

A DIVERSIDADE CULTURAL E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

Marinete da Frota Figueredo
Rede Municipal de Ensino de Guanambi/BA

Dinalva de Jesus Santana Macêdo
Universidade do Estado da Bahia /UESB/PPGED

Resumo: Este texto aborda reflexões produzidas em um estudo bibliográfico e documental que teve como objetivo analisar como a diversidade cultural é contemplada pelas políticas educacionais. Os resultados revelaram que, ao longo dos anos, a diversidade cultural vem conseguindo espaço nas políticas educacionais, todavia, numa condição marginalizada e sob ameaça de projetos conservadores e mercadológicos da sociedade, que têm se intensificado nos últimos anos. Em prol de uma educação equitativa e sensível as diferenças, faz-se necessária uma análise constante e crítica acerca dos movimentos que atravessam tais políticas.

Palavras chave: Diversidade Cultural. Educação Escolar. Políticas Educacionais.

Introdução

A educação brasileira é resultante de um projeto moderno constituído em face da imposição e da universalização da cultura europeia, o que resultou em práticas de negação, de discriminação e de exclusão de sujeitos e grupos culturais específicos. Assim, por meio de uma política de afirmação de conhecimentos e de valores considerados comuns, a escola foi e ainda é constituída por projetos classificatórios e segregacionistas.

Ao longo dos anos, mediante sucessivas lutas de movimentos sociais e identitários, o debate em prol do reconhecimento da diversidade cultural vem ganhando corpo, de modo que alguns passos nesse sentido foram dados. Todavia, muitas barreiras caracterizam a efetividade de ações no chão da escola e as relações permanecem sendo construídas de forma desigual, assim, grupos culturais historicamente excluídos, tais como, indígenas, camponeses, negros/as, quilombolas, permanecem à margem do currículo.

O rompimento desse quadro envolve um conjunto de questões, no qual se insere o questionamento e a análise contínua das políticas educacionais, a fim de compreender os princípios pelos quais estão sendo articuladas, bem como seus direcionamentos. Isso significa

que é preciso atentar-se para os movimentos que atravessam e que fundamentam o currículo escolar.

Com essa perspectiva é pertinente questionar: como a diversidade cultural vem sendo contemplada pelas políticas educacionais? A fim de refletir acerca desse questionamento, realizou-se um estudo bibliográfico e documental, que envolveu análises de documentos oficiais que orientam a educação brasileira. Segundo Marconi e Lakatos (2010), esse tipo de pesquisa possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural.

Portanto, este texto tem como intento abordar partes das reflexões concernentes a tal estudo, que é fruto de uma pesquisa de mestrado do Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB/PPGED), defendida em fevereiro do corrente ano.

Diversidade cultural e políticas educacionais: conceitos

Antes de discorrer acerca da diversidade cultural nas políticas educacionais, considera-se importante situar a concepção de diversidade que orienta as reflexões deste texto, assim como o conceito de políticas educacionais.

De acordo com Gomes (2007), a diversidade cultural é constituída lado a lado aos processos identitários, que são construídos em determinado contexto histórico, social, político e cultural. Assim, apoiada em Jacques d'Adesky (2001), ressalta que a identidade é constituída com base na interação do sujeito com o outro, de modo que “a ideia que o indivíduo faz de si mesmo é intermediada pelo reconhecimento obtido dos outros em decorrência de sua ação” (p. 22).

Nesse sentido, Hall (1997) assinala que as identidades são construídas no interior da representação, como resultado de identificações ocasionadas por um conjunto de circunstâncias, histórias, experiências vivenciadas pelo indivíduo. Isso se dá mediante um processo em que o sujeito cria representações e significados às coisas e às práticas cotidianas.

A representação, segundo Silva (2013) é concebida como um sistema de significação, uma atribuição de sentido intrinsecamente ligada às relações de poder. Com essa compreensão, Woodward (2013) enfatiza que todas as práticas de significação e os significados produzidos envolvem relações de poder, as quais vão definir quem é incluído e quem é excluído. Nessa condição, determinados grupos são vistos por uma ótica negativa, enquanto outros são situados de maneira em que o acesso a bens sociais é garantido.

