

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO**

**AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL –
1998 (DCNs/98) E O MULTICULTURALISMO COMO EXPRESSÃO DO
PENSAMENTO PÓS-MODERNO EM EDUCAÇÃO**

VANICE SCHOSSLER SBARDELOTTO

CASCADEL, PR
2009

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ -
UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, POLÍTICAS SOCIAIS E ESTADO**

**AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL –
1998 (DCNs/98) E O MULTICULTURALISMO COMO EXPRESSÃO DO
PENSAMENTO PÓS-MODERNO EM EDUCAÇÃO**

Trabalho apresentado à Banca de Avaliação
como requisito parcial para obtenção do Título
de Mestre em Educação, pela Universidade
Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

Autora: Vanice Schossler Sbardelotto
Orientadora: Francis Mary Guimarães Nogueira
Co-Orientadora: Liliam Faria Porto Borges

Ficha catalográfica
Elaborada pela Biblioteca Central do Campus de Cascavel – Unioeste

S287d Sbardelotto, Vanice Schossler
As diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental – 1998 (DCNs/98) e o multiculturalismo como expressão do pensamento pós-moderno em educação / Vanice Schossler Sbardelotto.— Cascavel, PR: UNIOESTE, 2009.
130 f. ; 30 cm

Orientadora: Profa. Dra. Francis Mary Guimarães Nogueira
Co-Orientadora: Liliam Faria Porto Borges
Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná.
Bibliografia.

1. Diretrizes Curriculares Nacionais. 2. Pós-modernismo. 3. Multiculturalismo. I. Nogueira, Francis Mary Guimarães. II. Borges, Liliam Faria Porto. III. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. IV. Título.

CDD 21ed. 379.81

Bibliotecária: Jeanine da Silva Barros CRB-9/1362

Banca examinadora:

Dra. Francis Mary Guimarães Nogueira (UNIOESTE)

Dra. Liliam Faria Porto Borges (UNIOESTE)

Dr. Newton Duarte (UNESP- Araraquara)

Dra. Izaura Mônica Souza Zanardini (UNIOESTE)

UNIOESTE - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O
ENSINO FUNDAMENTAL – 1998 (DCNS/98) E O MULTICULTURALISMO COMO
EXPRESSÃO DO PENSAMENTO PÓS-MODERNO EM EDUCAÇÃO

Autor: Vanice Schossler Sbardelotto

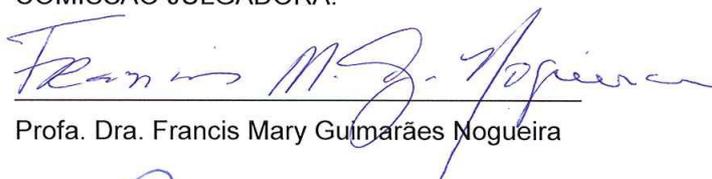
Orientadora: Prof^a. Dra. Francis Mary Guimarães Nogueira

Este exemplar corresponde à Dissertação de Mestrado defendida por Vanice Schossler Sbardelotto, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE para obtenção do título de Mestre em Educação.
Data: 19/02/2009

Assinatura:
(orientadora)



COMISSÃO JULGADORA:



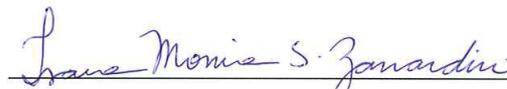
Prof^a. Dra. Francis Mary Guimarães Nogueira



Prof. Dr. Newton Duarte



Prof^a. Dra. Liliam Faria Porto Borges



Prof^a. Dra. Isaura Monica Souza Zanardini

RESUMO

Esta dissertação apresenta o resultado da pesquisa que teve o objetivo de desvelar o caráter multicultural das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 1998 – DCNs/98. Essas diretrizes são formuladas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação e tem o objetivo de definir normas, princípios e regulamentações para a elaboração dos currículos das instituições de ensino fundamental do Brasil. As DCNs/98, que se constituem como política educacional, fazem parte de um conjunto maior de políticas sociais definidas pelo Estado, conjunto este que está fincado nas contradições da sociedade civil o que torna tais políticas resultado da própria contradição. Dessa forma, compreender a natureza e a função do Estado de classe torna-se fundamental para compreender o direcionamento de uma política social, pois o Estado exerce função central na manutenção da sociedade capitalista. Nesse contexto de mundialização do capitalismo, o Estado tem seu papel redefinido por políticas neoliberais oriundas de países de capitalismo central. Essa nova configuração do Estado retira-o do setor produtivo para que apenas regule as relações econômicas. Assim, alteram-se também os gastos com o setor público e com as políticas sociais; estas continuam sendo funcionais ao Estado, na medida em que auxiliam no processo de construção do consenso em torno de um determinado tipo de sociedade. As ações do Estado, como as políticas sociais, são influenciadas pela ideologia que se constrói em decorrência da rearticulação do capitalismo, trata-se da ideologia pós-moderna. Esta ideologia influencia todos os setores da vida social, particularmente no campo educacional. O multiculturalismo é uma das expressões da ideologia pós-moderna na educação, que preconiza o respeito à diversidade cultural como forma de conter os conflitos sociais decorrentes das diferentes culturas, bem como do preconceito racial e cultural. A presença do multiculturalismo nas DCNs/98 atende as necessidades do Estado no contexto econômico contemporâneo, de forma mediada, como também atende contraditoriamente aos movimentos sociais que lutam por ganhos reais para trabalhadores. A partir das referências consultadas, defende-se que o multiculturalismo colabora para a conservação da sociedade capitalista, pois promove a fragmentação da classe trabalhadora. Nesse sentido, a presença do multiculturalismo nas DCNs/98 demarca o seu caráter conservador.

Palavras-chaves: Diretrizes Curriculares Nacionais, pós-modernismo, multiculturalismo

ABSTRACT

This paper presents the results of a research which goal was understand the multifunctional character of National Curriculum Guides for Fundamental Teaching of 1998 – DCNs/98. Those Guidelines are done by Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação- a state organization- and its goal is define laws and principals and its purpose is to define laws and principals for the draw up of curriculums of public institutions that work with the fundamental teaching in Brazil.. The DCNs/98, which are educational policies, are part of a bigger group of social policies defined by the State, base don the contradictions of civil society. Therefore, they are the result of those contradictions. Moreover, to understand the nature and role of the State is compulsory to understand the goings of a social policy, once the State plays the central role in keeping the capitalist society. In this context of global capitalism, the State has its role defined by neoliberal policies came from countries of central capitalism. This new configuration of the State take it away of the productive sector just to regulate the economic relationships. Therefore, public expenses are also alternated with the social policies expenses; those are still functional to the State, once they help it to build the common sense around a certain kind of society. The State actions, like the social politics are influenced by the ideology that is built in the result of the rearticulating of capitalism, it's about post modern ideology. This ideology influences all the section of the social life, particularly in the educational field. The multiculturalism is one of the expressions of post modern ideology in education, which preach with regard the cultural diversity as a way to hold the society conflicts caused by the different cultures, as racial and cultural prejudices. The presence of multiculturalism in the DCNs/98 deals with the necessities of the State in the contemporary economic context, in a moderate form, it also deals with contradictory the social movements which fight for workers real gains. From the consulted references, it defends that the multiculturalism contribute with the conservation of the capitalism society, because it promotes the fragmentation of the work class. In this way, the presence of multiculturalism in the DCNs/98 marks its conservative character.

Key Words: National Curriculum Guidelines, post modernism , multiculturalism

A todos aqueles que lutam por uma educação pública de qualidade.

AGRADECIMENTO

Ao realizar este processo de estudos, contei com a colaboração, apoio e compreensão de muitas pessoas; algumas talvez não tenham se quer a dimensão da sua contribuição, mas às quais serei sempre grata. Dentre estas pessoas, destaco e agradeço, especialmente a:

Minha família, Érico, Ana Beatriz e Marco Antônio pela compreensão da ausência, carinho e apoio incondicional;

Às Professoras Francis Mary Guimarães Nogueira e Liliam Faria Porto Borges, pela formidável contribuição;

Aos Professores do Programa de Mestrado em Educação da UNIOESTE, que possibilitaram momentos fundamentais de aprendizado;

Aos Professores Izaura Mônica Souza Zanardini e Newton Duarte, pela fundamental contribuição na Banca de Qualificação.

À CAPES, que por meio de Bolsa de Demanda Social possibilitou condições financeiras para continuidade do trabalho em momento de crucial;

À Sandra Maria Gausmann Köerich, Assistente do Programa de Mestrado, pela cordialidade e disponibilidade;

Aos colegas de turma, pela contribuição das intermináveis discussões de grande importância acadêmica.

SUMÁRIO

RESUMO	iv
ABSTRAC	v
INTRODUÇÃO	01

CAPÍTULO I

AS FUNÇÕES DO ESTADO NAS POLÍTICAS SOCIAIS E EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DA MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL	09
1.1 Mundialização/globalização do capital, capital financeiro e acumulação flexível	11
1.2 A natureza e a função dos Estados de classe	16
1.3 As políticas sociais e educacionais no contexto do capitalismo monopolista	23

CAPÍTULO II

O DEBATE SOBRE O PÓS-MODERNISMO E O MULTICULTURALISMO E SUA INFLUÊNCIA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA NOS ANOS 1990	34
2.1 o debate em torno do conceito de pós-moderno	36
2.1.1 Pós-modernismo em Lyotard	39
2.1.2. A concepção de pós-modernidade em Frederic Jameson	41
2.1.3 A condição pós-moderna para David Harvey	43
2.1.4. A ideologia pós-moderna como clima intelectual	46
2.2 A teoria do multiculturalismo	53
2.3 A incorporação do pensamento multicultural pela teoria do currículo brasileira	73

CAPÍTULO III

AS ORIENTAÇÕES DO MULTICULTURALISMO NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DE 1998 ...	87
3.1 As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental/1998 – DCNs/98	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	117

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas do século XX, emerge uma crítica no campo teórico às ciências positivas, especialmente ao seu caráter linear e cumulativo. Tal crítica desemboca em um pensamento relativista, que afirma, no limite, que o real não é cognoscível e que não haveria como estabelecer critérios para validar uma ciência, um conhecimento.

Essa “condição” pós-moderna, assim como é denominada por diversos autores¹, opõe-se à razão iluminista, negando a possibilidade de conhecimento do real por meio exclusivo da ciência, indicando que são muitas as formas de se descrever a realidade, de forma que tal atributo não seria de monopólio das ciências empíricas. O pensamento pós-moderno decorre do movimento de expansão do capitalismo, expressando a ideologia burguesa de conservação deste modo de produção. Esta ideologia defende a sensibilidade, as sensações, a subjetividade como campos, para a ciência pós-moderna, que podem dizer tanto do real quanto os dados concretos, a materialidade. A ideologia pós-moderna vem influenciando de forma significativa todos os aspectos da vida social, incluindo-se a pesquisa em educação neste conjunto. No âmbito educacional, o multiculturalismo apresenta-se como uma destas teorias vinculada à ideologia pós-moderna, tendo como foco central o respeito à diversidade cultural, propondo que as diferenças culturais sejam relativizadas, pois entende que não há uma cultura que possa ser extensiva a todas as pessoas, ao gênero humano. O multiculturalismo assenta-se na luta contra a discriminação das minorias raciais, étnicas e culturais e propõe o respeito à diversidade como maneira de superar os conflitos entre as pessoas.

O multiculturalismo propõe a naturalização das diferenças, de forma que elas sejam entendidas no campo da subjetividade, da individualidade. Postula que as pessoas devem aceitar as diferenças, conviver com a diversidade e harmonizar suas relações mais próximas, como forma de “viver melhor”.

A ideologia pós-moderna decorre de um movimento amplo do capitalismo, de reorganização frente à crise de acumulação, que através desta corrente tenta rechaçar todas as possibilidades de enfrentamento a esta forma de organização

¹ Por autores que a anunciam como Lyotard e autores que a criticam como Harvey.

social, arrefecendo lutas, desmontando organizações de massa e articulando um profundo conformismo com a ordem burguesa capitalista. Essa lógica vem sendo posta em prática por meio da ação dos Estados, que se reorganizam frente às novas exigências do capital, propondo políticas sociais que cada vez mais, assumem um caráter focalizado e seletivo também no campo educacional.

Tal caráter pode ser percebido nas políticas educacionais dos anos de 1990. Esta pesquisa pretende analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 1998 – DCNs/98, que têm por finalidade normatizar a elaboração de propostas pedagógicas das escolas brasileiras. Este estudo visa apontar o multiculturalismo presente nas DCNs/98 como uma das expressões do pensamento pós-moderno, visto que há outras orientações teóricas nesta lei que são capazes de indicar a filiação à ideologia pós-moderna, como por exemplo, a relativização dos conhecimentos, a dialogicidade dos processos de ensino-aprendizagem, como forma de reconhecer a importância das múltiplas linguagens presentes no ato educativo.

As inquietações acerca desta temática decorreram de nossa atuação profissional junto às séries iniciais do Ensino Fundamental, mais precisamente do momento de elaboração da proposta curricular na Rede Municipal de Educação do Município de Cascavel, Paraná. Esse processo de elaboração curricular exigiu aprofundamento nas áreas de Fundamentos da Educação, Política Educacional, teoria da aprendizagem com base em Vigostski, entre outros. No decorrer desse percurso de estudos, coordenados pelo Departamento de Educação da Secretaria Municipal de Educação do Município de Cascavel – do qual participávamos – entre os anos de 2006 e 2007, foram surgindo muitos questionamentos em relação a elaboração deste documento, como por exemplo: com base em que princípio legal se elabora um currículo? Que perspectiva teórica orienta os princípios legais? Quais as possibilidades de enfrentamento teórico são dadas visto que há a necessidade de atendimento da lei?

Tais inquietações, entre outras, impulsionaram a formulação de um projeto de pesquisa que se propusesse a investigar a legislação acerca da produção curricular e sua perspectiva teórica. Esta dissertação constitui-se no resultado do projeto apresentado ao Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

No que se refere à orientação curricular, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – de 1997 são a proposta curricular do MEC para as instituições de ensino fundamental no Brasil, que não tem caráter de obrigatoriedade, são parâmetros que indicam o conjunto de conhecimentos com princípios bem definidos e a forma que devem ser trabalhados nas escolas. Foram propostos pelo MEC, após a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional 9394/96.

Ao mesmo tempo em que se formulavam os Parâmetros, formulavam-se também as Diretrizes Curriculares Nacionais, essas, sim, com caráter legal de obrigatoriedade. Elaboradas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, trazem o mesmo princípio teórico empregado nos PCNs. As DCNs/98 são promulgadas a fim de estabelecer legalmente uma base nacional comum para os currículos a serem elaborados pelas escolas. Nessas diretrizes estão contidas as normatizações e os princípios a serem efetivados na escola; as disciplinas da base nacional comum, que tem objetivo de garantir uma unidade na diversidade nacional; e a parte diversificada, que visa assegurar o respeito à diversidade cultural brasileira e de efetivar a relação entre os conteúdos disciplinares e a realidade local dos alunos. Assim, os currículos elaborados a partir dessa legislação, devem estar em conformidade com os princípios e normatizações estabelecidos pelas DCNs/98 e podem apresentar a forma de conteúdos proposto pelos PCNs.

O objetivo central desta pesquisa consiste em apontar o caráter multicultural, como uma das teorias vinculadas ao pensamento pós-moderno das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 1998 (DCNs/98). Entende-se que o multiculturalismo é um dos aspectos teóricos que pode ser depreendido das DCNs/98 e permite vinculá-las ao pensamento pós-moderno. Este aspecto foi selecionado devido à centralidade da cultura nos currículos que vem sendo expressa por diversos autores contemporâneos brasileiros que se dedicam a pesquisa sobre o currículo, por exemplo, entre as quais se podem destacar as atuais produções do GT - Currículo da ANPED, que indicam um movimento de pesquisa com este pressuposto e reúne um importante grupo de educadores brasileiros que incorporaram a cultura como categoria central para os currículos e suas produções têm sido apropriadas como referência teórica neste debate.

Tais produções revelam que há um movimento teórico que endossa o referido pressuposto multicultural, o qual, a partir de vários autores, está sendo, neste trabalho, identificando com a pós-modernidade.

Tratar de uma política educacional implica um conjunto maior de ações do Estado, que faz parte das políticas sociais. Parte-se da fundamentação teórica que aponta a conceituação do Estado como fundamental para a compreensão das políticas sociais e educacionais. Esta concepção indica qual a função do Estado em uma sociedade de classes e, particularmente na sociedade capitalista na sua atual fase de desenvolvimento.

Essa compreensão é delineada, a partir de autores como Saes (1993; 1994; 2001), Netto (1996a; 2003), Harvey (1994), que creditam ao Estado o papel central na reprodução do capitalismo, por meio da efetivação da sua função de manter a coesão entre as classes antagonicas a fim de amenizar os conflitos surgidos desse antagonismo, garantindo a manutenção da sociedade vigente. As DCNs/98, como política educacional de normatização/ regulamentação de elaboração curricular, são resultado, de forma mediatizada, das ações desse Estado no sentido de cumprir sua função. Ou seja, as DCNs/98 cumprem tarefa específica, no campo educacional de controle dos conflitos das classes e assim contribuem na manutenção da ordem social capitalista; o multiculturalismo presente nas DCNs/98 orienta uma ação pedagógica assentada no respeito à diversidade cultural, étnica, racial, contribuindo assim, com a diminuição dos conflitos entre os estudantes nas escolas. O fim dos conflitos é pretendido de forma que se harmonizem as divergências individuais, não alterando, nem questionando as relações sociais que produzem os conflitos entre as pessoas.

As reformas no Aparelho do Estado ocorridas nos anos de 1990 configuram o Estado neoliberal no Brasil e as reformas educacionais acompanham esse movimento. Além de mudanças nas formas de organização e financiamento da educação, o currículo é também espaço de definição de uma determinada lógica social a que chamamos neoliberalismo. Essas mudanças decorrem da atual fase de desenvolvimento do capitalismo, chamado por Chesnais (1998) de mundialização do capital². Esse movimento do capitalismo produz alterações significativas no modo de

² Alves (1999) faz uma indicação de como esta fase vem sendo denominada por diversos autores.

acumulação e, por conseqüência, na vida cultural, política, ética, estética e nos conteúdos e valores no interior da escola.

Com isso, enfatiza-se que as DCNs/98 carregam o pensamento pós-moderno expresso no substrato teórico do multiculturalismo. A acepção de Harvey (1994) ajuda a compreender que, tanto o produto cultural da modernidade, quanto o da pós-modernidade exprimem o desenvolvimento do modo de produção capitalista emergido com a flexibilidade nos processos de produção, em oposição ao modelo fordista. Este pensamento vem se hegemonizando enquanto pensamento teórico que, para Duayer (s/d-a), é “um relativismo no atacado”, que atinge a produção teórica, os trabalhos científicos e acadêmicos, a vida cultural e o pensamento de um modo geral.

Pretende-se demonstrar que a proposição da política educacional curricular não está desvinculada da função originária do Estado, mesmo que isso não se dê de forma direta, mas mediada. E, mais, que essa política encontra-se articulada com o desenvolvimento do capitalismo em sua atual fase de caráter flexível, constatando-se a vinculação do Estado burguês brasileiro dos anos 1990 com este movimento.

É fundamental compreender, após a conceituação do Estado de classe e do Estado de classe burguês, como o Estado brasileiro, nos anos 1990, por meio da reforma do Aparelho do Estado, articulou as determinações dos organismos internacionais que resultou em inúmeras expressões legais desse pressuposto, em particular, na educação, a saber, a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais de 1998, entre outras legislações deste período.

Dessa forma, entendemos que a pós-modernidade produz um conjunto de noções culturais próprio da fase de mundialização do capital, que se caracteriza “pela ficção, pela fantasia, pelo imaterial (particularmente pelo dinheiro), pelo capital fictício, pelas imagens, pela efemeridade, pelo acaso e pela flexibilidade em técnicas de produção, mercados de trabalho e nichos de consumo” (HARVEY, 1994 p. 303). Esse produto cultural foi transformado em diretriz educacional para o século XXI, desde a Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien na Tailândia, em 1990, tendo sido também sistematizada pela comissão internacional sobre educação para o século XXI da UNESCO, presidida por Jacques Delors. No relatório dessa comissão foram expressos os princípios educacionais assentados sob “quatro pilares”: aprender a conhecer, aprender a ser, aprender a viver juntos e aprender a fazer. O multiculturalismo, como uma orientação legal para a elaboração dos

currículos escolares presente nas DCNs/98, está vinculado a estes princípios, uma vez que pretende melhorar a convivência entre as pessoas partindo da aceitação e respeito às diferenças. Tais documentos internacionais se constituem em um grande arcabouço de orientações educacionais das políticas educacionais no Brasil.

Esse conjunto teórico auxilia na compreensão do contexto em que as DCNs/98 foram produzidas e possibilita a seguinte inferência: os elementos teóricos da pós-modernidade, como o multiculturalismo, estão presentes nas políticas educacionais nos anos 1990 no Brasil, particularmente nas Diretrizes.

Nesta pesquisa sustenta-se a hipótese da incorporação do multiculturalismo como teoria que compõe o pensamento pós-moderno nas DCNs/98. No percurso deste trabalho se buscará evidenciar o caráter multicultural das DCNs, no qual se buscará: a) compreender a ação do Estado partindo do contexto de mundialização do capital; b) explicitar o atrelamento do pensamento pós-moderno com o este contexto e demonstrar a vinculação que existe entre o multiculturalismo e o pensamento pós-moderno; c) apontar e analisar a orientação multicultural das Diretrizes.

A pesquisa está organizada em três capítulos.

O debate em torno da mundialização do capital, das concepções de Estado burguês e sua vinculação precípua com as políticas sociais será desenvolvido no primeiro capítulo. A relação entre contexto econômico e o papel do Estado de classe, que marca este período é essencial para a compreensão das políticas sociais e particularmente as educacionais, na medida em que as relações econômicas orientam as ações dos Estados, e o direcionamento dado às políticas sociais é eficaz para a implementação e manutenção de um tipo de sociedade e de sujeito. Esse capítulo está dividido em três sessões: a) discussão do caráter de mundialização inerente ao capital e participação do Estado neste processo; b) a natureza e função do Estado de classe e sua rearticulação devido à mundialização do capital; a discussão sobre o Estado se dará numa perspectiva teórica e histórica, trazendo elementos da sua concepção e da sua configuração no Brasil nos anos de 1990; c) a funcionalidade das políticas sociais ao Estado de classe neste período de flexibilidade da produção.

Esse conjunto de noções teóricas orienta os dois próximos capítulos e ajuda a mostrar como a ideologia da burguesia decorrente da mundialização do capital e da flexibilização da produção, a ideologia pós-moderna, penetra nas ações dos

Estados, formando um arcabouço de sustentação às novas políticas sociais e particularmente as políticas educacionais. A ideologia pós-moderna norteia os mais variados setores da vida social e na educação deixa marcas indeléveis de relativismo científico-cultural.

No segundo capítulo se buscará compreender o produto teórico do processo de mundialização do capital: a ideologia pós-moderna e, particularmente a teoria do multiculturalismo, no campo educacional. É fundamental compreender porque o conhecimento/razão iluminista é tomado como fundamental e revolucionário em um período histórico pela burguesia e é dispensado para sua manutenção em outro momento histórico. Ainda nesse capítulo será abordada a incorporação da teoria multicultural na pesquisa sobre o currículo no Brasil. Este capítulo também se divide em três sessões: a) o debate sobre o pós-modernismo; b) a teoria multicultural; c) a incorporação da teoria multicultural pela pesquisa educacional brasileira.

O terceiro e último capítulo tratará de destacar e analisar no documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 1998, o seu caráter multicultural, e, portanto, conservador no sentido da manutenção desta ordem social. Para tanto, serão analisados os seguintes documentos legais: o Parecer 04 de 29 de janeiro de 1998, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação; esse Parecer traz o relatório das discussões da comissão acerca das Diretrizes para o Ensino Fundamental, explicando e delineando os argumentos que sustentam cada item que compõe o documento, o que o torna indispensável para a compreensão das DCNS/98; e a Resolução 02 de 07 de abril de 1998, da Câmara de Educação Básica, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Ensino Fundamental.

É no terceiro artigo dessa Resolução que são expostos dos sete incisos que regulamentam a elaboração curricular; estes incisos serão analisados detalhadamente, a fim de evidenciar o seu direcionamento multicultural. Essa explicitação detalhada de cada inciso a fim de destacar os aspectos do multiculturalismo contidos em cada um é uma tentativa de desmontar esse discurso tão sedutor que adentrou nas escolas, o qual afirma que bastaria uma ação pedagógica bem intencionada no sentido de aceitar as diferenças para que os problemas relativos à violência, a preconceitos e discriminações sejam resolvidos. Não se pretende com isso negar o caráter humanizador da ação pedagógica, mas

sim, discutir os limites do multiculturalismo neste processo, em virtude do seu pressuposto conservador.

CAPÍTULO I

AS FUNÇÕES DO ESTADO NAS POLÍTICAS SOCIAIS E EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DA MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL

No campo da política educacional presenciaram-se muitas mudanças ocorridas nos anos 1990 que alteraram a rotina das escolas em maior ou menor grau. A mais importante reformulação educacional desse período foi a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional de 1996, que alterou, entre outros aspectos, a nomenclatura dos níveis, as modalidades da educação e o currículo, expressando um novo pensamento educacional que se mostrou articulado às novas diretrizes educacionais em nível mundial. Esse processo de reorganização educacional no país está inserido num conjunto maior de reformulações ocorridas no âmbito da política estatal, como por exemplo, a reforma do aparelho do Estado, que se alinhou às políticas neoliberais ganhando força e destaque neste período, seguindo uma tendência lançada pelos países do capitalismo central. As políticas e reformulações neoliberais configuram-se em um conjunto de medidas que visam restabelecer o padrão de acumulação do capital.

Essa política começa a ser cunhada pelos Estados Unidos da América do Norte e Inglaterra, (CHESNAIS, 1998) e expressa a articulação do poder político com o poder do capital. Prevê a desregulamentação da concorrência e as liberalizações comerciais, o que implica a reforma do aparelho dos Estados Nacionais, a redução de políticas sociais, para conter o gasto público, além de prever a gradativa diminuição da participação política dos trabalhadores nas suas entidades representativas e nos movimentos sociais reivindicatórios (ALVES, 1999).

Neste capítulo pretende-se abordar a articulação da nova configuração dos Estados Nacionais, como propositores de políticas sociais, com o movimento de internacionalização do capital. A rearticulação das funções do Estado, representada pelas políticas neoliberais, visa cumprir papel central na manutenção da sociedade capitalista, que atinge a mundialização por meio da financeirização do capital. Dessa forma, o Estado utiliza-se da sua função de normatizar, regular, propor e implementar medidas nos diferentes serviços sociais, entre eles a educação escolar,

para assegurar de forma mediatizada a manutenção e a reprodução da ordem social vigente. Identificar a orientação política dos Estados decorrente da mundialização do capital torna-se central para identificar também a orientação das políticas sociais e, particularmente, as educacionais, visto que estas carregam a orientação política para conservação da sociedade capitalista.

A primeira sessão deste capítulo tratará de evidenciar o caráter de internacionalização inerente ao capital, a mundialização do capital por meio da mundialização financeira, iniciada no último quartel do século XX associada ao novo padrão de acumulação, a denominada acumulação flexível, que trouxe conseqüências para o mercado de trabalho, para a organização dos trabalhadores, para a produção e para as orientações pedagógicas expostas nas DCNs/98, além dos demais setores da vida social. Esta nova ofensiva do capital lança, sobre os Estados Nacionais, uma nova exigência, para além de garantidor da propriedade privada. Essa será a temática da segunda sessão: analisar o papel do Estado nas sociedades de classe e evidenciar as novas exigências postas aos Estados neste novo cenário do capitalismo mundial, identificando que a elaboração e execução das políticas sociais e educacionais, é parte de um processo de correlação de forças entre o Estado e sociedade civil, expressão da contradição da sociedade civil burguesa.

A terceira sessão buscará mostrar que as conseqüências desse conjunto de relações econômicas e políticas interfere diretamente nas políticas sociais. As políticas sociais tiveram origem no capitalismo monopolista, para, de alguma forma, auxiliar na sua reprodução e conter as mazelas causadas aos trabalhadores pela exploração de seu trabalho. Devido ao padrão de acumulação do capital, foi possível, em países de capitalismo central, praticar o Welfare State, orientado pela teoria keynesiana. Tais políticas foram acusadas, por teóricos liberais, de provocar uma nova crise no capitalismo, causada por excessivos gastos públicos. No neoliberalismo, a nova configuração de Estado, que oferece o mínimo social, mas que é máximo em regulação econômica, exige-se uma “nova” política social, com caráter focalizado e seletivo. Na educação, o aspecto a ser focalizado foi o Ensino Fundamental, que nos anos 1990 passou por ampla reformulação, dentre elas uma nova orientação para o currículo – DCNs/98.

