

**O CURRÍCULO ESCOLAR E A  
EMERGÊNCIA DE UMA EDUCAÇÃO  
INTERCULTURAL CRÍTICA**

**THE SCHOOL CURRICULUM AND  
THE EMERGENCY OF A CRITICAL  
INTERCULTURAL EDUCATION**

**EL CURRÍCULO ESCOLAR Y LA  
EMERGENCIA DE UNA EDUCACIÓN  
INTERCULTURAL CRÍTICA**



Revista Espaço do Currículo

ISSN 1983-1579

Doi: 10.15687/rec.v15i2.62349

<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

**Marinete da Frota Figueredo**

Mestra em educação

Doutoranda em Educação pela  
Universidade de São Paulo e Professora da  
Rede Municipal de Ensino de Guanambi,  
Bahia, Brasil.

E-mail: [marinetefrota@hotmail.com](mailto:marinetefrota@hotmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0022-6128>

**Dinalva de Jesus Santana Macêdo**

Doutora em Educação e  
Contemporaneidade

Professora da Universidade do Estado da  
Bahia, Brasil.

E-mail: [dinalvamacedo@hotmail.com](mailto:dinalvamacedo@hotmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8702-5048>

**Resumo:** Este ensaio se desdobra de reflexões produzidas no âmbito de um estudo de mestrado e tem como intento problematizar o currículo escolar ao longo dos anos e a emergência de uma educação intercultural crítica. Para isso, abordou-se acerca das teorias tradicionais, das críticas e das pós-críticas de currículo, destacando os elementos centrais e o lugar da cultura em cada uma delas, bem como as intenções quanto aos sujeitos e a inserção deles na sociedade. Com base nas teorias tradicionais, o currículo, à mercê da produtividade, submete o ensino a métodos e técnicas dissociadas de reflexões quanto a realidade, privilegiando o conhecimento e a cultura dominantes. Já as teorias críticas e as pós-críticas estão preocupadas com as relações de poder imbricadas no currículo, interpelando-as. Com base nas teorias pós-críticas, ao compreender o currículo como um artefato cultural que influencia na formação e na atuação dos sujeitos na sociedade, infere-se que é necessário questionar o pensamento “abissal” que o atravessa, rompendo com noções totalizantes e prescritivas. Em prol do reconhecimento da diversidade cultural, do rompimento de práticas de dominação e de exclusão, bem como de uma formação de cunho crítico, defende-se a produção de currículos que tenham como base a educação intercultural crítica, que é orientada pela multiplicidade de conhecimentos e de culturas, visando o combate de todas as formas de desigualdades e de discriminação presentes na sociedade.

**Palavras-chave:** Currículo. Teorias Curriculares. Educação Intercultural.

Recebido em: 22/02/2022

Aceito em: 19/07/2022

Publicação em: 15/10/2022

**Como citar este artigo:**

FIGUEREDO, M. F.; MACÊDO, D. J. S. O CURRÍCULO ESCOLAR E A EMERGÊNCIA DE UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL CRÍTICA. *Revista Espaço do Currículo*, v. 15, n. 2, p. 1-11, 2022. ISSN2177-2886. DOI: <https://10.15687/rec.v15i2.62349>.

**Abstract:** This essay unfolds from reflections produced within the scope of a master's study and aims to problematize the school curriculum over the years and the emergence of a critical intercultural education. For this, traditional theories, criticisms and post-criticisms of curriculum were approached, highlighting the central elements and the place of culture in each of them, as well as the intentions regarding the subjects and their insertion in society. Based on traditional theories, the curriculum, at the mercy of productivity, subjects teaching to methods and techniques dissociated from reflections on reality, privileging dominant knowledge and culture. On the other hand, critical and post-critical theories are concerned with the power relations imbricated in the curriculum, questioning them. Based on post-critical theories, when understanding the curriculum as a cultural artifact that influences the formation and performance of subjects in society, it is inferred that it is necessary to question the "abyssal" thinking that crosses it, breaking with totalizing and prescriptive notions. In favor of the recognition of cultural diversity, the breaking of practices of domination and exclusion, as well as critical training, the production of curricula based on critical intercultural education, which is guided by the multiplicity of knowledge, is defended and cultures, with a view to combating all forms of inequalities and discrimination present in society.

**Keywords:** Curriculum. Curriculum Theories. Intercultural Education.

**Resumem:** Este ensayo parte de reflexiones producidas en el marco de un estudio de maestría y tiene como objetivo problematizar el currículo escolar a lo largo de los años y el surgimiento de una educación intercultural crítica. Para ello, se abordaron teorías tradicionales, críticas y poscríticas del currículo, destacando los elementos centrales y el lugar de la cultura en cada uno de ellos, así como las intenciones respecto de los sujetos y su inserción en la sociedad. Basado en las teorías tradicionales, el currículo, a merced de la productividad, sujeta la enseñanza a métodos y técnicas desvinculadas de la reflexión sobre la realidad, privilegiando los saberes y la cultura dominantes. Por otro lado, las teorías críticas y poscríticas se preocupan por las relaciones de poder imbricadas en el currículo, cuestionándolas. Con base en teorías poscríticas, al entender el currículo como un artefacto cultural que influye en la formación y desempeño de los sujetos en la sociedad, se infiere que es necesario cuestionar el pensamiento "abismal" que lo atraviesa, rompiendo con nociones totalizadoras y prescriptivas. A favor del reconocimiento de la diversidad cultural, la ruptura de las prácticas de dominación y exclusión, así como la formación crítica, se defiende la producción de currículos basados en la educación intercultural crítica, que se guíe por la multiplicidad de saberes y culturas, con el objetivo de combatir todas las formas de desigualdades y discriminaciones presentes en la sociedad.