Segundo esse entendimento, Gomes (2007) chama a atenção para os processos de materialização da diferença, pois, muito do que os sujeitos foram educados a classificar como diferença, trata-se de uma invenção humana utilizada para viabilizar práticas de colonização e de dominação de outros grupos. Diante disso, a autora destaca que a inserção da diversidade nos currículos requer a compreensão dos processos políticos, econômicos, sociais e culturais imbricados nela e o questionamento das práticas estereotipadas e preconceituosas vinculadas a esses processos, analisando seus impactos na vida dos sujeitos e no contexto escolar.

Com esse posicionamento, a autora defende políticas educacionais e curriculares associadas ao contexto de desigualdades, identidades e diferenças. Mas, o que são políticas educacionais?

A compreensão das políticas educacionais perpassa pelo entendimento sobre políticas públicas. De acordo com Lima (2016), estas são entendidas como caminho ou curso elegido a outros pelas autoridades como forma de enfrentamento de questões ou problemas sociais e culturais. A efetivação das políticas públicas, conforme o autor, é articulada por meio de leis, regulamentos e normativas oficiais nas ações do governo. Para uma melhor explicação, ele cita Hofling (2001), que concebe as políticas públicas como o Estado em ação, a favor do atendimento de demandas de setores específicos da sociedade.

Inserem-se no âmbito das políticas públicas, as políticas públicas educacionais, que são direcionadas, especificamente, à educação escolar. A implementação de políticas públicas educacionais voltadas às demandas da diversidade cultural envolve um processo de lutas demarcado por movimentos de tensões entre diferentes interesses e diferentes projetos de sociedade, os quais atravessam o currículo.

Segundo Lima e Cardozo (2018), as políticas educacionais brasileiras dirigidas ao atendimento da diversidade cultural começaram a acontecer de forma mais efetiva, a partir do processo de redemocratização do país, momento em que as bandeiras pela ampliação dos direitos sociais foram fortalecidas, conseguindo mais espaço para as discussões a respeito das demandas de diferentes grupos sociais e culturais.

Segundo as autoras, a partir da década de 1990, a diversidade passou a ser mais referenciada no contexto social e político do Brasil, impulsionada pela pressão internacional direcionada ao cumprimento dos acordos internacionais de combate às desigualdades, de raça, gênero, etc., bem como pela intensificação de mobilizações e reivindicações em defesa da ampliação e da garantia dos direitos.

O Lugar da Diversidade Cultural nas Políticas Educacionais

O debate acerca das políticas educacionais requer um olhar sobre uma lei de forte impacto na organização da educação brasileira: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de nº 9394/96. Trata-se da maior lei direcionada para esse campo, que reafirma o direito à educação a todos/as, garantido pela Constituição Federal de 1988. A LDB regulamenta o sistema educacional público e privado do Brasil, da educação básica ao ensino superior.

Embora haja limitações na LDB quanto ao detalhamento acerca das múltiplas identidades, alguns artigos são destacáveis a respeito das questões étnico-raciais, como: o artigo 26-A que estabelece obrigatoriedade no ensino da história, da cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio; o artigo 79, que trata do compromisso da União em apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino no sentido para promover uma educação intercultural e currículos específicos para os povos indígenas, assim como assistência e estímulo à educação superior; e o artigo 79-B, que diz respeito à inclusão do Dia Nacional da Consciência Negra, dia 20 de novembro ao calendário escolar.

Esses artigos são frutos de árduas lutas identitárias e de movimentos sociais, sobretudo, de movimentos negros e indígenas, que ao longo dos anos vêm exigindo o reconhecimento de suas histórias, contribuições, culturas, assim como de seus direitos. Referem-se a questões caras a esses povos que reivindicam políticas de reparação, o desvelamento do mito da democracia racial e a construção de currículos escolares que contemplam a diversidade cultural. Assim, em 2003, foi sancionada a Lei de nº 10.639 que alterou a LDB incluindo no currículo oficial da Rede de Ensino básico, particularmente, do ensino fundamental e médio, a obrigatoriedade da presença da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”.

