

## **CURRÍCULO PARA A INTERCULTURALIDADE: CONSIDERAÇÕES SOBRE A DIVERSIDADE CULTURAL E RELAÇÃO DE PODER**

Joana Cristina Burnato  
*Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-  
Oeste (UNICENTRO).*  
*Bolsista CAPES.*  
*joanaburnato@hotmail.com*

*Simpósio Temático nº VII – As Questões Entre Raça E Gênero No Contexto De Formação Curricular  
Brasileira*

### **RESUMO**

O currículo escolar como agente norteador da educação deveria abranger todas as culturas, sem discriminação e relação de poder. No entanto, estudos sobre o currículo vêm mostrando esse instrumento como mecanismo de controle em uma sociedade voltada para interesses econômicos e hegemônicos, tornando-o heteronormativo, indo contra uma perspectiva multicultural de educação. Isso resulta em exclusão, marginalização e silenciamento de grupos considerados “minorias”. Seguida dessas premissas, a discussão dessa pesquisa se pauta na abordagem teórica, numa perspectiva crítica, a fim de refletir sobre o currículo educacional como agente de relação de poder no que concerne a diversidade cultural. Como estratégia de superação de um currículo monocultural, traz apontamentos sobre a necessidade de uma educação baseada na multiculturalidade e interculturalidade. O currículo escolar é marcado por padrões culturais de ideologias dominantes. Por isso evidenciar tais padrões se faz necessário para romper com estereótipos e marginalizações na educação por meio do currículo.

**Palavras-chave:** Currículo escolar. Diversidade Cultural. Relação de Poder. Gênero. Heteronormatividade.

### **ABSTRAT**

The school curriculum as a guiding agent for education should include all cultures, without discrimination and power relations. However, studies on the curriculum have shown this instrument as a control mechanism in a society focused on economic and hegemonic interests, making it heteronormative, going against a multicultural perspective of education. It results in exclusion, marginalization and silencing of groups considered “minorities”. Following these premises, the discussion of this research is based on a theoretical approach, in a critical perspective, in order to reflect on the educational curriculum as an agent of power relations with regard to cultural diversity. As a strategy to overcome a monocultural curriculum, it brings notes on the need for an education based on multiculturalism and interculturality. The school curriculum is marked by cultural patterns

of dominant ideologies. Therefore, highlighting such patterns is necessary to break with stereotypes and marginalizations in education through the curriculum.

**Keywords:** School curriculum. Cultural diversity. Power relations. Gender. Heteronormative.

## Introdução

As principais justificativas para as hierarquias e diferenças sociais se pautam num viés biológico, naturalizado. Soares (2012) explica isso como sendo a ideologia igualitária da burguesia, pois, baseada em concepções positivistas, a burguesia justifica o poder de superioridade de uns sobre outros como algo natural, genético e hereditário, contribuindo assim com determinismos biológicos para delimitar e caracterizar espaços, funções e papéis sociais sobre raça, gênero, classe.

Essas concepções naturalizadas sobre as hierarquias e diferenças sociais resultam em racismo, sexismo, discriminação, exclusão, de uma grande parte da diversidade cultural, principalmente de grupos minorizados como mulheres, LGBTQIA+, negros, indígenas, que não se encaixam num padrão (tido como o “correto”) estabelecido pela sociedade hegemônica, eurocêntrica e patriarcal, necessário para manter o poder vigente, capitalista. E a escola é inerente a tais questões, reproduzindo as ideologias da sociedade através do currículo.

Partindo dessas premissas, essa pesquisa objetiva refletir sobre o currículo educacional como agente de relação de poder no que concerne a diversidade cultural, trazendo apontamentos sobre a necessidade de um currículo para a interculturalidade. Para isso, é realizada a revisão bibliográfica, de abordagem qualitativa, recorrendo aos principais autores que estudam o tema, como Silva (2010), Santomé (2013), Moreira e Candau (2003; 2008) e Grignon (2013).

O texto está estruturado em duas partes. A primeira parte intitulada *Diversidade cultural e currículo* refere-se à diversidade

cultura nos currículos, trazendo conceitos e fundamentações sobre esse documento como um agente/artefato de relação de poder; e a segunda parte intitulada *Currículo, multiculturalidade e interculturalidade: definições necessárias* considerando as principais abordagens existentes sobre multiculturalismo, e evidencia a interculturalidade como forma de superação do currículo monocultural.