**Palavras-clave:** Currículo. Teorias curriculares. Educação Intercultural.

## 1 INTRODUÇÃO

No Brasil, conforme a Constituição Federal de 1988, por meio do artigo 205, "a educação é um direito de todos, dever do Estado e da família". Contudo, sendo fruto do projeto moderno de sociedade, cujos processos são constituídos em face da universalização do conhecimento e da imposição cultural, a educação ainda é caracterizada por práticas de silenciamento, de discriminação e de exclusão de algumas formas de saberes, de culturas e de identidades.

Santos (2009) situa e discute essa condição da sociedade com base no que ele denomina de Pensamento Abissal, concernente à dominação de uma epistemologia que eliminou da reflexão epistemológica o contexto cultural e político da produção e reprodução do conhecimento, situação que, ao longo da história, gerou consequências, induzindo à supervalorização de determinados saberes e à subalternização de outros. Diante disso, embora houvesse o fim do colonialismo enquanto forma de dominação, as relações desiguais continuam sendo operadas por processos voltados para a homogeneização do mundo e para a supressão de saberes e significações próprios dos povos colonizados.

Nesse prisma, de acordo com Candau (2016) e Neira e Nunes (2009), o currículo escolar, embora tenha sofrido deslocamentos no sentido de sua democratização, continua preservando a padronização, sendo articulado mediante noções e culturas particulares do mundo, visões universais de conhecimento, de homem e de sociedade, o que o torna um espaço de privilégio, de negação da alteridade, bem como

de tensões e de conflitos.

Diante dessa condição, disputam-se no âmbito do currículo diferentes proposições para a educação, com princípios e prioridades diversas e conflitantes. Trata-se de um movimento caracterizado por projetos educacionais de perspectivas tradicionais e de cunho críticos, isto é, que veem a escola como um espaço de adequação dos sujeitos às demandas econômicas e hegemônicas da sociedade ou que a defendem como um espaço onde os sujeitos possam analisar aspectos das relações sociais, visando o bem comum.

A favor de uma educação de cunho crítico, defende-se um currículo escolar sensível à diversidade cultural e às diferenças, que confronte a política homogeneizante que segrega, exclui identidades específicas e cria fronteiras entre os sujeitos. Nesse sentido, por meio deste texto, produzido nas tessituras das reflexões realizadas no âmbito de um estudo de mestrado, busca-se apresentar os movimentos/disputas do currículo no decorrer dos anos, chamando atenção para o lugar da cultura nesse processo e, por conseguinte, suscitar reflexões acerca da necessidade de uma educação intercultural crítica, na direção de uma formação contextualizada e reflexiva que rompa com explicações universais e classificatórias.

Nesse sentido, com base em pesquisadores/as dedicados/as a estudos referentes a currículo (LOPES, 2013; LOPES; MACEDO, 2010, 2011; MOREIRA; SILVA, 2011; SILVA, 2011), educação e cultura, educação multi/intercultural (CANDAU, 2008a, 2008b, 2016a, 2016b, 2012, 2018), dialogando, especialmente, com Santos (1997, 1998, 2001, 2002, 2006), cujos estudos possuem relevância nas ciências sociais contemporâneas, o texto foi organizado em três seções. Na primeira, é apresentada uma síntese quanto às disputas do currículo ao longo dos anos e o lugar da cultura nesse processo. Na segunda, é abordada a política multi/intercultural crítica como uma alternativa emergente ao currículo escolar, tendo em vista a hegemonia cultural e segregacionista que o atravessa. E na terceira, nas considerações finais, é apresentado um apanhado das problematizações desenvolvidas ao longo do texto.

## **2 AS DISPUTAS DO CURRÍCULO ESCOLAR E O LUGAR DA CULTURA**

A luta por uma educação equitativa requer atenção acerca das proposições e disputas curriculares ao longo dos anos, analisando, especialmente, o lugar ocupado pela cultura em cada uma delas, pois, de acordo com Hall (1997), a cultura abarca todos os fenômenos da vida social. Assim, toda instituição ou atividade social possui uma dimensão cultural, logo, ela é fundamental à configuração das práticas sociais.

Nesse sentido, conforme Reis (2017), não há como desvincular a educação da cultura. Pensar a escola distante dos aspectos culturais que a compõem é destituí-la de sua dimensão humana. Em face disso, um olhar para os aspectos históricos do currículo é fundamental para compreender os seus direcionamentos, os tipos de identidades culturais por ele legitimados e os encaminhamentos necessários para a efetivação de uma educação de todos/as.