Mediante a continuidade das lutas e reivindicações em prol do rompimento do quadro de negação dos povos indígenas foi sancionada a Lei de nº 11.645/08 que altera a Lei 9.394/1996, modificada pela Lei 10.639/2003. Por intermédio dessa lei foi incluído no currículo escolar, como temática obrigatória não somente o ensino da história e cultura afro-brasileira, mas também, indígena.

Essas leis e alterações provocadas na LDB podem ser considerados um avanço no que diz respeito ao reconhecimento do povo negro e indígena no Brasil, tendo em vista suas histórias, suas culturas, as quais incluem crenças, costumes, valores e contribuições ao país.

Segundo Gomes (2010), a inserção das relações étnico-raciais na legislação impulsiona mudanças significativas na escola básica brasileira, qualificando-a.

Acerca desse processo de lutas pelo reconhecimento da diversidade cultural, chama-se a atenção para os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que se trata de um referencial para a educação básica do país e tem como função orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional.

Esse documento propõe uma educação comprometida com a cidadania, tendo como base o texto da Constituição de 1988. Nessa propositura, elegeram princípios de orientação da educação escolar, nos quais destaca-se o chamamento para um trabalho voltado para a dignidade humana e a igualdade de direitos.

Além desses princípios abordados, os PCN apresentam como proposta para o desenvolvimento de ações do ensino básico os chamados temas transversais, que correspondem a questões da vida cotidiana. Dentre as temáticas, destacam-se a pluralidade cultural e as questões de gênero incluídas na proposição de trabalho direcionando para a temática “orientação sexual”.

A proposta de trabalho acerca das questões de gênero é abordada de forma limitada, pois além de ser apresentada por meio da temática “sexualidade”, as ações pedagógicas em torno da questão são direcionadas apenas à saúde e à prevenção de doenças, desvinculando-a da diversidade, das culturas, das diferentes identificações de gênero e da sexualidade e das relações de poder associadas.

Dessa maneira, embora os PCN sejam uma proposta significativa, trata-se de um documento demarcado por contradições. Canen (2000) adverte que, apesar de visibilizar o preconceito pela necessidade de combatê-lo, o discurso, em grande parte do texto, possui um tom psicológico, individual, evitando uma análise que localize as relações de poder, a origem das discriminações, que silenciam grupos culturais diversos em práticas pedagógicas voltadas para padrões culturais dominantes.

De acordo com a autora, o discurso de valorização da pluralidade cultural é rompido em diversas partes, por uma ótica não problematizadora da chamada “identidade nacional”, também referida como “patrimônio nacional”, pois esta expressão é abordada de forma esvaziada, sem questionamentos aos critérios e os marcadores identitários para a base desta “identidade nacional”. Ao chamar atenção dessa questão, Canen (2000) cita Featherstone (1997) e Hall (1997) os quais afirmam que, sob o véu da expressão “identidade nacional”, são encobridas as manifestações culturais e as vozes sistematicamente silenciadas e excluídas, afastando-as da condição de “nacionais”.

Canen (2000) aponta também que, embora o cunho intercultural crítico manifeste nas intenções, especificamente, na introdução e na justificativa do tema, é silenciado no processo de construção de categorias, assim como, nos desdobramentos temáticos propostos para o trabalho pedagógico na escola.

Ainda sobre a condição dos PCN, é importante enfatizar que os temas transversais não ocupam o mesmo lugar que os conteúdos tradicionais. De acordo com Gomes (2007), essa condição periférica dos temas transversais no currículo, coloca a discussão quanto à diversidade cultural em um lugar provisório e até marginal.

Destacam-se também as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) que reúnem diretrizes para a educação básica em nível nacional e estabelecem os seguintes objetivos para a educação brasileira: construir uma sociedade livre, justa e solidária, garantir o desenvolvimento nacional, erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais, promover o bem de todos/as sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 2013).