### **Diversidade cultural e currículo escolar**

A diversidade cultural é, como explica Grignon (2013), uma das características essenciais das culturas populares, opondo-se assim, às culturas dominantes, esta última que tende à uniformização da vida a partir de interesses capitalistas. Ainda para o autor (GRIGNON, 2013), a escola reforça as características das culturas dominantes, enfraquecendo a diversificação das culturas populares, tornando como um padrão de referência o que é de interesse das culturas dominantes, logo, marginalizando a diversidade cultural.

A educação escolar como integrante e transformadora da sociedade, é também inerente ao que ela produz (CARRACA, 2009), portanto, os padrões e ideologias estabelecidas pela sociedade hegemônica irão repercutir nas instituições de ensino, seja implícita ou explicitamente, e o currículo é um meio para que isso aconteça, tal como explica Silva (2010, p. 31-32) “A escola atua ideologicamente através de seu currículo, seja de uma forma mais direta, [...] mais indireta, [...] a ideologia atua de forma discriminatória [...]”. Desse modo, o currículo se torna um componente hegemônico.

Conforme explica Santomé (2013), a forte presença das culturas hegemônicas nos currículos escolares silencia vozes de culturas minoritárias, estereotipando e deformando os saberes que delas se fazem. Dentre as culturas silenciadas, o autor (SANTOMÉ, 2013) destaca: culturas infantis, juvenis e terceira idade; etnias minoritárias ou sem poder; sexualidade lésbica e homossexual; a classe trabalhadora e o mundo das pessoas pobres; o mundo feminino; dentre outras, que fazem parte das culturas negadas no currículo.

As questões de gênero, por exemplo, são pautas de pesquisas acadêmicas e de teorias críticas do currículo, a fim de evidenciar e mudar o cenário estereotipado em relação à temática, que por vezes, contribui para a reprodução de desigualdade de gênero na educação escolar.

De acordo com Silva (2010), o movimento feminista vem questionando a reprodução das desigualdades de gênero no currículo educacional, por evidenciar que as estruturas de poder da sociedade estão enraizadas não apenas no capitalismo, mas também no patriarcado, o qual divide direitos entre homens e mulheres, refletindo, dessa maneira, essas divisões também no ambiente e no currículo educacional.

A temática de gênero na educação preocupava-se, inicialmente, com a questão de *acesso*, assim como explica Silva (2010). Esse acesso era relacionado ao nível de educação das mulheres visivelmente mais baixo em relação aos homens, causando assim, desigualdade educacional. Ainda, nos países em que o acesso aparentemente era igual para homens e mulheres, a desigualdade aparecia nos recursos internos, “Certas matérias e disciplinas eram consideradas naturalmente masculinas, enquanto outras eram consideradas naturalmente femininas” (SILVA, 2010, p. 92), dividindo os currículos por gênero, dessa forma “O currículo educacional refletia e reproduzia os estereótipos da sociedade mais ampla” (SILVA, 2010, p. 92).

Devido a reprodução dos estereótipos nos currículos educacionais, Silva (2010) explicita que a necessidade de enfatizar a questão de *acesso* se ampliou para *o quê* do acesso, pois “Não se trata mais simplesmente de ganhar acesso às instituições e formas de conhecimento do patriarcado mas de transformá-las radicalmente para refletir os interesses e as experiências das mulheres” (SILVA, 2010, p. 93). Isto pois, a maneira de como o mundo social é organizando, incluindo a educação e os currículos escolares, é voltado à interesses e visão de mundo masculina, ou seja, uma visão androcêntrica. Por isso, Silva (2010, p. 97) elucida o currículo como “[...] um artefato de gênero: um artefato que, ao mesmo tempo, corporifica e produz relações de gênero”.

Na educação brasileira, a inserção da temática de gênero nos currículos é historicamente marcada por lutas do movimento feminista (RIBEIRO, 2002). Apenas na década de 1970, como explica Vianna (2018), gênero e sexualidade ganham visibilidade oficial, porém ainda precária, a partir de programas e projetos voltados à diversidade.

Os conteúdos educacionais que compõe os currículos têm grande influência política. Segundo Lopes (2006), o Estado direciona suas políticas conforme seu interesse, impondo ‘políticas de currículo’, não considerando os efeitos negativos causados na educação. Por isso, o currículo é relação

de poder, como explica Silva (2010), é um documento que normatiza e formata indivíduos, de acordo com o que é de interesse hegemônico, político.