Estudiosos do assunto apontam que profissionais da educação sempre estiveram envolvidos/as com o currículo, antes mesmo que houvesse uma palavra que o designasse dessa forma. Porém, de acordo com Moreira e Silva (2011), os estudos acerca desse tema começaram a ganhar corpo a partir do final do século XIX, nos Estados Unidos, posto que, com a industrialização e a urbanização da sociedade, novas práticas e novos valores foram difundidos. Por consequência, em prol do atendimento dessa nova organização da sociedade, a escola recebeu a função de capacitar as novas gerações para responder às transformações econômicas e sociais que ocorriam.

Nesse ínterim, o currículo nasce como instrumento de controle social, caracterizado por uma organização que estabelece à escola a ordem, a racionalidade e a eficiência como princípios de seu papel. Inicia-se, diante disso, um processo de disputas em torno de quais aspectos e objetivos deveriam incorporar o currículo, situação que fez surgir diferentes teorias curriculares no decorrer dos anos (MOREIRA; SILVA, 2011).

Nessa conjuntura, houve uma disputa entre dois movimentos curriculares articulados por Bobbit e John Dewey. Bobbit, com vistas ao desenvolvimento econômico, defendeu como função do currículo a preparação do/a aluno/a para uma vida adulta produtivamente ativa. Para ele, a escola deveria funcionar

como uma empresa, de modo que fosse capaz de especificar, precisamente, o resultado pretendido (SILVA, 2011; LOPES; MACEDO, 2011). Já Dewey, estabeleceu como foco central do currículo a construção da democracia, elegendo os interesses e as experiências das crianças e dos/as jovens como elemento significativo para o ensino e para a organização curricular. Esse pensamento, no Brasil, teve força por meio da Escola Nova, destacando-se entre suas representações o educador baiano Anísio Teixeira (SILVA, 2011; LOPES; MACEDO, 2011).

Conforme Silva (2011), diante dos anseios capitalistas, os pensamentos de Bobbit fortaleceram-se no sistema educacional, pois os padrões buscados por ele no currículo atendiam aos interesses do mercado. Dessa maneira, em função da publicação de um livro de Ralph Tyler, em 1949, o pensamento de Bobbit começa a se consolidar nos Estados Unidos e influencia vários países, inclusive, o Brasil. Tal como Bobbit, Tyler defendia a educação como um mecanismo de controle social. Nesse sentido, procurava por meio do currículo a construção de uma educação eficiente.

Tyler concebe o currículo por meio da prescrição e da avaliação do rendimento dos/as alunos/as, características que na atualidade influenciam fortemente os processos de construção dos currículos escolares. Conforme Lopes e Macedo (2011), trata-se de visão mecanicista, determinista, racionalizada e projetada de currículo, cuja organização se alicerça, exclusivamente, no conhecimento científico, entendido como o caminho neutro e necessário para a garantia do progresso da sociedade.

Pode-se notar que as preocupações desse contexto curricular giraram em torno da produção e do fortalecimento do sistema econômico. Porém, embora as questões voltadas à cultura não tivessem um destaque, elas estavam imbricadas nas formas em que o currículo estava sendo pensado e articulado, pois, conforme Santos (2009), todo conhecimento é contextual, cultural e político. Dessa maneira, nenhuma forma de conhecimento é, em si, racional, não havendo, portanto, neutralidade.

Mediante processos de dominação demarcados pelo silenciamento de povos e suas culturas, o currículo é estruturado por meio da racionalização e da mecanização do ensino, bem como por uma visão etnocêntrica do conhecimento, do sentido da vida e das práticas sociais. Com essa imposição e absolutização do pensamento, de acordo com Santos (1998), a compreensão da cultura associa-se às produções ocidentais e é vista como um repositório do que melhor foi pensado e produzido pela humanidade.

Por essa ótica, a cultura é representada pelos valores, pelos hábitos, pelos costumes e pelos comportamentos da classe dominante (SILVA, 2011), sendo, portanto, vista como unitária, homogênea e universalmente incontestada, de modo que seus princípios deveriam ser transmitidos às gerações por intermédio do currículo escolar. Com essa compreensão, as teorias tradicionais contribuem para preservar os privilégios daqueles/as pertencentes aos grupos culturalmente favorecidos e, por conseguinte, para a manutenção das desigualdades da sociedade (MOREIRA; SILVA, 2011).

A partir da década de 60 — marcada por grandes transformações e conflitos — destaca-se no Brasil a luta contra a Ditadura Militar, surgem, então, reflexões teóricas que colocam em xeque o pensamento estruturante da educação controladora, denominada de tradicional. Assim, começam a surgir movimentos de questionamento da cultura universalista e das relações de poder imbricadas nela (SILVA, 2011).

