

Multiculturalismo e currículo escolar: diferenças culturais e práticas pedagógicas¹*Multiculturalism and school curriculum: cultural differences and pedagogical practices*Jairo Salviano dos SANTOS²Patrícia Irene dos SANTOS³

Resumo: O presente artigo teve por objetivo analisar como o movimento multiculturalista contribui nas práticas de ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica (Gil, 1999) de abordagem qualitativa de pesquisa (Minayo, 2013). Adotamos como aporte teórico autores como Candau (2005), Munanga (2005), McLaren (1997), Moreira (1999), entre outros. Nossos resultados revelaram que o movimento multiculturalista pode contribuir com o ensino de História ao proporcionar práticas que insiram o debate e a vivência de temáticas afins à diversidade e que esta seja pensada como chave para um processo de inclusão plena e concreta (Henriques, 2012). E que é importante manter este diálogo com todos os que fazem parte da comunidade educativa, respeitando suas singularidades e humanidades. A conclusão deste artigo visa compreender melhor o universo multicultural, e toda sua amplitude, tomando-o como um importante requisito educacional, que deve ser trabalhado e tratado com singularidade e respeito às diferenças.

Palavras chaves: Multiculturalismo. Currículo. Diversidade.

Abstract: This article aimed to analyze how the multiculturalist movement contributes to history teaching practices in the early years of elementary school. This is a bibliographical research (Gil, 1999) with a qualitative research approach (Minayo, 2013). We adopted as a theoretical contribution authors such as Candau (2005), Munanga (2005), McLaren (1997), Moreira (2003), among others. Our results revealed that the multiculturalist movement can contribute to the teaching of History by providing practices that insert the debate and experience of themes related to diversity and that this is thought “as a key to a process of full and concrete inclusion” (Henriques, 2012). And that it is important to maintain this dialogue with all those who are part of the educational community, respecting their singularities and humanities. The conclusion of this article aims to better understand the multicultural universe, and all its breadth, taking it as an important educational requirement, which must be worked on and treated with uniqueness and respect for differences.

Keywords: Multiculturalism. Curriculum. Diversity.

1. Introdução

O movimento multiculturalista se inicia em meados do século XIX nos Estados Unidos, tendo como ação principal o combate à discriminação racial no país e a luta pelos direitos civis da população negra. Depois de muita pressão social o movimento teórico ganha força nos EUA e passa a ser aderido por universidades que começam a desenvolver estudos em relação à ótica monocultural que foi historicamente estabelecida (Silva; Brandim, 2008).

¹ Trabalho de Conclusão de Curso apresentado na UniFAFIRE.

² Graduando em Pedagogia na UniFAFIRE. Email: jairosalvianosantos@grad.fafire.br

³ Doutoranda em Educação – UFPE. Professora do curso de Pedagogia da UniFAFIRE. E-mail: patriciai@prof.fafire.br

No âmbito educacional, o multiculturalismo envolve um posicionamento político e social a favor da luta contra a opressão e a discriminação a que certos grupos minoritários são submetidos (Moreira; Candau, 2008). Em sala de aula, é comum observar que o desrespeito e a desvalorização da história e cultura africana e indígena são apresentados como problemas que precisam ser compreendidos e debatidos.

Em relação à cultura africana, a Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003 assegura “(...) o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil” (Brasil, 2003). Quanto à cultura indígena, a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008 inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Assegurando que os conteúdos referentes à cultura dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História brasileiras (Brasil, 2008).

Contudo, encontramos com facilidade nas escolas, práticas pedagógicas que abordam a temática apenas em datas comemorativas sem apresentar de fato a sua importância para a história e para a construção da identidade nacional. Tomando como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), devemos pensar o ensino de História considerando a utilização de diferentes fontes de documentos, bem como as diferentes formas de produção, consumo e circulação de saberes. A BNCC apresenta como importante objetivo no ensino de História o estímulo ao pensamento crítico e autônomo dos estudantes, ampliando a percepção de que existe uma grande diversidade de sujeitos e histórias (Brasil, 2018).