Portanto, a temática de gênero na educação também é influenciada pelo contexto político da época. Inserir o tema na educação, para os movimentos políticos conservadores, é ir contra o que é natural para homens e mulheres, é se opor aos “bons costumes” da família tradicional. Culturalmente a mulher é tida como frágil, submissa, voltada para cuidar dos afazeres domésticos pelas suas capacidades femininas. O homem, ao contrário, é tido como forte, superior, responsável pelo trabalho fora da casa devido suas capacidades masculinas (BELOTTI, 1983). Tais capacidades culturalmente estabelecidas, partem da perspectiva biológica das diferenças entre os sexos, para justificar tais ideias, contribuindo para o fortalecimento dos papéis de gênero e estereótipos na sociedade e na educação escolar, gerando, por vezes, desigualdades de gênero.

As normatizações das culturas hegemônicas nem sempre se farão presente nos conteúdos curriculares explícitos, ou prescritos, isto pois, há aprendizados e normatizações que acontecem no currículo oculto. Araújo (2018) explica que o currículo prescrito se refere a todos os materiais registrados e documentados (livros didáticos, diretrizes, normas, leis, planos de aula, etc.). Mas há também os aprendizados que acontecem de forma implícita, compondo assim, o currículo oculto. Nele são aprendidos comportamentos, valores, atitudes, que direcionam estudantes para os encaixes que a sociedade hegemônica impõe, naturalizado o lugar de cada um, ou seja, alguns nascem para obedecer e submeter-se às regras, e outros nascem para mandar, comandar. Isso é direcionado conforme as classes sociais, raças, gênero, sexo, e tudo aquilo foge do considerado “normal”, estabelecido pelo padrão das culturas dominantes.

A luta pela educação pautada na diversidade vem ocorrendo há anos, diversidade essa que contemple as questões de gênero, sexualidade, raça, etnia, classe, sem imposições e padrões impostos por grupos da sociedade. A luta é pela representação dos considerados “diferentes” desse padrão, criando/formando um currículo emancipador (OLIVEIRA; SABINO, p. 75).

Os autores Oliveira e Sabino (2020), pensam um currículo emancipador com base na interseccionalidade. A palavra interseccionalidade foi criada por feministas negras e desenvolvida por Kimberlé Crenshaw (2002, p. 177) como “[...] uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação”, ou seja, é o cruzamento de, principalmente, raça, gênero e classe, formando dupla, tripla, ou mais discriminações, “[...] trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições



relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras” (2002, p. 177). A autora Akotirene (2019), explica que a interseccionalidade deve combater junto racismo, capitalismo e heteropatriacado. Dessa forma, pensar um currículo interseccional é perceber os padrões hegemônicos, patriarcais, heterogêneos, discriminatórios e racistas, impostos na educação, seja no currículo, nos materiais didáticos ou nas vivências em sala de aula, a fim de desconstruí-los.

Ainda sobre a diversidade cultural nos currículos educacionais, Santomé (2013) evidencia que, por vezes, quando a temática é abordada, é de forma vazia, sem fundamentação e de difícil compreensão. De acordo com o autor (SANTOMÉ, 2013), para abranger a diversidade cultural, faz-se necessário a criação de um currículo antimarginalização para que culturas não sejam silenciadas, e além de temáticas como raça, etnia, gênero, não sejam integrantes de um currículo turístico – aquele em que o assunto é trabalhado em datas comemorativas, apenas uma vez ao ano.

Considerando essas reflexões, o currículo educacional reproduz as ideologias vigentes da sociedade, seja de modo implícito ou explícito, no currículo oculto ou prescrito. A referência padrão é da cultura dominante, ou seja, homem, branco, heterossexual, marginalizando os/as que vão contra essa referência. Por isso, o currículo é heteronormativo, um artefato de gênero, e relação de poder (SILVA, 2010). A escola “Contribui diretamente para o reforço das características uniformes e uniformizantes da cultura dominante, e ao enfraquecimento correlativo dos princípios de diversificação das culturas populares” (GRIGNON, 2013, p. 175), reforçando e atendendo ao monoculturalismo, tornando a cultura dominante como o modelo/referência ideal.

### **Currículo, multiculturalidade e interculturalidade: definições necessárias**

De acordo com Lima (2012), para levar a temática de gênero, sexualidade e toda a diversidade cultural para os currículos educacionais, é necessária a construção de uma educação multicultural, pois somente o currículo multicultural poderá possibilitar a desconstrução do caráter hegemônico, de discriminação, voltado para práticas emancipatórias e antidiscriminatória, portanto, de superação da perspectiva monocultural de educação e dos currículos escolares.