Paralelamente, na educação, nascia o movimento de renovação do currículo inspirado nas experiências políticas e educacionais de diferentes locais. Surgem as teorias críticas que desconfiavam do *status quo* defendido pelas teorias tradicionais, responsabilizando-as pelas desigualdades e injustiças sociais. Destacaram, nesse processo, as vertentes marxistas, que ganharam força no pensamento curricular, questionando as perspectivas mecanicistas e colocando em questão os pressupostos dos arranjos sociais e educacionais (SILVA, 2011).

Nesse movimento, o campo do currículo assumiu caráter sociológico, sendo compreendido como espaço de relações de poder, condição que rompe com a noção de neutralidade e com o estilo instrumental apresentado e defendido pelas teorias tradicionais.

As teorias críticas interpelam o currículo tradicional, apontando que a ênfase na eficiência e na

racionalidade administrativa reflete a dominação do capitalismo sobre a educação e fomenta a reprodução das desigualdades de classe. Isto posto, buscando o rompimento do pensamento de regulação e de adaptação do sujeito à sociedade capitalista, propuseram uma educação contra-hegemônica e libertadora, por meio do ideal de sujeito autônomo e racional e do poder emancipador da ciência (MOREIRA; SILVA, 2011).

Com as teorias críticas, o currículo passa a ser compreendido como um espaço de poder e como uma construção social, o que permitiu que sua organização pudesse ser questionada. Por intermédio delas, a forma pela qual a cultura era entendida e validada começa a ser indagada no interior do currículo. Todavia, o conhecimento científico moderno ainda é visto de forma privilegiada.

Essas teorias impactaram, significativamente, as produções curriculares ao indagarem os pressupostos dos arranjos sociais e educacionais. Algumas delas problematizaram questões mais gerais e outras focaram mais em questões do currículo. Com a publicação do livro *Ideologia e Currículo*, de Michael Apple, em 1979, as análises reprodutivistas acerca do currículo foram intensificadas, cuja problematização teve bastante impacto no Brasil, 15 anos depois da Ditadura Militar, quando o país passava pelo momento de redemocratização (LOPES; MACEDO, 2010).

Segundo Silva (2011), na perspectiva de Apple, que parte de um posicionamento neomarxista, o currículo está intrinsecamente relacionado às estruturas econômicas, sociais e culturais. Desse modo, alguns questionamentos passaram a ser pertinentes:

Como as formas de divisão da sociedade afetam o currículo? Como a forma como o currículo processa o conhecimento e as pessoas contribui, por sua vez, para reproduzir aquela divisão? Qual conhecimento – de quem – é privilegiado no currículo? Quais grupos se beneficiam e quais grupos são prejudicados pela forma como o currículo está organizado? Como se formam resistências e oposições ao currículo oficial? (SILVA, 2011, p. 49).

Mediante essas questões e outras similares, Apple contribuiu, significativamente, para os estudos do currículo, inclusive, para que outros elementos fossem inseridos como necessários a sua organização e validação.

Na segunda metade da década de 1990, o pensamento das teorias críticas — que, de modo geral, compreendiam as desigualdades e o poder no currículo com foco na classe social, e que, embora, mediante questionamentos, privilegiavam o conhecimento da ciência moderna no currículo — é abalado. A classe social deixa de ser um determinante das relações sociais e o debate em torno do currículo passa a ser fortemente influenciado pelo caráter político-cultural desenhado pelos movimentos sociais e identitários (MOREIRA; SILVA, 2011; LOPES; MACEDO, 2010).

Rompendo com a noção generalista, as mobilizações partem das particularidades, exigindo a desconstrução de estereótipos que inferiorizam determinados grupos. Desse modo, o campo teórico começou a incorporar novas influências e novos problemas em suas discussões. A sociedade pós-industrial é compreendida não apenas como produtora de bens materiais, mas também de bens simbólicos. Desse modo, o pensamento curricular incorpora enfoques pós-modernos que não limitam as questões de poder apenas à dinâmica da classe social (MOREIRA; SILVA, 2011; LOPES; MACEDO, 2010).

Surgem, então, nesse movimento, as teorias pós-críticas, cujo objetivo central das discussões é a compreensão das relações entre currículo, cultura e poder, afastando-se da perspectiva direcionada para o desenvolvimento curricular e se dirigindo para o propósito de compreensão do processo curricular. Essas teorias questionam as ideias de emancipação e conscientização e rompem com a visão libertadora de educação (MOREIRA; SILVA, 2011), pois “não há uma situação de não poder, mas sim, um estado permanente de luta contra as posições de relações de poder” (LOPES; MACEDO, 2010, p. 26).

Em razão desse novo olhar para o currículo, o conhecimento é visto como inerente ao poder, cuja análise não pode ser feita limitada às relações econômicas. Nas teorias pós-críticas, o mapa do poder é ampliado, incluindo outros processos de dominação, como os centrados na etnia, no gênero e na sexualidade (SILVA, 2011).