Este cenário coloca a escola diante de alguns questionamentos: estamos sendo universalistas a ponto de silenciarmos ou apagarmos as singularidades culturais em nossos alunos? As práticas pedagógicas asseguram o debate sobre diversidade? Pluralidade? Os currículos educacionais estão configurados em uma perspectiva multicultural? Promove o respeito e a tolerância recíproca?

Partindo dessas premissas, estabelecemos como **problema de pesquisa**: como o movimento multiculturalista contribui nas práticas de ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Assim, para responder a estas questões, elegemos como **objetivo geral**: analisar como o movimento multiculturalista contribui nas práticas de ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental. E como **objetivos específicos**: verificar os conteúdos presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino de História; compreender os desafios para pensar e pôr em prática o currículo numa perspectiva multicultural.

Discutir tais questões torna-se imprescindível, tendo em vista a diversidade cultural que envolve a formação cultural e social do Brasil e a dificuldade que alguns docentes encontram em vivenciar e proporcionar o conhecimento sobre tais temáticas nas práticas pedagógicas.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa onde percebe-se o fato pesquisado de forma contextualizada considerando aspectos teóricos, culturais e sociais que o influenciam (Minayo, 1994). A pesquisa bibliográfica permite a possibilidade de acessar uma gama de informações e de dados presentes em diversas publicações, o que ajuda a compreender o objeto de estudo (Gil, 1999). Adotamos como aporte teórico autores como Candau (2005), Munanga (2005), McLaren (1997), Moreira (1999), entre outros.

O artigo está organizado da seguinte maneira: na primeira seção apresentamos alguns conceitos básicos a respeito do multiculturalismo na educação e discutimos a proposta curricular trazida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Na segunda seção, analisamos as propostas curriculares para o ensino de História, seguido das considerações finais.

2. Algumas considerações a respeito do multiculturalismo

O conceito de multiculturalismo está longe de ser consensual, de forma geral podemos descrevê-lo como “(...)um fenômeno que envolve a convivência e a coexistência de diversas culturas num mesmo território e num mesmo tempo histórico” (Andrade, 2009, p.19).

O estudo a respeito do multiculturalismo se inicia no final do século XIX, impulsionado pelas questões raciais presentes no contexto social dos Estados Unidos. Movimentos sociais, em especial o Movimento Negro, que lutavam contra a opressão e dominação a que vinham sofrendo durante anos, começam a reivindicar seus direitos e melhores condições de vida. Depois de muita pressão social o movimento teórico ganha força nos EUA e passa a ser

DOI: 10.24024/23585188v15n2a2022p051064

aderido por universidades que começam a desenvolver estudos em relação à ótica monocultural que foi historicamente estabelecida (Silva; Brandim, 2008).

McLaren (1997, p. 110) revela a concepção de multiculturalismo a partir dos seus estudos em três categorias: “multiculturalismo conservador ou empresarial, multiculturalismo humanista liberal e multiculturalismo liberal de esquerda”.

O multiculturalismo conservador, destaca as visões coloniais em que as pessoas afro-americanas foram representadas como escravos e serviçais. Visões essas, marcadas historicamente pelos europeus e norte-americanos. Quanto ao multiculturalismo humanista liberal, é defendida a ideia de igualdade racial entre brancos, afro-americanos, asiáticos e latinos. Porém, o autor apresenta que essa ideia não se concretiza devido à desigualdade social e de oportunidades presentes na sociedade capitalista. Por sua vez, para o multiculturalismo liberal de esquerda, há a ideia da igualdade de raças, descaracterizando e menosprezando diferenças existentes, anulando assim conhecimentos, costumes, tradições e comportamentos desses povos. Esse esclarecimento nos proporciona compreender como essas questões estão postas no âmbito escolar.