Sobre o monoculturalismo, Moreira e Candau (2003) ressaltam que, a maneira como a cultura escolar é construída, a partir de influências hegemônicas e capitalistas, é o que resulta numa educação monocultural. Para os autores, a educação multicultural é necessária para superar o monoculturalismo educacional, desnaturalizando-o e questionando-o, não desconsiderando os desafios da sociedade globalizada e excludente, que marginaliza a diversidade cultural.

Como forma de superação da cultura escolar monocultural, Moreira e Candau (2003) propõem construir uma sociedade democrática, pautada no multiculturalismo emancipatório, combatendo a discriminação e preconceito. Para isso, os autores apresentam vários pontos necessários, tais como: releitura da nossa própria visão sobre educação, bem como nossa identidade cultural; focar na formação docente; interação entre os diferentes grupos; superação do daltonismo cultural nas escolas; dentre outras, transformando a escola em espaço de crítica cultural.

Porém, a perspectiva multiculturalista é muito ampla e polissêmica. De acordo com Moreira e Candau (2008), há várias abordagens para o multiculturalismo, porém os autores destacam duas fundamentais: a abordagem descritiva e a propositiva. Na abordagem descritiva, o multiculturalismo é uma característica das sociedades atuais, é diferenciado pelo contexto histórico, político, sociocultural de cada sociedade. Ainda nessa concepção, é enfatizada “[...] a descrição e a compreensão da construção da configuração multicultural de cada contexto específico” (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 19-20).

A outra abordagem que é destacada pelos autores (MOREIRA; CANDAU, 2008), é a propositiva, em que o multiculturalismo é um projeto político-cultural, não apenas um dado da realidade, mas é “[...] um modo de se trabalhar as relações culturais numa determinada sociedade, de conceber políticas públicas na perspectiva da radicalização da democracia, assim como de construir estratégias pedagógicas nesta perspectiva” (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 20). Ainda, de acordo com os autores, a abordagem propositiva pode ser distinguida em três concepções: a) multiculturalismo assimilacionista, a qual discute que toda a diversidade cultural integre a sociedade, incorporando-se à cultura hegemônica e não reivindicando-a, portanto, se submetendo ao caráter monocultural de universalização cultural; b) multiculturalismo diferencialista (ou monocultura plural), em que propõe a ideia de reconhecer as diferenças e criar espaços próprios e específicos para que se possa expressar essa diferença com liberdade; e por último, c) multiculturalismo interativo (ou interculturalidade), trazendo como características essenciais a inter-relação proposital entre a diversidade cultural, contemplando a cultura como um processo contínuo de elaboração, desse modo, não fixam as pessoas em um padrão cultural. Também, a perspectiva intercultural cria a visibilidade para que seja possível perceber os mecanismos de poder que permeiam as relações culturais.

Desse modo, o currículo na perspectiva intercultural é:

[...] promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de

um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas. (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 23).

Por isso, é necessário indagar qual a concepção de multiculturalidade que os currículos escolares abordam, e se a diversidade cultural é integrante e não marginalizada dessa concepção. Como explica Moreira e Candau (2008), a construção de um currículo para a interculturalidade é um desafio, pois, as concepções sobre direitos humanos e multiculturalidade estão enraizadas nas influências da modernidade, com perspectiva liberal. Por isso, os autores (MOREIRA; CANDAU, 2008) propõe alguns desafios necessários para promover a educação intercultural, sendo eles: desconstruir/desnaturalizar preconceitos e estereótipos; articulação entre igualdade e diferença; resgate dos processos de construção das identidades culturais; promover experiências de interação sistemática com os outros; processos de empoderamento, dentre outros pontos importantes e necessários, como a ressignificação dos direitos humanos partindo de concepções interculturais.

Ainda, para Zanin e Lemke (2017), o multiculturalismo precisa abranger o currículo escolar e também a formação de professores, para que seja possível evidenciar relações de poder, discriminações e preconceitos que fazem parte da educação monocultural vigente. Além disso, as autoras ressaltam a importância da parceria entre escolas e universidades, para a formação de identidades individuais, coletivas e institucionais, necessária para uma educação voltada à diversidade cultural. Dessa maneira, entende-se que o currículo para a interculturalidade é um processo que contempla toda a sociedade, não apenas o âmbito educacional.