Essas teorias, ao colocarem a cultura na centralidade do currículo, chamam atenção para as mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais da sociedade, que tem desestruturado uma série de certezas e de valores difundidos pelas demais teorias. As teorias pós-críticas problematizam a condição pós-moderna que é designada, conforme Lyotard (2000) *apud* Lopes (2013), como o estado da cultura após as transformações que afetaram as regras da ciência, da literatura e das artes a partir do século XIX. Esta conjuntura dá privilégio à heterogeneidade e à diversidade como forças libertadoras do discurso cultural e é marcada por paisagens fluidas, irregulares e subjetivas. Dessa maneira, a cultura torna-se um espaço de conflitos, de disputas, logo, de contestações, pelas quais grupos negados constroem caminhos de resistência aos interesses dos grupos dominantes. Em vista disso, é no contexto das culturas que as identidades e as diferenças são produzidas mediante movimentos tensos de imposição e de lutas por significação (SILVA, 2011).

É possível analisar, diante dessas teorias abordadas, que o currículo vem se constituindo por meio de produções de sentidos emergidas pelas mudanças estruturais, políticas e epistemológicas articuladas em face de múltiplos interesses. Porém, embora haja uma aparente linearidade e uma ruptura histórica quanto à hegemonia de cada teoria curricular, há um constante movimento de disputa, delineado por momentos de suspensão (não total) e também de continuidade. Dessa forma, não se trata de um avanço linear, de evolução ou de superação dos pensamentos questionados (LOPES, 2013).

Cada teoria avalia o currículo por intermédio de elementos centrais, e isso estabelece critérios de seleção a respeito do que vai ser ensinado com base no tipo de pessoa e de sociedade que se pretende formar. Sinteticamente, as teorias tradicionais, ao se preocuparem com o eficientismo e o controle social, centralizam o currículo apenas no conhecimento científico moderno. Consequentemente, concentram-se em questões técnicas e privilegiam o conhecimento dominante, que é visto como um elemento inquestionável.

Já as teorias críticas e as teorias pós-críticas estão preocupadas com as relações de poder imbricadas no currículo e, por isso, defendem a sua construção com base na realidade, nas especificidades dos/as discentes e, no caso das teorias pós-críticas, também na(s) cultura(s), chamando atenção para os marcadores que atravessam a sua constituição e a sua inserção e/ou negação no âmbito do currículo.

Observa-se que, embora o currículo escolar na contemporaneidade tenha passado por deslocamentos decorrentes das teorias, sobretudo, das críticas e das pós-críticas, o que tem permitido avanços significativos em relação à desestabilização das relações de poder nos processos culturais, a educação ainda é fortemente produzida com base em noções modernas totalizantes, dissociando-se da heterogeneidade cultural que caracteriza a escola.

### **3 A POLÍTICA MULTI/INTERCULTURAL CRÍTICA E SUA EMERGÊNCIA NO CURRÍCULO ESCOLAR**

Desde as teorias tradicionais da educação, a cultura está imbricada na construção do currículo. Porém, ao longo dos anos, sobretudo, mediante as transformações da sociedade e as reivindicações de grupos historicamente excluídos, houve mudanças nas formas de compreendê-la, o que vem deslocando o seu posicionamento no currículo e o papel deste na formação dos/as estudantes (MOREIRA; SILVA, 2011).

Ao situar nas teorias pós-críticas, compreende-se o currículo como um artefato cultural que influencia na formação e na atuação dos sujeitos na sociedade (MOREIRA; SILVA, 2011), e infere-se como necessário questionar a hegemonia cultural, segregacionista que o constitui, buscando caminhos de combate das disparidades da escola.

Nessa direção, considera-se pertinente abordar sobre um fenômeno multifacetado que repercute nas lutas identitárias e que influencia na constituição do currículo. Trata-se do advento da globalização, que envolve uma interação entre fatores econômicos e culturais, os quais podem produzir diferentes resultados na formação dos indivíduos (WOODWARD, 2013).

Santos (1997), tendo como pano de fundo a invisibilidade de determinados conhecimentos, a potencialização das desigualdades e os conflitos étnicos relacionados à condição abissal da sociedade, entende tal fenômeno como um processo, concomitantemente, hegemônico e contra-hegemônico,

marcado por contradições e tensões. Para o autor, a globalização hegemônica está ligada ao nascimento e à expansão do capitalismo, que cada vez mais cria mecanismos de sujeição às leis do mercado e que, ao longo dos anos, ressignificou suas formas de dominação e poder, havendo, uma continuidade nos problemas de inclusão e de exclusão.

Como resistência a essa condição, Santos (1997, 2002) aponta para movimentos intitulados por ele de cosmopolitismo e que caracterizam uma globalização contra-hegemônica. Para o autor, o cosmopolitismo é uma resposta às formas predominantes de dominação, organizadas pelos grupos sociais e culturais dominados e de regiões e classes que lutam em defesa de interesses vistos como comuns e que utilizam em seus benefícios as possibilidades de interação criadas pelo sistema mundial.