No cenário educacional, muito se tem discutido sobre o ensino multicultural, suscitando alguns questionamentos, como: de que forma estamos contribuindo para a construção da identidade de nossos estudantes? Como a disciplina de História apresenta os povos originários do Brasil? De que forma o negro é retratado em sala de aula? Suscitar essas e outras perguntas se faz necessário, tendo em vista o papel social que a escola possui.

Diante de tais questões, precisamos estabelecer uma educação multicultural que contemple toda a diversidade existente em nosso contexto escolar, para isso é necessário “(...) romper com as rupturas e os modelos estabelecidos pela educação tradicional europeia, modificando o velho e batido currículo escolar, que se tem hoje” (Santos, 2020, p. 5).

Nesse sentido é preciso pensar na elaboração de um novo currículo, elaborado a partir do contexto social e cultural dos estudantes. Logo, o professor, em sua prática pedagógica, precisa ir além dos conteúdos que estão explicitados nos currículos oficiais, que muitas vezes são elaborados sem a sua participação. Precisa entender os diferentes contextos sociais e culturais que estão presentes em sala de aula, para que possa pensar e agir de acordo com a realidade na qual atua. Segundo Moreira (2001), é preciso “que haja professores capazes de uma ação pedagógica multiculturalmente orientada” (p. 43).

DOI: 10.24024/23585188v15n2a2022p051064

A questão do multiculturalismo não deve ser tratada apenas como uma forma de reconhecer as diferenças, mas sim, refletir sobre os mecanismos discriminatórios ou silenciadores da pluralidade cultural, respeitando, valorizando, incorporando e desafiando as políticas e práticas curriculares que tentam homogeneizar a sala de aula (Moreira, 1999).

Diante da multiculturalidade, Candau (2005) e Moreira (1999) nos esclarecem dois aspectos confluentes. Candau chama atenção para o fato de que a resistência perante modelos curriculares multiculturais é decorrente da nossa própria formação histórica, demarcada pela negação da alteridade e do “outro” nos planos de representação e imaginário social. Sendo assim, estamos lidando com um processo de apagamento, processo este que, independentemente de crenças particulares, concordâncias ou discordâncias, não são capazes de modificar o caráter latente da multiculturalidade presente nas sociedades contemporâneas e que se fará presente, em alguma medida, nos sistemas escolares (Moreira; Candau, 2008).

Diante disso, cabe indagar: por que apenas um grupo narra a história das civilizações? Como o povo negro foi representado durante anos e quais são as consequências disso na atualidade? De que forma os povos originários do Brasil, os indígenas, são vistos atualmente? Todas essas questões precisam ser debatidas, principalmente no espaço escolar, tendo em vista que a sociedade vive um constante processo de globalização, que afeta principalmente a população mais jovem, que facilmente tem acesso a diferentes produções. Para Moreira e Candau (2003)

a escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar (p. 161).

No cenário atual, marcado pelo preconceito e a segregação social, as questões multiculturais não podem ser ignoradas pelos professores, sob o risco da escola se distanciar das novas pautas educacionais trazidas à sala de aula pelos estudantes de diferentes idades.

Da mesma forma que a sociedade passou por inúmeras transformações sociais, onde as informações e as descobertas acontecem em frações de segundos, o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido nas escolas passou também por modificações.

A escola entra em pauta com um importante aspecto a ser discutido, a construção da identidade, pois é nela que as novas gerações tomam conhecimento das formulações teóricas

sobre o desenvolvimento cultural e social de todas as nações. É nela que os estudantes aprendem a reconhecer e valorizar diferentes representações culturais sobre distintos grupos sociais. A escola precisa contribuir para a construção da identidade de seus estudantes.

