar à educação pública uma ideologia de produtividade e controle, caracterizada pela transposição da lógica empresarial voltada à política de resultados e metas. A noção de competência, além disso, apaga os embates

⁶ Freitas (2016) elencou os distintos agentes privados que assumiram condição de protagonismo no processo de construção e implementação da BNCC: Itaú, Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Camargo Corrêa, Fundação Lemann, Todos pela Educação e Amigos da Escola. Além das instituições estadunidenses Bill and Mellinda Gates Foundation, Fundação Khan e Universidade de Stanford.

sociais (pois a competência como habilidade cognitiva não envolve luta, disputa) e ainda favorece a meritocracia, noção tão afeita ao neoliberalismo, ideologia no qual o indivíduo (e sua ação sempre voltada para o próprio bem-estar, para os produtos que pode ou almeja consumir, supostamente como resultado de ser esforço individual) é alçado à condição de herói de si mesmo (Bonini, Costa, Hubes, 2019, p. 12).

Para nós, está nítido que o discurso da valorização da diversidade cultural previsto nas competências gerais da educação básicas na Base Nacional Comum Curricular é uma expressão da *interculturalidade funcional*, pois, enquanto política multicultural, denota muito mais do que o reconhecimento da diversidade. “É uma estratégia política funcional que pretende ‘incluir’ os anteriormente excluídos dentro de um modelo globalizado de sociedade, regido não pelas pessoas, mas pelos interesses do mercado” (Walsh, 2009, p. 20).

Neste sentido, a valorização cultural que consta na BNCC não passa de uma repetição de estratégias históricas no campo cultural. Ao passo que supostamente diz valorizar todas as culturas, a política do Estado visa assimilar os diferentes indivíduos, grupos e populações, em busca da construção da *unidade nacional*, agora notoriamente marcada por pressupostos neoliberais: individualistas, meritocráticos, competitivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após analisarmos o documento e seu discurso de valorização da diversidade cultural, mas, sintonizados com a conjuntura de sua implementação e em diálogo com a teoria curricular, fomos capazes de perceber que, apesar da importante demarcação do campo cultural no currículo, esta sinalização se manifesta enquanto expressão de uma interculturalidade funcional.

Este conceito é muito importante pois nos permite nomear as políticas que se arrogam multiculturais, mas, na verdade, são expressão de mais uma estratégia do capitalismo contemporâneo, a suposta valorização da diversidade cultural como discurso de uma reformulação estrutural do sistema.

Obviamente, não negamos a relevância das históricas conquistas dos grupos e populações que, em movimento, têm tensionado a política, os mercados e as dinâmicas culturais, todas elas são importantíssimas e têm reverberado inclusive no campo das políticas educacionais. Aliás, estas lutas coletivas têm assegurado vitórias em diversos campos.

Coube à pesquisa averiguar se a BNCC expressa um autêntico reconhecimento à contribuição dessas matrizes culturais que conformam a sociedade brasileira. Contudo, atestamos que, ao silenciar sobre as conjunturas opressivas enfrentadas pelas diferentes populações que produzem esse mosaico cultural, o documento curricular reproduz a tendência histórica de olhar as culturas desassociadas dos povos que a produzem. Em nossa leitura, tamanha lacuna não é, de modo algum, ocasional ou fruto de um desconhecimento do funcionamento das dinâmicas culturais. Ela é intencional.

Seu intento é usar o reconhecimento da sociedade multicultural como forma de ocultação da expansão desenfreada da espoliação dos recursos naturais para acumulação de capital e do recrudescimento da exploração do trabalho humano e a dispensabilidade da vida de determinados grupos, que segue atingindo com mais virulência as populações que mais foram vítimas da desumanização capitalista ao longo da constituição da sociedade brasileira. Os alarmantes índices referentes ao genocídio dos povos indígenas e da população negra periférica atestam nossas conclusões.

A pesquisa nos ajudou a compreender como o discurso da diversidade cultural que consta na BNCC esconde uma deturpação da interculturalidade. Esta, por sua vez, defende que sejam construídas novas relações sociais, que empoderem os grupos historicamente inferiorizados e que entenda a defesa da diversidade como constituinte das democracias (Candau, 2014). A *interculturalidade funcional* presente na BNCC, em sentido oposto, oculta as contradições sociais, não visa as transformações estruturais da sociedade e usa o discurso da diversidade cultural como atenuante dos sistemas de opressão.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Eliane Fernandes Gadelha; SALUSTIANO, Dorivaldo Alves. Concepções de diversidade na Base Nacional Comum Curricular – BNCC. *Interritórios: Revista de Educação Universidade Federal de Pernambuco*, Caruaru, v. 6, n. 11, p. 101-123, 2020.
- ARROYO, Miguel. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. 2. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.
- BENAVOT, Aron *et al.* El conocimiento para las masas: modelos mundiales y curricula nacionales. *Revista de Educación Historia del Curriculum*. Madri, n. 295.
- BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico: classes, códigos e controle*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1996.
- BONINI, Adair; COSTA-HUBES, Terezinha. O contexto de produção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): cenas dos bastidores. In: COSTA-HUBES, Terezinha; KRAEMER, Márcia (org.). *Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular: compreensões subjacentes*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2019. p. 17-39.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.
- CANDAU, Vera. Educação intercultural: entre afirmações e desafios. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera. *Currículos, disciplinas escolares e culturas*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.
- CANDAU, Vera; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. *Revista Diálogo Educacional*. Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.
- CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean *et al.* *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Tradução por Ana Cristina Arantes Nasser. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- CHAUÍ, Marilena. *A ideologia da competência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- COPPETE, Maria Conceição. *Educação e sensibilidade: possibilidades para a docência*. 593 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.
- CURY, Carlos; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro. *Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2018.
- FREITAS, Alexandre. A Base Nacional Comum Curricular e a educação banqueira. *Revista Carta Capital*, 2015. Disponível em https://www.academia.edu/28265282/A_Base_Nacional_Comum_Curricular_e_a_educ%C3%A7%C3%A3o_banqueira. Acesso em 11 ago. 2022.
- HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, EPU, 1986.

SANTOS, Anyla; ARAÚJO, Gerliane; CUNHA, Kátia; BAZANTE, Tânia. As temáticas identidade, cultura e diferença nas práticas pedagógicas à luz da BNCC e do currículo de Pernambuco. *Currículo & Docência*. Pernambuco, v. 2, n. 2. 2020.

SAVIANI, Nereide. Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. 6. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2010.

SILVA, Mônica. *Currículo e competências: a formação administrada*. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Roberto. *Customização curricular no ensino médio: elementos para uma crítica pedagógica*. São Paulo: Cortez, 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TUBINO, Fidel. La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. *Anais del Encuentro continental de educadores agustinos*. Lima, enero 2005. p. 24-28. Disponível em <http://oala.villanova.edu/congresos/educación/lima-ponen-02.html>. Acesso em 26 jul. 2022.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: insurgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera (org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

Submetido em maio de 2023

Aprovado em junho de 2023

Informações do autor

Albert Alan de Sousa Cordeiro

Universidade Federal do Amapá

E-mail: albert.cordeiro@unifap.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4066-4616>

Link Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2998938777880689>