Atento para esses movimentos de disputas, Santos (2002, 2009) chama atenção para a necessidade de visibilização das formas de conhecer e de compreender o mundo invisibilizadas pela racionalidade da ciência moderna. Ao questionar sobre esse problema, o autor propõe um pensamento pós-abissal, o qual se trata de uma proposição que assume a diversidade epistemológica do mundo, voltado para a valorização de saberes e de práticas negadas pelos processos de colonização do pensamento e do conhecimento.

Para Santos (2002, 2009), o pensamento pós-abissal se constitui por meio do cosmopolitismo subalterno, que se manifesta mediante iniciativas e movimentos que lutam contra a exclusão econômica, social, política e cultural geradas pela globalização neoliberal, e que se baseia no princípio da igualdade e do reconhecimento da diferença.

O pensamento pós-abissal confronta com a monocultura da ciência moderna e com os processos homogeneizadores da globalização por intermédio da ecologia de saberes. Ecologia porque se sustenta no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos (sendo a ciência um deles), na interação entre eles e na renúncia de qualquer epistemologia universalista (SANTOS, 2002, 2009).

Com essa proposição, Santos (2001) chama atenção para outra questão: o multiculturalismo, que, como um dado da sociedade, sempre esteve presente, mas que não era reconhecido como tal, diante do aniquilamento da diversidade produzido pela cultura dominante. Todavia, apesar de suprimidas e marginalizadas, as culturas alternativas foram, aos poucos, aparecendo, porque de todo modo, elas nunca foram completamente abolidas. Assim sendo, por meio dessa resistência, ao longo dos anos, os grupos subalternizados vêm exigindo reconhecimento de suas identidades.

Esse embate entre os grupos culturais torna o multiculturalismo um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais subjugados e, progressivamente, vem se constituindo em propostas pedagógicas no campo do currículo. Contudo, seu surgimento é bastante contextual. De acordo com Candau (2008a), a questão multicultural na América Latina e, particularmente, no Brasil, apresenta uma configuração própria, pois é constituída por uma base multicultural marcada pela eliminação física do “outro” e pela negação da alteridade.

Além de contextual, o multiculturalismo é também polissêmico. Diante de um forte viés político em torno das questões multiculturais, enquanto movimento de reivindicação e campo teórico, é constituído por intermédio de diferentes concepções. Em face disso, conforme Santos (2001), é necessário fazer uma distinção entre as formas conservadoras ou reacionárias e as formas progressistas e inovadoras.

De forma sintética, segundo Santos (1997, 2001), o multiculturalismo conservador admite as múltiplas culturas. Porém a cultura ocidental permanece em uma condição de superioridade às demais e, por essa condição, ela tem o direito de universalidade e de imposição. Como enfrentamento dessa ótica universalista da cultura, o autor propõe o multiculturalismo emancipatório, que se configura em uma política e em uma tensão dinâmica e complexa entre a política de igualdade e a política da diferença, a qual reivindica diálogos interculturais.

Candau (2008a, 2008b, 2016b), por sua vez, trazendo o debate acerca multiculturalismo para o campo educacional, descreve-o em três vertentes: a assimilacionista, a diferencialista ou plural e a interativa, também denominada interculturalidade. Na concepção assimilacionista, os grupos marginalizados são incorporados à cultura dominante. Nesse sentido, no caso da educação, a política de

universalizante do ensino, a qual todos os sujeitos são chamados a integrar ao sistema escolar, é promovida, porém, mediante uma condição que não permite espaços para questionamentos quanto à monocultura e aos privilégios que atravessam a organização curricular e as práticas pedagógicas.

A concepção diferencialista reconhece as diferenças, mas se pauta em uma visão essencialista e estática de identidade cultural. Por esse motivo, afirma ser necessário garantir espaços específicos para que possam se expressar, entendendo que, somente dessa forma, é possível manter suas matrizes culturais de base, o que, conforme Candau (2008a, 2008b, 2016b), favorece a construção de *apartheid* sociocultural.

Candau (2008a, 2008b, 2016b), portanto, com base em Santos (1997, 2001), posiciona-se a favor da concepção aberta ou interativa que acentua a interculturalidade. Nessa perspectiva, as culturas são entendidas como uma construção histórica, dinâmica e são atravessadas por relações de poder, sendo marcadas por relações hierarquizadas, classificatórias e preconceituosas. A autora considera essa concepção mais adequada para a construção de uma sociedade democrática, pois, ao interpelar as assimetrias de poder entre os diferentes grupos socioculturais, reafirma a educação enquanto um direito de todos/as e aposta em um projeto de uma sociedade mais justa.

Ao se sustentar nessa concepção de interculturalidade, Candau (2008a, 2008b) adverte que o termo se tornou antagônico, tendo em vista o jogo de interesses que perpassa por sua constituição. Se por um lado, o entusiasmo pela interculturalidade vem promovendo reconhecimento, por outro, manifesta-se apenas como uma nova tendência multicultural folclórica, que se isenta de criticidade e de uma perspectiva de transformação e de rompimento de práticas universalistas.