1.1 Mundialização/globalização do capital, capital financeiro e acumulação flexível

O Capitalismo é uma forma de organização que cria e recria uma sociabilidade, com características que lhe são particulares. Esta sociabilidade transforma todo conteúdo social em mercadoria, que assume a forma abstrata de dinheiro. O capital necessita constantemente de revolucionar as forças produtivas para que continue agregando valor, ou seja, para que esteja continuamente num processo de modernização e valorização, de forma que a modernização e a mundialização são inerentes ao capital. (ALVES, 1999, p.2)

A burguesia, classe que revolucionou o modo de produção feudal, “só pode existir com a condição de revolucionar incessantemente os instrumentos de produção, por conseguinte, as relações de produção e, com isso, todas as relações sociais” (MARX, ENGELS, 2008, p. 5). Esse constante revolucionar tem o objetivo de garantir a contínua valorização do capital, mesmo que para isso, se autonomize da produção, na forma de capital financeiro, que se volta para a obtenção de lucros sem a mercadoria, sem a produção real. Para Chesnais (1998) esta autonomização não se confirma, pois o dinheiro que se valoriza no mercado financeiro, via de regra, nasce da produção ou serviços

No processo de desenvolvimento do capital, é imperativo que este se expanda para todas as partes do planeta, que se crie vínculos em todas as partes, criando um mercado mundial, o qual deve ser constantemente revolucionado pela necessidade do capital de ter sempre novos mercados. Esta compulsão do capitalismo avança sobre todas as nações, a fim de se estabelecer até nas mais remotas comunidades, tornando-as, também burguesas, ou seja, imprimindo a sociabilidade burguesa, do valor de troca e da mercadoria. (MARX, ENGELS, 2008, p. 5)

A necessidade de valorização do capital é inerente a este, nem que para garantir essa premissa a burguesia precise destruir a produção já acumulada ou os meios para essa produção. Esses períodos são chamados de crise de acumulação, que inevitavelmente empurram o capital para um processo de modernização e busca de novas formas de valorizar-se. Para Marx e Engels, (2008, p.6) a burguesia consegue superar estas crises “de um lado, pela destruição violenta de grande

quantidade de forças produtivas; de outro lado, pela conquista de novos mercados e pela exploração mais intensa dos antigos”.

Esta busca de uma nova forma de valorizar o capital impulsionou a mundialização financeira do último quarto do século XX e desemboca em um novo modo de acumulação: a acumulação flexível. Esta nova forma de acumulação substitui o já ineficiente – para os padrões de acumulação – fordismo. Esta mudança ocasiona conseqüências na exploração do trabalho pelo capital, na organização social, política, tecnológica e cultural.

As mudanças ocasionadas pela acumulação flexível atingem o capitalismo de forma global nos anos de 1970, trazendo novos hábitos de consumo e modificação no processo de trabalho, decorrentes da reestruturação produtiva da passagem do fordismo à acumulação flexível. O novo modo de acumulação exige novas formas de organização social, entre elas, uma nova configuração de Estado.

O movimento de mundialização do capital, que se deu por meio da financeirização (CHESNAIS, 1998) foi redefinindo os Estados por meio de políticas neoliberais, que demarcavam suas novas funções, com políticas de desregulamentação, de privatização e de liberalizações comerciais. Tal movimento para Harvey (1994) é um movimento de oposição ao fordismo e de consolidação da acumulação flexível que modifica não apenas a dinâmica da economia, mas também atinge os níveis social, político e cultural, porque o capital é uma forma de organização social e revolucionando os meios de produção, revolucionam-se todas as organizações sociais. Harvey (1994) associa o período conhecido como modernidade ao modelo fordista de acumulação, da mesma maneira, segundo o autor, este período de acumulação flexível também produz um produto cultural denominado pós-modernismo. Para Alves (1999), as características da pós-modernidade já estavam dadas na modernidade, como a efemeridade e a fragmentação; a pós-modernidade é a plena efetivação da sociedade burguesa moderna. Dessa forma, a pós-modernidade converte-se em ideologia da burguesia em tempos de acumulação flexível.

A ideologia burguesa da pós-modernidade é caracterizada por elementos como fluidez, efemeridade, fantasia, imaterial – capital financeiro. Para Harvey a condição pós-moderna é um produto subjetivo de uma condição objetiva produzida pelo desenvolvimento do capitalismo. Alves (1999, p. 8) expõe que essa nova

ofensiva do capitalismo atinge os fundamentos da sociabilidade humana, de forma que o fetichismo da mercadoria se torna onipotente.

De acordo com Fiori (1997), esse processo crescente de mundialização do capital, sob a forma de capital financeiro é a retomada, a atualização de idéias liberais como a livre circulação de capitais, a despolitização do mercado, a gestão da moeda, o livre comércio e não representa a inserção de todas as nações em um único patamar de comércio, ou a confluência dos Estados, que formariam assim, uma nação mundial. Até porque, Alves (1999) destaca que não se trata apenas da internacionalização do capital, mas de um padrão de acumulação predominantemente financeiro, controlado pelos países de capitalismo central. Ocorre a polarização cada vez maior do capital, submetendo os países de capitalismo periférico às regras da financeirização. Fiori (1997) assinala que a ideologia da globalização, como ideologia da classe dominante tenta inverter a realidade, ou seja, essa ideologia defende que tal organização da sociedade seria capaz de promover a paz e a inclusão mundial.

Para Alves (1999, p. 56) esta nova organização do capital, formula-se para superar a crise de acumulação dos anos 1970 e tem decorrências políticas. Para este autor, esta é a forma encontrada pelo capital de superar as amarras herdadas do Welfare State, pelas quais "criou-se a ilusão de que era possível domar o capital por meio de regulações" (ALVES, 1999, p.57) com medidas protecionistas e intervencionistas do Estado na economia. O Welfare State seria a causa da crise de acumulação vivida neste período, marcada pela estagflação, e ganhos nas lutas trabalhistas. Mas foi a organização da produção sob o modelo fordista, que marcou a era de ouro de capital, que logrou grande acumulação e na qual foram desenvolvidas novas tecnologias de produção, o que possibilitou a aplicação de capitais no mercado financeiro, ou seja, impulsionou a financeirização do capital.

O grande acúmulo de capital, decorrente da "era de ouro" do capitalismo - período que foi de 1945 a 1970 (FIORI, 1997, p. 12) – encontra dificuldade de valorizar-se na produção; o fortalecimento deste capital industrial e financeiro ocorre com o apoio dos Estados, por meio de políticas neoliberais. Alves (1999, p. 58) destaca que é com as políticas neoliberais que o êxito do capital se torna completo, pois ocorre o processo de desregulamentação, de liberalização e de privatização.

Dessa forma, vão se elucidando as novas funções do Estado, que além de garantir a propriedade privada e o mercado, vai também criando as condições para

reprodução do capital no campo econômico, no espaço no qual o Estado tinha os monopólios. Essas alterações trazem significativa alteração nas políticas sociais, nas relações de trabalho, no valor dos salários, nas organizações sindicais, as quais praticamente desaparecem nos anos 1990, sob influência do "medo do desemprego" e das políticas conservadoras.

Chesnais (1998) expõe que as transações financeiras marcaram a década de 1980 e 1990, e se tornam possíveis pela desregulamentação dos sistemas monetários nacionais. Porém, como assinalado anteriormente, o sistema de mundialização financeira não prevê a igual participação de todos os Estados, mas é uma organização fortemente hierarquizada, controlada por países de capitalismo central, especialmente os Estados Unidos, existindo pouco controle e regulação por parte dos Estados Nacionais. Essas características criam a impressão de aparente autonomização do mercado financeiro em relação à produção. O que ocorre é um maior fluxo de aplicação financeira do que aquele ocorrido na produção, ocasionando a diminuição de empregos, exigindo maior flexibilização do trabalhador, que até pode aumentar seu grau de formação, mas que continua desempenhando atividades cada vez mais fragmentadas. Para Fiori (1997), essa é uma das causas da inversão ideológica pretendida pelas elites mundiais, criando uma sensação de que não há mais barreiras nacionais no mundo globalizado e o trabalho precisa se adequar a esta nova perspectiva.

A mundialização financeira é o carro chefe das transformações capitalistas no limiar do século XX e ganha impulso por meio de medidas políticas (FIORI, 1997, p. 4). Ocorre, portanto, o encontro do poder do capital com o poder político, o que demonstra que os processos de mundialização do capital, da acumulação flexível e da reestruturação produtiva perpassam e são gestados no interior dos Estados, que desenvolvem, cada vez mais e com maior alcance, a sua função de garantidor do capitalismo.

A ascensão das políticas neoliberais de desregulamentação e de liberalização impulsionam a acumulação flexível e a reestruturação produtiva, que é caracterizada pela flexibilização na produção, especialização flexível, desconcentração da indústria, novos padrões de gestão da força de trabalho, nova divisão internacional do trabalho. A flexibilização não se restringe a versatilidade do trabalhador, mas envolve a organização social da produção, pois é intrínseca ao modo de produção capitalista (ALVES, 1999, p. 87). A nova organização do capital desmonta as

organizações dos trabalhadores, criando um desemprego estrutural e abrindo, cada vez mais, postos de trabalho precários, fragmentando a classe trabalhadora, segmentando-a em grupos, gêneros, etnias. Segundo Marx (1983), são as condições de produção da vida material que determinam a consciência, dessa forma, a classe trabalhadora quanto mais fragmentada por processos de produção cada vez mais fluidos, mais tende a desintegrar-se, pois "o modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral.

A acumulação flexível, por meio da financeirização do capital, promove a recuperação da acumulação dos países de capitalismo central e das classes dominantes dos países periféricos, constituindo-se como uma ofensiva do capital contra o trabalho assalariado, ocasionando perdas severas aos trabalhadores, o que interfere diretamente na capacidade de enfrentamento à forma de organização social. Para Alves (1999, p. 82), a crise do mundo do trabalho contribui para enfraquecer o movimento operário, provocando a crise sindical. Os sindicatos passam a adotar posições neocorporativas. O autor enfatiza que esse processo é a captura real e formal da subjetividade do trabalhador, que promove o engajamento consentido do trabalhador assalariado à lógica do capital.

O desemprego estrutural, causado pela diminuição dos investimentos em produção, promove uma crise do trabalho, ocasionando uma fragmentação cada vez mais complexa da classe trabalhadora. Harvey (1994) atribui essa característica à ideologia pós-moderna surgida do processo de reorganização do capital. A efemeridade e a transitoriedade marcam os discursos nessa fase, justificando as conseqüências reais da nova ofensiva do capital sobre a classe trabalhadora, remetendo-as ao campo da subjetividade individual.

De acordo com os autores como ALVES (1999), FIORI (1997), HARVEY (1994) e CHESNAIS (1998), essa reorganização do capital, traz conseqüências severas à atuação dos Estados - que passam a desmontar as políticas sociais, em função das políticas neoliberais, articulando nas suas políticas econômicas e sociais, a nova ordem do capital, trazendo para o plano formal a ideologia do mercado, notadamente a ideologia pós-moderna, em suas diversas determinações - e a compreensão teórica da realidade, ocultada pela ideologia pós-moderna.

Passemos então a analisar as transformações ocorridas nas funções do Estado em virtude da reorganização do capital e das políticas neoliberais. Tais

transformações não modificaram a natureza de classe do Estado e não alteraram sua função, mas, conforme Fiori (1997, p. 26) redefine a hierarquia, espaço e grau de autoridade dos Estados. Os Estados devem cumprir papel central no sistema capitalista e neste momento devem promover o equilíbrio fiscal, a desregulamentação do mercado, a abertura das economias nacionais, a privatização e o desmonte dos serviços públicos.

1.2 A natureza e a função dos Estados de classe

Nesta sessão se buscará identificar a função e a natureza do Estado de classe em geral e do Estado de classe burguês, visto que para Marx e Engels (2008, p. 4) o Estado é um “comitê para gerir os assuntos de toda a classe burguesa”³, sendo de fundamental importância para a reprodução das relações capitalistas de produção. Para Fiori (1997, p. 26), o Estado e o capitalismo “nasceram dotados da mesma compulsão internacionalizante”, reafirmando o Estado como núcleo central do sistema capitalista.

Nesta sessão, se quer evidenciar a modificação das funções desenvolvidas pelo Estado para a reprodução do capital na fase denominada por Mandel de capitalismo tardio. Chesnais (1998) chama este período de acumulação flexível, no qual a articulação do poder político ao poder do capital torna-se fundamental para a mundialização do capital. Estas ações são descritas por Fiori (1997) e por Alves (1999) como políticas neoliberais, que ocorreram de forma e em tempos diferenciados nos países de capitalismo central e periférico. Segundo Chesnais (1998, p. 23-31) essas políticas têm origem com os governos norte americano e britânico na década de 1960, com a adoção de taxas de câmbio flexíveis, finanças especulativas. Avançam pelo de 1979 a 1981 com a desregulamentação e a liberalização financeira, abrindo os sistemas financeiros nacionais e incorporando mercados emergentes na década de 1990. Para Fiori (1997, p. 17), foi só na década de 80 que se iniciou nestes países a agenda fiscal e o processo de privatizações. Nesses países houve uma séria ofensiva dos Estados para controlar os movimentos

³ Marx e Engels avançaram no debate sobre o Estado, vide “Estado e Revolução” de Lênin e “Crítica ao Programa de Ghotá” de Karl Marx.

sociais e rever a legislação trabalhista, além de promover grande desregulamentação financeira.

A “agenda neoliberal” chega aos países de capitalismo periférico em momentos diferentes. No Brasil, passa a ser implantada com maior ênfase e com maior organização a partir de 1995, com o governo de Fernando Henrique Cardoso, comparativamente aos Governos de Fernando Collor de Mello e Itamar Franco. Essa política passa a se efetivar no Brasil, por meio do cumprimento de agendas e políticas estabelecidas de acordo com as necessidades do desenvolvimento capitalista, pelos organismos internacionais, tais como: política de privatização, desregulamentação e abertura ao capital internacional, que modifica o perfil do desenvolvimento do capitalismo no Brasil e encontra, em um primeiro momento, apoio da elite burguesa local.

Essas políticas indicam a necessidade de recuperar a governança, que é descrita no Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado, como “capacidade administrativa de governar com efetividade e eficiência” (PLANO DIRETOR DE REFORMA DO APARELHO DO ESTADO, 1995, p. 56) e a governabilidade – “poder para governar” (idem, p. 19) – dos Estados, diminuindo os gastos públicos e aumentando a atuação do Estado sobre a economia, o que implicaria em reformar o aparelho do Estado.

Mas em que consiste a função e a natureza do Estado burguês - do Estado de classe no capitalismo?

O Estado desempenha função estratégica para o desenvolvimento do capitalismo porque realiza uma função específica de manter a coesão das sociedades divididas em classe. Saes (1994) afirma que esta função é desempenhada pelo Estado em qualquer sociedade dividida em classes sociais antagônicas e é fundamental identificar sua atuação para compreender os processos de conservação e transformação das sociedades.

Em uma sociedade dividida em classes sociais antagônicas, ou seja, com interesses antagônicos, funda-se uma estrutura capaz de conter os conflitos oriundos de tal antagonismo, e que tem a condição de manter a coesão dessa sociedade. As classes antagônicas são diferenciadas pela sua posição em relação ao capital e à propriedade. As classes têm interesses antagônicos: à classe exploradora convém manter a coesão e a exploração e, em oposição, a classe explorada quer acabar com a exploração, passando os meios de produção para o

controle dos próprios trabalhadores. É essa oposição de interesses que gera conflitos permanentes entre as classes antagônicas. Uma classe detém os meios de produção e por conseqüência, o capital, e, com isso, explora o trabalho da outra classe, desprovida de meios de produção, de forma que a última, para garantir sua sobrevivência, necessita vender sua força de trabalho. Interessa à classe exploradora, que é numericamente inferior, manter a exploração dos trabalhadores e isso se torna possível com a ação do Estado.

Para Saes (1993), o Estado tem a função de conter os conflitos oriundos da contradição de capital e trabalho e uma vez que o Estado desempenha tal função, mantém coesa a sociedade dividida em classes. Saes (2001, p. 96) destaca que, em geral

O Estado é, portanto, uma instituição específica, que desempenha uma função social precisa. Ou dito de modo mais correto: o Estado é uma instituição que desempenha de um modo específico uma função social que poderia também ser preenchida por outras instituições sociais (como a família, a Igreja, os partidos políticos conservadores, etc.). Como surgiram na história da humanidade diferentes tipos de sociedade de classes (escravista, asiática, feudal, capitalista), em cada um deles o Estado assume uma configuração institucional particular e desempenha de uma modo também particular a sua função social permanente.

Para obter êxito na sua tarefa de “assegurar a coesão da sociedade de classes” (SAES, 2001, p. 96) o Estado forja uma ação que aparentemente volta-se para o bem da coletividade, para o atendimento geral das necessidades de todos em uma determinada sociedade. Saes (1994) chama esta ação de “função declarada do Estado” que estaria voltada para o atendimento do “bem comum”.

Esta concepção de “bem comum”, origina-se na concepção liberal de Estado formulada por Hobbes e Locke. O Estado teria origem na livre cedência de poder político por parte dos indivíduos, que pactuam dessa forma, a possibilidade de deixar o estado de natureza, no qual todos se auto-regulam dentro dos limites das leis da natureza, para viver em sociedade política. Os indivíduos estariam livremente concedendo poder ao estado – sociedade política - para gerir os interesses da coletividade, atuando em favor de todos, em benefício do bem comum. A multidão estaria unida em uma só instituição: o Estado.

Para Locke (2004, p. 76 e78)

Os laços da sociedade civil consistem no acordo com outras pessoas para se juntar e unir-se em comunidade, para viverem com segurança, conforto e paz umas com as outras, com a garantia de gozar de suas posses, e de maior proteção contra quem não faça parte dela. [...] Aquele que saiu de um estado de natureza para integrar-se numa comunidade, subentende-se que tenha abdicado do poder necessário aos fins que os uniram em sociedade em favor da maioria da comunidade.

A declaração ideológica da função de agir em favor do bem comum, tem o objetivo de ocultar a real função do Estado em uma sociedade dividida em classes antagônicas, que é justamente, de acordo com os interesses da classe exploradora, manter a divisão das classes e a exploração de uma sobre a outra.

O Estado se torna fundamental para o desenvolvimento das relações capitalistas, uma vez que assegura a coesão das classes e estabelece a igualdade jurídica, possibilitando a exploração do trabalho de uma classe sobre a outra e considerando todos os indivíduos como iguais juridicamente, tornando possível a disseminação do trabalho assalariado. O Estado burguês, ou o Estado no capitalismo, ao estabelecer a igualdade jurídica, acaba, aparentemente, com a divisão da sociedade em classes, e esta igualdade assume papel ideológico fundamental, pois passa a considerar a todos como iguais, mantendo as diferenças materiais. Todos são considerados juridicamente iguais, podendo ocupar inclusive funções no Estado. Não se trata de estabelecer a igualdade material, mas a igualdade formal. Sob o Estado burguês todos os homens são livres e iguais para adquirir propriedade e vender sua força de trabalho. Institui-se nesta sociedade, com a ação efetiva e deliberada do Estado, o contrato como forma de mediar a exploração do trabalho, ao Estado compete assegurar a liberdade contratual.

Saes (2001, p. 102) destaca que a igualdade jurídica produz efeitos ideológicos nos agentes econômicos e estatais:

Ela produzia nos agentes econômicos a convicção de que a prestação de sobretrabalho em troca de meios materiais de subsistência deve ocorrer por livre e espontânea vontade de proprietários dos meios de produção e de trabalhadores; isto é, a convicção de que tal “troca” deve decorrer de um contrato. De outro lado, ela produzia nos agentes estatais a convicção de que é preciso garantir, até mesmo com a ameaça de emprego da força, a liberdade de os diferentes agentes econômicos celebrarem esse tipo de acordo; isto é, a convicção de que preciso garantir a liberdade de trabalho. A estrutura jurídico-política instaurada, no plano nacional, entre 1888 e 1891, ao produzir esse duplo efeito ideológico, vai

permitir a difusão progressiva do trabalho assalariado na formação social brasileira.

A igualdade jurídica é um dos fatores que permitem ao Estado manter o controle da sociedade, pois é por meio dela que se destrói a compreensão de pertencimento de classe nos trabalhadores. Este pertencimento de classe era claro e definido em sociedade como a feudal ou escravista, por exemplo. Na sociedade capitalista os trabalhadores são isolados, atomizados e tornam a compor uma coletividade imaginária de povo nação, em que todos, proprietários ou não, compõem um todo homogêneo, controlado pelo Estado.

Saes (2001) explica que o Estado burguês possui uma estrutura subjacente que produz efeitos ideológicos e que cumpre a função de garantir a continuidade da exploração de uma classe sobre a outra. Para compreender como o Estado burguês mantém a coesão de uma determinada sociedade, é preciso, além de identificar a natureza de classe exploradora/proprietária, que assume o poder de Estado em uma determinada sociedade concreta, é necessário também identificar, o que o autor chama de efeitos ideológicos produzidos por esta estrutura jurídico-política subjacente ao Estado.

Essa estrutura jurídico-política constitui-se em um conjunto de valores, que de acordo com Saes (2001, p. 97)

Consistiria num conjunto de valores, suscetíveis de ser analiticamente decomposto em dois segmentos: de um lado, os valores que regulam e enquadram, de modo durável, as práticas econômicas e as relações sociais. Os valores do primeiro segmento seriam os valores jurídicos, isto é, os valores contidos no direito aplicado às relações econômicas e sociais pelo aparelho do Estado. Os valores do segundo segmento seriam aqueles imperantes na organização interna do aparelho do Estado. Esse conjunto de valores – sejam os do primeiro tipo, sejam os do segundo tipo – produziriam efeitos ideológicos sobre os agentes econômicos e os agentes estatais, estabelecendo assim *limites* para a orientação ideológica das práticas de uns e de outros. (itálico no original)

Netto (2003) também entende que o Estado burguês cumpre com a tarefa de manter a coesão da sociedade, impedindo que os conflitos entre as classes tragam perigo a organização da sociedade capitalista. Afirma que, nessa organização societal, o Estado cumpre dupla função: visa garantir a acumulação de capital (manter a cisão) e garantir a ordem burguesa (amortecer os conflitos).

O Estado cumpre, no capitalismo, a função que cumpre em qualquer tipo histórico de sociedade dividida em classes sociais antagônicas: garante a propriedade privada e a exploração do trabalho. Por meio de sua ação assegura a acumulação do capital e a reprodução da classe trabalhadora.

No contexto atual de desenvolvimento do capitalismo, que atinge a mundialização por meio do capital financeiro no limiar do século XX, o Estado é convocado, de forma peculiar, a desempenhar papel central no desenvolvimento econômico, a fim de possibilitar a reprodução da sociedade capitalista. Assim, além de assegurar as condições para reprodução das relações capitalistas, quer seja pelo controle do conflito entre as classes antagônicas, quer seja pela manutenção da reprodução da classe trabalhadora, o Estado deve intervir diretamente na organização do mercado, por meio de políticas que assegurem a reprodução do capital. Como o capitalismo surge com caráter expansivo, aos Estados cabe articular e promover a mundialização do mercado.

O Estado é chamado a atuar na resolução da crise de acumulação vivida pelo capitalismo após a crise da superacumulação dos anos 1970, em que o capital encontrava dificuldades para se valorizar via produção, pois o

Capital é uma forma social, a primeira vista muito mística, que transforma todo conteúdo concreto da produção da riqueza social que surge como mercadoria, numa forma abstrata de riqueza – a forma dinheiro. Dinheiro que se valoriza. Que cria mais dinheiro. Que almeja, com intensa e incansável pressão, “fazer” mais dinheiro. (ALVES, 1999, p. 10)

Fiori (1997, p. 13), nesse contexto, destaca que

Chegava ao fim o ciclo mais extenso de desenvolvimento continuado do capitalismo e entrava em crise a economia mundial empurrada por sucessivas desvalorizações cambiais e pela competição entre economias nacionais cada vez mais protegidas.

Para Alves (1999), o novo modo de regulação social e política é decorrente da passagem para um novo modo de acumulação que se presencia na sociedade capitalista contemporânea. Esse novo modo de regulação vai interferir em todas as esferas das relações sociais, pois o Estado protecionista é tido como o causador da crise e, portanto, alterá-lo, e por conseqüência, toda a vida social, faz-se necessário para que o capital torne a valorizar-se. Fiori (1997, p. 17) destaca que:

Os estados keynesiano e desenvolvimentista foram transformados nos grandes responsáveis pela estagflação dos anos setenta atribuída aos seus desequilíbrios orçamentários provocados pelo crescimento do gasto público e, em particular, do gasto social.

Após a “era de ouro” do capital, os mercados nacionais atuavam de forma protecionista e fechada, além do que, os Estados, em função do Estado de Bem-Estar, tinham grande gasto com políticas sociais e os trabalhadores, naquele momento, haviam logrando grandes conquistas salariais (FIORI, 1997, p. 13), esses fatores empurrar o capitalismo para “a recessão de 1974-1975” (ALVES, 1999, p. 56) sendo este o “marco histórico da mundialização do capital” (idem).

A partir daí, o capital procurou de todas as formas, romper as amarras das relações sociais, leis e regulamentações dentro das quais se achava possível prendê-lo com a ilusão de poder “civilizá-lo”. O capital teve êxito, apesar de modo bastante desigual, conforme cada país. (ALVES, 1999, p. 56)

Nesse sentido, ocorre uma alteração no papel do Estado, ele agora deve intervir diretamente no mercado, não como produtor, mas com políticas econômicas que sejam capazes de proporcionar a superação da crise de acumulação. O que esse faz por meio de políticas liberalizantes, nas quais os mercados nacionais são flexibilizados, desregulamentados e abertos ao capital mundial, “é a partir daí que a ideologia da “globalização” – subjacente às políticas neoliberais – é posta como a nova orientação capitalista, considerada como saída para a crise de 1974-1975”. (ALVES, 1999, p. 58)

O Estado liberal toma força com as idéias de Friedman e Hayek e de acordo com Fiori (1997, p. 17) “todas as vertentes do novo pensamento hegemônico convergiam em torno um denominador comum: o ataque ao estado regulador e a defesa do retorno ao estado liberal idealizado pelos clássicos” passa a ser a tônica para a nova configuração dos Estados. Esse processo deve ocorrer de forma que os estados passem a desenvolver um processo de equilíbrio fiscal, de desregulamentação do mercado interno, de abertura das economias nacionais e de privatização dos serviços públicos.

Dessa forma, as políticas sociais passam por um processo de rearticulação no interior dos Estados Nacionais, políticas como a do pleno emprego, oriunda do

consenso keynesiano foram substituídas pela política do consenso liberal de equilíbrio macroeconômico como a política da competitividade global, da eficácia empresarial e da supremacia individual. (FIORI, 1997, p. 17)

A emergência das políticas sociais no capitalismo monopolista será examinada na próxima sessão, com objetivo de verificar as alterações ocorridas nesse setor em decorrência da nova configuração dos Estados, com a mundialização do capital. Nos vários setores atendidos, pelas políticas sociais, observa-se a reformulação dessas políticas, prevendo a flexibilização, a focalização, o atendimento ao indivíduo de forma isolada e setORIZADA (FALEIROS, 1980). No âmbito educacional ocorre a articulação das metas para educação mundial aos objetivos do mercado, com o princípio do desenvolvimento de competências e habilidades para o trabalho, erradicação do analfabetismo e educação voltados para a formação do cidadão consumidor.

Com a emergência do mercado mundializado, “as políticas sociais estatais não visam, pois, atender aos vários capitalistas e empresários, mas a tornar disponível e operável a mão-de-obra para qualquer setor e em condições razoáveis” (FALEIROS, 1991, p. 34), e a educação passa a ter papel central na formação desse novo trabalhador e consumidor. Dessa forma, a definição de metas para a educação internacional se ajusta ao modelo de desenvolvimento capitalista, focalizando sua atenção a um nível de formação, com princípios educacionais que sugerem a formação continuada do trabalhador, a fim de adequar-se ao mercado de trabalho.

Em face disso, pretende-se examinar a emergência das políticas sociais no capitalismo e a sua atual configuração, em especial as políticas educacionais dos anos 1990.

1.3 As políticas sociais e educacionais no contexto do capitalismo monopolista

Nessa sessão, pretende-se compreender a emergência das políticas sociais no capitalismo e como se dá sua configuração sob a mundialização do capital do final do século XX; nesta última etapa, dando ênfase às políticas educacionais dos anos de 1990.

Como vimos na sessão anterior, o Estado tem papel fundamental na reprodução do capitalismo. Dado o grau de expropriação material e cultural a que os trabalhadores vêm sendo submetidos ao longo do desenvolvimento do capitalismo, o Estado é acionado para responder aos conflitos e às pressões oriundas dessa expropriação, exploração. Essa ação do Estado não é unilateral, mas é demandada pelo conflito entre as classes fundamentais, mediante a exigência das classes exploradas por benefícios imediatos.

Para Netto (1996), as políticas sociais têm origem na emergência da “questão social”, ou seja, nas mazelas causadas pelo desenvolvimento do capitalismo, mais precisamente, no capitalismo monopolista. Para o autor, “questão social” é o conjunto de problemas políticos, sociais e econômicos advindos do surgimento da classe operária no desenvolvimento da sociedade capitalista. Dessa forma, a “questão social” está fundamentalmente vinculada ao conflito entre capital e trabalho.

Nessa perspectiva, a política social no capitalismo não visa à resolução da “questão social”, porque resolvê-la implicaria solucionar a questão central que é a relação capital e trabalho, a exploração do trabalho pelo capital, mas visa atacar os problemas causados por esta relação, seja para a continuidade da acumulação de capital, seja para a reprodução da classe trabalhadora.