É importante ressaltar que “(...) a criança se constitui como sujeito e constrói seus conhecimentos a partir da interação com as pessoas e com o mundo em que viva” (Paiva *et al.*, 2010, p. 89). Sendo assim, as interações sociais são extremamente importantes para a construção da identidade de cada sujeito. É através do outro que o ‘eu’ se constrói. A partir da interação da criança com o meio, ela começa a construir noções a respeito do mundo, com o passar do tempo, à medida que o conhecimento é construído a criança passa a ter novas habilidades (Vygotsky, 1989).

No que concerne à adolescência, a construção da identidade pessoal é considerada a tarefa mais importante da adolescência, o passo crucial da transformação do adolescente em um adulto produtivo e maduro. A construção da identidade recebe influência de fatores interpessoais e de fatores culturais, como os valores sociais a que uma pessoa está exposta, tanto globais quanto comunitários (Schoen-Ferreira; Aznar-Farias; Silvares, 2003).

As instituições escolares participam do processo de construção social das múltiplas identidades, apresentam um conjunto de práticas sociais, textuais e visuais planejadas para provocar a produção de significados e desejos que podem afetar a ideia que as pessoas têm de suas identidades e possibilidades. Por meio de seu currículo a escola pode contribuir para a permanência de um sistema econômico desigual, legitimando as relações existentes de dominação e exploração nas sociedades. Ao apresentar um determinado grupo social como superior aos demais, a escola acaba ignorando a relação de poder existente. Da mesma forma, ao não apresentar as distintas populações e culturas existentes – como no caso do Brasil, os povos indígenas – a escola acaba estigmatizando tais grupos.

Diante disso, o professor precisa se perguntar: com que olhar foram e são vistos os estudantes nas suas múltiplas identidades e diferenças? Será que ainda continuamos discursando sobre a diversidade, mas agindo, planejando, organizando o currículo como se os alunos fossem um bloco homogêneo?

O entendimento de diversidade a que nos referimos não está atrelado apenas ao âmbito da educação especial, mas pensada num sentido mais amplo do termo. É necessário pensar a

DOI: 10.24024/23585188v15n2a2022p051064

diversidade como chave para um processo de inclusão plena e concreta, como indica Henriques (2012):

[...] Escola inclusiva é aquela que garante a qualidade de ensino a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades. Uma escola somente poderá ser considerada inclusiva quando estiver organizada, para favorecer a cada aluno, independentemente de etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação. Um ensino significativo é aquele que garante o acesso ao conjunto sistematizado de conhecimentos como recursos a serem mobilizados (p. 09).

A escola que se define como diversa e inclusiva, é aquela que abraça as diferenças, procura favorecer condições de aprendizagens a todos, não importando deficiências, sexo, cor, nível social e econômico, grau de aprendizagens.

3. O Multiculturalismo e as propostas curriculares para o ensino de História

As propostas curriculares para o ensino de História têm passado por inúmeras transformações nos últimos anos, diante disso cabe analisar com rigor metodológico os novos rumos projetados pelos currículos para que possamos discernir o que efetivamente está em processo de mudança e como atualmente ocorre a seleção cultural do conhecimento considerado essencial para os alunos (Bittencourt, 2009).

Por meio de uma série de renovações curriculares que ocorreram na década de 90 do século XX, países integrantes do Mercosul e outros como Portugal e Espanha, passaram a ter a mesma estrutura de organização dos documentos curriculares oficiais e a mesma terminologia pedagógica. Para o ensino de História, os currículos brasileiros têm seguido modelos externos, especialmente os da França. Segundo a autora,

o movimento de reformulações curriculares dos anos 90 decorre da nova configuração mundial, que impõe um modelo econômico para submeter todos os países à lógica do mercado. Uma lógica que cria novas formas de dominação e de exclusão, principalmente porque o mundo capitalista não corre grandes riscos após as vicissitudes do socialismo no mundo ocidental. (...) À sociedade, cabe a difícil tarefa de ser educada para competir e viver de acordo com a lógica do mercado, que exige domínios mais amplos do “conhecimento” (Bittencourt, 2009, p. 101).