Atenta para essa condição, Candau (2016b) alerta quanto à necessidade de questionar a lógica monocultural, universalista e excludente do conhecimento. Para a autora, a escola é uma das principais instituições incumbidas da construção de igualdade, porém acaba optando pela padronização e por práticas de homogeneização dos sujeitos. Diante disso, ela propõe um currículo intercultural crítico, que tem como uma de suas principais tarefas:

Desnaturalizar e desconstruir o caráter de únicos conhecimentos válidos, os considerados científicos e universais, que são os que são a referência básica dos currículos escolares, constitui uma de suas principais tarefas. [...] Ela está orientada para o reconhecimento da pluralidade de conhecimentos socialmente produzidos e para a promoção do diálogo entre eles, a construção de inter-relações e confluências (CANDAU, 2016b, p. 24).

Candau (2006), ainda em diálogo com Santos (2001, 2006), chama atenção também para as relações de poder que atravessam as culturas. A autora enfatiza que uma educação intercultural de cunho crítico demanda um trabalho da igualdade na diferença: “temos o direito a ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 2006, p. 462).

Com essa ótica, Candau (2012) afirma que não é possível trabalhar as questões relacionadas à igualdade descartando a diferença, como também não se pode tratar das questões que envolvem a diferença, desarticulando-as da afirmação da igualdade, pois a igualdade não se opõe à diferença, mas à desigualdade, e a diferença não é oposta à igualdade e sim às práticas de uniformização, de homogeneização. A autora explica que a igualdade por ela defendida assume o reconhecimento de direitos básicos de todos/as. Desse modo, a diferença é compreendida como um elemento de construção da igualdade.

Candau (2018) define a educação intercultural como uma educação que compreende a diferença como riqueza e que promove o diálogo entre os diversos sujeitos, saberes e práticas, visando a justiça do ponto de vista social, econômico, cognitivo e cultural, bem como a democratização da sociedade e a construção de relações dignas entre os múltiplos grupos socioculturais.

Ao defender esse projeto de educação, Candau (2002) adverte que:



O que estamos querendo trabalhar é, ao mesmo tempo, negar a padronização e também lutar contra todas as formas de desigualdade e discriminação presentes na nossa sociedade. Nem padronização, nem desigualdade. A igualdade que queremos construir assume o reconhecimento dos direitos básicos de todos. No entanto, esses todos não são padronizados, não são os ‘mesmos’. Têm que ter as suas diferenças reconhecidas como elementos presentes na construção da igualdade (CANDAUI, 2002, p. 128-129).

A proposição da autora alerta para a necessidade da educação se conectar aos movimentos culturais. Concordando com ela, ao compreender que a escola é um espaço que produz e reproduz culturas, onde diversas identidades se cruzam, entende-se que o currículo não pode deixar de problematizar as relações assimétricas que produzem e naturalizam a diferenciação dos sujeitos, bem como permitir a negação e a exclusão do conhecimento e dos saberes de determinados grupos culturais.

Nesse sentido, acredita-se que o currículo escolar deve validar as distintas explicações para o entendimento da realidade e promover relações positivas e o convívio com a diferença, mediante a valorização e o reconhecimento das múltiplas identidades. Com esse ponto de vista, ratifica-se o posicionamento de Neira e Nunes (2009) que pontuam a necessidade de os saberes oriundos de comunidades populares e de grupos historicamente negados fazerem parte do currículo, pois o quadro de desigualdades só pode ser combatido se houver o poder da representação de todos os sujeitos e grupos culturais.

Conforme Candau (2008b, 2016a), a educação intercultural crítica afeta todos os atores e as atrizes do currículo e todas as dimensões do processo educativo, bem como os diversos âmbitos em que ele se desenvolve. Desse modo, não se trata de “abraçar” as diversas culturas com propostas compensatórias e realizadas em momentos pontuais. “A educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos [...]” (CANDAUI, 2008b, p. 54).

Para a autora, essa perspectiva educativa requer novas posturas docentes, novos saberes, novos olhares sobre a(s) cultura(s), novos objetivos, novos conteúdos, novas estratégias, novas formas de avaliação, novas formas de relação com a comunidade e, logicamente, um novo currículo.

Coadunando com o posicionamento de Candau, compreende-se, portanto, a educação intercultural crítica como uma alternativa de enfrentamento das desigualdades que perpassam pelo currículo, mediante projetos educacionais e práticas classificatórias, preconceituosas, racistas e discriminatórias. Essa perspectiva de educação, certamente, viabiliza uma formação crítica dos sujeitos e pode contribuir para a desestabilização das relações de poder, logicamente, para a democratização do currículo e da escola. Sob essa ótica, compreende-se essa proposta de educação intercultural como uma emergência na educação brasileira, pois, como Candau (2016a, 2016b), repudia-se a padronização dos currículos e das perspectivas reduzidas à universalização do conhecimento e da cultura que reproduzem práticas colonizadoras.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este texto teve como intento problematizar o currículo escolar e a emergência de uma educação intercultural crítica em prol de educação democrática e equitativa. Nesse sentido, abordou-se acerca das teorias tradicionais, críticas e pós-críticas, destacando, sobretudo, os elementos centrais e a posição da cultura em cada proposição curricular, a fim de destacar as identidades culturais validadas por cada uma delas, logo, seus interesses e o tipo de sujeitos que pretendem formar.