Para Netto (1996), o surgimento das políticas sociais, se dá no capitalismo monopolista, no final do século XIX. As modificações no capitalismo concorrencial para a organização em monopólios carregam as leis gerais do capitalismo de exploração, alienação e transitoriedade histórica, alterando, porém, a dinâmica da burguesia. A organização dos monopólios atende ao objetivo central do capitalismo: a acumulação de capital. A busca por superlucros se dá neste período por meio do controle dos mercados, com grande papel dos sistemas bancários e de crédito, investimentos em setores monopolizados, incorporação de novas tecnologias, entre outros aspectos. Essas modificações acarretam economia de trabalho vivo, por meio da incorporação de tecnologia, aumentando o exército de reserva e o do lucro nos setores monopolizados.

A nova configuração do capital traz conseqüências à organização social, engendrando novos paradigmas de controle social, de gestão, burocratizando a vida social, separando a gestão da produção. Esse processo modifica a ação do Estado no capitalismo. Enquanto no capitalismo concorrencial o Estado basicamente atuava

no sentido de garantir a propriedade privada dos meios de produção, no capitalismo monopolista, ele vai atuar diretamente na economia, regulando o mercado, garantindo as condições para a reprodução dos monopólios. Conforme Saes (1994), esta atuação do Estado, efetiva sua função de garantidor da continuidade da exploração da força de trabalho e da coesão das classes.

Como uma das funções do Estado, na sociedade de classes, situa-se na amortização dos conflitos entre as classes antagônicas, o tensionamento causado pela dispensa de trabalhadores do processo de produção, também deve ser parcialmente resolvido pelo Estado, porque sua solução por completo implicaria alterar a relação capital e trabalho. O Estado operacionaliza esta amortização por meio de políticas sociais que garantem as condições mínimas de reprodução da vida dos trabalhadores.

Nesta perspectiva observa-se uma fusão das funções econômicas e sociais do Estado, a fim de garantir a acumulação dos monopólios, por um lado e desenvolve ações econômicas concretas que permitem o desenvolvimento dos monopólios, por outro, age nas mazelas da “questão social”, legitimando-se de forma a poder desempenhar sua função econômica. O Estado passa a ter uma função econômica direta e uma indireta. A função econômica direta do Estado pode ser exemplificada como: ser empresário de setores não rentáveis; entregar os empreendimentos construídos com fundo público aos monopólios, por meio de privatizações; subsidiar os grupos monopolizados, garantindo lucro a eles. E a função econômica indireta do Estado situa-se no investimento público no setor de transportes e infra-estrutura, investimento com pesquisas, compra de produtos dos monopólios, preparação da mão-de-obra requerida pelo mercado.

Essas funções se fundem no campo estratégico em projetos, planos e programas de curto, médio e longo prazo, organizando a economia e administrando as crises. Dessa forma, o Estado torna-se indispensável ao modo de produção capitalista, e no seu interior executa ações que além de manter o desenvolvimento deste modelo, promove a superacumulação dos monopólios.

Além das funções econômicas do Estado, ele é chamado a garantir a conservação física da força de trabalho ameaçada pela superexploração vivida no capitalismo monopolista, constituindo-se em primeira ordem nas funções do Estado, como assinala Netto, (1996, p. 22):

A preservação e o controle contínuo da força de trabalho, ocupada e excedente, é uma função estatal de primeira ordem: não está condicionada apenas àqueles dois vetores, mas às enorme dificuldades que a reprodução capitalista encontra na malha de óbices à valorização do capital no marco do monopólio.

Não se trata apenas de garantir a reprodução física dos trabalhadores, mas de administrar o seu consumo, a disponibilidade sazonal de trabalhadores e a flexibilidade desses para o mercado exigido pelos monopólios. O Estado desempenha essa função, de forma a legitimar-se politicamente e poder desenvolver sua função econômica em favor dos monopólios. O atendimento das necessidades reais dos trabalhadores, mediante reivindicação e organização desses, implica em legitimar-se junto a essa classe, construindo o consenso sobre a ação do Estado. Observa-se que a organização do capitalismo em monopólios ocorre concomitante a uma grande organização dos trabalhadores, o que remonta a concepção de que o capitalismo monopolista suporta movimentos amplos de legitimação, de forma que as instituições democráticas podem funcionar no capitalismo monopolista desde que não coloquem em risco a organização da sociedade capitalista.

O atendimento parcial das necessidades dos trabalhadores, para manter a ordem capitalista não é natural da organização do capitalismo em monopólios, este atendimento é necessário para atingir os objetivos de superlucros, as respostas são dadas aos trabalhadores na medida em que podem ser usadas para refuncionalizar a acumulação. As políticas sociais são desempenhadas pelo Estado, mediante reivindicação da classe trabalhadora e somente na medida em que estas podem ser revertidas em favor do próprio capital, isso expressa a tensão que envolve o campo das políticas sociais (NETTO, 1996).

Dessa forma, o campo das políticas sociais resulta da tensão entre trabalhadores e Estado, expressando conflitos, confrontos e contradições no âmbito da formulação e realização das políticas. Ao passo que o Estado, busca legitimar-se politicamente, atende às reivindicações dos trabalhadores, explicitando dessa forma, que ao realizar políticas sociais atende aos interesses dos monopólios e também atende, contraditoriamente, aos trabalhadores.

Para Netto (1996, p. 26)

É somente nestas condições que as seqüelas da “questão social” tornam-se [...] objeto de uma intervenção contínua e sistemática por parte do Estado. É só a partir da concretização das possibilidades

econômico-sociais e políticas na ordem monopólica [...] que a “questão social” se põe como alvo de políticas sociais.

A “questão social” torna-se alvo das políticas sociais porque existem condicionantes que levam a elas, quais sejam: a) exigências do novo modelo de acumulação; b) a organização reivindicatória dos trabalhadores; c) e pela necessidade de legitimação do Estado burguês (NETTO, 1996).

É estrategicamente através das políticas sociais que o capitalismo monopolista administra a “questão social” e atende a sua função econômica junto aos monopólios. Embora as políticas sociais resultem do embate entre as classes e da luta dos trabalhadores, o Estado se utiliza das respostas a serem dadas às pressões, conforme Netto (1996), refuncionalizando-as estrategicamente em favor do capital. Para Evaldo Vieira (1992, p. 19)

A política social aparece no capitalismo construída a partir das mobilizações operárias sucedidas ao longo das primeiras revoluções industriais. A política social, compreendida como estratégia governamental de intervenção nas relações sociais, unicamente pôde existir com o surgimento dos movimentos populares do século XIX.

Para Vieira (1992), as políticas sociais são estratégias governamentais, devido ao Estado ser uma “organização especial de força” que assegura e legitima a dominação,

Através destas políticas (sociais), é possível evidenciar-se a ação do Estado no sentido de incentivar e ampliar o capitalismo em determinados países [...]. A política social consiste em estratégia governamental e normalmente se exhibe em forma de relações jurídicas e políticas. [...] é uma maneira de expressar as relações sociais, cujas raízes se localizam no mundo da produção. (VIEIRA, 1992, p. 21 e 22).

As políticas sociais são funcionais ao capitalismo dos monopólios, de acordo com Netto (1996), uma vez que controlam a força de trabalho e agem no sentido de atender as demandas dos monopólios. Por exemplo, através das políticas educacionais, contribuem na medida em que fornecem recursos humanos e esta formação é “paga” pelo conjunto da sociedade em benefício dos monopólios. Direcionadas em maior ou menor medida à economia, as políticas sociais

contribuem para o desenvolvimento do capitalismo e contraditoriamente asseguram ganhos aos trabalhadores.

No campo social, as políticas sociais conferem respaldo à imagem do Estado, na medida em que atendem as reais necessidades, antecipadamente ou como resposta de reivindicações dos trabalhadores, promovendo a sensação àqueles que são atendidos de estarem representados junto ao Estado, ao passo que também promovem, em certa medida, o conflito entre os trabalhadores, aqueles que foram ou não atendidos em suas reivindicações.

Isso ocorre, porque a “questão social” para ser utilizada pelo Estado como forma de legitimação é fragmentada, parcializada, para que se perca a noção de totalidade, nas questões de saúde, educação, moradia, alimentação, entre outras, que são desvinculadas da exploração do trabalho. Para que o capitalismo possa utilizar-se deste expediente, há que ser dessa forma, porque remeter a ‘questão social’ à totalidade, estaria pondo em xeque seu desenvolvimento.

Para Netto (1996, p. 28)

Enquanto intervenção do Estado burguês no capitalismo monopolista, a política social deve constituir-se necessariamente em políticas sociais: as seqüelas da “questão social” são recortadas como problemáticas particulares [...] e assim enfrentadas.

A funcionalidade das políticas sociais aos monopólios não significa dizer que são naturais desse processo, dado que decorrem da luta de classes, que o Estado responde, por vezes antecipadamente – não se trata também de restringir as políticas sociais a uma relação bipolar. As reivindicações e atendimentos estão atravessados por contradições, confrontos e conflitos.

Dessa forma, com a terceira revolução tecnológica, chegamos ao que Mandel chama de capitalismo tardio, ou terceira fase do capitalismo. Além da organização de empresas em multinacionais e transnacionais, esse período caracteriza-se por configurar uma nova divisão internacional do trabalho, nova dinâmica de transação bancária e das bolsas de valores, inter-relação da mídia, crise do trabalho tradicional, integração de sistemas de transporte e redes de comunicação (HARVEY, 1994). Ocorre a flexibilização dos processos de trabalho, em que o capital fictício, financeiro substitui o foco de investimento, que no capitalismo monopolista se dava na produção. Alteram-se as relações sociais, intensificam-se as ações dos Estado

em favor da acumulação do capital e, dessa forma, as políticas sociais passam a ser ainda mais focalizadas e seletivas.

O fato de as políticas sociais não resolverem a questão social, agindo somente nas mazelas resultantes da exploração do trabalho pelo capital, não as torna dispensáveis para o conjunto da classe trabalhadora. É no espaço democrático, conferido por esta forma de governo que se torna possível o tensionamento do Estado para o atendimento dos problemas sociais.

O processo de mundialização do capitalismo, sob a forma de capital financeiro, exclui ainda mais o trabalhador do processo de produção, pois a indústria não é mais o centro do desenvolvimento do capitalismo, agora assumido pelas instituições financeiras bancárias ou não (CHESNAIS, 1998). Isso põe em risco a reprodução da classe trabalhadora, de forma cada vez mais permanente e crescente, visto que “o trabalhador e sua família precisam alimentar-se, vestir-se, morar, estudar, cuidar da saúde para colocar-se em condição de trabalhar e produzir riquezas” (FALEIROS, 1991, p. 34). As políticas sociais passam então a ter um caráter cada vez mais seletivo e focalizado.

Para Faleiros (1980, p. 25) “a pirâmide de serviços sociais seria estruturada a partir de uma focalização das necessidades a muitos níveis: a comunidade, o homem na comunidade, o homem na esfera social e a pessoa”. Dessa forma, a intervenção estatal se dá de maneira a garantir o mínimo em salário, em renda, direcionados ao indivíduo, no máximo ao grupo familiar, a garantir a acessibilidade à educação, à justiça, ao auxílio social, garantindo o direito de escolha e a cobertura dos riscos sociais (idem).

Por meio um percurso mais longo e com vários determinantes, a política educacional brasileira nos anos 1990 também é direcionada de forma focalizada e seletiva. Nogueira (2001) expõe que a opção da política educacional brasileira nos anos 1990, pelo ensino fundamental como foco do investimento e ênfase das políticas ocorre por convergência de interesses nacionais e internacionais: no plano nacional por políticas dos governos federal, estaduais e municipais, que já nos anos 1980 apontavam para erradicação do analfabetismo e universalização da educação básica, respondendo a pressões da sociedade; movimentos sociais organizados que reivindicavam a solução de tais problemas e orientação dos organismos multilaterais, em especial do Banco Mundial. Esses organismos multilaterais surgem da necessidade de “promoção da paz diplomático-política e

econômica” (NOGUEIRA, 1999, p. 18), dos países de capitalismo central na década de 1940, no final da II Guerra Mundial, por meio da noção de “interdependência e cooperação internacionais para a promoção da reconstrução física e econômica da Europa Ocidental e para o desenvolvimento dos países ‘menos desenvolvidos’.” (idem, p. 19) Os Estados Unidos passam a ter controle sobre estes organismos – BIRD – e organizam o capitalismo mundial, com caráter multilateral⁴.

De acordo com Nogueira (2001) o Banco Mundial, desde a década de 1980 já direcionava os empréstimos para a educação de primeira a quarta séries, especialmente para as localidades mais carentes do norte e nordeste do Brasil. As ações dos estados e municípios, as organizações populares e os financiamentos do Banco Mundial convergiram nesse período, para a necessidade de erradicação do analfabetismo e universalização da educação básica.

Essa discussão estava presente de forma contundente no Brasil desde o início os anos 1980, com a Constituição de 1988 e vai culminar com a definição em nível mundial da centralidade do ensino fundamental como diretriz educacional. Dessa forma, a focalização na educação básica, a direção das políticas educacionais dos anos 1990, entre as quais, as DCNs para o ensino fundamental de 1998, estão em consonância com as orientações internacionais e encontram no contexto nacional terreno fértil para se reproduzir.

No início de 1990, o Banco Mundial, a UNESCO, UNICEF e PNUD convocam

Os países mutuários do Banco e signatários da ONU, para a “Conferência Mundial de Educação Para Todos”, realizada em Jomtien, na Tailândia, em março de 1990. Essa conferência aprovou uma “Declaração mundial sobre educação para todos – satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”. (NOGUEIRA, 2001, p. 35)

Essa declaração estabeleceu um prazo de dez anos para erradicação do analfabetismo e a universalização da educação básica.

O Brasil, como signatário da conferência, somente firmou esse compromisso em 1993 com o Plano Decenal de Educação para Todos, comprometendo-se com as metas estipuladas pela Conferência.

As discussões da Conferência também foram sistematizadas pelo conhecido “Relatório Delors” que sistematiza as diretrizes para a educação mundial,

⁴ Para aprofundamento da questão vide NOGUEIRA, 1999.

configurando-se a orientação para os projetos educacionais. Participaram dessa conferência 155 países, com o objetivo de assegurar educação para todos. Sempre mantendo a perspectiva que a educação precisa responder ao sistema produtivo, garantindo a apropriação dos “códigos da modernidade” por meio da escola. A redação deste relatório é resultado dos trabalhos decorridos nos anos de 1993 a 1996, pela Comissão Internacional sobre a Educação do século XXI, presidida por Jacques Delors e publicado pela UNESCO. Este documento traz “os quatro pilares” para a educação: aprender a conhecer, aprender a ser, aprender a conviver, aprender a fazer, de forma que os indivíduos sejam convencidos de que mais importante do que adquirir conhecimentos é adquirir a capacidade de constante aquisição de conhecimentos, adaptando-se flexivelmente ao mercado de trabalho.

Dessa forma, o Governo de Fernando Henrique Cardoso, a partir de 1995, definiu sua prioridade pela educação fundamental incorporando as sugestões do Banco Mundial e implementando uma série de medidas que no âmbito econômico, político e cultural significou o aprofundamento do Brasil com o desenvolvimento do capitalismo mundial, promovendo a reestruturação produtiva e a Reforma do Aparelho do Estado conforme as políticas neoliberais.

Nogueira (2003)⁵ aponta que os organismos internacionais – Banco Mundial e BID – indicam, em face das necessidades do capitalismo mundial, que é necessário aos países periféricos implementar um política comercial de preços, rever investimentos públicos, reorientar a política orçamentária e promover reformas institucionais para garantir maior eficácia ao setor público, para que dessa forma tais países se ajustem à nova estrutura produtiva. No Brasil, a incorporação desses indicativos, bem como, do pensamento teórico, decorrentes do processo de reestruturação produtiva – o pensamento pós-moderno – passam a ser implementados com o Governo de Fernando Henrique Cardoso. Isso se operacionaliza com a Reforma do Aparelho do Estado.

Esta reforma ocorre com base no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado que,

Parte do pressuposto de que as reformas do Estado envolveriam quatro problemas fundamentais: a delimitação de tamanho do Estado; a redefinição de seu papel; a recuperação da governança, e, o aumento da governabilidade. Para tanto, define como sendo

⁵ NOGUEIRA, F.M.G, FIGUEIREDO, I. M. Z e BORGES, L.F.P.

inadiável, '(1) o ajustamento fiscal duradouro; (2) as reformas econômicas orientadas para o mercado; (3) a reforma da previdência social; (4) a inovação dos instrumentos de políticas social; (5) a reforma do aparelho do Estado, com vistas a aumentar a governança' (BRASIL, 1995, p. 16).

Concomitantemente à reforma do aparelho do Estado, ocorre a incorporação desse pensamento teórico pós-moderno. Nogueira (2003) aponta que ocorre, em face deste movimento, por exemplo, uma reestruturação no modelo de gestão, que de forma mediada, atinge as escolas, no âmbito da LDBEN 9394/96, PCNs/97, DCNs/98, entre outros dispositivos legais.

Duarte (2004a, p. 47) afirma que “o discurso sobre a educação possui a importante tarefa de esconder as contradições do projeto neoliberal de sociedade, isto é, as contradições do capitalismo contemporâneo”. O conteúdo explícito e ideológico do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado é incorporado à legislação educacional no Brasil, esboçando-se na ampla legislação demandada no período da década de 1990.

Conforme mencionado, em 1996, é promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, que exprime os pressupostos assumidos junto à Conferência de Jomtien, que expressam também as orientações do Banco Mundial para a educação, a saber, de flexibilidade, de pluralidade e de relativismo cultural e científico.

Após a promulgação da LDB 9394/96, o Ministério da Educação lançou os Parâmetros Curriculares Nacionais/1997 que na sua elaboração foi assessorado por César Coll e a Câmara de Educação Básica do Conselho Federal de Educação lançou as Diretrizes Curriculares Nacionais/1998; os PCNs com a intenção de constituir-se como marco referencial para os professores e as DCNs como marco legal para a elaboração das propostas pedagógicas das escolas. Observa-se a congruência teórica nos referidos documentos entre si e com as orientações do Banco Mundial e da Conferência, especialmente no que se refere aos quatro pilares da educação, estabelecendo no plano legal o objetivo de construir habilidades e competências junto aos alunos.

Os pilares enfatizam, como já mencionado, a necessidade de aprender a conhecer, a ser, a viver juntos e a fazer que se convertem em necessidade do indivíduo para se integrar em um mundo cada vez mais fragmentado, em um mercado mundial, aonde deve competir com trabalhadores de todo mundo. Assim, o

trabalhador não se identifica mais com seus pares e essa nova realidade de exploração do trabalho o impele a buscar a sua particularidade, o individual, como quer Maffesoli (2004). A ideologia pós-moderna que se dissemina nesse período preconiza o fim da identidade coletiva, de conhecimentos verdadeiros e válidos, com essa perspectiva o “aprender a conhecer” as diferentes verdades e realidades se torna mais importante que conhecer o que já foi acumulado em termos de conhecimento pelo homem ao longo da história

Nesta pesquisa, nos interessa o aprofundamento às Diretrizes Curriculares Nacionais/1998, que entre outros aspectos vinculados a ideologia pós-moderna, difunde o multiculturalismo como opção pedagógica para o enfrentamento aos problemas culturais, raciais e étnicos enfrentados nas escolas.

A ideologia pós-moderna e o multiculturalismo como uma das suas expressões no campo educacional serão abordados no próximo capítulo. Objetiva-se compreender as bases históricas da ideologia pós-moderna na educação e como o multiculturalismo, expressão desta ideologia, ganha espaço entre os teóricos brasileiros. Este arcabouço ideológico, é formulado a partir do desenvolvimento do pensamento burguês, como veremos no próximo capítulo, que quer, entre outras coisas, manter a sociedade sob seu controle, dessa forma, é imprescindível para alcançar seu objetivo, que a ideologia pós-moderna se ocupe do campo legal, que garante a continuidade da sociedade capitalista.

CAPÍTULO II

O DEBATE SOBRE O PÓS-MODERNISMO E O MULTICULTURALISMO E SUA INFLUÊNCIA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA NOS ANOS 1990

A análise das transformações do capitalismo no século XX mostrou que em função de uma transformação nos modos de acumulação, decorrentes das crises de acumulação do capitalismo, alteram-se as relações sociais, econômicas e políticas, porque, como já apontado anteriormente, o capitalismo é uma organização social, uma forma de sociabilidade humana e uma vez que se altera sua dinâmica, alteram-se também as relações sociais que correspondem a esta forma de organização social.

O conjunto das relações sociais decorre da forma de organização do modo de produção da vida material, que no mesmo movimento em que é produzido por estas relações de produção, interfere no seu desenvolvimento, produzindo a realidade, ou seja, o homem é um produto do meio ao passo que é o agente de sua produção. Nesse sentido, ao tratar de modificações na esfera das relações culturais, políticas e sociais, compreende-se que estas estão umbilicalmente relacionadas com a organização da produção da vida material. Em um momento histórico em que o capital alcança a mundialização por meio da acumulação flexível, produz-se um correlato teórico que corresponde a tal movimento. Autores como Harvey (1994), Jameson (1996), Anderson (1999) explicitam que o pós-modernismo corresponde a este artefato teórico articulado a este movimento de expansão do capitalismo. Esse pensamento teórico é difundido nas diversas esferas das relações sociais, de forma que orienta a ação dos indivíduos.

Dessa forma, a partir da análise das transformações das relações sociais, seguem-se explicações de várias correntes acerca da natureza dessas transformações. Essas mudanças tem sido atribuídas/explicadas pelo que convencionou chamar de pós-moderno (DELLA FONTE, 2006), pós-modernidade (ANDERSON, 1999; HARVEY, 1994), pós-modernismo (LYOTARD, 2000; JAMESON, 1996). Embora as nomenclaturas sejam diferentes, expressam uma mesma mudança de um período histórico do capitalismo contemporâneo. No bojo

dessas diferentes nomenclaturas, fica implícito que não há um consenso sobre o termo que designa as mudanças culturais, políticas e sociais vivenciadas com maior ênfase a partir do último quartel do século XX; como também não há um consenso em torno dos conceitos de modernidade, modernização e modernismo e nem do que seja propriamente a “pós-modernidade”. Della Fonte (2006) expõe que muitas abordagens sobre o tema envolvendo estas categorias, trazem de certa forma, uma confusão conceitual e enreda-se para uma discussão de que o pós-moderno representa uma possível ruptura ou continuidade da modernidade, ou se este conceito nos coloca diante de uma sociedade pós-capitalista. Este capítulo tem o objetivo de se definir por uma compreensão da ideologia pós-moderna que orienta a análise da política educacional em questão: DCNs/98.

Entretanto, a partir das bibliografias consultadas, entende-se que estas mudanças, seja qual for a nomenclatura adotada, expressam uma alteração substancial nas relações culturais, políticas e sociais, que interfere nas relações do homem/sociedade com o conhecimento, com a ciência, com o papel da educação. Nesse capítulo, pretende-se buscar e delinear um conceito a ser adotado enquanto o que seja o “pós-moderno”, pois entende-se que ao conceituar o pós-modernismo, se explicitará a vinculação entre essa ideologia e o multiculturalismo que tem sido difundido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de 1998. No mesmo movimento, se buscará enfatizar as alterações produzidas no campo da teoria educacional brasileira, especialmente no que se refere ao currículo.

Este capítulo está organizado em três sessões: a conceituação e posicionamento em relação ao termo pós-moderno serão perseguidos na primeira sessão. Na segunda sessão, abordaremos as influências desta ideologia no campo educacional, que, para Della Fonte (2006), Moraes (2003), Duayer (s/d), Duarte (2004b) interfere na organização do currículo escolar, na concepção de ciência e conhecimento, sustentando o multiculturalismo como expressão da ideologia pós-moderna no campo educacional, assim, conceituar e discutir o multiculturalismo presente nas DCNs/98 constitui-se como objetivo central desta pesquisa. Ainda na esteira da compreensão das influências pós-modernas na educação, na terceira sessão buscar-se-á demonstrar a incorporação da teoria do multiculturalismo pelos teóricos brasileiros do currículo, a fim de perceber que a legislação que trata da produção curricular, que incorpora a teoria multicultural, não o faz a revelia da intelectualidade e das discussões no campo educacional brasileiro e internacional.

2.1 O debate em torno do conceito de pós-moderno

De acordo com Mandel, o capitalismo mundial entrou a partir da década de 1970, em uma onda larga de depressão, ou seja, o capitalismo perde a sua capacidade de acumulação e valorização, denotando o esgotamento do modelo que combinava as leis gerais do capitalismo com amplas estruturas democráticas. Este período que teve seu ápice com o Welfare State no pós-guerra até a década de 1960 demonstra seu esgotamento, na medida em que o capital, para continuar se reproduzindo, necessita diminuir a ação do Estado nas políticas sociais, flexibilizar mercados internos e externos. Este movimento do capitalismo, Mandel identifica como sendo a sua terceira fase, ou fase pós-industrial, que traz conseqüências ao campo econômico, social, político e cultural.

No campo econômico, verifica-se a transição do foco de investimentos do setor da produção para a especulação financeira; no campo social, observa-se o desmonte de políticas sociais resultantes de luta da classe trabalhadora, a perda de direitos trabalhistas e previdenciários; no campo político vive-se a supervalorização da imagem e, no campo cultural, anuncia-se uma crise de paradigmas, que aponta a inviabilidade de produção cultural e científica apoiada no “antigo” princípio da modernidade: a razão iluminista.

Para Netto (1995), discutir a crise dos paradigmas, ora anunciada, precede de uma análise da efetividade da crise do capitalismo contemporâneo. Para o autor, essa crise geral do capitalismo, compõe-se de duas outras, que expressam movimentos contraditórios em relação à sociedade capitalista: por um lado, o esgotamento do socialismo real, enquanto possibilidade de enfrentamento ao capitalismo; por outro, a crise do Estado de bem-estar, que chama de “crise do capitalismo democrático”.

No centro do esgotamento do socialismo real, para Netto (1995, p. 184-185), está a não democratização do poder político,

É absolutamente inegável que o colapso do socialismo real [...] sinaliza um traço particular deste final de século, com um inequívoca significação histórico-universal. A derrocada de um padrão societário que identificou sumariamente socialização com estatização [...] que tentou articular direitos sociais sobre a quase inexistência de direitos políticos.

De forma que, na avaliação do autor, é necessário, para que alternativas ao capitalismo logrem êxito, a socialização do poder político e a socialização econômica são indispensáveis.

Ao passo que se dá o “colapso” do socialismo real, a proposição do capitalismo do pós-guerra também entra em crise. Ocorre a partir dos anos 1960 e 1970 a crise do Welfare State, que foi apreendida como uma crise de natureza administrativa, com necessidade de redirecionamento das políticas sociais. Esse modelo foi a única tentativa de conciliar a acumulação com os direitos políticos e sociais. A crise do Welfare State é a crise que demarca a curva descendente da eficácia econômico-social da ordem do capital. Para Netto (1995, p. 187), esta crise “significa que o patamar de desenvolvimento atingido pela ordem do capital incompatibiliza cada vez mais o seu movimento com as instituições sociopolíticas que, por um decurso temporal limitado, tornaram-se aceitáveis para grandes contingentes humanos.”

Para o autor, esta crise de proporções mundiais, pode levar à barbárie, condição em que não se amenizariam mais os problemas causados pelo avanço do capitalismo. Para Netto (1995), três grandes problemas devem ser resolvidos, ou então caminharemos para a barbárie: a) distância entre o mundo rico e mundo pobre; b) racismo e xenofobia e; c) crise ecológica.

Autores, como Lyotard e Baudrillard anunciam este novo “momento” do capitalismo como uma condição inexorável. Autores que reivindicam filiação à teoria marxista – Jameson, Harvey – afirmam que o produto cultural teórico que pode ser apreendido desse momento do capitalismo contemporâneo é o pensamento pós-moderno, atribuindo-lhe da mesma forma o caráter de “condição”, embora persigam conceituá-la de forma diferente dos primeiros.

Para conceituar o termo e compreender as alterações que ele produz no campo de educação, verificamos a conceituação apresentada por Lyotard (2000) como expoente deste conceito. Esta formulação suscitou produções no campo do marxismo, a fim de estabelecer uma relação entre o pós-moderno e o capitalismo contemporâneo. Dois teóricos têm sido apontados como emblemáticos deste campo: Frederic Jameson e David Harvey. Os trabalhos de ambos os autores foram cuidadosamente analisados e sistematizados por Madalena Guasco Peixoto (2004) e Sandra Della Fonte (2006), as quais são tomadas como referência nessa pesquisa.

Peixoto (2004) analisa a “condição política da pós-modernidade” e, para isso, seleciona autores que tratam a pós-modernidade como uma “condição”, entre eles Jameson e Harvey. Para a autora

Todos os autores citados neste trabalho defendem que a pós-modernidade advém de modificações sócio-econômicas e políticas que exigem uma nova lógica cultural, teórica e política, caracterizando-se assim uma condição pós-moderna (PEIXOTO, 2004, p. 81).