Tal lógica de mercado cria uma *sociedade de conhecimento*, com propósitos concebidos segundo a ótica dos países desenvolvidos que ignora a heterogeneidade presente na sociedade.

DOI: 10.24024/23585188v15n2a2022p051064

“As narrativas contidas nesses currículos, elaborados a partir de tal ótica, explícita ou implicitamente, apresentam noções particulares sobre conhecimento, formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais” (Silva, 1995, p. 195), como os povos indígenas presentes no Brasil. “Trazem embutidas concepções sobre quais grupos sociais podem ser representados ou até mesmo totalmente excluídos de qualquer representação” (Silva, 1995, p. 195).

Atualmente, as propostas curriculares têm procurado centrar-se na relação entre ensino e aprendizagem. Diversos estudos apresentam as várias formas de produzir os currículos e os diferentes elementos envolvidos no processo de construção e reconstrução curricular. A ideia de currículo é concebida em todas as suas dimensões, distinguindo-se o *currículo formal*, criado pelo poder estatal, como no caso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil, o *currículo real*, correspondente ao que de fato é realizado em sala de aula por docentes e estudantes, e o *currículo oculto*, que diz respeito ao conjunto de experiências educativas vividas pelos estudantes que não estão explicitados no currículo oficial, mas que contribuem para a aprendizagem de normas sociais e comportamentos coletivos (Bittencourt, 2009).

Na presente pesquisa, priorizamos a análise acerca dos conteúdos presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino de História no Ensino Fundamental anos iniciais no que diz respeito às culturas indígenas e africanas, objetivando identificar de que forma tais grupos sociais são representados.

A BNCC “(...) constitui-se enquanto um documento normativo que seleciona e organiza os conhecimentos a serem ensinados ao longo dos níveis e modalidades da Educação básica no Brasil” (Brasil, 2018, p. 7). Surge com o objetivo de alinhar o sistema educacional brasileiro aos melhores e mais qualificados sistemas educacionais do mundo. Apresenta-se como um documento plural indispensável, que traz as aprendizagens essenciais a todos os estudantes:

A BNCC é um documento plural, contemporâneo, e estabelece com clareza o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos têm direito. Com ela, redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passam a ter uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas (Brasil, 2018, p. 5).

DOI: 10.24024/23585188v15n2a2022p051064

Segundo Filipe, Silva e Costa (2021) a proposta visa disponibilizar à classe trabalhadora conhecimentos, para que possam se adaptar ao mercado capitalista. Sendo uma proposta pedagógica que oferece apenas o básico necessário para formar mão de obra barata nos países subdesenvolvidos. Tal proposta educacional é conveniente aos interesses do capital, atribuindo aos indivíduos a responsabilidade sobre seu percurso formativo.

Conforme Mézáros (2008), a educação tornou-se instrumento dos estigmas da sociedade capitalista, “(...) fornecendo os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva do sistema capitalista em expansão (...)” (p. 15).

Em relação ao ensino de História a BNCC apresenta a disciplina como um saber necessário para a formação das crianças e jovens. Orienta que a aprendizagem parta da relação passado/presente, sendo fundamental associar os novos conhecimentos adquiridos em sala de aula ao que é vivenciado cotidianamente pelos estudantes. Segundo o documento, a história é “(...) a correlação de forças, de enfrentamentos e da batalha para a produção de sentidos e significados, que são constantemente reinterpretados por diferentes grupos sociais e suas demandas (...)” (Brasil, 2018, p. 397).

A BNCC traz como um dos mais importantes objetivos do ensino de História no Ensino Fundamental, “(...) estimular a autonomia de pensamento e a capacidade de reconhecer que indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem (...)” (Brasil, 2018, p. 400). Sendo necessário, estimular o pensamento crítico, a autonomia e desenvolver a percepção de que existe uma grande diversidade de sujeitos e histórias. Nesse contexto, o documento ressalta a importância de considerar a experiência dos estudantes e professores, sendo preciso compreender a realidade social e o universo da comunidade escolar. Ressalta ainda, a importância de promover a diversidade de análises e proposições, para que assim os estudantes construam suas próprias interpretações da realidade, de forma fundamentada e rigorosa, pautada em princípios éticos (Brasil, 2018).