Em razão disso, o documento apresenta diretrizes e resoluções para diferentes modalidades de ensino, isto é, a Educação no Campo, a Educação Indígena, a Educação Quilombola, a Educação Especial, a Educação para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos estabelecimentos penais, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, bem como as diretrizes curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Ambiental, a Educação em Direitos Humanos e para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2013).

Considera-se expressiva a abordagem das DCN quanto ao reconhecimento da diversidade cultural brasileira, pois diferentes posições identitárias são admitidas no texto deste documento, e isso, associado a outras políticas representa uma abertura do sistema educativo para o trato pedagógico direcionado às múltiplas identificações presentes no interior da escola.

Volta-se também o olhar para o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Esse documento determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024. Com o intento de qualificar a educação do país, estabelece 20 metas a serem atingidas no período de 10 anos. O quadro, a seguir, sintetiza a propositura desse documento.

Quadro 01 — Síntese das proposituras do Plano Nacional de Educação (2014-2024)

Diretrizes para a superação das desigualdades educacionais

I – Erradicação do analfabetismo.

II – Universalização do atendimento escolar.

III – Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação.

Metas: de 1 a 5; 9; 11 e 12; 14.

Diretrizes para a promoção da qualidade educacional

IV – Melhoria da qualidade da educação.

V – Formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade.

Metas: 6 e 7; 10; 13.

Diretrizes para a valorização dos (as) profissionais da educação

IX – Valorização dos(as) profissionais da educação.

Metas: 15 a 18.

Diretrizes para a promoção da democracia e dos direitos humanos

VI – Promoção do princípio da gestão democrática da educação pública.

VII – Promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País.

X – Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Metas: 8 e 19.

Diretrizes para o financiamento da educação

VIII – Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade.

Meta: 20.

Fonte: Elaborado pela Dired/Inep com base na Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.

De modo geral, todas as diretrizes implicam no trato pedagógico da diversidade cultural no currículo escolar, contudo, destacam-se as “diretrizes para a superação das desigualdades educacionais”, especificamente, o inciso III - “Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”; e as “diretrizes para a promoção da democracia e dos direitos humanos”, com destaque para inciso X – “Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental” (BRASIL, 2014).

Analisa-se que, no corpo das propostas do PNE, as quais são direcionadas para a melhoria da qualidade da educação brasileira, há uma visibilidade acerca das demandas da diversidade cultural. No entanto, há uma abordagem genérica no texto das diretrizes, não nomeando grupos historicamente discriminados e silenciados na educação brasileira.

Sobre essa condição, vale destacar que, assim como outros projetos lei, o PNE foi instituído por intermédio de sistema bicameral, isto é, as leis são construídas pela avaliação de duas câmaras, distintas e autônomas entre si. Dessa maneira, após diversas audiências públicas realizadas na sede da Câmara dos Deputados, seminários nacionais, estaduais,

palestras foi emitido o parecer com as emendas, cujas alterações voltadas às demandas da diversidade foram questionadas por Rossi (2016).

De acordo com o referido autor, essas diretrizes ao serem apresentadas ao senado, fomentavam o rompimento da desigualdade e da discriminação enfrentada por determinados grupos identitários, tendo em vista que a redação delas dava ênfase à promoção da igualdade racial, de região, de gênero e de orientação sexual. Entretanto, essa versão foi rejeitada, em razão da alegação de que era desnecessário nomear as desigualdades enfrentadas, devendo o texto ser mais objetivo.

A respeito dessa situação, Rossi (2016, p. 141) afirma o seguinte:

Entendo que neste momento particular da história, da luta de determinados movimentos sociais, nomear as formas de discriminação é uma forma de sair da invisibilidade e de garantir direitos. Desse modo, questiono se no momento em que a Câmara dos Deputados opta pela objetividade, dizendo apenas ‘todas as formas de discriminação’ sem nomeá-las, até que ponto isso não é uma estratégia de negar direitos ou de não se comprometer com tais questões?