Esclarece também que Lyotard e Baudrillard representam o pensamento pós-moderno, enquanto Jameson, Harvey teriam uma postura crítica em relação à tal conceito, defendendo

A idéia de que as manifestações econômicas e materiais que ocorreram mais recentemente, a partir da década de 1970, alteraram substancialmente o processo de desenvolvimento do capital e essas modificações determinam, em última instância, as modificações a que assistimos no campo político, cultural e ideológico. (PEIXOTO, 2004, p. 88)

Della Fonte (2006) seleciona estes autores – Jameson e Harvey – para realizar sua discussão sobre o pós-modernismo, por ambos os autores se colocarem no campo do marxismo e porque trazem contribuições fundamentais para a compreensão do pós-moderno. Para a autora, estes teóricos seriam “dois estudiosos marxistas que, a meu ver, tornaram-se representativos, pois moldaram os termos gerais do debate que se instaurou nessa tradição” (DELLA FONTE, 2006, p. 30).

Para Della Fonte (2006), as contribuições acerca da definição do conceito de pós-moderno têm seu ponto central na relação que estabelecem entre a “materialidade do capitalismo contemporâneo e o fenômeno pós-moderno” (idem, p. 44 e 45). Afirma que a contribuição de ambos também é profícua no sentido de “reagir a qualquer insinuação de uma ‘sociedade pós-industrial’ ou pós-capitalista. [...] traduzindo fundamentalmente como uma tomada de posição na luta ideológica no interior do campo acadêmico no sentido de reagir à proclamação da morte do marxismo” (idem, p. 45).

Embora as autoras apontem justificativas distintas nas obras de Jameson e Harvey, subjacente à importância de suas análises para a conceituação do termo, tanto quanto é imprescindível compreender a tomar a explicitação de Lyotard (2000).

O termo pós-moderno vem sendo conceituado de forma sistemática nos últimos anos, pelas mais diferentes correntes teóricas. Lyotard lança em 1978 a obra “A condição pós-moderna”, definindo o que seria este conceito. Esta obra passa a ser um referencial na definição do tema e incita novas abordagens.

2.1.1 Pós-modernismo em Lyotard

Segundo Peixoto (2004), para Lyotard, a pós-modernidade configura-se como a época da informação perfeita, a ciência não tem mais necessidade de ser referendada por um determinado paradigma. O mundo transmuta-se em mundo do conhecimento, e esse é um conjunto de informações acessíveis pelas diferentes linguagens. Essa diversidade exprime a heterogeneidade do mundo pós-moderno, onde os conhecimentos devem ser pragmáticos e localmente referendados.

De acordo com Lyotard (2000), o pós-modernismo surge da crise da modernidade da dissolução do modelo soviético e da passagem do capitalismo pós-industrial, para o capital financeiro. Apresentando-se como sendo uma nova forma de tratar o conhecimento em tempos de informatização, circulação mundial de mercadorias e de finanças. De forma que não se pode mais precisar a verdade, devido à multiplicidade de culturas que se formaram ao longo dos tempos, a individualidade e a importância crescente do papel da linguagem na formulação e transmissão dos conhecimentos.

Lyotard arte, em sua análise, de uma crítica aos filósofos modernos, herdeiros do iluminismo, como se estes produzissem ciência auto-referente, sem valor de troca. Para ele, o conhecimento deve abandonar seu valor de uso e assumir um valor de troca. Produzir conhecimento que seja rentável, que seja comercializável, que pode ser trocado, assumindo na perspectiva de Marx, o papel de mercadoria. Dessa forma, o enfoque das pesquisas científicas, não está mais em encontrar soluções para as necessidades surgidas no movimento de produção e reprodução da vida, mas está em pesquisar e produzir o que serve para o mercado, o que pode ser vendido e gerar lucro. O autor defende que para o pós-modernismo a fonte da ciência é a informação que pode ser transmitida em quantidade.

O pós-modernismo é situado por Lyotard (2000) no campo da cultura pós-industrial⁶, o conhecimento que pode ser transmitido pelas novas tecnologias, que pode ser traduzido para linguagem das máquinas. Isso modifica o caráter do conhecimento, que está diretamente vinculado com o poder. Os Estados que dominarem o conhecimento se distanciarão ainda mais dos países importadores deste conhecimento. Esta defesa também é apontada por Harding – autora recuperada por Demo (2005) – que enfatiza que o conhecimento científico tem exprimido a continuidade do colonialismo, a dominação do centro (do capitalismo mundial) sobre a periferia, a qual é colocada somente como consumidora do conhecimento, chamado por ela de “eurocêntrico”.

Portanto, para este autor, neste cenário pós-moderno, pós-industrial, o conhecimento passa por uma nova relação entre produtor e consumidor. Assume seu valor de troca, possibilitando o controle sobre o que é produzido e em favor de quem está a produção científica, visto que defende que nem todo saber se constitui como saber científico. Dessa maneira, para ele, o problema da legitimação do saber científico está posto, pois a validade dos conhecimentos será uma questão de governo. Quem avalia o que é verdadeiro, científico ou não? Sob quais condições se dá tal avaliação? Pois, dado o fato de que o Estado que detiver o conhecimento, tem sobre os outros uma forma de dominação, quem poderá decidir o que é verdadeiro ou não? Desta forma, se põe como alternativa, o conhecimento local, multicultural, que é válido para a comunidade que o aceitar.

Conforme Lyotard (2000), o pós-modernismo, focaliza a linguagem, o jogo de linguagem, como sendo o articulador e verificador da veracidade do conhecimento. Para se dar esta verificação parte-se da análise do enunciado, através de questões como: quem está autorizado a utilizar determinados enunciados? Coloca-se a centralidade na análise do discurso. Lyotard (2000) estabelece regras para esta análise: as regras são de acordo explícito, na ausência de regras, não existe o jogo e o enunciado deve pertencer ao jogo. De acordo com este pressuposto o conhecimento é analisado sob a perspectiva da análise do discurso.

A linguagem é o ponto que unifica as diferentes pessoas, e ela deve ser a base da formação intelectual dos indivíduos, até porque é através dela que se articulam os diferentes conhecimentos. Nesta perspectiva, o autor defende que nem

⁶ A fase pós-industrial do capitalismo tem como características a centralidade do setor terciário, dos serviços, consumo, educação, pesquisa, comunicação. Utiliza-se da tecnologia da informação.

todo o saber constitui-se como ciência: “o saber em geral não se reduz à ciência, nem mesmo ao conhecimento” (LYOTARD, 2000, p. 35) e situa a ciência como parte do conhecimento e conhecimentos são enunciados que descrevem objetos.

Em observância a este princípio, a formação intelectual dos indivíduos não se preocupa com questões vinculadas ao saber, mas em desenvolver competências, em saber articular o jogo de linguagem. Dessa forma, o saber não se constitui enquanto peça fundamental para o desenvolvimento da sociedade, uma vez que a classe dirigente sempre será quem decide e ela tem o acesso às informações.

Dessa forma, Lyotard (2000) estabelece, sob uma perspectiva, o que seja o pensamento pós-moderno e expõe as suas influências no campo da ciência, da pesquisa, do saber a ser transmitido às novas gerações. Situa esse pensamento como sendo decorrente da sociedade pós-industrial

2.1.2. A concepção de pós-modernidade em Frederic Jameson

Peixoto (2004) introduz a apresentação da idéias de Jameson, anunciando que se trata de um autor controverso, por ser crítico a autores pós-modernos e ao mesmo tempo admitir que exista um ambiente pós-moderno. Nesse sentido Della Fonte (2006) expõe que Jameson parte para conceituação de pós-moderno, assim como Lyotard, da existência de uma condição pós-moderna, porém pretende dar significação distinta ao fenômeno.

Jameson faz uma distinção entre modernismo e modernidade, mas refere-se a essa nova condição como pós-modernismo e assim como Peixoto (2004, p. 52), Della Fonte (2006, p. 46) justifica a predileção do autor por este termo por ressaltar o papel da cultura neste novo contexto. Assinala que Jameson reitera o papel da cultura neste novo cenário, pois entende que a lógica do novo capitalismo é a lógica cultural.

Della Fonte (2006), a partir da análise de diversas obras do autor sintetiza as características do pós-modernismo apresentados por ele,

- reação ao “modernismo canônico” e conseqüente *diluição da fronteira entre a alta cultura e a chamada cultura de massa* ou popular (JAMESON, 1995)
- *enfraquecimento do sentimento histórico*, acarretando a fragmentação do tempo em uma série de “presentes perpétuos” (JAMESON, 1995, P. 125, 1984, P. 17)
- predomínio do pastiche, do simulacro e ênfase na desrealização do mundo (JAMESON, 1984, 1995)
- destruição da distância crítica (JAMESON, 1984, P. 28, 2004, P. 74)
- esquizofrenia como a quebra da cadeia de significantes e conseqüentes ênfase na fragmentação e descontinuidade, fato que impede a unificação do passado e da existência humana. Longe de causar ansiedade e alienação, esses conteúdos mórbidos geram euforia, histeria sublime (JAMESON, 1984, 2002)
- *ausência de ideal utópico* (JAMESON 1984, P. 25, 1999, P. 190)
- *morte do sujeito* (relação com a morte do “grande escritor” na literatura do alto modernismo) (JAMESON, 1999, P. 29)
- síntese dos diversos sentidos de “fim” proclamados no final do século XX (fim da ideologia, fim das classes sociais ...) (JAMESON, 1984);
- *mutação do espaço* – hiperespaço pós-moderno – que impede a capacidade de o seu humano localizar-se ou organizar sua percepção no ambiente em que está inserido. [...] (JAMESON, 2002, p. 364)
- aparecimento do discurso dos “novos movimentos sociais” e da ideologia da diferença. (JAMESON, 2002, P. 322-323) (DELLA FONTE, 2006, P. 31-32)(grifos nossos)

A partir de tais indicativos, a autora conclui que estas características definem o pós-modernismo mais como um conceito periodizante, do que como estilo estético, ressaltando que a cultura tem papel fundamental neste novo contexto.

Jameson fundamenta sua análise na periodização do capitalismo proposta por Mandel e associa cada etapa deste a um correspondente cultural: “ao capitalismo clássico corresponde o realismo; ao capitalismo imperialista, o modernismo; e ao multinacional, o pós-modernismo”. (DELLA FONTE, 2006, p. 33)

Peixoto (2004, p. 53) expõe que desta maneira Jameson ultrapassa “as características do imperialismo clássico estudado por Lênin”. Para ele esta nova etapa do capitalismo – tardio – caracteriza-se por uma nova lógica da produção cultural, a qual denomina de pós-modernismo.

Para Jameson, o “último capitalismo”⁷ traz uma nova forma de organização das empresas multinacionais, a qual acarreta uma nova divisão internacional do

⁷ De acordo com Della Fonte (2006), a tradução correta que corresponde ao terceiro estágio do capitalismo proposto por Mandel é “último/recente” capitalismo e não “tardio” como foi traduzido.

trabalho, uma forte presença da mídia e da automação. Della Fonte (2006) ressalta que as condições econômicas para este fenômeno já estavam dadas no pós-guerra e as condições culturais foram geradas na década de 1960.

Para essa autora, Jameson ao utilizar a periodização do capitalismo, respeita os conceitos de modernidade, modernização e modernismo e nesse sentido, o modernismo seria uma reação frente a modernização, com características de hostilidade ao mercado e o pós-modernismo seria a ruptura deste movimento, exaltando o mercado em uma forma completa de modernização. Dessa forma, o modernismo é expressão inacabada de um processo de modernização e o pós-modernismo, a expressão da completa modernização.

Pela formulação de Jameson há uma sociedade pós-moderna, e esse conceito assume *status* de categoria histórica, de época, identifica um período de desenvolvimento do capitalismo em que a produção cultural é central. Para Della Fonte (2006), dessa forma Jameson rompe com os conceitos que anuncia em sua obra de modernização, modernismo e modernidade, “por promover a pós-modernismo de categoria estético-cultural à categoria histórica.” (idem, p. 35)

Jameson considera o pós-modernismo como uma situação dada, um período, afirmando que vivemos inteiramente dentro de uma cultura pós-moderna. Della Fonte (2006) recupera Norris (1992) que afirma que desta forma “Jameson borrou a distinção entre pós-modernismo em um sentido cultural amplo e o pós-modernismo como um conjunto de teses filosóficas” (idem, p. 38)

Peixoto (2004, p. 57) assinala que Jameson vê positividade no pós-modernismo, a partir da “possibilidade de uma luta de resistência no âmbito da cultura e da teoria no geral”. Della Fonte (2006, p. 39) conclui apontando a importância da obra jamesoniana para compreensão do pós-modernismo, tanto que as obras que se seguiram nesta análise anunciam-se pertencentes à tradição marxista.

2.1.3 A condição pós-moderna para David Harvey

No primeiro capítulo, buscou-se a partir de Alves (1999), Fiori (1997), Harvey (1994) e Chesnais (1998) destacar quais foram as alterações no desenvolvimento do

capitalismo, que deram origem a alterações no campo político, cultural e econômico. Alterações acentuadas no padrão de acumulação do capitalismo e da exploração do trabalho.

Para Harvey (1994) essas alterações estão na base no pós-modernismo. A passagem do modelo de acumulação fordista para o modelo de acumulação flexível, capaz de engendrar mudanças no campo cultural, político e social. Della Fonte (2006, p. 39) expõe que Harvey pretende explicar o pós-modernismo como uma transformação do próprio capitalismo e, assim, como Jameson, parte das categorias de modernização, modernidade e modernismo, em que o modernismo representaria uma resposta à modernidade, produzida pelo processo de modernização.

Peixoto (2004, p. 61) recupera que Harvey (1994), ao analisar a condição pós-moderna que se coloca no capitalismo contemporâneo, supera a dicotomia modernidade/pós-modernidade, afirmando que o produto cultural tanto de um período quanto do outro, configura-se como expressão do desenvolvimento do capitalismo. Esta alteração ora presenciada, decorre das alterações sociais e materiais que interferem na relação tempo-espço. Esta alteração na concepção dos elementos tempo-espço, provoca efemeridade, a idéia de independência de práticas políticas e culturais. Para Harvey, a decorrência deste processo situa-se na superacumulação vivenciada no fim dos anos 1960.

A base material da pós-modernidade, para Harvey, está no projeto de recuperação da economia americana – política de diminuição de impostos, apoio a lutas anticomunistas. Isso leva a um déficit orçamentário com gastos em segurança e políticas sociais. Estes aspectos trouxeram alterações no âmbito social: ataque ao poder dos sindicatos, alto nível de desemprego, diferenciação regional, aumento do setor de serviços – o que fez aumentar as desigualdades e diminuir o poder da classe trabalhadora.

O autor explicita que a pós-modernidade surge em meio a um clima de exibição da imagem, de nova formação de classe social, uma vez que o empobrecimento dos trabalhadores é desvinculado da ação Estatal, “esvaziado de conteúdo”.

Harvey compara os períodos modernos e pós-modernos para situar que ambos os processos encontram-se localizados em uma dinâmica maior que os engloba: o modo de produção capitalista. Se na modernidade fordista, verificava-se a permanência do capital fixo na produção em massa, mercados estáveis,

padronizados, racionalidade técnica – científica, por sua vez, na pós-modernidade flexível, encontra-se uma sociedade dominada pela ficção, pelo imaterial, pelas imagens, pelo capital fictício, mercados de trabalho e nichos de consumo. Ambos os períodos referem-se a uma mesma lógica de produção, de exploração do trabalho, com modificações que não suprimem as leis gerais do capitalismo. Della Fonte (2006, p. 41) sistematiza as características da acumulação flexível em Harvey:

Harvey caracteriza a acumulação flexível como uma nova configuração do capitalismo. Tal configuração recusa a rigidez fordista, substituindo-a pela flexibilidade do mercado e dos processos de trabalho, dos produtos e padrões de consumo, de mercantilização do saber, da reorganização do sistema financeiro global.

As mudanças na vida social, cultural, acompanham o processo de desenvolvimento do modo de produção. A cultura passa, ela própria a ser considerada mercadoria, o que é pertinente à lógica do capital. Ao passo que o capitalismo se universaliza, vai tomando todos os espaços, por ter característica expansionista, fica evidenciado que a vida cultural está atrelada a processo de lucro e lucratividade. Dessa forma, o pós-modernismo é o resultado cultural deste processo de desenvolvimento do capitalismo, fictício e especulativo imprime suas aspirações no campo teórico, a fim de significar de forma particular esta fase do seu desenvolvimento.

Esse processo de formulação teórica pós-moderna e multicultural, responde também às demandas dos trabalhadores, que em toda parte, clamam por igualdade, por terem seus direitos e culturas reconhecidas, neste contexto de efemeridade e de transitoriedade cultural.

Peixoto (2004), a partir do pensamento de Lyotard e Harvey, conclui que o primeiro demonstra que seu pensamento tem origem em abstrações de cunho idealista, declarando o fim da objetividade, de forma que o ser “cria” a realidade, através dos sentidos, que é sempre relativo, na medida em que existem tantas realidades, quanto sujeitos que sentem. Identifica que para Harvey, a pós-modernidade deveio, as mudanças ocorridas no campo econômico a partir de 1970 dão origem às mudanças no campo político, cultural e ideológico. Tais mudanças exprimem a crise de superacumulação, transição do modelo fordista para a acumulação flexível, de forma que essas mudanças se espraiam para todos os

setores da sociedade, a cultura converte-se em mercadoria e, no campo teórico, verifica-se a perda da historicidade, articulando teorias de natureza distintas, ou seja, a vinculação a um determinado projeto de sociedade é desconsiderado ao se analisar propostas pedagógicas ou teorias educacionais. Duarte (2004a) expõe que esse processo tem ocorrido largamente no que se refere à compreensão da teoria de Piaget e Vigotski no Brasil, por exemplo.

Para Della Fonte (2006) há no pensamento de Harvey uma positividade no pós-modernismo, pois, em relação à teoria marxista, ele possibilitaria estudos referentes às diferenças subjetivas, como gênero, sexualidade, raça, classe, tempo e espaço, que em seu entendimento não vinham sendo abordadas de forma necessariamente clara e suficiente.

2.1.4. A ideologia pós-moderna como clima intelectual

A partir da apresentação sumária das idéias de Lyotard, Jameson e Harvey, tomados devido indicações de diversos autores como fundamentais para a compreensão do que seja pós-moderno, pode-se travar uma discussão acerca do conceito, bem como, problematizá-lo para compreender suas implicações na educação.

Lyotard defende que estamos em uma era pós-moderna, que atribui novos significados ao conhecimento, que defende a diferença, que as identidades são formadas não mais por classes sociais, mas por grupos particulares como sexo, raça, etnia, sexualidade. Peixoto (2004, p. 87-88) conclui em relação a Lyotard que em seus textos ressalta-se que

Na emergência de uma condição pós-moderna a falência do conhecimento, da razão, ao mesmo tempo em que indicam que as únicas explicações possíveis e permanentes são aquelas contidas na sua concepção pós-moderna.

Nessa perspectiva, o pós-moderno caracteriza-se como uma teoria totalizante tanto quanto as que ele próprio condena.

Para Della Fonte (2006), Jameson e Harvey tentam cunhar uma explicação para pós-moderno diferente das formuladas pelos pós-modernos e sua maior contribuição reside na relação por eles estabelecida de forma diferente entre si, de pós-moderno e o capitalismo contemporâneo: “em Harvey, o pós-modernismo é uma fase do modernismo e, em Jameson, uma ruptura com o modernismo”. (idem, p. 45)

A autora defende que Jameson e Harvey lançam mão das categorias modernização, modernismo e modernidade, que encerram em si um problema de periodização histórica, para explicar a transição da modernidade para a pós-modernidade. E essa teoria da transição carrega mais um complicador, pois traz o significado de que pós-moderno seja uma época histórica que contém as características do capitalismo contemporâneo.

Della Fonte (2006) após exposição crítica das concepções de Harvey e Jameson, aponta para uma possível superação dos problemas apontados por ela nas elaborações dos autores sobre o pós-modernismo: a periodização histórica e a transição da modernidade para a pós-modernidade. Para a autora, uma fragilidade na exposição desses autores reside na vinculação do conceito a uma periodicidade do capitalismo.

A meu ver, os termos gerais da polêmica se o pós-moderno é prolongamento ou não da modernidade derivam da armadilha encerrada no uso das categorias modernismo, modernização e modernidade e seus respectivos correlatos “pós”. [...] chamo a atenção para o fato de que o problema conceitual maior é de ordem histórica, pois o uso dessas categorias em Harvey e Jameson baseiam-se em uma determinada periodicidade do capitalismo que traz resultados inesperados e não pretendidos por seus expositores. (DELLA FONTE, 2006, p. 46)

A autora sugere que se aborde o tema, a fim de categorizá-lo, a partir de uma concepção de que o pós-moderno

Expressa um *clima intelectual* generalizado que, no momento é uma das tendências, senão a dominante, do pensamento social e político euro-americano. Sua peculiaridade reside não apenas no alívio, mas na euforia diante do colapso (considerado definitivo) dos três principais projetos de emancipação universal do século XX: o nacionalismo antiimperialista, a democracia social de esquerda e o comunismo. (DELLA FONTE, 2006, p. 51)

Dessa forma, tanto Peixoto (2004), quanto Della Fonte (2006) lançam mão da conceituação de pós-moderno desenvolvida Ellen Wood (1999) a qual proclama que esse momento vivido pela teoria, expressa

A ambivalência em relação ao Iluminismo, juntamente com o pessimismo sobre o progresso, [e] tem sido um tema comum na cultura do século XX, na esquerda e na direita, e tanto por boas quanto por más razões (WOOD, 1999, p. 9)

E que a herança intelectual desse processo é o pós-modernismo.

Wood (1999), diferente de Jameson e Harvey não vê o pós-modernismo como uma época, mas como uma agenda que afeta a intelectualidade que

Ainda repete que uma época terminou, que estamos vivemos em uma época pós-moderna, que o 'projeto do iluminismo' está morto, que todas as antigas verdades e ideologias perderam sua relevância, que os velhos princípios da racionalidade não mais se aplicam, e assim por diante. (WOOD, 1999, p. 10)

E de acordo com Moraes (2004), essa ideologia ganha sobrevida nas vertentes culturalistas e neopragmáticas que seguem alardeando

A derrota do projeto iluminista de emancipação, a mentira do progresso histórico, a fragilidade do sujeito, a impossibilidade da verdade, a negação do real, a recusa de fundamentos, rejeitam as grandes narrativas, denunciavam a ciência e a racionalidade ocidental como imbricadas à estrutura do poder, à razão instrumental e a à dominação. (MORAES, 2004, p. 340)

Para Della Fonte (2006), como para Moraes (2004 p. 341) essa agenda é composta por “pós e neomodernos, pós-estruturalistas, pós-analíticos, pós-metafísicos, pós-marxistas, retóricos, pós-coloniais, hermenêuticos, culturalistas, aqueles que apregoam do fim da história, neopragmáticos”, que formulam uma atmosfera teórica que “convence” a intelectualidade que vivemos em uma “época” pós-moderna. Nesse sentido, para Della Fonte (2006, p. 51), a pós-modernidade expressa, portanto, um clima intelectual. Para Lukács (2007, p. 40) “trata-se, pois, de um repúdio da razão como critério”.

Para Wood (1999, p. 9), esse pós-modernismo que vemos em teóricos como Lyotard, Foucault, Derrida é decorrente da geração de 1960, que formula teoria explicativa compatível com o momento áureo que o capitalismo passava. Decorre da

anunciação da morte do marxismo e da proclamação do capitalismo como organização social vitoriosa. Daí a ênfase no conhecimento pragmático, articulado com as necessidades do mercado, voltado para a comercialização: a relativização do critério de verdade, dos conhecimentos científicos e populares. Wood (1999, p. 10) destaca que “alguns pós-modernistas, na verdade, parecem mal ter notado o fim do grande surto de prosperidade, tão concentrados estão no triunfo do capitalismo e nas alegrias do consumismo”.

Nesse sentido, Della Fonte (2006) afirma que a ideologia da pós-modernidade é um “produto histórico do capitalismo contemporâneo”, mas não abriga em si todas as mudanças ocorridas na sociedade no século XX, mas, sim, constitui-se como uma das alterações. Nesse sentido, Duarte (2004b, p. 223) enfatiza que “muito antes do surgimento do pós-modernismo, ainda no século XIX, a filosofia burguesa começou a assumir formas cada vez mais negativas e irracionais à medida que se expandiam as relações econômicas capitalistas e ficavam para trás os ideais iluministas”.

Dessa forma, o pós-modernismo é um “constructo teórico” que não se formula necessariamente neste período, mas acompanha o pensamento burguês, desde que a burguesia, após ter revolucionado o sistema social e instituído as relações capitalistas, utilizando-se para romper com o antigo regime, da razão, da busca pela verdade, da explicação do real, converte-se em classe reacionária, negando os princípios que a tornaram classe hegemônica, derrotando o proletariado nas revoluções de 1848. (HOBSBAWM, 2007). Lukács aborda que esta crise “foi a instauração de uma situação que implica, simultânea e inseparavelmente, uma realização e uma refutação das idéias do Iluminismo” (LUKÁCS, 2007, p. 27). Para ele a crise da racionalidade burguesa “alcança seu ponto culminante no período imperialista” (idem, p. 26); esta crise é composta pela: crise da filosofia burguesa – “que tem sua origem na contradição entre liberdade e igualdade política e a liberdade e a igualdade reais dos homens” (idem, p. 27); pelo pessimismo aristocrático e otimismo democrático – que representam “a crise da idéia de progresso” (idem, 35); pela afirmação e negação da razão, que “trata-se, pois, de um repúdio da razão como critério” (idem, p. 40) e pelo humanismo e democracia.

Dessa maneira, para Wood (1999, p. 13) o pós-modernismo implica na recusa do conhecimento totalizante e na ênfase da fragmentação do conhecimento humano e na natureza do mundo; com isso destrói-se a concepção de classe social, pois,

neste caso, faríamos parte de um todo fluido e fragmentado. A autora aponta que politicamente essa ideologia impossibilita a crítica do capitalismo, uma vez que rejeita teorias totalizantes, afirmando que “não há um sistema social [...] com unidade sistêmica e ‘leis dinâmicas’ próprias; há apenas muitos diferentes tipos de poder, opressão, identificação e discurso”. (idem, p. 14).

Esse constructo teórico, ou ideológico, para Moraes (2004), traz conseqüências relevantes para o conhecimento, para a concepção de ciência, pois “tornou descartável o conhecimento objetivo, a apreensão do real, a verdade, a racionalização” (idem, p. 343). E tornou-se um “conceito guarda-chuva” que incorpora questões dos mais variados campos sociais. Della Fonte (2006, p. 51) expõe que as mais variadas perspectivas articulam a ideologia pós-moderna, como o multiculturalismo, o pós-colonialismo, o construcionismo social.

A ideologia pós-moderna se tornou profícua no campo educacional. As diferentes proposições orientadas pela ideologia pós-moderna na educação se propõem a resolver problemas da educação moderna, como a dominação cultural burguesa, o racismo, o sexismo, entre outros. Entre essas proposições está o multiculturalismo – teoria que tem orientado grande parte dos teóricos que pensam os currículos escolares. Aparece como opção curricular que pretende, por meio do currículo, corrigir problemas referentes à desvalorização das minorias culturais e tem apoio nos estudos culturais dos anos 1990. A teoria multicultural será objeto da próxima sessão, em que se buscará apontar sua natureza e proposição para o currículo.

Além dessa perspectiva multicultural vinculada à ideologia pós-moderna, Della Fonte (2006) enumera outras questões educacionais que decorrerem da incorporação da ideologia pós-moderna:

Além disso, a perspectiva pós-moderna de pedagogia compromete-se em descolonizar o currículo (SILVA, 1996, p. 199); questionar as relações de poder e, assim, dar vez às vozes ausentes na seleção da cultura escolar (SANTOMÉ, 1998), não diferenciar cultura erudita de cultura popular (SILVA, 1996, p. 140; KELLNER, 1998, P. 105-106), privilegiar o cotidiano escolar (CANDAU, 1999; OLIVEIRA; ALVES, 1999) e da sala de aula (GALLO, 2003, p. 78), conceber as identidades e a subjetividade como diluídas, contingentes e híbridas não apenas em termos culturais (HALL, 1998), mas também no sentido de um hibridismo tecno-humano, expresso no termo *cyborgs* (HARAWAY, 2000), entre tantas outras características. (DELLA FONTE, 2006, p. 54)

Em relação às questões que têm sido enfatizadas no campo educacional, em decorrência da ideologia pós-moderna, como o combate ao eurocentrismo, as questões de poder, a diminuição dos conflitos raciais, Duarte (2004a) expõe que

Aqueles que pensam que desenvolvem mecanismos de resistência à mundialização do capitalismo por meio da defesa dos direitos das chamadas minorias e da defesa do multiculturalismo não percebem que a dinâmica da universalização do mercado possui uma plasticidade que lhe permite assimilar os fenômenos culturais locais, transformando-os em mercadoria e utilizando-se deles de forma ideológica, para legitimar do ponto de vista ético a manutenção das desigualdades sociais. Em nome da crítica ao etnocentrismo são mantidos os privilégios materiais e intelectuais dos países pertencentes ao Primeiro Mundo. Em nome do respeito à alteridade e da convivência pacífica entre os povos e entre os grupos culturais são perpetuadas as divisões e exclusões necessárias à reprodução do capital.