## **Considerações finais**

A partir do que foi disposto, é possível compreender que o currículo para a interculturalidade é uma prática contra hegemônica, de construção social, política, cultural, educacional, de interação entre toda a diversidade cultural, sem restringir-se apenas à tolerância e ao respeito. Devido às várias concepções de multiculturalidade, os currículos escolares, por vezes, silenciam e marginalizam a diversidade cultural. Por isso, é necessário entender as várias abordagens que existem sobre multiculturalidade, e a formação (inicial e continuada) de professores é uma parte fundamental para a compreensão dessas abordagens, colaborando para a superação do currículo monocultural das instituições de ensino.



O currículo para a interculturalidade é de fundamental importância, necessário para evidenciar a sociedade hegemônica, capitalista, de visão monocultural em que vivemos, além de integrar a diversidade cultural na educação. Apesar de existirem vários estudos sobre o multiculturalismo na educação e nos currículos educacionais, a prática nas escolas sobre a temática é influenciada pelas ideologias hegemônicas da sociedade capitalista e patriarcal, que moldam os currículos, colaborando para a reprodução de estereótipos, preconceitos e discriminação de grande parte da diversidade cultural, que por vezes são silenciadas, reforçando as relações de poder que são necessárias para manter o poder vigente da cultura dominante.

O currículo que abrange a diversidade cultural é aquele emancipador, interseccional, intercultural, que evidencia as formas de relação de poder da sociedade, que instiga a perspectiva crítica de alunos e alunas, seja implícita ou explicitamente, nas vivências diárias integrante de um currículo oculto, ou no currículo prescrito.

## Referências

AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo, SP: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ARAÚJO, V. P. C. O conceito de currículo oculto e a formação docente. **Revista de Estudos Aplicados em Educação**. v. 3, n. 6, p. 29-39, jul./dez 2018. Disponível em: [https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista\\_estudos\\_aplicados/article/view/5341/2589](https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/5341/2589). Acesso em 29 nov. 2021.

BELOTTI, E. G. **Educar para a submissão**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1983. 164 p.

CARRACA, S. Educação, diferença, diversidade e desigualdade. In: BARRETO, A.; ARAÚJO, L.; PEREIRA, M. E. (org.). **Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais**. Rio de Janeiro: CEPESC, Brasília: SPM, 2009. p.13-215.

CRENSHAW, Kimberlé. Documentos para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. Trad. Liane Schneider. **Estudos Feministas**, ano 10, n.1, p. 171-188, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11636.pdf>. Acesso em 13 nov. 2021.

GRIGNON, C. Cultura dominante, cultura escolar e multiculturalismo popular. In: SILVA, T. T (org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 173-184.

LIMA, E. B. Sexualidade e Currículo escolar: um diálogo a partir da legislação. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL: EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 6. 2012, São

Cristóvão. **Anais [...]** São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2012, p. 1 - 14. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10183/38/112.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2021.

LOPES, A. C. Discursos nas políticas do currículo. **Currículo sem Fronteiras**. v. 6, n. 2, p. 33-52, jul/dez 2006. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/lopes.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2021.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**. n. 23, maio/ago. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a11.pdf>. Acesso em 05 nov. 2021.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. 245 p.

OLIVEIRA, W.; SABINO I. Currículos, cotidiano(s) e interseccionalidade: por um currículo-(r)existência. **Revista Espaço do Currículo**, v. 13, n. 1, p. 72-83, jan./abr 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/50701/30038>. Acesso em: 15 nov. 2021.

RIBEIRO, P. R. C. **Inscrevendo a sexualidade: Discursos e práticas de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental**. 2002. 125f. Tese (Doutorado em Ciências biológicas: Bioquímica) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto alegre, 2002. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/1855/000360201.pdf?sequence=1>. Acesso em: 23 out. 2021.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. *In*: SILVA, T. T. (org.) **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 2013. p.155-172.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 156 p.

SOARES, C. L. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. 5. ed. São Paulo: Autores Associados, 2012. 141 p.

VIANNA, C. **Políticas de educação, gênero e diversidade sexual: breve história de lutas, danos e resistência**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. 111 p.

ZANIN, F. A.; LEMKE, C. K. Teoria multicultural em trabalhos acadêmicos e sua relação com as práticas pedagógicas. **Revista Educação UFSM**. v. 42, n. 2, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/22998>. Acesso em: 08 nov. 2021.