No que concerne à diversidade cultural e as múltiplas configurações identificadas, o documento destaca as abordagens relacionadas à história dos povos indígenas originários e africanos. Assegurando o estudo a respeito da formação da sociedade brasileira, identificando a presença de diferentes povos e culturas, suas contradições sociais e culturais, e suas articulações com outros povos e sociedades (Brasil, 2018, p. 401).

Em relação às temáticas obrigatórias, relacionadas ao ensino da História da África e das culturas afro-brasileiras e indígenas, definidas pela legislação vigente, o documento diz que o ensino “(...) deve ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil” (Brasil, 2018. p. 401). Logo, estudar a história desses grupos presentes na sociedade brasileira e compreender sua importância para a formação do Brasil é fundamental, sendo necessário reconhecer que existem outras produções bibliográficas e fontes históricas, que podem entrecruzar com aqueles tidos como legítimos nos espaços formais de produção de conhecimento (Brasil, 2018).

Já em relação aos povos indígenas, a BNCC apresenta como habilidade identificar a presença de diferentes grupos sociais e culturais, com especial destaque para as culturas africanas, indígenas e de migrantes.

Percebemos que a BNCC buscou respeitar o prescrito nas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que tornaram obrigatório o Ensino de História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena, reconhecendo que a legislação atual é importante para o Ensino.

Diante do contexto exposto até o presente momento, observamos os desafios para pensar e pôr em prática o currículo numa perspectiva multicultural. Dentre os desafios destacamos: conscientizar os atores educacionais envolvidos, tanto nas escolhas curriculares escolhidas por professores e gestores como nos momentos vivenciados pelos alunos, da importância de contemplar a diversidade de pertencimentos culturais dos estudantes frente a ações discriminatórias; trabalhar as diferenças; não fomentar visões preconceituosas, estereotipadas e discriminatórias em relação a si e ao outro; promover o acolhimento também das singularidades e combater toda e qualquer forma de discriminação.

Nos últimos anos vimos o crescimento dos ataques aos grupos identitários, ampliando assim, o racismo, misoginia, xenofobia, homofobia e a misologia tanto na sociedade contemporânea, como no contexto escolar. Nesse sentido, concordamos que estudos que incentivem práticas voltadas ao respeito à diversidade e à valorização do multiculturalismo, buscando a convivência de forma harmoniosa e igualitária, são de extrema relevância para os dias sombrios em que vivemos (Lisboa; Santos, 2022).

Nessa mesma direção, pensando no papel do professor, nos reportamos e comungamos com Munanga (2005, p. 19) ao afirmar que “(...) como educadores, devemos saber que apesar

da lógica da razão ser importante nos processos formativos e informativos, ela não modifica por si o imaginário e as representações coletivas negativas que se tem do negro e do índio na nossa sociedade”.

4. Considerações Finais

Este estudo teve por objetivo geral analisar como o movimento multiculturalista contribui nas práticas de ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Também buscamos verificar os conteúdos presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino de História e compreender o movimento multiculturalista e suas contribuições para uma formação humanística de respeito à diversidade cultural.

Nossos resultados revelaram que o movimento multiculturalista pode contribuir com o ensino de História ao proporcionar práticas que insiram o debate e a vivência de temáticas afins à diversidade e que esta seja pensada “como chave para um processo de inclusão plena e concreta” (Henriques, 2012). E que é importante manter este diálogo com todos os que fazem parte da comunidade educativa, respeitando suas singularidades e humanidades.