Ainda questionando essa condição na qual o PNE foi aprovado, Rossi (2016) aponta que uma busca realizada no documento mostrou como as demandas de gênero, sexualidade, etnia tiveram pouca ou nenhuma consideração, sendo substituídas por termos como “direitos humanos” ou “combate a quaisquer tipos de discriminação”. O autor ressalta que:

Entendo que, se os direitos humanos fossem respeitados na íntegra, não seria necessário nomear quais direitos são violados, entretanto é fundamental para a luta e a conquista dos direitos das populações historicamente marginalizadas serem representadas e nomeadas, neste momento particular da história, em que vivemos uma retomada ao conservadorismo, um ataque aos direitos humanos, o preconceito se revela nas questões que vimos no debate sobre o PNE (ROSSI, 2016, p. 145).

É importante enfatizar que o PNE é o documento orientador dos planos estaduais e municipais de educação, logo, esse movimento de indiferença a determinados grupos é alimentado e pode ser reproduzido pelos estados e municípios.

Outra política que não se pode deixar de fora desse debate é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Sua homologação aconteceu de forma fragmentada, sendo que em 20 de dezembro de 2017 foi homologada a parte referente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental e, em 14 de dezembro de 2018, homologou-se o documento referente ao Ensino Médio.

As escolas brasileiras, até o final de 2019 deveriam, obrigatoriamente, implementar as proposituras da BNCC, que determina as competências gerais e específicas, as habilidades e as aprendizagens essenciais, que todos/as os alunos/as devem desenvolver durante cada etapa da educação básica.

Mesmo se tratando de um documento previsto desde a Constituição Federal de 1988, a BNCC foi alvo de bastantes críticas por parte de estudiosos da educação, tanto pela forma em que foi construída, quanto pelo resultado dela. Aprovada mediante contribuições individualizadas e sem problematizações coletivas, a BNCC vem sendo apresentada como uma proposta intensificadora dos movimentos conservadores e neoliberais no sistema educacional do país.

Embora a BNCC aborde sobre aspectos acerca da pluralidade e das demandas dos múltiplos grupos culturais brasileiros, não apresenta proposituras que os visibilizem. Assim, é fundamentada por um discurso de que caminhos iguais garantem resultados iguais, conforme pode ser observado, a seguir:

No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais.

Nesse processo, a BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressar, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas (BRASIL, 2017, p. 15).

Por uma só oferta, baseada na universalidade do conhecimento, a BNCC regula currículos inseridos na pluralidade, na imprevisibilidade e em campos constantemente construídos e incertos. Voltada à homogeneização da educação brasileira, permitirá o alinhamento de caminhos metodológicos, da formação docente, de materiais didáticos e pode transformar as escolas em cursos preparatórios para o melhoramento do desempenho dos/as estudantes nas avaliações externas e em larga escala (NOGUEIRA; DIAS, 2018).

Articulado de forma homogênea, esse documento nega especificidades de indígenas, comunidades remanescentes quilombolas, ribeirinhas e do campo, as quais estão vinculadas a diferentes modalidades educacionais. Trata-se de uma proposta que oferece apenas um trajeto para diferentes necessidades e contextos. Sobre essa condição, Oliveira (2018) faz um alerta:

A pluralidade do Brasil, ao contrário do caminho escolhido pelo governo ao insistir com a BNCC, exige pluralidade de possibilidades, de oferta de trajeto e de garantias de condições para que o processo ensino-aprendizagem

ocorra. Para origens diferentes, necessidades diferentes, características sociais, culturais e econômicas diferentes, é preciso oferecer trajetórias diferentes! Tratar igualmente os desiguais é aprofundar a desigualdade! É inferiorizar alguns perante os outros. Reconhecer a necessidade de oferecer possibilidades diversas/plurais de proposta e experiência curricular a alunos diferentes/desiguais é necessário para promover a equalização social e a redução das desigualdades [...]. Quando escolhemos o que entra nos currículos, escolhemos o que sai e esta decisão é política, favorece a alguns e prejudica outros. No caso brasileiro, vem sendo tomada em prejuízo das questões sociais, da formação crítica, da cidadania, do direito que se diz estar defendendo (p. 57).