Embora a educação seja um direito social de todos/as, o currículo revela-se como um campo de disputa, no qual as diferentes teorias buscam validar significações e identidades. Todavia, articulado, mediante a universalização cultural, isto é, por meio de um pensamento “abissal”, cujas políticas e práticas permanecem hegemônicas na sociedade, as teorias curriculares que visam romper com as disparidades sociais e culturais ainda se constituem em processos políticos subversivos e de lutas.

Defende-se um currículo escolar que dialogue com as culturas que se cruzam no ambiente escolar, que questione as assimetrias de poder e mobilize a sociedade para reconhecer as múltiplas culturas e

identidades. Em outras palavras, um currículo articulado por intermédio de uma concepção intercultural crítica de educação.

Portanto, a fim de somar esforços, sugere-se a realização de estudos que possam aprofundar e ampliar a compreensão acerca dos movimentos e das disputas do currículo no sistema educacional, atentando-se para os seus direcionamentos, no sentido de colocar em xeque os mecanismos segregacionistas que lhes atravessam e de fomentar alternativas que possam enfrentar e combater essa condição.

## REFERÊNCIAS

- CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e Educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.) **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2º edição, Petrópolis, RJ: Vozes, 2008a, p.13-37.
- CANDAU, Vera Maria. Direitos Humanos, Educação e Interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 37 jan./abr. 2008b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 05 maio 2021.
- CANDAU, Vera Maria. Diferenças Culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan-mar. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/QL9nWPmwbhP8B4QdN8yt5xg/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 14 abr. 2021.
- CANDAU, Vera Maria. Cotidiano Escolar e Práticas Interculturais. **Cadernos de Pesquisa**. V. 46, n. 16. p. 802-820. Jul/set. 2016a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/GKr96xZ95tpC6shxGzhRDrG/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 12 maio 2021.
- CANDAU, Vera Maria. "Ideias-Força" do Pensamento de Boaventura Sousa Santos e a Educação Intercultural. **Educ. rev.** [online]. 2016b, v.32, n.1, p.15-34. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/cjS9NB4DWjqv8ncCZg7RbDM/abstract/?lang=pt> Acesso em: 20 de set. de 2021.
- CANDAU, Vera Maria. **Didática: tecendo/reinventando saberes e práticas**. 1ª edição, Rio de Janeiro: 7 Letras, 2018. 317 p.
- HALL, Stuart. A Centralidade da Cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação & Realidade**, v. 22, n. 2, p. 15-46, 1997. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71361/40514> Acesso em: 20 maio 2021.
- LOPES, Alice Casimiro. Teorias Pós-Críticas, Política e Currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 39, 2013. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf>. Acesso em: 15 set. 2021.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. O Pensamento Curricular no Brasil. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (org.) **Currículo: debates contemporâneos**. 3. Ed. – São Paulo: Cortez, 2010, p.13-54.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011. 280 p.
- MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. Currículo, Conhecimento e Cultura. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre o Currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2008, p.17-46.
- MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 12. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011, p.13-48.
- NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Educação Física, Currículo e Cultura**. São Paulo: Phorte, 2009. 288p.

SANTOS, Boaventura Sousa. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 48, junho, 1997. Disponível em: [http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Concepcao\\_multicultural\\_direitos\\_humanos\\_RCCS48.PDF](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Concepcao_multicultural_direitos_humanos_RCCS48.PDF). Acesso em: 09 out. 2021.

SANTOS, Boaventura Sousa. Tempo, Códigos Barrocos e Canonização. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 51, 3-20, 1998. Disponível em: [http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Tempo\\_Codigos\\_Barrocos\\_RCCS51.PDF](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Tempo_Codigos_Barrocos_RCCS51.PDF) Acesso em: 04 dez. 2021.

SANTOS, Boaventura Sousa. Dilemas do Nosso Tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento. **Educação e Realidade**. Janeiro/junho, 2001. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/41311> Acesso em: 06 dez. 2021.

SANTOS, Boaventura Sousa. Para uma Sociologia das Ausências e uma Sociologia das Emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n.63, outubro, 2002. Disponível em: [http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Sociologia\\_das\\_ausencias\\_RCCS63.PDF](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Sociologia_das_ausencias_RCCS63.PDF). Acesso em: 06 dez. 2021.

SANTOS, Boaventura Sousa. **A Gramática do Tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006. 512 p.

SANTOS, Boaventura Sousa. Para Além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura Sousa; MENEZES, Maria Paula (orgs). **Epistemologias do Sul**. Almedina, 2009. p. 23-72.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3ª ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2011. 133 p.

WOODWARD, Kathryn Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 13. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p.7-72.

REIS, Darianny Araújo dos. Currículo Intercultural Crítico na Escola: Formação que produz diferenças. **Revista Teias**, v. 18, n. 50, 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/29154/21614>. Acesso em: 12 jun. 2021.



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).