Compreendemos que o educador político faz da educação um espaço de luta permanente contra a globalização econômica capitalista, que é necrófila na sua essência. Neste sentido, é preciso que o docente tenha consciência das relações de poder existentes nos currículos escolares e que compreenda seu significado político e social, para que assim, possa pensar em uma educação transformadora e emancipatória. De acordo com Freire, não é possível separar educação e política, pois a escola não é neutra, a escola também é política. A educação foi sistematizada com viés burguês, tornando-se objeto de poder. Daí a importância de o docente em sua prática estimular os educandos a serem críticos, e não simplesmente transferir conteúdos sem que haja reflexão e problematização sobre eles (Freire, 1989).

Em relação aos conteúdos presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino de História, compreendemos que se faz necessário que o movimento multiculturalista se materialize nas propostas curriculares e no planejamento diário escolar, de forma a contribuir para uma formação humanística de respeito à diversidade cultural.

Quanto aos desafios para pensar e pôr em prática o currículo numa perspectiva multicultural destacamos: trabalhar a conscientização de todos que compõem a comunidade

DOI: 10.24024/23585188v15n2a2022p051064

escolar no sentido de vivenciar a diversidade de pertencimentos culturais; não fomentar visões preconceituosas, estereotipadas e discriminatórias em relação a si e ao outro; promover o acolhimento também das singularidades e combater toda e qualquer forma de discriminação.

Compreendendo que o conhecimento não é estático, acreditamos que nossos resultados sugerem o desenvolvimento de outras possibilidades de pesquisa, tais como: investigar como o multiculturalismo é trabalhado nos cursos de formação docente; analisar se as propostas curriculares de outras modalidades de ensino contemplam temas ligados ao multiculturalismo; analisar como os livros didáticos de história, dos anos iniciais do ensino fundamental, abordam questões relacionadas ao multiculturalismo, entre outras.

5. Referências

ANDRADE, M. (Org.). **A diferença que desafia a escola: a prática pedagógica e a perspectiva intercultural**. Rio de Janeiro: Quartet, 2009.

BITTENCOURT, C. **Ensino de História fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2009.

BRASIL. **Lei 10.639/2003 de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. **Lei 11.645/08 de 10 de março de 2008**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

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

CANDAUI, Vera Maria. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. *In*: CANDAUI, Vera Maria (Org.). **Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

DOI: 10.24024/23585188v15n2a2022p051064

FILIFE, F. A.; SILVA, D. S.; COSTA, Á. C. Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 29, n. 112, p. 783-803, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HENRIQUES, R. M. O currículo adaptado na inclusão do deficiente intelectual. **Secretaria do Estado da Educação do Paraná**, 2012. Disponível: www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/489-4.pdf. Acesso em: 20 de maio de 2023.

LISBOA, D. R. da S.; SANTOS, M. A. R. A produção de conhecimento sobre multiculturalismo e currículo da educação básica: análise de dissertações e teses de programas de pós-graduação em educação brasileiros (2011-2020). **Revista Teias**. v. 23, n. 69, p. 115-133, 2022.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 33 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

DOI: 10.24024/23585188v15n2a2022p051064

MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, cultura e formação de professores. **Revista Educar**, Curitiba, Editora da UFPR, n. 17, p. 39-52, 2001.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro n. 23, p. 156-168, 2003.

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

MUNANGA, K. **Superando o racismo na escola**. 2. Ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SANTOS, B. F. O multiculturalismo na educação. **MARGENS - Revista Interdisciplinar**, v.14, n. 22, p. 88-100, 2020.

SCHOEN-FERREIRA, T. H.; AZNAR-FARIAS, M.; SILVARES, E. F. M. de. A construção da identidade em adolescentes: um estudo exploratório. **Estud. psicol.** (Natal), v. 8, n.1, p. 107-115, 2003.

SILVA, T.T. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SILVA, M. J. A.; BRANDIM, M. R. L. Multiculturalismo e Educação: em defesa da Diversidade cultural. **Diversa**, ano 1, n. 1, p. 51-66, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.