Della Fonte (2006) explicita algumas das bases teóricas que tem sustentado e expandido a agenda pós-moderna na educação:

Multiculturalismo (McLaren, 2000; CANEN et al., 2000), estudos feministas e de gênero (SILVA, 2002; HALL, 1998), Estudos culturais (HALL, 1998; GIROUX, 1998), teoria *querr*, pós-estruturalismo (SILVA, 1996, 2002; VEIGA-NETO, 1994; 1999; JONES, 1998), pós-colonialismo, neopragmatismo (GUIRALDELLI JR., 1999, 2000^a, 2000^b, 2000^c; VEIGA-NETO, 1994, p. 8, 1999, p. 239; POPKEWITS, 1999, p. 208), perspectiva do Programa Forte em Sociologia do Conhecimento (WORTMANN; VEIGA-NETO, 2001). (DELLA FONTE, 2006, p. 54 – com omissão de notas)

Moraes (2003) vai explicitar que em face deste amplo movimento cultural de grande abrangência, que, a partir da nova demanda do mercado para a formação de trabalhadores que respondam às suas novas necessidades, anuncia-se que “é preciso, agora, elaborar uma nova pedagogia, um projeto educativo de outra natureza, e assegurar o desenvolvimento de competências [...]” (MORAES, 2003, p. 152) e para a autora, essa nova perspectiva se alastra para o campo da pesquisa educacional provocando, o que denomina de “recuo da teoria”.

Esse recuo, para a autora, é resultado de um processo de desconstrução da racionalidade iluminista, que revolucionou um conjunto de valores que sustentava a aristocracia feudal e, a partir da crítica de agendas “pós-”, “neo-” ou “anti-”

“desestruturou tudo o que referenciava a soberania de tal concepção de racionalidade” (MORAES, 2003, p. 156).

Para a autora, o “reco da teoria” é uma consequência do “clima intelectual” apresentado por Della Fonte (2006). Moraes (2003, p. 157) afirma que

O reco da teoria foi decorrência natural desse processo. Inaugurou-se a época cética e pragmática, dos textos e das interpretações que não podem mais expressar ou, até mesmo, se aproximar da realidade, constituindo-se em simples ralatos ou narrativas que, presos às injunções de uma cultura, acabam por arrimar-se no contingente da prática imediata.

Duarte (2004a), assim como outros autores filiados a concepção marxista, formula, a partir de Chauí e Frederico, uma interpretação do que seja o pensamento pós-moderno e sua influência na educação, seja na pesquisa educacional ou nas práticas pedagógicas. Assinala que para o pensamento pós-moderno existe uma crise da ciência, dos paradigmas e da razão, negando a objetividade, desconsiderando a continuidade temporal da história, negação do universal, postula que existam micropoderes. Recupera Chauí (1993) que aponta características desse pensamento pós-moderno:

Categorias gerais como universalidade, necessidade, objetividade, contradição, ideologia, verdades são consideradas mitos de um razão etnocêntrica, repressiva e totalitária. Em seu lugar, colocam-se o espaço-tempo fragmentados, reunificados tecnicamente pelas telecomunicações e informações. (CHAUÍ, 1993, p. 22-23, *apud* DUARTE, 2004a, p. 77)

Para Duarte (2004a), o irracionalismo e a fragmentação dos conhecimentos são emblemáticos do pós-modernismo. Explicita que a fragmentação presente nessa organização da produção se reproduz em muitas esferas: no interior das indústrias, no mercado, na classe operária, no sujeito político, no discurso político, na própria atividade política. Essa fragmentação da vida social é refratária da fragmentação no processo de produção e é igualmente reproduzida pelo pensamento pós-moderno. Diante dessa perspectiva que vem adentrando também o cenário educacional, o autor aponta algumas problemáticas que surgem no campo da pesquisa e na prática pedagógica:

Em nome de romper com o cientificismo herdado de paradigmas ultrapassados ou em crise, adotam-se a descrição e narrativa pseudoliterária de casos e memórias individuais, crônicas pobres e fragmentadas de um cotidiano pobre e fragmentado. Veja-se, por exemplo, a importância cada vez maior que vem sendo dada à chamada troca de experiências em encontros da área educacional: em nome da valorização da experiência profissional de cada professor, o que acaba por existir é a legitimação do imediatismo, do pragmatismo e da superficialidade que caracterizam o cotidiano alienado. (DUARTE, 2004a, 79)

Conforme explicitado por Della Fonte (2006), o multiculturalismo, fundamentado a partir dos estudos culturais, assume perspectiva decorrente da ideologia pós-moderna e tem influenciado em grande medida os estudos sobre currículo. Na próxima sessão, se buscará conceituar o multiculturalismo como expressão da ideologia pós-moderna em educação.

2.2 A teoria do multiculturalismo

A ideologia pós-moderna tem representado, conforme Moraes (2003), Duarte (2004), Duayer (s/d), no campo da pesquisa em educação, no campo da teoria, um retrocesso, marcado pelo relativismo científico, cultural e social, na medida em que refuta a razão iluminista. Tal relativismo, Duayer (s/d) afirma que tem se alastrado para todos os setores sociais, “no atacado” e Moraes (2003) enfatiza que no campo educacional tem se expressado pelo “recoo da teoria”.

Entre esses setores sociais marcados pela influência da ideologia pós-moderna, está a educação escolar, compreendida como um processo educacional, responsável pela transmissão às novas gerações dos conhecimentos tidos como fundamentais para que se continue o processo de desenvolvimento humano. O processo educacional desempenha, de acordo com Leontiev (1978) papel fundamental para a aquisição da cultura humana, construída ao longo dos tempos. Porém, o relativismo trazido pela ideologia pós-moderna para o campo educacional tem marcado de forma comprometedor esse papel descrito por Leontiev para a educação, uma vez que não se estabelece mais primazia de conhecimentos; o conhecimento passa a ter um cunho amplamente pragmático; a história da humanidade é suprimida pela história cotidiana, como base na subjetividade

individual. Nesse sentido fica comprometida a função de repassar às novas gerações o legado cultural humano, o que torna ainda mais difícil a compreensão dos processos de conservação e transformação social.

Essa perspectiva educacional tem sido amplamente difundida, assim como também na política, na cultura ao passo que a ideologia pós-moderna vem se estabelecendo como a ideologia hegemônica burguesa. Nessa sessão se buscará evidenciar que o multiculturalismo é uma, entre tantas teorias pós-modernas as quais têm invadido e referenciado a ação educativa, sobretudo na organização do currículo.

O expositor de maior relevância dessa teoria é Peter McLaren que formula e obtém grande sucesso editorial com o “Multiculturalismo crítico” (1997) e “Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio” (2000). Nestas obras o autor expõe o que seriam os fundamentos desta teoria, quais os direcionamentos das ações pedagógicas desenvolvidas à luz do multiculturalismo.

O grande mote da discussão de McLaren é a busca pela identidade, que de acordo com o autor tem sido solapada pelo capitalismo, sobretudo por meio do racismo norte-americano. O racismo difundido pela sociedade contemporânea tem sido um dos responsáveis pelos maus resultados escolares de estudantes pertencentes a grupos minoritários, que ele chama de “pessoas de cor” e causa de grande violência entre os estudantes daquele país, conforme o autor. Por isso, merece grande atenção e discussão por parte dos teóricos da educação que devem engajar-se em lutas anti-racistas e revolucionárias, que ele julga se dar por meio de práticas escolares multiculturais, a saber: a luta pela construção de uma linguagem das minorias e luta por uma democracia oposta à democracia liberal.

Peter McLaren declara que possui raiz no marxismo, mas que tem buscado referências em outras teorias e em teóricos como, por exemplo, Michel Foucault, Jacques Derrida, Stuart Hall, que são associados ao pós-modernismo, embora faça críticas também a essa teoria. De forma que, torna-se difícil enquadrá-lo nessa ou naquela perspectiva teórica, devido, em suas palavras, ao “meu trabalho intelectual que está mudando constantemente, até hoje. O que pode ser um problema, já que certos críticos consideram difícil localizá-lo em qualquer campo” (McLaren, 2000, p. 227). Duarte (2004b) expõe que o pensamento pós-moderno no campo educacional nega a possibilidade de conhecimento científico da realidade social e natural, rejeita

as formas de humanismo e quer “implodir a escola por meio da negação da existência de um conhecimento objetivo e ser transmitido” (idem, p. 223). Nesse sentido, Duarte (2004b) assevera que a incorporação de elementos da teoria pós-moderna à discussões de cunho marxista, parecem “totalmente estéril, pois o pós-modernismo nada tem a contribuir para o enriquecimento teórico do marxismo ou para uma mobilização social que produza mudanças substanciais nos processos econômicos, políticos e culturais da atualidade” (idem, p. 222).

O multiculturalismo tem sido associado ao pós-modernismo por diversos autores como Ellen Wood (2003), Duarte (2004a; 2004b), Moraes (2003; 2004), Della Fonte (2006), Faustino (2006), Ahmad (2002), especialmente por seu caráter de aparente autonomia do indivíduo, da identidade individual em relação à identidade de classe. De acordo com Duarte (2004), o pós-modernismo preconiza que o indivíduo não tem um “núcleo essencial de identidade, pois todas as pessoas são fragmentadas e aquilo que nos habituamos a chamar de individualidade estaria em contínuo processo de dissolução” (idem, p. 220) e o multiculturalismo, proposto por McLaren (2000) quer, justamente, formular uma linguagem, que segundo ele, é a forma de construir e relacionar-se com a realidade, em condições de trazer significado às identidades dos grupos minoritários, que não participam de uma identidade coletiva, pois não pertencem à “condição branca”, que seria a identidade eurocêntrica, capitalista e burguesa.

Callinicos (2004), Wood (2003) e Ahmad (2002) têm discutido a questão referente à emancipação do racismo de diferentes maneiras, com enfoques que em alguns aspectos chegam a ser contraditórios, mas todos têm no horizonte a emancipação humana, via luta de classe. Esse aspecto parece ser suprimido na defesa de McLaren (2000) pela luta das identidades subjetivas, via política das identidades. Enfatiza sobremaneira o papel da linguagem nesse processo.

Dessa forma, o surgimento/formulação da teoria multicultural nos EUA dá-se vinculada à luta contra o racismo. McLaren (2000) afirma que o multiculturalismo preconizado por ele diferencia-se das formas liberais de multiculturalismo porque pretende por meio dessa teoria criar um movimento revolucionário, capaz de levar à emancipação humana. Porém os aspectos de sua “teoria multicultural” coincidem com o multiculturalismo que ele chama de liberal. De acordo com Faustino (2006) o termo teve origem no Canadá, nos anos 1960, para conter movimentos separatistas, dado a divergência cultural de dois grupos majoritários. Esse conceito também foi

usado, nesse contexto, para atrair os investimentos externos a uma economia que estava em processo de abertura, concomitante a uma ampla propaganda de respeito aos estrangeiros.

Nos Estados Unidos, a implementação da política multicultural também ocorreu na mesma época, período em que se avolumavam os protestos contra segregação racial e leis separatistas. Dado a este movimento, o multiculturalismo passou a ser empregado na formulação de leis e projetos, de forma a minimizar os conflitos existentes, fossem raciais ou por xenofobismo. Novos termos passaram a ser introduzidos nos discursos e nas leis, bem como, divulgados pela mídia, como por exemplo: multiculturalismo, afro-descendentes ou etnias, termos que viriam a substituir termos considerados discriminatórios e politicamente incorretos como, monocultura, raça, negro.

Tanto nos EUA, quanto no Canadá, a escola passou a ser o *locus* privilegiado de difusão do multiculturalismo, seja por inclusão nas políticas educacionais, seja por inclusão direta nos currículos escolares, promovendo a exaltação das diferenças e a importância da filiação às crenças e costumes de seu grupo cultural, como forma de combater a discriminação em relação às minorias, a grupos raciais, as diferenças culturais, acusadas de promover o conflito entre as pessoas. O multiculturalismo, ao defender, ao propor o respeito às minorias étnicas, na verdade, procura ocultar, distorcer o xenofobismo presente na sociedade.

Nesse sentido, entende-se que as proposições de McLaren (2000) embora tragam questões relativas às conseqüências do capitalismo, traz também um debate que confunde, em certa medida, a luta da classe trabalhadora. Ao apontar a “condição branca”, a cultura eurocêntrica como “pontas de lança” do capitalismo contra as minorias oprimidas, parece tirar de foco, como enfatiza Ahmad (2002) que a luta é contra o imperialismo, contra a fetichização da mercadoria, da individualidade. Wood (2003) discute que este tipo de defesa multicultural tem servido para desmobilizar a classe trabalhadora.

Callinicos (2004) aponta que esse debate das minorias que se enclausuram nas suas questões específicas impede que se construa um projeto universal da luta dos trabalhadores. Para Callinicos

Estas tensões são um exemplo do surgimento do que às vezes é chamado de ‘política da identidade’ nos anos 80. na ausência de

lutas em grande escala contra a opressão, os oprimidos tenderam a fragmentar-se em grupos menores, cada qual tendendo a destacar as suas diferentes 'identidades', a particularidade da sua opressão comparada às dos outros: negros de origem africana contra asiáticos, mulheres negras contra mulheres brancas, judias contra mulheres brancas não judias, homossexuais contra lésbicas contra bissexuais. Este tipo de fragmentação só pode debilitar qualquer luta real contra o sistema que produz todas as formas diferentes de opressão. (CALLINICOS, 2004, p. 32)

Ao cunhar a teoria multicultural revolucionária, McLaren (2000) faz importantes críticas ao sistema capitalista e à ação pedagógica escolar. Identifica na organização social o que tem "oprimido" – conceito que passa a utilizar após sua identificação às idéias de Paulo Freire, de quem se diz admirador - o trabalhador e impute ao capitalismo à origem do racismo, apoiado em Callinicos. McLaren (2000) aponta as condições na sociedade contemporânea que sustentam o racismo:

A competição econômica entre os trabalhadores, o apelo da ideologia racista aos trabalhadores brancos e os esforços da classe capitalista para estabelecer e manter a divisão racial entre os trabalhadores. As constantes mudanças das demandas do capital por diferentes tipos de trabalho só podem ser enfrentadas com a imigração. (McLAREN, 2000, p. 262)

A "condição branca" aglutina essas condições e as reproduz, na medida em que informa aos indivíduos a forma de posicionar-se frente aos outros trabalhadores, pois ela representa o estereótipo do homem burguês, que quer por meio do imperialismo difundir sua cultura de consumo para todas as pessoas do planeta.

Para McLaren a condição branca é uma forma de consciência sócio-histórica, subjacente à dominação cultural. Para ele, a condição branca

Opera através de sua constituição como uma autoridade universalizante, pela qual o sujeito branco burguês apropria-se do direito de falar em nome de todos os não-brancos e, ao mesmo tempo, negar voz e agência a esses outros, em nome da humanidade civilizada. A condição branca constitui e demarca idéias, sentimentos, conhecimentos, práticas sociais, formações culturais e sistemas de inteligibilidade, que são identificados com ou atribuídos a pessoas brancas, que investem neles como "brancos". A condição branca é, também, uma recusa em reconhecer de que forma os brancos estão envolvidos em certas relações sociais de privilégio e relação de dominação e subordinação. A condição branca pode, então ser considerada como uma forma de amnésia social, associada a modos de subjetividade dentro de espaços sociais considerados normativos. [...] A condição branca constitui a

tradição seletiva dos discursos dominantes sobre a raça, a classe, o gênero e a sexualidade, hegemonicamente reproduzidos. (McLaren, 2000, p. 265)

Nesse sentido, McLaren defende uma ação pedagógica assentada na luta multicultural, que deve ser anti-racista, antiimperialista, anticolonialista, anti-homofóbica, para dessa forma, combater os valores capitalistas que são difundidos pela cultura branca, emanada da “condição branca”. Nessa mesma direção, o autor se apóia em Eugene Victor Wolfenstein (1993) para afirmar que é difundida nas escolas uma “língua branca”, que tem uma gramática branca, enfatizando que somente são aceitos os falantes de uma língua culturalmente aceita e pertencente a “condição branca”, em detrimento de tantas outras formas de comunicação. Como forma de resistência e oposição à essa dominação, McLaren (2000) propõe que para “resistir ao fetichismo epidérmico, os oprimidos necessitam de uma linguagem e de uma política própria” (idem, p. 268). Nesse sentido, localiza a condição branca como a cultura opressora ocidental e eurocêntrica, derivando desta afirmação a necessidade de “descolonizar” o currículo e as práticas pedagógicas e de lutar pela afirmação das diferentes identidades. Esse papel seria desempenhado por uma prática pedagógica multicultural que, por lutar contra o padrão capitalista burguês, é adjetivado de revolucionário.

É nesse contexto que McLaren defende a política das identidades e ressalta a necessidade de se criar uma linguagem própria e pertencente aos oprimidos. Atribui papel decisivo à linguagem, por entender que a luta social se dá nesse campo, que cria e significa a realidade social.

A linguagem vem sendo utilizada pela classe dominante para difundir seus valores, sua ideologia, que quer formar uma identidade homogênea nacional. A linguagem que é difundida pela classe dominante, tem a condição de promover a separação entre os grupos sociais, nessa perspectiva, a linguagem opera, por meio de seus mecanismos de subordinação, a contradição entre as classes sociais. A opressão torna-se uma questão de emprego da linguagem, visto que “a linguagem é o meio básico através do qual as identidades sociais são construídas, os agentes sociais são formados, as hegemonias culturais asseguradas, e, designando e agindo sobre a prática social” (McLAREN, 2000, p. 30).

A linguagem é quem cria a realidade, “isso sugere que as palavras não são signos para as coisas, mas, ao invés disso, as coisas são signos para as

palavras” (idem, p. 30). Nesse contexto, o conhecimento passa a ser uma questão cultural, pois seu significado depende da cultura, do contexto, dos costumes, de forma que não exista mundo fora da compreensão da linguagem. Os significados, que são atribuídos por meio da linguagem aos eventos, somente se tornam inteligível pelo acesso a uma linguagem aceita pelo grupo, de forma que não há uma “linguagem/discurso” que tenha a franquia da verdade. Nessa perspectiva, a defesa de McLaren aproxima-se do que defende Lyotard (2000), que enfatiza que só existe verdade para o grupo que a aceitar como tal, até porque e, neste sentido os autores também concordam, não existe uma verdade universal a ser buscada, ela é inatingível, justamente porque depende das subjetividades locais e grupais.

A essa defesa se alinham as concepções de Maffesoli (2004) que preconiza que “a construção social da realidade, que, ao contrário do que se costuma pensar, é essencialmente simbólica” (idem, p. 48) e afirma que o localismo tem força de construir a identidade dos indivíduos, pela relação de grupos próximos em oposição à instituições longínquas e abstratas. Nesse sentido, ele defende que o “lugar faz o elo”. Somente as relações mais próximas podem trazer significados à vida dos indivíduos. O próprio autor ressalta que essas teses são provenientes da compreensão de que estamos em uma época pós-moderna, que pôs fim a razão Iluminista e põe em evidência o fim dos valores universalizantes. Atribui o processo de degradação das culturas ao desenvolvimento do capitalismo que destruiu as especificidades locais, as particularidades de usos e costumes, ou seja, a razão Iluminista foi a causa do distanciamento entre as diferentes culturas, de forma que, nesta época pós-moderna se busca resgatar o que fora destruído pelo capitalismo, sem destruí-lo.

Depreende-se da defesa de ambos os autores que, não se tem conhecimento universal e que tampouco ele existe. O conhecimento é associado a questões subjetivas, que podem ser aceitas pelo individual ou pelo grupo, sendo a um só tempo cotidiano e pragmático. Pondera-se também, que os teóricos pós-modernos preconizam uma atitude de superação da cultura capitalista, sem, no entanto, superar o próprio capitalismo, atitude que no limite, acaba por reforçá-lo, por não destruir as bases que produzem continuamente a exploração de uma classe sobre a outra, que para Wood (2003) é a causa fundante do racismo, da opressão, da fragmentação da classe trabalhadora.

Desse modo, McLaren propõe que é papel da atividade pedagógica desmistificar o conhecimento eurocêntrico e “colocar no centro do currículo aquelas formas de conhecimento que constituem as esferas do dia-a-dia e do popular” (McLaren, 2002, p. 44), pois os estudantes devem interpretar suas próprias experiências e delas apreender o conhecimento. Essa experiência é a forma primária de conhecimento que os auxilia no processo fluido de constituição da suas identidades, que não são sempre definidas da mesma forma, mas constituem-se por associação aos diferentes grupos. O lugar, as relações mais próximas, substitui projetos totalizantes, assim, Maffessoli (2004) enfatiza que o

Lugar produz um vínculo. E um vínculo, portanto, que não é abstrato, teórico, racional. Um vínculo que não se constituiu a partir de um ideal distante, mas que, muito pelo contrário, baseia-se organicamente na posse comum de valores arraigados: língua, costumes, culinária, posturas corporais (idem, p. 23-23).

São estes valores arraigados que constituem a base do projeto pedagógico multicultural, que tem na linguagem seu aspecto unificador, entendendo que os relatos vinculados ao cotidiano suplantam a história linear dos fatos universais. Portanto, para Maffessoli (2004, p. 26) o indivíduo é identificado por “papéis” que representa junto a determinados grupos, a história da humanidade se dissolve em relatos particulares e a razão cede lugar à sensibilidade.

Netto (1996b) afirma, com base em Luckács, que nenhuma existência individual cancela a cotidianidade – isso não impõe a ninguém um padrão de comportamento ou modo típico de respostas. As situações cotidianas exigem respostas que muitas vezes não demandam um conhecimento interno, dessa forma responde-se da forma que parece ser a mais eficaz, “no plano da cotidianidade o critério de utilidade confunde-se com o de verdade” (NETTO, 1996b, p. 68).

Para o autor, a cotidianidade faz com que cada indivíduo se perceba como singular, perdendo a compreensão de pertencimento ao gênero humano, pois age na cotidianidade como um *homem inteiro*, na sua singularidade. O acesso à consciência humano-genérica é possível quando o indivíduo supera a singularidade, a heterogeneidade, em utiliza toda a sua força na objetivação em uma ação duradoura, menos imediata. Nessa objetivação reconhece a sua consciência humano-genérica, superando assim a singularidade e instaurando a particularidade, atuando como *inteiramente homem*.

Netto (1996b) novamente recuperando Lukács, aponta três procedimentos capazes de romper com a heterogeneidade e levar à homogeneidade: o trabalho criador, a arte e a ciência – através destes pontos constitui-se o ser social. Essas esferas não são contínuas, mas voltam à cotidianidade, e quando o indivíduo faz esse retorno o faz com condições de perceber a cotidianidade de forma diferente: como um espaço possível de realização de enriquecimento do ser social, torna-se um ser mais educado, porque atingiu a consciência humano-genérica.

A superação do pensamento cotidiano, da apologia do saber prático, são condições apresentadas por Netto (1996b), para que se formule um referencial teórico para analisar a cotidianidade, pois esta não serve de critério de verdade para as formulações teóricas, porque está calcada na heterogeneidade e imediaticidade. Além disso, é preciso compreender que o culturalismo dilui o que há de ontológico na cotidianidade, faz-se necessário analisá-la sob a categoria de totalidade, e segundo o autor, só tem condições de partir desta categoria, quem parte da visão do proletariado.

A condição pós-moderna postula um relativismo – pluralismo que seria a forma e o conteúdo dos novos tempos – das concepções teóricas e de produções científicas evidenciando que todo e qualquer pensamento teórico será aceito, sem encontrar nenhum problema para referendar-se, visto que isso, nessa perspectiva, ocorre de acordo com a imediaticidade, com o pragmatismo.

A proposta multicultural calcada no conhecimento cotidiano fluido, diferente do exposto por Netto (1996), deve articular a linguagem, a cultura, poder e a história, porque no processo pedagógico o que deve ser enfatizado é o que envolve a cultura do estudante, sua identidade e sua história. McLaren (2000, p. 45) entende que por meio desta “pedagogia da linguagem”, assim denominada por ele, torna-se possível decifrar a maneira pela qual a escola reproduz a lógica do capital; mudar o conceito atribuído à escola e transformar as dimensões opressivas da escola.

Essa conceituação de “pedagogia da linguagem”, bem como, a importância que é atribuída à linguagem no multiculturalismo revolucionário, lembra em grande medida os argumentos de Lyotard (2000) sobre a “condição pós-moderna”, mesmo embora McLaren queira afastar-se continuamente das proposições pós-modernas. No entanto enfatiza, assim como Lyotard (2000) que “a verdade, assim como os fatos, não antecede a nossos esquemas interpretativos. Ela depende de quais vocabulários de interpretação são dominantes no momento e de uma autoridade

assegurada nas contingências” (McLAREN, 2002, p. 31). Dessa forma, o conhecimento, a verdade, passa a ter um caráter absolutamente relativo e pragmático, no sentido de atender as necessidades das contingências.

As questões raciais que levam à opressão de uma parcela da população e desenvolvem problemas educacionais intra-escolares, na compreensão de McLaren (2000, p. 271) são produzidas “através das relações sociais ou dos modos de dominação capitalista” e sua superação se concentra no desmantelamento da condição branca. Embora o autor aponte que a raiz do problema do racismo se encontra no modo de produção capitalista, ele atribui a possibilidade de superação dessa problemática a atitudes individuais que neguem essa condição. O autor diz “que se tenha uma autoconsciência da própria condição branca, no sentido de reconhecer os perigos de sua transparência, mas não defendo, de forma alguma, a celebração da condição branca” (McLaren, 2000, p. 273), pois esta celebração implicaria na “periferização e à demonização dos não-brancos” (idem, p. 274). Dessa forma, é uma opção pessoal abandonar a condição branca para assumir uma identidade não branca, pondo assim, fim a racismo, mas esta escolha, “não é uma ‘mera’ escolha, mas uma escolha política autoconsciente, uma escolha espiritual e uma escolha crítica” (idem, p. 274).

A luta para o fim da opressão, de acordo com a teoria multicultural, é uma luta no plano da subjetividade, na medida em que o indivíduo consciente, com atitude política, decide, por seus próprios meios, abandonar o racismo que é difundido pela organização social capitalista. Este indivíduo, passa dessa forma, a não mais ver a cor, a lutar por uma democracia nova, livre de preconceitos. Nesse sentido, cabe aos professores “desnaturalizar essa condição, quebrando seus códigos, relações sociais e hierarquias de privilégios que dão poder normativo a tais códigos” (McLAREN, 2000, p. 271).

Ressalta-se que, na defesa multicultural, a superação do racismo não passa pela defesa da destruição das condições que a produzem, mas enfatiza a acomodação das diferenças no seio dessa mesma sociedade e o respeito às diferenças produzidas por um sistema assentado na exploração do homem sobre o homem. A exploração/opressão, nessa teoria, é atribuída ao poder ideológico do colonizador branco, que produz um conjunto de valores chamado de condição branca. Ahmad (2002), de forma distinta, aponta que o problema da opressão, da segregação racial, não se concentra na cultura ocidental ou no aspecto da cor, mas

na exploração do trabalho pelo capital e defesas que dividem a classe trabalhadora em brancos e não-brancos, contribuem para a manutenção dos mecanismos da exploração.

Ao cunhar uma definição para o “multiculturalismo revolucionário”, que é base da sua pedagogia da libertação, McLaren (2000), afirma que este tem a mesma conceituação do multiculturalismo crítico e se aproxima do multiculturalismo policêntrico.

O multiculturalismo policêntrico não se identifica com o multiculturalismo liberal, baseado nos universais éticos; não é apenas descrever a história cultural, mas analisar o poder social e os discursos transformadores, as instituições e a prática do privilégio social. Ele não ordena hierarquicamente as culturas contra a norma invisível da condição branca, em um redemoinho universal de diversidades, mas rejeita a idéia de um centro preexistente. [...] ele não vê as identidades como estáveis e historicamente situadas. Ele é recíproco e dialógico e rejeita definições estreitas de política de identidade como sendo simplesmente o trabalho de comunidades discretas e fechadas. (McLAREN, 2000, p. 280)

Dessa forma, este autor expõe que o multiculturalismo revolucionário pretende alçar a emancipação humana, por meio de uma pedagogia do dissenso, que leve em conta que “as identidades estão constantemente em um processo de diferenciação” (idem, p. 296) sendo papel dos educadores fazer com que os estudantes compreendam as diferentes situações de composição das identidades, para destruir a condição branca, causa da opressão.

À luta do multiculturalismo revolucionário pela emancipação humana da “sociedade capitalista de supremacia branca” (idem, p. 285) associam-se lutas contra o imperialismo, racismo, sexismo, homofobia. Assim como a ideologia pós-moderna não vê uma identidade sólida para os indivíduos, o multiculturalismo pretende afirmar as diferentes identidades, sem, no entanto, construir teoricamente meios para integrar a todos os indivíduos na *classe trabalhadora* explorada. Wood (2003) defende que a exploração capitalista não vê cor, raça ou sexualidade ao explorar os trabalhadores, assim, para que a luta contra o capitalismo logre êxito, é imprescindível a união de todos os trabalhadores, ao invés de fragmentar a classe trabalhadora em lutas, embora importantes, mas que isoladas não ameaçam a sobrevivência do capitalismo.

Em torno desse debate, Wood (2003) expõe que o capitalismo sobrevive mesmo atendendo a algumas demandas setorizadas, que ela chama de “extra-econômicos⁸”, tais como a demanda dos direitos das mulheres, do fim do racismo, da paz mundial, do reconhecimento das diferentes identidades. Embora não consiga garantir, devido ao caráter contraditório aos interesses do capital, por exemplo, a paz mundial e a resolução das questões ecológicas. Diferente destes aspectos, a autora defende que é perfeitamente suportável pelo capitalismo, ainda que ele não tenha a intenção de garantir tais avanços à classe trabalhadora, o fim do racismo, por exemplo, visto que ao sistema não interessa a quem está explorando. Callinicos (2004) reforça essa idéia ao afirmar que os trabalhadores brancos não se beneficiam economicamente do racismo, pois como a luta pelos postos de trabalho é direta, ocorre uma sistêmica redução de salários de trabalhadores brancos, que aceitam tais condições pelo medo da perda de seu trabalho seja para outro trabalhador branco ou negro.