Além dessas condições, é importante enfatizar que foi publicado no ano de 2019, a partir da BNCC, uma nova roupagem dos Temas Transversais, agora intitulados Temas Contemporâneos Transversais (TCTs). Dentre as macroáreas apresentadas pelo documento, a diversidade cultural pode ser inserida no currículo como parte da macroárea temática denominada “multiculturalismo”, cuja abordagem não foi apresentada, o que pode ser gatilho para a celebração fantasiosa da pluralidade cultural. A identificação da abordagem do multiculturalismo é fundamental para que se possa compreender se o discurso de valorização da pluralidade cultural está direcionado para a superação das desigualdades ou apenas as mascaram (CANEN; MOREIRA, 1999).

Considerando a BNCC como um projeto determinista e de valores eurocêntricos, Macedo (2017) questiona: “[...] quais os efeitos dessa normatividade sobre a educação e a escola?”. Macedo (2014) adverte que as articulações políticas em defesa de um currículo comum não são recentes no Brasil havendo uma contínua tensão entre as demandas neoliberais e as demandas por justiça social. Por ser contra a formulação de bases comuns para o currículo em escala nacional, Macedo (2017) aponta que, “os instrumentos normativos são uma tentativa de controle da imprevisibilidade em suas múltiplas formas de existir e devem se restringir aqueles que não podemos evitar” (p. 520).

Com essa ótica, a autora chama a atenção para o potencial de exclusões da BNCC, pois atinge diretamente grupos que timidamente vinham ocupando seus espaços. Mediante a atualização das visões técnicas e instrumentais do currículo, articula-se uma escola voltada para o atendimento do mercado de trabalho e para a negação da diversidade cultural. Taticamente, o currículo dissocia do debate dos direitos humanos e abre espaço para a burocratização e para a terceirização da educação. Mas, de que forma isso acontece?

Recorda-se, por intermédio de Neira e Nunes (2009), que a educação foi pensada por intelectuais privilegiados, como forma de assegurar às gerações futuras melhores condições de vida, bem como de universalizar e legitimar os conhecimentos e interesses da elite. Esta

condição reflete no sistema educacional contemporâneo, que persiste na afirmação e na supervalorização da civilização ocidental-europeia, e na defesa dos ideais da burguesia. Os autores alertam que:

No atual momento, mais do que a defesa da cultura comum, as políticas educacionais articulam-se aos interesses do mercado, influenciadas pelo enfoque global. Embora a legislação e a cultura acadêmica mais tenham apontado a presença da diversidade cultural na escola, os currículos oficiais em geral, reconhecem que a formação do cidadão deva ser pautada na lógica do domínio dos conhecimentos denominados universais, o alentado currículo comum (p. 17).

A esse fim, veicula-se um discurso de que a cidadania no mundo globalizado carece de uma educação que assegure a inserção dos/as educandos/as ao mercado produtivo, como trabalhador/a ou consumidor/a. Dessa maneira, o saber universal é aquele exigido pelo mercado e, logicamente, aquele da burguesia. Em decorrência disso, os saberes do corpo docente e dos/as alunos/as, raramente são reconhecidos e centralizados no currículo. As diferenças são vistas em face de uma perspectiva individualizante, a qual vincula as adversidades das ações educativas a problemas pessoais dos/as discentes e não como um desafio de responsabilidade do sistema educacional (NEIRA; NUNES, 2009).

Por essa via, o mercado adentra facilmente no sistema público educacional como a solução para os seus problemas e a educação se torna uma fonte de investimentos contínuos e de lucros duradouros, pois além dos serviços prestados, por meio de assessorias, da articulação dos livros didáticos, da formação docente e da operacionalização do ensino que asseguram essa lógica e criam condições valiosas para a exploração trabalhista.

