



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

14323 - Resumo Expandido - Trabalho - 41ª Reunião Nacional da ANPEd (2023)

ISSN: 2447-2808

GT12 - Currículo

AS COMPETÊNCIAS DA CULTURA A INTERCULTURALIDADE FUNCIONAL NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Albert Alan de Sousa Cordeiro - UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ

## AS COMPETÊNCIAS DA CULTURA

### A INTERCULTURALIDADE FUNCIONAL NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

#### 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. 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.

#### 1- INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado de uma pesquisa que buscou analisar os modos como a diversidade cultural é abordada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), 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.

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.

Ao analisarmos com mais acuidade o processo que levou a promulgação da BNCC, os agentes políticos envolvidos e as próprias dinâmicas internas do capitalismo contemporâneo somos capazes de perceber que a suposta valorização da diversidade cultural, estabelecida como competência da educação básica, pode ocultar processos de controle, assimilação e reificação destas mesmas culturas.

Concluimos que a valorização da diversidade cultural estabelecida pelas competências da base nacional é na verdade constituinte do fenômeno chamado de *Interculturalidade Funcional*, ações políticas que podem ser operadas no âmbito do Estado em que a diversidade cultural, a pluralidade, o multiculturalismo, são supostamente ressaltados, mas através de ações que não buscam superar as estruturas que condicionam os diferentes sujeitos, grupos e populações na marginalidade.

Cury, Reis e Zanardi (2018) 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.

## **2 INTERCULTURALIDADE FUNCIONAL NA AMÉRICA LATINA**

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.

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).

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.

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).

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.

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, assimilacionista, 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.

### 3 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 elencadas <sup>[1]</sup>:

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

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.

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. 9-10).

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

Contudo, a 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 educativos.

O autor 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).

Bernstein (1996, p. 105) já denunciou 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” .

A BNCC é taxativa ao dizer que as decisões pedagógicas “[...] devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos

devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer”” (BRASIL, 2018, p. 8).

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

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).

Silva (1999, p. 102), diz que uma perspectiva crítica de currículo lida com a questão da diferença como uma questão histórica e política. Não se trata 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.

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 e epistemológicas.

#### **4 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.

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

## REFERÊNCIAS

BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico: classes, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

CURY, Carlos; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro. *Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2018.

TUBINO, Fidel. “La interculturalidad crítica como proyecto ético-político”. *Anais del Encuentro continental de educadores agustinos*. Lima, enero 2005. p.24-28.

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

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.

---

[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)”.