Ao sistema capitalista interessa a manutenção do racismo, de forma que ele auxilia no processo de ocultação da exploração e da lógica do capital, pois lança a divisão da classe trabalhadora para questões subjetivas e assim enfraquece a luta contra o capital. Enquanto a classe trabalhadora se preocupa em vencer questões referentes a preconceitos raciais, de identidades e outros “bens extra-econômicos”, a exploração capitalista avança sobre os trabalhadores, aumentando o grau de exigência e o nível de exploração do trabalho. (WOOD, 2003, p. 229)

Wood (2003) enfatiza que esta organização social faz parecer que existam questões sociais independentes das questões econômicas, e aí reside a fragmentação da classe trabalhadora, pois

Quando setores menos privilegiados da classe trabalhadora coincidem com as identidades extra-econômicas como gênero ou raça, como acontece com frequência, pode parecer que a culpa pela existência de tais setores é de causas outras que não a lógica necessária do sistema capitalista. (idem, p. 229)

Estas minorias percebendo suas necessidades passam a lutar de forma isolada por elas. Com isso, não se quer negar a importância da luta dos diferentes movimentos sociais, por benefícios pontuais, embora seja necessário alargar a

⁸ Wood (2003, p. 227) entende que *extra-econômicos* seja a “emancipação de gênero, igualdade racial, paz, saúde ecológica, cidadania democrática.”

compreensão dessas lutas, para que a classe trabalhadora não caia na armadilha de brigar entre si pelas esmolas do capitalismo. Ahmad (2002, p. 235) afirma que a compreensão do multiculturalismo norte-americano faz parecer que há o “suficiente no cesto” para todos, bastando que haja uma acomodação das diferenças e respeito às diversidades culturais para a resolução dos problemas da classe trabalhadora.

Dessa forma, Wood (2003) tem no horizonte que a luta pela emancipação humana se dará via luta contra o capitalismo. Essa compreensão tem sido obliterada pela luta pela democracia. Para a autora,

Uma premissa básica da democracia social, por exemplo, foi que a liberdade e a igualdade limitadas do capitalismo deverão produzir impulsos incontrolláveis em direção à completa emancipação. Hoje existe uma tendência nova e forte de se pensar o socialismo como o uma extensão dos direitos de cidadania, ou - e isso se torna cada vez mais comum - de se pensar a “democracia radical” como um *substituto* para o socialismo. Como o termo *democracia* se transformou no *slogan* de várias lutas progressistas, o único tema unificador entre os muitos projetos emancipatórios da esquerda, ele passou a representar todos os bens extra-econômicos em conjunto. (WOOD, 2003, p. 232 – itálico no original)

Para Ahmad (2002) não há saída: ou a classe trabalhadora se unifica na luta contra o capitalismo ou aceita essa universalidade capitalista. Ele entende que a exploração vivenciada por qualquer grupo minoritário é decorrente desse modo de universalidade humana e justamente por ser uma criação humana, pode ser suprimida, de forma que a humanidade crie uma nova forma de universalidade melhor: o socialismo. Nessa perspectiva “nenhuma luta contra o racismo ou qualquer outro tipo de opressão coletiva é possível sem alguma concepção de universalidade” (idem, p. 226)

Essa universalidade capitalista produz o fetichismo da mercadoria como valor universal e a cultura do consumo como imperante em todos os grupos sociais. Todos os valores são submetidos ao valor da mercadoria, as culturas dos diferentes grupos e comunidades são destruídas em favor da expansão da cultura capitalista. Ou seja, há uma universalização dos valores capitalistas e é nesse sentido que Ahmad (2002) aponta a necessidade da construção de uma nova universalidade que universaliza valores diferentes destes vinculados ao capitalismo.

Para Ahmad (2002), não há uma “dominação cultural ocidental ou eurocêntrica”, o que há é a difusão massiva dos valores capitalistas. E, a teoria

multicultural aliada aos valores capitalistas, anula qualquer valor cultural como referência para a determinação do conhecimento e práticas sociais, relativizando todas as culturas afirmando a existência de um conjunto individual de identidades que fornece os significados para os integrantes dos grupos, de forma que cada qual possui sua identidade/cultura de forma isolada e independente dos demais. Essa compreensão de cultura como sistema de significados destrói a idéia de enraizamento da cultura na vida material e a etnicidade passa a ser a base da nova constituição das identidades.

Há a idéia da *distinção* de identidades culturais, étnicas ou nacionais; uma espécie de diferencialismo sem remorsos, pelo qual não me permitem afirmar que eu posso *compreender* sua identidade, mas tenho de simplesmente *respeitar* o que quer que você afirme serem os requisitos de sua identidade. Nessa ideologia, um certo número de pessoas celebra as fronteiras enrijecidas entre o eu e o outro, denuncia o que entende como o “universalismo” do Iluminismo, o racionalismo, e assim por diante, enquanto também participa plenamente da globalização de padrões de consumo e da embalagem de identidades. (AHMAD, 2002, p. 238 – itálico no original)

Segundo Faustino (2006), o movimento multicultural decorrente do avanço do capitalismo, desenvolve um processo de radicalização da exploração da força de trabalho, fim das fronteiras comerciais entre os países, configuração de novos mercados de trabalho e consumidores. O multiculturalismo é uma estratégia do capital, aliada ao pensamento pós-moderno para fragmentar a classe trabalhadora, ocultar a luta de classe, dar novos rumos para a expansão do capitalismo. Nessa perspectiva, o multiculturalismo vem sendo empregado nas políticas sociais para garantir a igualdade formal, quando atende pontualmente as reivindicações isoladas de cada grupo, provocando a competição entre os diferentes grupos ou minorias.

O multiculturalismo se espraia no âmbito escolar, por haver, nesse espaço, conflitos devido à desigualdade, à discriminação apresentarem-se, de acordo com McLaren (2000), como solução política para tais problemas, desviando o foco da causa das desigualdades sócias. Passa a ser a bandeira das lutas educacionais dos anos 1970 e 1980 e é amplamente difundido entre os teóricos do currículo, como sendo a opção de enfrentamento em combate ao avanço do capitalismo. Neste sentido Duarte (2004b) afirma que

Aqueles que pensam que desenvolvem mecanismos de resistência à mundialização do capitalismo por meio da defesa dos direitos das chamadas minorias e da defesa do multiculturalismo não percebem que a dinâmica da universalização do mercado possui uma plasticidade que lhe permite assimilar os fenômenos culturais locais, transformando-os em mercadorias e utilizando-se deles de forma ideológica, para legitimar do ponto de vista ético a manutenção das desigualdades sociais. Em nome da crítica ao etnocentrismo são mantidos privilégios materiais e intelectuais dos países pertencentes ao Primeiro Mundo. Em nome do respeito à alteridade e da convivência pacífica entre os povos e entre os grupos culturais são perpetuadas as divisões e exclusões necessárias à reprodução do capital. (DUARTE, 2004b, p. 55)

No momento em que o capitalismo se reorganiza, o multiculturalismo passa a ser a opção nas políticas educacionais, oferecendo programas compensatórios às minorias étnicas, como sistema de cotas, introdução do bilingüismo nas escolas, adequação do material didático, treinando professores e incentivando programas anti-racismo.

A política das identidades apresenta a multiplicidade cultural como uma grande novidade pós-moderna, no entanto as diferenças entre culturas, povos, etnias, sempre existiu. O avanço e a lógica do capital destruíram e continuam a destruir as culturas dos povos, e reconstruir uma nova noção de pertencimento: a universalidade do capital, do consumo e da mercadoria, utilizando-se desse expediente da defesa da diversidade cultural como forma de manter fragmentada a classe trabalhadora e assim impossibilitar um luta coesa dos trabalhadores contra o capital.

Ao Estado capitalista interessa lidar com reivindicações setorializadas, do que enfrentar o povo em sua unidade, por isso, preconiza um currículo multicultural, que no campo educacional, enfatiza e reafirma a existência e o respeito aos diferentes grupos em detrimento da compreensão de totalidade.

Ahmad (2002, p.245-246) expõe da seguinte forma os interesses do Estado capitalista:

O estado capitalista pode talvez viver mais facilmente com reivindicadores múltiplos e rivais do excedente social que governa, assegurando-se de que eles se neutralizam mutuamente, do que com uma política radicalizada de direitos universais em que cada um deve se igual a todos os outros não apenas juridicamente, mas em todas as dimensões concebíveis, mais crucialmente na dimensão dos bens econômicos. O que estou tentando dizer é que o egoísmo

de grupos de comunidades distintas não é melhor que o egoísmo histórico do indivíduo burguês do sexo masculino, e que precisamos de formas de política que constituam sujeitos humanos tanto em sua heterogeneidade como em sua universalidade.

Fundamentar a luta contra a desigualdade na cultura pode encerrar uma armadilha do capital, pois, os grupos isolados constituem-se de minorias, portanto não tem forças para alavancar um grande movimento, pode camuflar o antagonismo de classes interno aos grupos, dividir os diferentes grupos criando uma competição entre eles.

A luta pela emancipação humana, a partir da defesa de Callinicos (2004) não pode prescindir da luta de classe em torno das questões econômicas:

A luta contra o racismo deve estar ligada à agitação em torno de questões sociais e econômicas que mostram que o racismo não é uma solução, e que a luta de classes, unindo os trabalhadores de todas as cores e origens étnicas, oferece o único modo efetivo de melhorar as suas vidas. (CALLINICOS, 2004, p. 43)

Nesse sentido, a teoria multicultural está pautada na defesa da centralidade da cultura na luta contra as desigualdades oriundas do capitalismo, como forma de amenizar os conflitos, ocultando a sua natureza classe. Cabe, pois, discutir em que perspectiva a cultura vem sendo tomada.

Resgatando aspectos apresentados de Ahmad (2002), essa ideologia quer fazer crer que a cultura tem outra origem que não a produção da vida material, a saber: as diferentes etnias, identidades e grupos raciais. A partir de leituras de acepção marxista, genericamente, a cultura é identificada como produto da ação humana no ato da produção da vida material. Expõe-se que as diferenças culturais são provenientes das diferenças materiais, que por sua vez, provoca acesso desigual aos bens culturais e materiais produzidos ao longo da história humana, trata-se da cultura universal do gênero humano. Dessa forma, tais diferenças, em momento algum devem ser respeitadas, mas sim combatidas, pois expressam a exploração do homem sobre o homem e o antagonismo de classes.

Na sociedade capitalista, a cultura é tida como modos de vestir, alimentar-se, músicas e hábitos de um determinado grupo como base da cultura do consumo, da mercadoria. Ahmad (2002) enfatiza que esta é a cultura do consumo, do fetichismo da mercadoria, universalizada por esta organização social. Ou seja, a mediação

entre as pessoas se dá na forma de relação de mercado. Para Duarte (2004b, p. 11),

O fetichismo da mercadoria não é um fetichismo religioso, mas sim um fetiche que contém uma naturalização de algo que é social. Um produto das ações humanas é visto pelos próprios seres humanos como se fosse comandado por forças da natureza, como se tivesse vida própria.

Como as relações humanas se dão como as relações de mercado, as diferentes manifestações culturais são tidas, também elas, como mercadorias. Dessa forma, a partir da ideologia pós-moderna e do multiculturalismo, se estabelece um relativismo entre elas, de forma que nenhuma tenha, como afirma McLaren (2000), a franquia da verdade. De acordo com Duarte (2004b), essa perspectiva atinge o campo educacional e vai disseminando a compreensão da construção do conhecimento vinculado ao cotidiano, ao local, ao individual e

Isso tem repercussão forte no campo da educação, bastando citar como exemplo a idéia de educação “pós-colonialista” e “multicultural” que se oporiam ao princípio de que existam conhecimentos universais a seres transmitidos pela escola. Critica-se a própria comparação entre conhecimentos e nega-se que um determinado conhecimento seja mais desenvolvido ou mais correto do que outro. nesta perspectiva, o conhecimento PE apenas e tão somente aquilo que é “tido como verdadeiro” num específico contexto cultural. (DUARTE, 2004b, p. 227)

Leontiev (1978), em *“O homem e a cultura”*, faz um aprofundamento do que é a cultura humana, destacando como ela se origina, como é relativizada pela sociedade capitalista e apropriada de forma indevida pela burguesia. Essa fundamentação auxilia a compreensão do caráter mercadológico que vem sendo dado à cultura e a sua utilização na ocultação da natureza de classe das diferenças sociais.

Para Leonitev (1978), o homem é um ser da natureza e tudo o que tem de humano é decorrente da sua vida em sociedade, a partir da apropriação de todos os objetos da cultura humana. Dessa forma, seu processo de hominização⁹ segue o desenvolvimento social e não biológico, a partir da organização social do trabalho

⁹ Para Leontiev (1978) o processo de hominização é o processo pelo qual passou a espécie “homo sapiens” para se distinguir dos animais.

para a satisfação das suas necessidades e do desenvolvimento da linguagem pela necessidade de comunicação.

As mudanças físicas pela qual passou o homem, segundo o autor, são decorrentes da necessidade de produção: o desenvolvimento dos sentidos, a utilização das mãos, etc. No momento em que as condições físicas estavam dadas, estavam dadas também as condições para o desenvolvimento cultural ilimitado do homem, “a passagem do homem a uma vida em que a sua cultura é cada vez mais elevada não exige mudanças biológicas hereditárias” (LEONTIEV, 1978, p. 263 - 264).

No processo de produção material, o homem cria objetos que passam a conter o significado da sua criação e utilização. Leontiev (1978) chama esse processo de objetivação do trabalho, de forma que os objetos carregam a cultura humana. As novas gerações se apropriam da cultura universal a partir do contato com estes objetos, mediados por sujeitos mais desenvolvidos, que já os compreendem, sejam estes objetos, ferramentas de trabalho ou a linguagem, por exemplo.

Ao nascer, o indivíduo está inserido em um meio cultural e absorve as características desse meio, com condições de apropriar-se dos objetos culturais desenvolvidos e, a partir dessa apropriação, dar continuidade ao desenvolvimento humano. Esse meio cultural do qual fala Leontiev (1978) não se restringe à cultura imediatamente local, mas à universal, que inclui o modo de produção, divisão das classes sociais, etc. A apropriação dos objetos da cultura universal sofre inevitavelmente a influência do meio social. Dessa forma, as diferentes culturas são provenientes da apropriação desigual da cultura universal, devido à desigualdade econômica do modo de produção em que se encontram os indivíduos.

Para Leontiev (1978), a cultura é a objetivação da ação dos homens, é o saldo da sua transformação histórica, constituindo-se de fenômenos e objetos criados pela humanidade. Os objetos carregam o resultado da ação humana, carregam a cultura humana. As novas gerações precisam entrar em contato com estes objetos através de uma ação mediada.

Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, <<os órgãos da sua individualidade>>, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de

comunicação com eles. (LEONTIEV, 1978, p. 272 – grifos no original).

A educação é o processo pelo qual se transmite às novas gerações a cultura do gênero humano. Esse processo deve ser desenvolvido por quem tenha se apropriado dessa cultura. O processo educacional reflete o estágio de desenvolvimento das forças produtivas, logo, quanto mais essas se complexificam, maior deve ser a complexificação também do processo educacional, para que não ocorra um distanciamento entre os indivíduos e o produto do trabalho, o que Marx e Engels (1999) chamam de alienação.

A apropriação desse desenvolvimento cultural está ligada ao desenvolvimento da sociedade, à divisão do trabalho e à exploração de uma classe pela outra, desta forma,

A concentração das riquezas materiais nas mãos de uma classe dominante é acompanhada da uma concentração da cultura intelectual nas mesmas mãos. Se bem que as suas criações pareçam existir para todos, só uma ínfima minoria tem o vagar e as possibilidades materiais de receber a formação requerida, de enriquecer sistematicamente os seus conhecimentos (...) (LEONTIEV, 1978, p. 175).

O que ocorre, portanto, é a apropriação privada, por parte da classe dominante, da cultura universal humana; não se trata de ter uma cultura da burguesia e outra do proletariado. Esta apropriação privada da cultura produz uma estratificação dessa mesma cultura, pois a minoria que detém os meios de produção detém também os meios de difusão da cultura intelectual (LEONTIEV, 1978).

Em relação à determinação econômica da difusão da cultura, Leontiev (1978) continua:

O processo de alienação econômica, produto do desenvolvimento da divisão social do trabalho e das relações de propriedade privada, não tem, portanto por única consequência afastar as massas da cultura intelectual, mas também dividir estas em elementos de duas categorias, umas progressistas, democráticas, servindo o desenvolvimento da humanidade, as outras que levantam obstáculos a este progresso, se penetram nas massas, e que formam o conteúdo da cultura declinante das classes reacionárias da sociedade. (LEONTIEV, 1978, p. 276)

Segundo o autor, essas diferenças na apropriação da cultura geradas pela desigualdade econômica são utilizadas, muitas vezes, pela classe dominante, para querer classificar raças como inferiores e superiores, da mesma maneira como se divulga atualmente haver a necessidade de resgatar as diferentes culturas, não se postulando que estas decorram das desigualdades econômicas. Afirmar que existe uma única cultura universal do gênero humano, resultante da interação dos homens com a natureza e com os outros homens na produção de meios para a satisfação das necessidades, parece opor-se à classe trabalhadora e discriminar as variações culturais.

A cultura humana é produzida, reproduzida e transformada pela ação social dos homens. Esta ação é o “processo histórico de objetivação do gênero humano. [...] entretanto, na sociedade capitalista a riqueza objetiva é apropriada de forma privada, constituindo-se em capital em vez de ser a riqueza dos seres humanos” (DUARTE, 2004b, p. 231). Isso explica porque a cultura tem sido tratada como mercadoria e ao mesmo tempo relativizada. Assim como os produtos e objetos provenientes da ação humana adquirem valor de troca, assim também as diferentes manifestações culturais que, neste sentido, precisam ser ressaltadas e justificadas justamente para tornarem-se mercadoria.

Desta forma, Duarte (2004b, p. 232) enfatiza que

A maioria dos seres humanos tem sido impedida de se apropriar de toda essa riqueza material e intelectual, de se enriquecer por meio das obras humanas. Isso é alienação. Não se trata apenas do fato de que o trabalhador não seja o proprietário daquilo que resulta de seu trabalho mas também do fato de que o trabalhador não pode apropriar-se de tudo aquilo que, sendo produto da atividade humana em geral, poderia tornar sua vida muito mais humana, com muito mais sentido, com muito mais conteúdo, diferentemente da vida real que lhe cabe, na qual a maior parte de seu tempo e de suas energias físicas e mentais é destinada à luta cotidiana pela sobrevivência.

Na organização social contemporânea, muitas têm sido as vertentes que defendem e promovem a alienação do homem aos produtos culturais. Duarte (2004b) credita à ideologia pós-moderna e as teorias que se alinham à ela, como por exemplo, o multiculturalismo, que se tem veiculado atualmente, grande responsabilidade no processo de relativização cultural. Para este autor, os pós-modernos têm atitude cética em relação ao desenvolvimento da sociedade, pois a

compreendem num profundo processo de fragmentação e dissolução dos objetivos totalizantes, universais. Negam a possibilidade de conhecer a realidade cientificamente e, por isso, postulam não haver conhecimentos mais desenvolvidos em relação a outros, e negam a possibilidade de transmitir conhecimentos.

Atacar a concepção moderna de sujeito é, portanto, atacar a concepção moderna de ser humano (...). A idéia de um desenvolvimento universal da humanidade é acusada de ser eurocêntrica, colonialista, centrada na cultura e na tecnologia ocidentais. Tal noção de desenvolvimento ou de progresso humano seria, segundo os pós-modernos, uma das maiores, senão a maior responsável pela destruição de outras culturas, pelo desequilíbrio ecológico e pelo racismo. (DUARTE, 2004b, p. 226)

No Brasil, existe a adesão a este movimento, que pode ser percebida tanto nas leis educacionais, que anuncia a todo o momento o princípio da igualdade, fomentado pelo multiculturalismo, como nos textos de muitos teóricos do currículo, que anunciam a centralidade da cultura nos programas curriculares.

Na próxima sessão, serão analisados sumariamente textos de alguns teóricos brasileiros do currículo, bem como, uma produção do GT de Currículo da ANPED, na tentativa de identificar como o multiculturalismo tem sido defendido e difundido no Brasil nos últimos anos.

2.3 A incorporação do pensamento multicultural pela teoria do currículo no Brasil a partir dos anos de 1980

O pensamento teórico crítico que propõe a defesa de práticas pedagógicas e currículos multiculturais é sustentada por teorias vinculadas à perspectiva pós-moderna, especialmente por estudos culturais, campo em que se destaca Stuart Hall, teórico influente nas pesquisas sobre currículo e cultura, entre outros que dão sustentação teórica a pesquisas vinculadas a essa temática, como será exposto a seguir, nas pesquisas vinculadas ao GT de Currículo da ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

A teoria do currículo no Brasil sofreu forte influência, a partir dos anos 1990 conforme Moreira (1995), da teoria curricular crítica. De forma que as produções

sobre currículo, desde então, tem sido fortemente marcadas pelo viés culturalista, que propõe, defendem e difundem a cultura como eixo central das pesquisas sobre currículos, bem como, para os currículos em ação, ou seja, as práticas pedagógicas. Dessa maneira, são incontáveis os trabalhos publicados em revistas científicas, anais de congressos, capítulos de livros, artigos divulgados por meios eletrônicos que abordam o currículo e seus estudos vinculados a perspectiva da centralidade da cultura e de práticas multiculturais.

O debate se estabelece nessas produções no sentido de propor um significado para o termo cultura (ALVES et al, 2007), de analisar práticas pedagógicas que sejam orientadas pela teoria multicultural (CANEN, OLIVEIRA, 2002) (OLIVEIRA, MIRANDA, 2004), de propor ações didáticas orientadas pelo multiculturalismo (CANDAU, ANHON, 2002), de discutir a relação entre universalidade e relativismo (CANEN, FRANCO, 2000) (SILVA, 2000), as relações de poder que produzem as diferenças (SANTOMÉ, 2001), construção de currículos emancipatórios (GARCIA, 1995) (SILVA, 1995), entre muitos outros temas e autores. Moreira (2002) destaca que as produções e pesquisas que discutem o currículo sob a centralidade da cultura vêm ganhando espaço nos últimos anos, por entender que é inegável o fato de que vivemos em uma sociedade pós-moderna, que não pode omitir-se, nas discussões sobre currículo, em relação às minorias raciais, étnicas e culturais que compõem a sociedade brasileira. Neste sentido expõe que

A cultura não é mais vista como mero reflexo de uma estrutura econômica: a visão marxista ortodoxa que distinguia a base da superestrutura ideológica tem hoje poucos defensores. A cultura deixa, assim, de corresponder a uma esfera separada da vida social material e passa a representar um processo social constitutivo, que cria modos de vida distintos e específicos. (MOREIRA, 2002, P. 16)

Moreira (1995) faz um estudo no qual mapeia o “o discurso crítico de currículo nos Estados Unidos” (idem, p. 20), a influência destes estudos na teoria do currículo no Brasil a crise desta teoria. Aponta que a teoria crítica do currículo tem origem na compreensão de que vivemos em uma sociedade cada vez mais discriminatória, na qual se agravam as desigualdades sociais, a miséria, o desemprego, fenômenos que sua vez, fazem reacender o preconceito. Esse contexto, marcadamente contemporâneo, é vinculado à sociedade pós-moderna, que estabelece novos padrões de valores, relativiza conhecimentos, em função da crise dos paradigmas

da modernidade. De acordo com este autor vivemos em uma sociedade pós-moderna, se contrapondo a autores abordados na primeira sessão deste capítulo (DELLA FONTE, 2006) (DUARTE, 2004a) (MORAES, 2004), que enfatizam que o pensamento pós-moderno característico da fase atual do desenvolvimento do capitalismo não se configura como uma época, mas sim, como uma ideologia conservadora.

Essa crise de valores e paradigmas é, para Moreira (1995, 2002) a causa deste novo enfoque teórico dado aos estudos do currículo. Para ele, “*a teoria curricular crítica* constitui a mais produtiva tendência do campo do currículo. [...] No Brasil, os estudos críticos de currículo são também hegemônicos, como mostram levantamentos da produção contemporânea” (MOREIRA, 1995, p. 13 – itálico no original). A produção teórica em currículo nos últimos quinze anos no Brasil é tema de uma pesquisa em fase de conclusão do Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículos e Culturas (GECC) sediado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, ao qual Antônio Flávio Moreira é vinculado. Nessa pesquisa, com resultados parciais publicados no livro “As potencialidades da Centralidade da(s) cultura(s) para as investigações no campo do currículo” (AMORIN, PESSANHA, 2007) que reúne informações sobre as pesquisas de importantes grupos brasileiros, além de resultados de pesquisas concluídas ou em fase de conclusão, há apontamentos de que a incorporação do pensamento culturalista pela teoria do currículo no Brasil ocorre a partir dos anos 1990, marcando fortemente essas produções. Relatam que

É certo, que a introdução das discussões claramente culturais na primeira metade dos anos noventa no campo do currículo no Brasil foi um *acontecimento*. Um acontecimento que aqueceu o pensamento curricular, modificou os temas de estudos, trouxe outras problematizações e interrogações para a área, afetou radicalmente a teoria e a pesquisa no campo curricular. (AMORIN, PESSANHA, 2002, p. 22)

Moreira, já em 1995, aponta que a influência do pensamento pós-moderno, traz um novo repertório temático às pesquisas, como raça e gênero e afirma que há incorporação de “estudos feministas, estudos de raça, estudos culturais e do pensamento pós-moderno e pós-estrutural” (MOREIRA, 1995, p. 14) no debate sobre o currículo. Ou seja, estes novos estudos passam a ser considerados centrais

na definição dos conhecimentos escolares, com a ênfase de considerar a cultura e a experiência do aluno no processo de seleção dos conhecimentos. Esses estudos revelam a incorporação de vários teóricos, sobretudo de Foucault, no que se refere a micropoderes no cotidiano escolar, Derrida, na desconstrução de teorias curriculares, Deleuze e Guattari, no debate sobre estrutura e organização curricular.

Nessa perspectiva, a categoria “classe” deixa de ser fundamental na discussão do currículo e ganham espaço autores e teorias que enfatizam os estudos culturais como Giroux e McLaren. Como enfatizado anteriormente, essa nova perspectiva toma corpo em decorrência da acentuação das desigualdades, da miséria, que faz ressaltar as diferenças entre os grupos minoritários da população. Wood (2003) alerta que o fato de os grupos minoritários da população coincidir com a discriminação de raça e exploração da mulher, atitudes homofóbicas ou xenofóbicas faz parecer que tais atitudes não estejam diretamente vinculadas às questões econômicas. Dessa forma, suscitam estudos, teorias, perspectivas que enfatizam a necessidade de conscientização, de educação, de procedimentos éticos para resolver tais problemas, tirando a centralidade da luta contra o capital. Para a autora, assim como para Ahmad (2002), é inegável que existam diferenças culturais, mas estas são produzidas pela exploração do capital sobre o trabalho, e, uma vez, que isso se secundariza do debate educacional, há um também inegável prejuízo à classe trabalhadora na luta contra a exploração.

Ao passo que se dá a incorporação dos estudos culturais de fundamentação pós-moderna assume-se “o ponto de vista de que nenhuma teoria é inquestionável, nenhuma teoria dá conta de toda a realidade social, principalmente consideradas as agudas mudanças políticas, econômicas, culturais e geográficas da atualidade” (MOREIRA, 1995, p. 25). Isso sinaliza o abandono, por grande parte da intelectualidade brasileira da teoria marxista no debate sobre o currículo. O que pode se depreender do já mencionado livro que reúne estudos do Grupo de Trabalho de Currículo da ANPEd, bem como, em outras produções que serão analisadas nesta pesquisa.

Amorin e Pessanha (2007) organizam o livro que reúne a apresentação de Grupos de Estudo e Pesquisa de Universidades brasileiras vinculados ao Grupo de Trabalho de Currículo da ANPED e os textos¹⁰ que são os resultados parciais das

¹⁰ ALVES, N. SGARBI, P. PASSOS, M. CAPUTO, S. G. Cultura material, cotidianos e práticas culturais afro-brasileiras em diversos espaços educativos, dentro e fora da escola: discutindo cotas e trazendo perguntas. Grupo de Pesquisa “As redes de conhecimento em

pesquisas. Os Grupos de Estudo e Pesquisa são apresentados por seus integrantes, expondo os objetivos das pesquisas do Grupo, os pressupostos teóricos, os autores que dão sustentação teórica à suas pesquisas, além de apresentar sumariamente pesquisas que estão sendo desenvolvidas. Esse livro resulta da temática proposta ao Grupo de Trabalho para o ano de 2006: as potencialidades da centralidade da(s) cultura(s) para a investigação no campo do currículo.