Diante desses mecanismos, projeta-se a redução da educação institucional à função de moldar os sujeitos, rompendo com a autonomia pedagógica do/a professor/a, impedindo-o de se posicionar e de suscitar o pensamento crítico, bem como submetendo os/as alunos/as à condição de não pensantes. Em outras palavras, a tentativa é de tornar a escola um espaço de pensamento único, sem disputas, sem liberdades democráticas.

Sendo reflexo dessa lógica, a BNCC se torna uma política punitiva e fomentadora de desigualdades. Com um discurso de mudanças para a escola, professores/as e alunos/as são responsabilizados e/ou culpabilizados pelo sucesso e fracasso da educação (DOURADO; SIQUEIRA, 2019), cuja análise é feita pelas avaliações em larga escala.

É importante enfatizar que as avaliações em larga escala, ao longo dos anos, vêm sendo desenhadas no sistema educacional brasileiro como instrumento indicador da qualidade da educação do país e como peça primordial para a adequação do Estado Brasileiro às

políticas neoliberais e internacionais. Assim, a escola é comparada a uma empresa e sob condições de eficiência é analisada em função de seu desempenho em tais avaliações, que desconsideram o contexto escolar e singularidades dos/as alunos/as. Qualidade por essa ótica é “traduzida como desempenho, resultado mensurável e aparentemente ‘neutro’, ‘apolítico’, universal e padronizado” (LOUZADA; MARQUES, 2015, p. 19).

Analisa-se, deste modo que, as políticas educacionais apresentadas ainda são constituídas por posições contraditórias e limitadas, sendo, portanto, frágeis. Abramowic, Rodrigues, Cruz (2011, p. 93, grifos dos autores) observam que

as políticas sociais e educacionais do Brasil exaltam a nossa “diversidade criadora”, ao mesmo tempo em que há um silenciamento das diferenças no campo da educação e isto tem significado a construção da heteronormatividade como a normalidade e a estética branca como modelo do belo.

Ainda sobre as condições das políticas públicas educacionais do Brasil, Silva (2002) adverte que estas são caracterizadas por uma dinâmica atenta para:

[...] a) supressão da concepção de direito; b) explicitação de sua natureza contencionista-reformista, compensatória e discricionária; c) valorização de resultados estatísticos (ênfase no retorno dos investimentos capitalistas efetuados); d) incorporação de estratégias que reforçam o deslocamento das decisões do âmbito público para o privado; e) hierarquização das instituições escolares e acadêmicas; f) estimulação do setor privado para decisões, gerenciamento e execução, g) indução para que as instituições educativas assemelhem-se à lógica empresarial, h) priorização dos critérios econômicos e redução da educação à formação para o trabalho (p. 175).

O apontamento da autora ajuda a compreender os motivos que levam as propostas das políticas educacionais terem como marco a contradição e a permanência intensa de tensões nas relações e nas articulações do currículo. A construção das políticas educacionais citadas é imbricada por disputas contínuas, nas quais discursos que operam por uma lógica conservadora e mercadológica se tornam uma ofensiva a processos democráticos e a garantia de direitos sociais. Esse processo vem ocorrendo sustentado em um discurso de culpabilização de instituições públicas, de professores/as e alunos/as, utilizado como estratégia para construção de propostas curriculares alicerçadas na regulação e no controle do ensino e da gestão.

Considerações Finais

O texto teve como intento apresentar algumas reflexões produzidas por um estudo que buscou analisar como a diversidade cultural é contemplada pelas políticas educacionais.

Os resultados revelaram que, embora ao longo dos anos, a diversidade cultural tenha ganhado espaço nas políticas educacionais, não se trata de uma questão vista como prioridades nas proposições imbricadas nelas. Analisou-se que, após a LDB houve alguns passos significativos, porém frágeis quanto ao processo de democratização das escolas e do debate acerca da diversidade cultural, pois tais políticas ainda são articuladas mediante o conhecimento e a cultura ocidental eurocêntrica, havendo um processo assimétrico de disputa.