Ao tomar esta obra tem-se o objetivo de verificar junto as produção do GT de Currículo da ANPEd a influências do pensamento teórico multicultural nas pesquisas e debates acerca do currículo no Brasil, bem como, mapear as influências teóricas, as bases conceituais e categorias utilizadas. Vem sendo dada atenção especial aos estudos da cultura e sua influência no currículo, do que sugere a própria temática posta à discussão do GT. A cultura vem tomando a centralidade nos debates sobre o currículo, de forma que interessa aos grupos de pesquisa, bem como, aos pesquisadores, conceituarem o termo *cultura*. Isso se pode observar nos diversos textos do livro, respondendo, de certa maneira, a um posicionamento de Eagleton (2005): “é difícil escapar à conclusão de que a palavra ‘cultura’ é ao mesmo tempo ampla demais e restrita demais para que seja de muita utilidade”. Na exposição das pesquisas, é justificado que o posicionamento do GT difere do pensamento de Eagleton. O grupo entende que em tempos pós-modernos, a cultura torna-se central

educação e comunicação: questões de cidadania. UERJ.

GARCIA, A. OLIVEIRA, I. B. Práticas culturais, regulação e emancipação cultural no cotidiano escolar. UERJ.

LOPES, A. Cultura na investigação das políticas de currículo. Grupo de Pesquisa Políticas de currículo em contextos disciplinares. UERJ.

PESSANHA, E. . SILVA, F. C. T. Observatório cultural escolar: as potencialidades da centralidade da(s) cultura(s) para as investigações no campo do currículo. UFMG.

LEAL, M. L. Cultura científica, cultura escolar, cultura juvenil e cultura popular no currículo de química do Ensino Fundamental – um coro de vozes: quão afinados, quão desafinados. Grupo multidisciplinar e pesquisa em fundamentos da prática educativa. Universidade Federal de São João Del-Rei.

SANTOS, R. M. S. GREIF, E. L, ALFONSO, N. R. SIMÕES, S. S. A dimensão cultural no composto músico, educação e currículo. Linha de Pesquisa Ensino e Aprendizagem musical. UNIRIO.

ROSA, M. I. Sobre cultura(s) e seu lugar nas pesquisas sobre currículo escolar. GEPEC. UNICAMP.

GrPesq “Currículo: sujeito, conhecimento e culturas” UERJ – Uma abordagem cultural do currículo.

Núcleo de Estudos de Currículo FE/UFES – As potencialidades da centralidade da(s) culturas(s) para as investigações no campo do currículo: algumas reflexões para o debate.

FERRAÇO, C. E. Possibilidades discursivas no campo do currículo a partir das narrativas dos sujeitos praticantes do cotidiano da escola pública do primeiro segmento do Ensino Fundamental. PPGE/UFES.

nos debates sobre a definição dos programas e conhecimentos veiculados nas escolas. Nesse sentido, a prática multicultural, a defesa dos estudos culturais, a discussão sobre as relações de poder, a construção das identidades, a conceituação de cultura como objeto, conceito e artefato são temas debatidos e expostos neste livro.

O Grupo de Estudos e Pesquisa em Currículo e Pós-modernidade – GEPCPós – sediado na ULBRA/RS, coordenado por Alfredo Veiga-Neto, expõe que é objetivo do grupo estudar, investigar a relação do currículo com as rápidas mudanças em curso no mundo. Sustentam suas pesquisas em estudos foucautianos e culturais por entenderem que “para o bem ou para o mal, querendo ou não... – vive-se hoje o esgotamento tanto das metanarrativas iluministas (no plano teórico) quanto das ‘formas de vida modernas’ (no plano existencial)” (VEIGA-NETO, 2007, p. 15). Nessa perspectiva, o estudo do currículo necessita incorporar a informação de que estamos em um momento de transição do mundo moderno para o mundo pós-moderno, o que implica em rever as noções de espaço e tempo, identidade, ao mesmo tempo incluir questões relativas à vida cotidiana. Entre os autores revisados e utilizados pelo grupo, destacam-se Terry Eagleton, David Harvey, Michel Foucault, Zigmund Bauman, Antonio Negri, Michel Hardt e Richard Rorty, entre outros.

O grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo e Cultura – GEPC – está sediando na FAE/UFMG, sendo coordenado por Marlucy Paraíso e Lucíola L. de C. Paixão Santos. Este grupo tem o objetivo de produzir conhecimentos sobre cultura e currículo, por entender que este tema é aglutinador de pesquisadores; ancoram-se teoricamente nos estudos de Stuart Hall e defendem que “cultura é agora um dos elementos mais dinâmicos – e mais imprevisíveis – da mudança histórica do novo milênio” (PARAÍSO, 2007, p. 20). Como os diversos pesquisadores do grupo utilizam-se do termo *cultura* de forma diferenciada, atribui-se uma lista de significações que podem ser atribuídas ao termo nas pesquisas. Essa constatação corrobora com a indicação de Eagleton, ainda que o grupo discorde do autor. São enumeradas vinte e quatro formas distintas de utilização do termo nas pesquisas realizadas pelo grupo, entre elas:

- “um artefato: no sentido de coisa feita, fabricada, produzida”;
- “práticas que unificam ou identificam e/ou distinguem grupos, seus interesses, suas lutas e necessidades”;

- “campo de luta em que diferentes grupos sociais disputam a imposição de seus próprios significados e toda a sociedade”;
 - “práticas que educam, formam e produzem sujeitos”;
 - “práticas produtoras de identidades”;
 - “um campo de encontros, experimentações e criação”;
 - “uma construção histórica que envolve lutas por representação”;
 - “práticas que se expressam em comportamentos, valores, costumes e habilidades”;
 - “modo de compreender o mundo e torná-lo inteligível”.
- (...) (PARAISO, 2007, p. 19 – 20)

Os referenciais teóricos utilizados pelo grupo vinculam-se aos estudos multiculturais, pós-colonialista, feministas, de gênero, teoria *queer*, pós-estruturalistas, entre outros. As teorias pós-críticas e os estudos foucautianos também fundamentam as pesquisas do grupo. Em pesquisa que está em fase de conclusão, ressalta-se que a partir dos anos 1990, tais perspectivas teóricas ganharam espaço no Brasil e orientam, desde então, inúmeros trabalhos sobre o currículo, o que fez diminuir as produções de cunho teórico marxista.

A apresentação sumária das atividades dos dois grupos de pesquisa revela a grande influência de referencial teórico pós-moderno, multiculturalista, pós-crítico, pós-estruturalista no campo do currículo. A implicação desta mudança conceitual situa-se na nova conceituação atribuída a espaço e tempo, privilegiando-se o cotidiano, aparecem termos como “praticantes do cotidiano”, que querem enfatizar que a realidade do aluno, sua vida cotidiana, como fundamental na formulação dos currículos; na importância atribuída à construção constante de identidades, pois estas são múltiplas e fragmentadas. Duarte (2004b) discute esse aspecto, identificando um fetichismo da individualidade pós-moderna, em que os indivíduos perdem sua identificação com a classe, com o gênero humano e necessitam se reconstruírem constantemente. As relações de poder ganham destaque a partir desse novo referencial teórico com os estudos foucaultianos, na perspectiva de destruir as relações de poder que querem imprimir a sua identidade à coletividade, por meio de programas culturais nas escolas. Depreende-se que as bases conceituais do currículo ganham feição pós-moderna e influenciam grande parte da intelectualidade que pesquisa e produz conhecimento, ou simplesmente, narrativas, como querem os pós-modernos, sobre o currículo.

Os demais textos publicados no livro tratam de apresentar resultados parciais de pesquisas, de forma geral, utilizam-se do mesmo referencial teórico apresentado pelos grupos de pesquisas já mencionados, com alguns acréscimos. Parece

consensual nos textos assumir a posição de que vivemos em uma sociedade pós-moderna em que a principal tarefa do currículo é: construir as múltiplas identidades (LOPES, 2007)* (ALVES et al, 2007)*, promover práticas pedagógicas multiculturais (SANTOS et al, 2007)*, identificar as fontes de poder que oprimem as minorias (LOPES, 2007)*, equilibrar a relação entre escola e cultura (PESSANHA, SILVA, 2007)*, relativização cultural (GrPesq – UERJ)*, negociação, hibridismo e *saberfazer, espaçotempo* (NEC – FE/UFRJ)*, descolonializar o currículo (ALVES et al, 2007)* (LOPES, 2007)* (GARCIA, OLIVEIRA, 2007)*.

Dentre as inúmeras produções que destacam a centralidade da cultura e enfatizam as práticas pedagógicas multiculturais decorrentes desta centralidade, optamos por analisar um artigo de Antônio Flávio Moreira (2002), publicado na Revista Educação e Sociedade, por abordar de forma sistematizada as implicações e a justificativa de adotar a cultura como eixo central dos currículos e um artigo de Ana Canen, publicado em 2002 na Revista Brasileira de Educação. A autora tem se destacado no campo do currículo por sua abordagem voltada a práticas pedagógicas multiculturais.

No artigo intitulado “Currículo, diferença, cultura e diálogo”, Moreira (2002) discute a centralidade da cultura nos currículos, enfatizando essa necessidade dado que a cultura cria significados, a vivência cotidiana dos indivíduos é responsável pela geração de significações e criação de redes de convivência. Nessa perspectiva, associa as diferenças culturais às relações de poder. O autor enfatiza essa questão em face do reconhecimento, a partir do seu referencial teórico, que a cultura é a fenômeno social marcante no mundo contemporâneo, em que não se pode ignorar, especialmente no campo educacional, a multiplicidade cultural. Para ele, a prática educacional, assim como “toda prática social se encontra envolvida em questões de significado” (idem, p. 17) que devem auxiliar no processo de construção das identidades, conferindo fundamental importância à linguagem, que é o meio de construir, agir e reconstruir a realidade.

Dessa forma para o autor, é papel da escola, por meio dos currículos em ação, intervir no processo de compreensão das diferenças, identificando as relações de poder envolvidas na produção das desigualdades, no sentido de “desestabilizar

· Textos produzidos como resultados parciais de pesquisas vinculadas ao GT de currículo da ANPEd, reunidos em: AMORIN, Antônio Carlos R. PESSANHA, Eurize. (org) As potencialidades da centralidade da(s) cultura(s) pra a investigação no campo do currículo. Campinas, SP: FE/UNICAMP, GT Currículo da Anped, 2007.

as relações de poder envolvidas nas situações em que as diferenças coexistem” (idem, p. 18), por meio de práticas pedagógicas multiculturais. O multiculturalismo crítico tem a condição, para o autor, de superar os problemas oriundos das diferenças culturais, como o racismo, o sexismo, homofobia, xenofobia, entre outros; desta forma, seria a resposta social, em termos de movimento social aos problemas do capitalismo contemporâneo, relativizando os culturas e conhecimentos. Em suas palavras:

Proponho, então, que se responda às condições do mundo contemporâneo por meio de um multiculturalismo crítico. Nessa minha defesa, recorro a Boaventura Souza Santos (2000), em sua opção pelo que chama de *conhecimento-emancipação*, cuja trajetória dirige-se do colonialismo para a solidariedade. Para o autor, a solidariedade é uma forma de conhecimento do outro, que só pode ser conhecido como produtor de conhecimentos. Ou seja, conhecer, nesse sentido, é reconhecer e progredir no sentido de elevar o outro à condição de sujeito. Daí que todo conhecimento-emancipação tenha uma vocação multicultural. (MOREIRA, 2002, p. 18)

Dessa forma, Moreira (2002) articula a necessidade de relativizar os conhecimentos, associando-os à vida cotidiana das pessoas, aos grupos aos quais pertencem imediatamente. Atribui à prática pedagógica multicultural o papel de conciliador das divergências de origem cultural, assim como também deve, por sua postura crítica, discutir as questões que promovem tais diferenças, ou seja, discutir as relações de poder.

Nesse sentido, o artigo de Canen e Oliveira (2002) busca destacar como deve ser esta prática pedagógica multicultural. Desenvolvem a argumentação explorando uma experiência desenvolvida em uma escola do subúrbio do Rio de Janeiro.

O artigo de Canen e Oliveira (2002) intitulado “Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso” se propõe a apresentar um esboço da defesa do multiculturalismo na sociedade contemporânea, discutir quais as categorias da prática pedagógica multicultural, bem como, apresentar os resultados parciais de uma pesquisa que ambas vêm realizando junto a UFRJ. Nessa pesquisa, orientada pela teoria multicultural, pretende-se identificar ações pedagógicas multiculturais.

De acordo com Canen e Oliveira (2002), o reconhecimento do multiculturalismo na sociedade brasileira é inabalável e, portanto, produz a demanda

do seu estudo e incorporação nas pesquisas acerca do campo educacional. Defendem a perspectiva multicultural

Referindo-se à necessidade de compreender-se a sociedade como constituída de identidades plurais, com base na diversidade de raça, gênero, classe social, padrões culturais e lingüísticos, habilidades e outros marcadores identitários, o multiculturalismo constitui, segundo autores como Semprini (1999) e Grant (2000) uma ruptura epistemológica com o projeto da modernidade, o qual se acredita na homogeneidade e na evolução natural da humanidade rumo à um acúmulo de conhecimento que levaria a construção universal do progresso. (CANEN, OLIVEIRA, 2002, p. 61)

A partir do referencial teórico adotado pelas pesquisadoras (McLaren, 2000) (SILVA, 2000) (CANEN, MOREIRA, 2001), é proposto que, por meio do multiculturalismo, seja possível construir um currículo em ação que possibilite a construção e reconstrução das identidades descontínuas, desconcentradas e múltiplas, pois, como enfatizado no fragmento acima, não existem mais identidades coletivas, uma vez que este projeto da modernidade foi derrotado pela pós-modernidade, que surge no momento de esgotamento dos paradigmas da modernidade, a saber, o progresso, a razão.

As pesquisadoras afirmam que o multiculturalismo crítico é importante ferramenta nesse processo de constante reconstrução identitária. Sua incorporação às ações docentes se dá pela aceitação de que as identidades são contingentes, provisórias e inacabadas, nessa perspectiva, a educação multicultural deve promover a equidade educacional, valorizar a cultura dos alunos, contribuindo para a superação do fracasso escolar.

As ações pedagógicas multiculturais se sustentam em três categorias: crítica cultural, hibridização discursiva, ancoragem social do discurso. A crítica cultural é a “possibilidade dada aos alunos de analisar suas identidades étnicas, criticar mitos sociais que os subjugam, gerar conhecimentos baseados na pluralidade de verdades” (CANEN, OLIVEIRA, 2002, p. 63). Para atender a esta categoria, o discurso pedagógico deve ser ressignificado de forma que “cruze as fronteiras culturais, incorporando discursos múltiplos, reconhecendo a pluralidade e a provisoriedade de tais discursos” (idem, p. 63). Esses discursos ressignificados devem estar ancorados socialmente, e dessa forma, incorporando múltiplos discursos, alastra o seu campo de significação e “realizando essas conexões

significa olhar criticamente para a percepção e idéias relativas a conhecimento, educação, [...] entendendo-os como intimamente ligados a dinâmica social, cultural e histórica” (idem, p. 64).

Estas três categorias da prática pedagógica multicultural evidenciam o papel fundamental atribuído à linguagem híbrida, ou seja, aquela que incorpora diferentes elementos de diferentes perspectivas, na construção das identidades. Essa defesa está presente em McLaren (2000) quando enfatiza que a linguagem é a forma de construir, interpretar e interagir no mundo.

Com o intuito de revelar e apresentar experiências multiculturalmente orientadas, as pesquisadoras buscam em meio às instituições do Rio de Janeiro, práticas que se aproximem de seu objetivo. Dessa forma, a partir do contato com a ONG Centro de Articulação de População Marginalizada (CEAP), identificam a utilização de um material pedagógico conhecido como *Cadernos CEAP*, por uma professora de ciências do Ensino Fundamental de uma escola pertencente a uma comunidade carente. O intuito das pesquisadoras é acompanhar as aulas ministradas pela professora, a fim de identificar ou não a presença das três categorias que entendem como centrais na ação pedagógica multicultural.

As pesquisadoras relatam no artigo, o planejamento e encadeamento da prática pedagógica da professora de ciências em uma turma de sétima série do Ensino Fundamental. O conteúdo que a professora pretende ministrar é o sistema de defesa do corpo. Inicialmente, a professora questiona os alunos sobre o que sabem sobre defesa, em seguida propõe que assistam ao filme “Orfeu”, enfatizando a defesa, a política, a violência, a favela – temas que são pertencentes ao cotidiano dos estudantes. Após esse trabalho, propõe que os alunos registrem em cartolinas, por meio de desenhos as partes do filme que mais lhe chamaram atenção. Essa defesa dos moradores é utilizada como meio de chegar ao conteúdo científico do livro didático: as defesas do corpo. É relatado no artigo que a professora enfatiza que uma vivência cotidiana dos estudantes daquela escola serve de referência para atingir um conteúdo determinado e ao mesmo tempo promover a crítica social.

Na análise do planejamento e da estruturação da ação pedagógica da professora, as pesquisadoras identificaram a centralidade do discurso anti-racista, de cunho cultural e sua preocupação em contribuir para o combate ao racismo e ao preconceito. É enfatizado no artigo que essa experiência é carregada de “hibridação” de discursos biológicos e culturais, ancorados socialmente, especialmente

analisando a seqüência do programa que propõe com o título *Coisa de pele* estudar as especificidades da pele, envolvendo a proteção do corpo. Antes de chegar ao conhecimento científico acerca do tema, a professora faz um trabalho que visa à identificação do preconceito referente à cor da pele, com o intuito de reconhecer o preconceito e libertar-se dele. Para esta atividade a professora propõe a construção de um painel com diversas figuras conhecidas pelos estudantes para mostrar os diferentes tons de pele.

As pesquisadoras relatam que identificam na prática pedagógica da professora a orientação multicultural, marcada pela hibridização do discurso, pela articulação da linguagem, capaz de subverter um conceito preconceituoso em um conceito anti-racista, pelo foco de sua atividade estar centrado na luta contra o racismo. Depreende-se desse relato que a experiência vivenciada pelas pesquisadoras, assim como elas mesmas concluíram trata-se de uma proposta pedagógica multicultural. Nessa experiência o conteúdo científico passa a ser o *pretexto* para se chegar ao *conteúdo social*, de forma que este, no planejamento e na ação é secundarizado, além de explicitar-se no relato a incessante busca pela desconstrução da neutralidade científica, como pode se observar atribui-se ao jogo de linguagem:

Um exemplo de como isto ocorria pode ser apresentado com base na prova bimestral por nós analisada, como ilustra a seguinte questão proposta aos alunos: “Expliquem a diferença *banal* (grifo nosso) que existe entre peles brancas e pretas”. A presença do adjetivo “banal” introduz, “repentinamente”, uma “marca discursiva” (idem) que desestabiliza e desafia o processo de construção simbólica da diferença racial, articulando o discurso biológico em discurso social, anti-racista. (CANEN, OLIVEIRA, 2002)

No entanto, não seria mais produtivo, dado o objetivo da ação pedagógica, que esta se desenvolvesse em comunidades não carentes, não faveladas, não negras, visto que é entre esta população que se dissemina o preconceito, ao invés de afirmar à própria população agredida pelo racismo que este não deveria existir? A educação escolar tem por objetivo recuperar problemas sociais causados pelo capitalismo como o racismo, por exemplo – tem condições de, por meio educacional, sanar este problema? Callinicos (2004), Ahmad (2002), Wood (2003) afirmam enfaticamente a luta deve ser dirigida contra o capitalismo, porém não parece ser este o foco da ação pedagógica multicultural. Não seria de interesse destes alunos

um profundo estudo teórico e científico sobre o conteúdo estudado, ao invés de este se configurar com um “trampolim” para as questões sociais, que sabidamente não são ignoradas pelas populações carentes? Em que medida o estudo científico que demonstra as diferentes construções genéticas da pele é preconceituoso?

Conforme Ahmad (2002) não existem conhecimentos “eurocêtricos” ou “colonialistas”, não é porque um determinado conhecimento teve origem neste ou naquele continente, neste ou naquele país, que o torna desnecessário ao conjunto da população. Da mesma forma como o seu local de origem não determina discriminação em relação às pessoas. O autor enfatiza que o problema se situa na “universalidade” proposta pelo capitalismo, que difunde valores de troca em supressão aos valores de uso, transformando todos os produtos culturais em mercadorias, bem como, necessita para o seu desenvolvimento a exploração contínua de pessoas. Dessa forma, o capitalismo preconiza a constituição da individualidade que menospreza o diferente, que produz valores de apatia, desmobilizando ações efetivamente solidárias.

A análise dos artigos de Canen e Oliveira e de Moreira, pinçados em meio a um universo de produções teóricas acerca do multiculturalismo e da publicação do GT de Currículo da ANPEd, revela uma articulação coerente entre as produções, reafirmando a conclusão do Grupo de Estudos e Pesquisas em Cultura e Currículo da UFMG, que existe uma incontestável influência dos estudos críticos do currículo e estudos culturalistas nos debates acerca do currículo no Brasil, especialmente difundido nos últimos anos. Revela, também, o recuo da teoria marxista no campo do currículo, denotado pelo abandono das categorias classe social, antagonismo de classe, exploração do trabalho, conhecimentos científicos, explicação/conhecimento do real por meios científicos. Ao passo que demarca a influências da ideologia pós-moderna, percebido pela importância da constituição contínua de identidades, o enfoque no papel da linguagem no processo de luta social.

No próximo capítulo, central para esta pesquisa, se buscará identificar como tais referenciais teóricos difundidos mundialmente em relação ao currículo e amplamente incorporados pela intelectualidade brasileira, influenciam a política curricular – DCNs para as séries iniciais do Ensino Fundamental/1998. Entende-se, portanto, que a ação do Estado ao propor uma legislação, não se dá de forma desinteressada e desarticulada do movimento teórico, ao passo que responde também às exigências do capital.

Postula-se, portanto, nesta pesquisa, que ao propor uma política curricular multicultural, o Estado age de forma deliberada em favor da manutenção do capital, congregando o movimento teórico vinculado à ideologia pós-moderna e os interesse do capital na divisão internacional do trabalho, visto que, como abordado na segunda sessão deste capítulo, o multiculturalismo concorre para a fragmentação da classe trabalhadora, para a relativização dos conhecimentos. Fragmenta a classe trabalhadora, pois fomenta práticas pedagógicas, vinculadas a lutas históricas da classe trabalhadora, de forma isolada, setorizada: o grupo de negros luta por práticas anti-racistas, o grupo de homossexuais, por práticas anti-homofóbicas, e assim por diante. Relativiza o conhecimento, pois refuta a existência de conhecimentos hierarquicamente constituídos, tornando desnecessário aos indivíduos, em meio ao processo de reestruturação produtiva, conhecer cientificamente o real, bastando uma ação educativa assentada em pilares de boa convivência e “reciclagem” profissional.

CAPÍTULO III

AS ORIENTAÇÕES DO MULTICULTURALISMO NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DE 1998

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 1998 compõem o conjunto da legislação educacional que, nos 1990, alinhou a educação brasileira à lógica da mundialização do capital. Particularmente a partir do pós-guerra o financiamento da educação no Brasil esteve estreitamente vinculado aos organismos multilaterais, cumprindo metas, desenvolvendo programas, realizando ações vinculadas à contrapartida de financiamentos¹¹. Desde a década de 1970 a política educacional brasileira já perseguia objetivos vinculados ao projeto econômico, visando assim inserir o Brasil no processo de globalização do capital, para tanto, buscou-se, assim como em outros países populosos, erradicar o analfabetismo, tanto entre as crianças em idade escolar, quanto em pessoas que não se alfabetizaram em idade própria; disponibilizando cursos técnicos articulados às necessidades de mercado, preparando assim, a mão-de-obra requerida; investimento prioritário na educação fundamental.

Dessa forma, o Estado foi respondendo no campo educacional, às necessidades de expansão do capital, focalizando as políticas sociais e educacionais conforme definição dos organismos internacionais, na saúde e educação de base, por exemplo, como estratégias para realização da tarefa de controle das mazelas causadas pela exploração do trabalho pelo capital. Assim, de acordo com Vieira (1992) as políticas sociais são também funcionais ao Estado, mesmo que em determinados momentos represente ganho efetivo aos trabalhadores e sendo garantidas na base da pressão popular, conforme exposto anteriormente.

Nesse sentido, é preciso reafirmar que a Conferência de Jomtien em 1990 na Tailândia organizou o receituário para a educação em nível mundial ajustando-a à mundialização do capital, ou seja, prevendo a erradicação do analfabetismo, a universalização do ensino básico, o atrelamento do ensino às necessidades de

¹¹ Para verificar financiamento da educação brasileira, consultar NOGUEIRA, 1999.

competências e habilidades requeridas pela flexibilização do mercado. Essa Conferência estabeleceu as prioridades, o percurso, os pontos fundamentais aos quais os países de todo mundo deveriam responder a fim de ajustar a educação ao novo contexto social, político e econômico. Como está exposto, por exemplo, no terceiro artigo da “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem” (p. 4, 1998)

1. A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades.

2. Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem. A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo. Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação.

4. Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos - os pobres: os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e lingüísticas: os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação - não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais.

5. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (negrito no original)

Assim, desde a realização da Conferência em 1990, as premissas teóricas expressas nas orientações foram sendo incorporadas gradativamente na legislação educacional brasileira.

No segundo capítulo desta pesquisa, enfatizou-se que a ideologia pós-moderna é o corpo teórico do processo de mundialização do capital, trazendo para o campo científico a relativização dos conhecimentos, da razão, da verdade, da objetividade, condição necessária para a difusão das novas condições de trabalho postas pela acumulação flexível. Esse corpo teórico orienta as reformulações educacionais propostas em nível mundial e desta forma, compõem um elemento

importante na correlação de forças que envolvem a definição de políticas sociais e conseqüentemente educacional.

A ideologia pós-moderna, sustentadora das políticas neoliberais influenciou a pesquisa em educação brasileira e em nível mundial (DUAYER, s/d, MORAES, 2003, 2004); neste movimento evidenciaram-se os estudos culturais, especialmente nos EUA, e no Brasil, estes estudos orientaram de forma significativa o campo do currículo.

No capítulo “Neoliberalismo, pós-modernismo e construtivismo” do livro “Vigostski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigostskiana”, Duarte (2004a) aponta que inúmeras foram as obras que trataram de investigar e apontar a influência do neoliberalismo na educação, entretanto, ele se propõe a discutir algo que lhe parece ser ainda pouco abordado: a “infiltração, no pensamento pedagógico, da epistemologia implícita ao ideário neoliberal” (idem, p. 72). Para tanto, verifica em Hayek, considerado um dos mais importantes pensadores neoliberais, a sua concepção de conhecimento. Na perspectiva neoliberal, a educação compõe-se de uma junção de percepções imediatas de conhecimentos tácitos, sendo que ele sempre representa uma visão individual dos fatos, “estamos perante uma teoria do conhecimento como fenômeno cotidiano, particular, idiossincrático e não assimilável pela racionalidade científica” (idem, p. 73).

Esta concepção de conhecimento também pode ser depreendida em Maffesoli (2004), quando afirma que o indivíduo age localmente, vinculado a sua esfera de relações próximas, porque é nesta particularidade – do seu grupo de convívio, tribo – que se dá a significação dos fatos. Neste sentido, o conhecimento é a percepção pelos sentidos dos fenômenos imediatos, aos quais são atribuídos significados pelo sujeito de acordo com a sua vivência cotidiana, ou seja, o grupo admite os conhecimentos como válidos, podendo não o ser em outro local, para outros grupos e pessoas.

Conforme Duarte (2004a, p. 75) parece haver uma convergência entre os pressupostos do neoliberalismo e as incontáveis manifestações da ideologia pós-moderna, aqui exemplificada com Maffesoli. O autor ainda chama atenção para os trabalhos de autores pós-modernos, que se pretendem de esquerda e, mesmo sem saber, convergem para a conservação do capitalismo. Neste grupo de trabalho incluímos o multiculturalismo, que sustenta muitos movimentos sociais de esquerda

que pretendem lutar pelo direito das minorias, mas o fazem de forma a fragmentar a classe trabalhadora relativizando os conhecimentos científicos e cotidianos. Callinicos (2004) aponta que essa direção dos movimentos sociais faz mulheres negras pobres lutarem contra brancas pobres, ou judeus contra não judeus, ao mesmo tempo em que na luta anti-racista, por exemplo, abarca sob a mesma bandeira a luta de pessoas sem identificação com a classe explorada que se aliam momentaneamente aos grupos, por se tratar de uma questão “politicamente correta”.

O processo contemporâneo de mundialização do capital provoca a fragmentação da vida social em vários níveis e acoberta os antagonismos sociais. Essa fragmentação do sujeito e do conhecimento é divulgada pela ideologia pós-moderna. Fato que pode ser observado, por exemplo, com a incontestável defesa no campo do currículo, de que o principal papel da escola é promover as condições de construção e reconstrução permanente das identidades, respeitando as diferenças culturais, visto que elas decorrem da vivência cotidiana dos indivíduos. A ciência vem sendo atacada como causadora da distância entre os povos e “em nome de romper com o cientificismo herdado de paradigmas ultrapassados ou em crise, adotam-se a descrição e a narrativa pseudoliterária de casos e memórias individuais, crônicas pobres e fragmentadas de um cotidiano pobre e fragmentado” (DUARTE, 2004a, p. 79).