Nos últimos anos, as conquistas referentes ao processo de luta pelo reconhecimento da diversidade cultural vêm sendo ameaçadas pela potencialização dos projetos de sociedade acrílicos, monoculturais e mercadológicos que se intensificam na educação brasileira, condição retratada pela BNCC.

Frente a esse quadro, e em defesa de uma educação equitativa e sensível as diferenças, acredita-se que é necessária, uma análise constante e crítica acerca dos movimentos que atravessam as políticas educacionais. Portanto, ressalta-se a importância de as academias continuarem desenvolvendo estudos atinentes à diversidade cultural no currículo e de outras questões pertinentes ao processo de democratização da educação, a fim de continuar contribuindo para esse movimento.

Referências

BRASIL. LDB: **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. – 2. ed. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997a.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997b.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais**/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC:** propostas de práticas de implementação. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação.** Câmara Nacional de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CANEN, Ana. Educação Multicultural e Identidade Nacional e Pluralidade Cultural: tensões e implicações curriculares. **Cadernos de Pesquisa**, n. 111, p. 135-149, dezembro/2000.

CANEN, Ana; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. **Educação em Debate**, Fortaleza, ano 21, v. 02, nº 38, p. 12-23. 1999.

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **RBP AE** - v. 35, n. 2, p. 291 - 306, mai./ago. 2019.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade e Currículo.** In: Indagações sobre Currículo: Diversidade e Currículo. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2007.

GOMES, Nilma Lino. Educação, relações étnico-raciais e a Lei nº 10.639/03: breves reflexões. In: BRANDÃO, ANA PAULA. **Modos de fazer:** caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação & Realidade**, v. 22, nº 2, p. 15-46, 1997.

LIMA, Francisca das Chagas Silva; CARDOZO, Maria José Pires Barros. Diversidade e Gestão Democrática no Contexto Educacional. **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 8, nº 1, p. 87 - 111, Jan/Abr., 2018.

LIMA, Paulo Gomes. A Diversidade nas Políticas Educacionais no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. São Luís, v. 23, n. Especial, set./dez. 2016.

LOUZADA, Virginia; MARQUES, Roberto. Políticas de Regulação para a Educação no Brasil: Interfaces entre Currículo, Avaliação e Formação Docente. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.13, n.04, 2015.

MACEDO, Elizabeth. As Demandas Conservadoras do Movimento Escola Sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.507-524, abr.-jun. 2017.

MACEDO, Elizabeth. Base curricular comum: Novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **E-curriculum**, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, dez. 2014.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. **Educação Física, Currículo e Cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

NOGUEIRA, Luciana; DIAS, Juciele Pereira. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Sentidos em disputa na lógica das competências. **Revista Investigações**. V. 31, nº 2, 2018.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Políticas curriculares no contexto do golpe de 2016: debates atuais, embates e resistências. *In*: AGUIAR, Marcia Ângela; DOURADO, Luiz Fernandes. (Orgs.) **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, T. T. (org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 13. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SOBRE AS AUTORAS

Marinete da Frota Figueredo

Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB/PPGED); Professora de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Guanambi/BA, Brasil; Membro do Grupo de Estudos Educação e Relações Étnico-Raciais: saberes e práticas afro-brasileiras e quilombolas do Território de Identidade do Sertão Produtivo, vinculado à linha Currículo, diversidade e formação docente do Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão Educacional Paulo Freire (NEPE) da Universidade do Estado da Bahia – UNEB/Campus XII de Guanambi/BA.

E-mail: marinetefrota@hotmail.com

Dinalva de Jesus Santana Macêdo

Doutora em Educação e Contemporaneidade. Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Brasil. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – PPGED-UESB. Coordenadora do Grupo de Estudos Educação e Relações Étnico-Raciais: saberes e práticas afro-brasileiras e quilombolas do Território de Identidade do Sertão Produtivo, vinculado à linha Currículo, diversidade e formação docente do Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão Educacional Paulo Freire (NEPE) da Universidade do Estado da Bahia – UNEB/Campus XII de Guanambi. E-mail:

dinalvamacedo@hotmail.com