Nesse sentido, pretende-se desenvolver neste capítulo uma análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 1998 – Parecer CEB N°04 de 29/01/1998 e Resolução CEB N°2 de 07/04/1998 – destacando e identificando nessa legislação as expressões do multiculturalismo, como uma das expressões da ideologia pós-moderna em educação.

3.1 As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental/1998 – DCNs/98

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental/1998 – contidas na Resolução CEB nº 02 de 1998, doravante DCNs/98 – resultam de amplo processo de reestruturação da legislação educacional brasileira ocorrida nos anos 1990. O processo de reestruturação consolidou-se com a promulgação da nova Lei

de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional em 20 de dezembro de 1996 – LDBEN 9394/96. Esta lei reorganizou o sistema educacional brasileiro definindo novas nomenclaturas para os níveis e modalidades da educação. Definiu que a educação brasileira organiza-se em duas etapas: a primeira é a educação básica, que é composta por educação infantil, ensino fundamental e médio e a segunda etapa pelo ensino superior.

Após a promulgação da LDBEN 9394/96 segue-se a elaboração de planos nacionais, estaduais e municipais de educação, a elaboração de diretrizes curriculares nacionais para todos os níveis e modalidades da educação, legislação que visou implementar as inovações propostas por esta lei, além dos parâmetros curriculares nacionais, que apresentam uma proposta para a prática pedagógica. Essas novas regulamentações da educação brasileira seguiram os mesmos princípios norteadores, bem como, os mesmos fundamentos teóricos, ou seja, fizeram parte de um processo amplo e articulado de alinhamento da educação brasileira aos princípios que foram definidos pela Conferência Mundial de Educação para Todos. De acordo com Duarte (2004a, p. 45) essas reformas fazem parte

Do projeto de adequação do Brasil aos moldes ditados pelo capitalismo mundializado. Essa adequação é, antes de mais nada, um processo de adaptação ao mercado mundial, isto é, um processo de desregulamentação do mercado interno, deixando o cominho livre para os ditames do capital.

Esse processo de rearticulação do capitalismo, no entanto, não se deu de forma unilateral. Ele atendeu a setores progressistas da sociedade brasileira que defendiam a ampliação e a democratização da escolarização, a maior participação da sociedade nos processos decisórios intra-escolares e a maior flexibilização dos currículos. Essas reivindicações, entre outras, compunham a bandeira de luta pela democratização da escola, assim como da sociedade e congregava grande parte da intelectualidade brasileira vinculada à esquerda, que discutia os problemas educacionais e propunha mudanças. Assim como exposto na terceira sessão do capítulo II desta pesquisa, que buscou mostrar a incorporação do multiculturalismo na pesquisa educacional brasileira no campo do currículo, a discussão teórica sobre o currículo no Brasil nos anos 1990, já tinha incorporado grande parte dos referenciais pós-modernos, que compunham as indicações da Conferência Mundial da Educação para Todos, como o debate entre o universal e o particular, cultura

local e cultura universal, a conservação das tradições locais. Aspectos como pluralidade cultural, respeito às diferenças entre etnias, novos princípios para construção das identidades locais, já estavam presentes nas pesquisas educacionais brasileiras, antes mesmo de estes elementos surgirem como novidade na legislação educacional. Dessa forma, a legislação brasileira ao incorporar estas diretrizes, traduz os quatro pilares da educação, presentes no Relatório Delors, articulando o aprender a conviver com as diferenças, o aprender a construir as identidades no contexto ao qual o indivíduo pertença, o aprender se adaptar as novas condições sociais.

Conforme Nagel (2001) expõe, nenhum setor da sociedade organizada opôs-se às reformas educacionais de 1980 a 1990¹², que se consolidaram também por meio dos PCNs, pois elas pareciam expressar a luta pela redemocratização na sociedade e na escola, tidas como

Marchas para libertação do regime autoritário! Sem questionar os fundamentos, a profundidade e a magnitude tendencial dessas decisões na área da educação, no espectro da ordem capitalista, embrulhadas por um *messianismo reformista*, políticas geradas fora do país foram endossadas, como se domésticas fossem, primeiro, nas metas governamentais de Figueiredo e, logo a seguir, nas práticas educacionais a partir de Sarney. [grifos do autor] (NAGEL, 2001, p. 107).

Dessa forma, como pareciam convergir os interesses de alas progressistas da sociedade brasileira, ainda que não de forma plena, com os interesses do Estado, ocorreu a adequação da legislação educacional aos padrões de desenvolvimento mundial do capitalismo, que para Duarte (2004a) cumpre duas funções: a de formação dos trabalhadores requeridos por este novo padrão e

No plano ideológico, de limitar as expectativas dos trabalhadores em termos de socialização do conhecimento pela escola, difundindo a idéia de que o mais importante a ser adquirido por meio da educação não é o conhecimento mas sim a capacidade de constante adaptação às mudanças do sistema produtivo. (DUARTE, 2004a, p. 47)

No artigo 87 da LDBEN 9394/96, está expresso que o Plano Nacional de Educação deve ser construído à luz das diretrizes educacionais dos organismos

¹² Ver NAGEL, L. H. "O Estado Brasileiro e as políticas educacionais a partir dos anos 80" – p. 107 -110. In Nogueira (org) (2001).

internacionais, seguindo uma direção já assumida na Lei de Diretrizes e Bases, indicando que a posição do Governo de Fernando Henrique Cardoso, no que se refere a educação, alia-se às políticas neoliberais, articuladas aos organismos multilateral.

Dessa forma, as políticas educacionais desse período representaram a realização, pelo menos, em parte, das reivindicações dos setores progressistas, pois a luta pela democratização da educação, universalização do ensino básico, democratização dos processos de gestão escolar, autonomia, descentralização de questões referentes a currículo, vinham sendo reivindicadas com ênfase no período de redemocratização da sociedade brasileira, bem como, atenderam ao processo de rearticulação do Estado, no que se refere à educação, proposto pelos organismos internacionais, porque estabeleceu o ensino fundamental como setor de excelência para o investimento em educação. Talvez esses sejam aspectos, conforme analisado por Nagel (2001), que torne difícil o desvelamento da perspectiva conservadora desta legislação, até mesmo porque incorpora elementos da ideologia pós-moderna, que está sendo defendida como opção “revolucionária” para o currículo, por exemplo.

O Ministério da Educação – MEC, logo após a aprovação da LDBEN 9394/96 lança os Parâmetros Curriculares Nacionais para as séries iniciais do Ensino Fundamental (PCNs) em 1997, como um currículo que se qualifica como aberto e flexível para as instituições educacionais, formulado em conformidade com a nova Lei. Como são “Parâmetros” para as séries iniciais do Ensino Fundamental, portanto, não são obrigatórios, estabelecem referenciais teóricos, encaminhamentos metodológicos e sugere competências e habilidades a serem desenvolvidas junto aos alunos. No texto introdutório dos PCNs é anunciada a possibilidade de os estabelecimentos de ensino utilizarem os PCNs como currículo, ou se utilizar dele como parâmetro para elaboração de suas propostas, atendendo assim à incumbência que lhes cabe, exposta no art. 12 da LBDEN 9394/96.

De acordo com a apresentação dos Parâmetros

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, referenciais para a renovação e reelaboração da proposta curricular, reforçam a importância de que cada escola formule seu projeto educacional, compartilhado por toda a equipe, para melhoria da qualidade da educação resulte da co-responsabilidade entre todos os educadores. [...] os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, podem ser

utilizados com objetivos diferentes, de acordo com a necessidade de cada realidade e de cada momento. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1997, p. 9-10 – itálico no original)

Com o intuito de assegurar uma base nacional comum entre os currículos, o Conselho Nacional de Educação edita as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental em 1998, com regras e disciplinas que devem ser proporcionadas a todos os alunos do país nos currículos que forem produzidos. Tal documento será analisado em seguida, de forma detalhada, a fim de evidenciar a presença do direcionamento multicultural às novas propostas pedagógicas.

O Plano Nacional de Educação, aprovado em 2001, traz nas diretrizes para o Ensino Fundamental os princípios norteadores que devem compor os novos currículos, em consonância com o exposto na nova LDB e nas DCNs/98:

A atualidade do currículo, valorizando um paradigma curricular que possibilite a interdisciplinaridade, abre novas perspectivas no desenvolvimento de habilidades para dominar esse novo mundo que se desenha. As novas concepções pedagógicas, embasadas na ciência da educação, sinalizaram a reforma curricular expressa nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que surgiram como importante proposta e eficiente orientação para os professores. Os temas estão vinculados ao cotidiano da maioria da população. Além do currículo composto pelas disciplinas tradicionais, propõem a inserção de temas transversais como ética, meio ambiente, pluralidade cultural, trabalho e consumo, entre outros. Esta estrutura curricular deverá estar sempre em consonância com as diretrizes emanadas do Conselho Nacional de Educação e dos conselhos de educação dos Estados e Municípios. (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001, p. 22)

E esse plano propõe como meta para o Ensino Fundamental,

8. Assegurar que, em três anos, todas as escolas tenham formulado seus projetos pedagógicos, com observância das Diretrizes Curriculares para o ensino fundamental e dos Parâmetros Curriculares Nacionais. (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001, p. 23)

Dessa forma, o Plano Nacional de Educação de 2001, estabelece a elaboração de Propostas Pedagógicas por todas as escolas, como meta a ser alcançada nos três anos que se seguem e o documento norteador deste processo para as escolas do Ensino Fundamental são as DCNs/98 elaboradas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Portanto, esse documento

legal expressa o posicionamento do Estado para a realização das propostas pedagógicas, que incluem os currículos escolares, uma vez que ele contém a normatização e os princípios que devem ser seguidos.

As DCNs/98 compõem o conjunto de normatização que visa adequar a educação nacional aos padrões de desenvolvimento mundial do capitalismo, visto que estão em conformidade com os princípios definidos na Conferência de Educação para Todos em 1990, e, portanto, trazem um referencial teórico adequado a tal fim. Esse embasamento teórico está ancorado na ideologia pós-moderna, que, conforme Duarte (2004a, p. 76) é a expressão teórica do neoliberalismo. Nas DCNs/98. Essa ideologia se expressa pela defesa da construção contínua de identidades, a importância atribuída ao jogo de linguagem, a relativização dos conhecimentos e a ênfase ao conhecimento pragmático como forma de resolver os problemas imediatos das pessoas. O multiculturalismo, enquanto orientação para elaboração curricular está presente nos sete incisos da Resolução CEB nº 2 de 1998 para o Ensino Fundamental, que fazem parte deste aparato teórico pós-moderno, que é incorporado e endossado pela política educacional.

Como exposto no primeiro capítulo desta pesquisa, a ação do Estado ao propor as políticas sociais, entre elas, as educacionais, não se faz aleatoriamente, ou desinteressadamente. Partindo da defesa aqui assumida, o Estado age em favor da conservação da sociedade capitalista contendo conflitos e mantendo a coesão das classes sociais antagônicas, e, para isso, o campo das políticas sociais constitui-se em um importante espaço de intervenção da sua tarefa. Assim como se entende também que as políticas sociais resultam de um embate entre as classes, e configuram-se na resposta possível do Estado, defende-se que a incorporação do multiculturalismo nas DCNs/98 está no campo de interesse do Estado, como também está presente nas discussões teóricas e dos movimentos de parte da esquerda, que querem por meio do multiculturalismo produzir uma proposta educacional revolucionária.

No entanto, ao proporem projetos e teorias ancoradas na ideologia pós-moderna, como o multiculturalismo, os teóricos e movimentos sociais, colaboram para a manutenção do capitalismo, assim como os teóricos neoliberais, embora Duarte (2004a, p. 75-76) advirta que este pode ser um resultado adverso do pretendido, pois

Quando afirmamos que os pós-modernos são aliados dos neoliberais mesmo sem disso terem conhecimento, estamos enfatizando que essa aliança existe mesmo que os pensadores pós-modernos acreditem estar fazendo análise crítica da sociedade contemporânea e estamos também enfatizando que alguns autores, mesmo não se apresentando como pós-modernos e mesmo acreditando adotarem posições políticas de esquerda, podem estar endossando os postulados centrais do pós-modernismo e, dessa forma, ainda que contrariamente às suas intenções, contribuindo para a reprodução da ordem capitalista neoliberal.

O multiculturalismo enquanto perspectiva teórica já vinha sendo defendido nas pesquisas educacionais brasileiras sobre o currículo, e constituiu-se como importante referencial teórico para o currículo a partir dos anos 1990. Nessas pesquisas o multiculturalismo é apresentado como uma perspectiva emancipatória. Uma forma de resolver nos currículos escolares o problema do racismo, sexismos, xenofobismo, resgatando as diferenças culturais dos grupos étnicos pertencentes à determinada escola, promovendo, assim, o entendimento entre os alunos das diferentes culturas, bem como, possibilitando o enfrentamento a atitudes racistas, preconceituosas, fonte de violência nas escolas.

Dessa forma, entende-se que a incorporação da teoria multicultural nas DCNs/98 representa o ajustamento dessa política educacional à ideologia pós-moderna, e às orientações dos organismos internacionais – como Banco Mundial e UNESCO – para educação no Brasil. Defende-se, portanto, que as DCNs/98 seguindo o direcionamento da LDBEN 9394/96 estão assentadas sobre a perspectiva teórica multicultural, propondo um ajustamento ou contextualização cultural das áreas do conhecimento. O paradigma curricular proposto pelas DCNs/98 enfatiza ser fundamental que ocorra nas propostas pedagógicas das escolas a observância da cultura local ao programar-se as atividades pedagógicas - via planejamento escolar, pois é esta cultura que possibilita a significação dos fenômenos aos estudantes. Defende que é por meio da cultura que se criam os significados do conhecimento e, portanto, ela é o elo entre as áreas do conhecimento e aprendizagem pretendida aos estudantes.

O direcionamento multicultural das DCNs/98, defendido no princípio de respeito à diversidade cultural brasileira não se dá de forma isolada de demais orientações conservadoras da sociedade e da educação brasileira. O respeito ao bem comum, à ordem democrática compõem a tríade de princípios doutrinários defendidos como base para a educação nacional. Estes princípios apresentados no

primeiro inciso da DCNs/98 revelam a concepção de Estado defendida, pois o entendimento de “bem comum” pressupõe que a sociedade funda o Estado para gerenciar o poder político das pessoas velando pelo bem comum de todos. Desta forma, entende-se que todos, independente de sua posição em relação ao capital e ao trabalho, são atendidos igualmente pelo poder do Estado.

O Parecer 04/98 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação traz o Relatório com o voto da relatora das DCNs/98, Conselheira Regina Alcântara de Assis e explicita a concepção que orienta o trabalho de elaboração das diretrizes. Esse relatório expõe que existe a preocupação primordial com a Educação Fundamental, porque ela possibilita o efetivo exercício da cidadania. A educação escolar é o meio de difundir os valores tidos como hegemônicos para o desenvolvimento de uma sociedade em um dado momento histórico. Dessa forma, no Parecer 04/98, o direito a Educação Fundamental deve contemplar o princípio de igualdade, de liberdade e de reconhecimento do pluralismo de idéias e concepções pedagógicas, além da convivência de instituições públicas e privadas e de valorizar as experiências pessoais extra-escolares dos alunos, a articulação entre educação e trabalho e práticas sociais.

As DCNs/98, ao enfatizar a pluralidade cultural existente no Brasil e situar este aspecto como primordial no paradigma curricular, dá encaminhamento à definição do artigo 26 da LDB que prevê que os currículos escolares sejam compostos por uma base nacional comum composta por conteúdos mínimos e uma parte diversificada que visa atender às peculiaridades regionais em seus aspectos culturais, econômicos e sociais.

A relatora das DCNs/98 explica que o PCN, embora não tenha caráter obrigatório, cumpre a função do MEC de estabelecer estes conteúdos mínimos, que devem ser de acesso a todos os estudantes independente da região ou da escola (pública ou particular). Esses conteúdos mínimos são o foco do sistema nacional de avaliação de rendimento escolar, que visa por meio dessa avaliação fornecer elementos que orientem os professores, as escolas e as políticas educacionais na busca por melhorias da qualidade do ensino.

A organização dos currículos contendo conteúdos mínimos pertencentes à base nacional comum e sendo parte diversificada quer atender às particularidades regionais na elaboração das propostas pedagógicas, além de formalizar, no âmbito do currículo, o caráter de flexibilidade e compartilhamento de responsabilidade na

definição das propostas pedagógicas entre o órgão centralizados – MEC – e as escolas. A relatora cita no Parecer 04/98 da Câmara de Educação Básica - CEB, o parecer 05/97 – CEB do conselheiro Ulysses de Oliveira Panisset para enfatizar essa responsabilidade:

É explicitada a importância atribuída às escolas dos sistemas de ensino brasileiro, quando, a partir de suas próprias propostas pedagógicas definirem seus calendários e forma de funcionamento, e, por consequência tal disposto na LDB, arts 23 a 28. [...]

Desta forma, ao definir suas propostas pedagógicas e seus regimentos, as escolas estarão compartilhando princípios de responsabilidade, num contexto de flexibilidade teórica/metodológica de ação pedagógica, em que o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação dos processos educacionais revelem sua qualidade e respeito à equidade de direitos e deveres de alunos e professores. (PARECER 04/98 da CEB, p. 3)

As Diretrizes sustentam que a ação pedagógica deve estar assentada na capacidade de aprender a conhecer, conforme terceiro inciso do Art. 3º da Resolução CEB n º 02 de 1998. Os conhecimentos a serem aprendidos pelos alunos devem conduzi-los a atitudes éticas de solidariedade, demarcando a ênfase no aprender a ser. Essa perspectiva se acentua também no terceiro inciso do Art. 3º da Resolução CEB nº 02 de 1998; os incisos dois, três e cinco do Art. 3º da mesma resolução, os quais explicitam a preocupação com o aprender a ser, na medida que enfatizam que os processos escolares devem estar voltados para a construção da identidade da escola, do aluno e da comunidade. No sexto inciso do mesmo artigo, é evidenciado que a ação pedagógica deve estar voltada às necessidades econômicas locais, privilegiando o saber pragmático.

Assim, a perspectiva de aprender a conhecer, aprender a ser, aprender a viver juntos e aprender a fazer estão contempladas. No relatório Delors, a perspectiva do conhecimento é relativizada, na medida em que a cultura é a mediadora entre conhecimento e aluno, de forma que não se pode estabelecer uma única perspectiva como verdadeira e aceita e, esta perspectiva é incorporada no documento legal que orienta a elaboração curricular.

Destacando esses aspectos quer se evidenciar que a perspectiva multicultural também exposta nas DCNs/98 não está deslocada do contexto teórico mais amplo, mas está intimamente articulada a ele. Destaca-se ainda que a presença dessa perspectiva na legislação educacional reflete também o movimento das lutas sociais

dos grupos minoritários por conquistas políticas e de direitos, campo em que as minorias tem tido ganhos efetivos.

As DCNs/98 apresentam uma perspectiva multicultural para o paradigma curricular. Dessa forma, o multiculturalismo é uma das expressões da ideologia pós-moderna em educação, e pode ser depreendido nos sete incisos das DCNs/98, a saber:

- I – As escolas deverão estabelecer como norteadores de suas ações pedagógicas:
- a) os princípios éticos de autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum;
 - b) os princípios políticos dos direitos e deveres de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática;
 - c) os princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade, e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.

Na alínea “c” é exposto que o aspecto da diversidade cultural compõe a tríade de princípios norteadores da educação nacional. A diversidade cultural é tida como tão fundamental quanto a ordem democrática e a compreensão de Estado a partir do princípio de “bem comum”, que é a ideologia que oculta a natureza e a função do Estado de classes. Assim como as propostas pedagógicas devem obedecer a ordem democrática e manter a ideologia do “bem comum”, devem também ter como princípio primeiro o respeito à diversidade de manifestações culturais, artísticas, para desta forma, respeitar o direito da sensibilidade individual.

Ao propor o princípio da sensibilidade, da diversidade de manifestações artísticas como norteador das propostas pedagógicas admite-se que o mundo não pode ser explicado objetivamente pela ciência, mas é um apanhado de sensações sensoriais e individuais que podem mudar de acordo com o contexto. Duayer (s/d-a, p. 6) aponta que esta perspectiva concorre para a “irracionalidade do desenvolvimento da ciência”. A ciência não é mais o foco ou princípio para a elaboração curricular, mas sim a diversidade de manifestações, de apreensão de sensibilidade estética. Neste sentido

Pode-se argumentar que a ciência mais recente, com sua ontologia radicalmente distinta, é melhor do que a que a antecedeu. No entanto, dada a incomensurabilidade dos paradigmas (das ontologias), não existe critério para justificar racionalmente que ela é mais verdadeira, mais objetiva ou uma descrição que se aproxima mais da verdade do que a outra. O que implica afirmar que, como

quer que a uma ciência esteja articulada às outras idéias de qualquer sociedade em qualquer época, compõe como elas um complexo mais ou menos articulado de crenças que significa o mundo para os sujeitos, às quais empresta, inclusive, o apreciável aval de sua autoridade. Mas implica, sobretudo, que as concepções de mundo, sistemas de crenças ou coordenadas ideológicas de qualquer sociedade em qualquer época, não importa se construídas com o concurso da ciência ou não. (DUAYER, s/d-a, p. 6)

A ciência não é posta como central para a construção das propostas pedagógicas, porque ela perdeu o caráter de centralidade na explicação do mundo, que fora necessário em um determinado período histórico, como forma de revolucionar a organização social. Dessa forma, com o desenvolvimento do capitalismo e conseqüente hegemonia da burguesia, o conhecimento passa a ser visto e difundido como mercadoria, como processo necessário para a inserção no mundo do consumo, tendo ocultado o seu caráter de revelar o que o mundo efetivamente é. E o que é posto em seu lugar é algo, a primeira vista, convincente, é a sensibilidade, a diversidade de manifestações culturais, porque parece aproximar o contexto escolar da vivência cotidiana, da vida das pessoas. No entanto, ao privilegiar tais aspectos, a escola acaba por negar aos estudantes a possibilidade de amplo desenvolvimento sociocultural, visto que

O desenvolvimento sócio-cultural do indivíduo é o desenvolvimento de um indivíduo histórico, portanto situado na história social humana. Para que esse desenvolvimento ocorra é necessário que o indivíduo se aproprie dos produtos culturais, tanto aqueles da cultura material como aqueles da cultura intelectual. (DUARTE, 2000b, p. 83)

Na teoria multicultural a cultura intelectual humana é reduzida à cultura local, dos grupos e comunidade. Ao se privilegiar tal cultura na escola, acredita-se estar favorecendo a construção de identidades afirmativas de pessoas que se situem na sociedade, que interajam com as pessoas e com demais instituições sociais. Aliás, a construção da identidade é tônica dos incisos II, III e V da Resolução CEB nº02/98. Esse é um aspecto central na teoria multicultural, defendido como forma de integrar o sujeito ao seu contexto, construindo sua identidade tantas vezes quantas forem necessárias para se adequar às modificações do capital.

No segundo inciso,

II – Ao definir suas propostas pedagógicas, as escolas deverão explicitar o reconhecimento da identidade pessoal de alunos, professores e outros profissionais e a identidade de cada unidade escolar e de seus respectivos sistemas de ensino. (DCNs/98)

É enfatizado que são múltiplas as identidades que compõe o ambiente escolar, como diversidade relativa a gênero, a etnia, a faixa etária e região. No parecer 04/98 da CEB, a conselheira Regina Alcântara de Assis expõe que essa diversidade tem ocasionado inúmeros conflitos intra-escolares, como racismo, discriminação pela orientação sexual, preconceitos relativos à região de origem e culturas das diferentes etnias. Nesse sentido, o segundo inciso tem por objetivo resolver tais conflitos, pois as propostas pedagógicas deverão ser construídas de tal maneira que respeitem essas diferenças e ensinem aos alunos a conviver com elas no sentido de respeitar as diferentes identidades.

Essa perspectiva, no Parecer, se apóia em “pesquisas realizadas”, sem, no entanto, citar a natureza das pesquisas e aposta na ação educativa para solucioná-los:

Pesquisas têm apontado para discriminações e exclusões em múltiplos contextos e no interior das escolas, devidas ao racismo, ao sexismo e a preconceitos originados pelas situações sócio-econômicas, regionais, culturais e étnicas. Estas situações inaceitáveis têm deixado graves marcas em nossa população infantil e adolescente, trazendo conseqüências destrutivas. Reverter este quadro é um dos aspectos mais relevantes desta diretriz.(PARECER 04/98 CEB, p. 5)

Para a relatora do Parecer, a ação educativa que respeite as diferenças é capaz de reverter o quadro de barbárie social causado pela exploração do trabalho cada vez mais avassaladora, e pela competição cada vez mais incentivada nessa sociedade, que tem efetivamente causado os conflitos sociais. As diretrizes querem trazer para o campo educacional, intra-escolar a resolução de um problema que é de ordem da organização social, pois a exploração do trabalho, a exploração de uma classe sobre a outra, que ocasiona a miséria, a expropriação dos produtos do trabalho humano, está na raiz do modo de produção capitalista.

Dessa forma, uma ação pedagógica, pode confortar/conformar os indivíduos em relação às mazelas do capitalismo, mas em nenhum momento resolver tal contradição. O encaminhamento direcionado pelas DCNs/98 para solucionar os

conflitos intra-escolares de racismo, preconceito, e entre outros, é de promover via educação o entendimento e a acomodação das diferenças de modo que não produzam mais conflitos. De acordo com o Parecer, o reconhecimento das “diferentes identidades” de gênero, etnia, região, nas práticas pedagógicas do tipo multicultural, pode aproximar o sujeito do seu contexto promovendo o entendimento das diferenças que causam os conflitos, levando a uma vida mais feliz. Nesse sentido, o que se pretende com as propostas pedagógicas orientadas pelas diretrizes é “aprender com êxito, o que propicia a inclusão numa vida de participação e transformação nacional, dentro de um contexto de justiça social, equilíbrio e felicidade.” (PARECER 04/98 CEB, p. 12)

No terceiro inciso da DCNs/98 expõe-se a concepção de aprendizagem que orienta as diretrizes. Assim como os princípios definidos no primeiro inciso e a ênfase ao respeito às diferentes identidades como forma de superar conflitos, a concepção de aprendizagem também se assenta sobre a perspectiva multicultural. Algumas pesquisas educacionais¹³ recentes já têm buscado verificar se as práticas pedagógicas nas escolas e currículos têm sido efetivamente multiculturais. A aprendizagem é vista como um processo ocasional, decorrente da interação desinteressada entre os pares, ou seja, por meio do diálogo, da troca de experiências e vivências, pode ocorrer a aprendizagem. Essa aprendizagem deve levar a um conhecimento atitudinal, de forma que o sujeito consiga cuidar melhor de si, da comunidade. Assim,

III – As escolas deverão reconhecer que as aprendizagens são constituídas na interação entre os processos de conhecimento, linguagens e afetivos, como conseqüências das relações entre as distintas ações inter e intra-subjetivas; as diversas experiências de vida dos alunos, professores e demais participantes do ambiente escolar, expressas através de múltiplas formas de diálogo, devem contribuir para a constituição de identidades afirmativas, persistentes e capazes de protagonizar ações solidárias e autônomas de constituição de conhecimentos e valores indispensáveis à vida cidadã. (DCNs/98)

Enfatizamos que o Parecer 04 (1998, p. 9) define vida cidadã da seguinte maneira:

O significado que atribuímos à Vida cidadã é o do exercício de direito e deveres de pessoas, grupos e instituições na sociedade, que em sinergia, em movimento cheio de energias que se trocam e se

¹³ OLIVEIRA, MIRANDA (2004), SANTOMÉ (2001). CANEN, XAVIER (2005).

articulam, influem sobre múltiplos aspectos, podendo assim viver bem e transformar a convivência para melhor.

O diálogo é o princípio estruturante para as novas aprendizagens, mas não se trata do caráter dialógico¹⁴ do processo ensino-aprendizagem, mas de que por meio do diálogo, entendido como troca de experiências, é possível constituir aprendizagens válidas para o sujeito cumprir seus deveres e reivindicar seus direitos, além de reforçar a importância do pós-moderno “jogo de linguagem” como o intermediário sendo privilegiado entre a realidade e o aluno.

Os estudos culturalistas, da área da psicologia voltados para a sexualidade, os estudos feministas, os estudos da lingüística, entre outros têm orientado esta perspectiva, no sentido de que não há uma única percepção da realidade que seja válida, mas defendem que é preciso reconhecer os diferentes olhares, as diferentes sensações que produzem significados à realidade. A partir destes estudos, o Parecer 04/98 da CEB indica

A necessidade imperiosa de se considerar, no processo educacional, a indissociável relação entre conhecimento, linguagens e afetos, como constituintes dos atos de ensinar e aprender. Esta relação essencial, expressa através de múltiplas formas de **diálogo**, é o fundamento de ato de educar, concretizado nas relações entre as gerações, seja entre os próprios alunos ou entre eles e seus professores. (PARECER 04/98 da CEB, p. 5 – negrito no original)

A linguagem passa a ter um caráter tão primordial que o mau desempenho dos alunos pode ser justificado por problemas nos processos de linguagens. O conhecimento que se espera que o aluno domine é a articulação desenvolva de conhecimentos cotidianos, ou seja, que consiga demonstrar suas experiências na relação com os demais alunos e professores.

Duarte (2003) ao expor a concepção de conhecimento tácito e conhecimento escolar em Donald Schön, esclarece que em concepções pós-modernas de educação, o conhecimento escolar passa a ser depreciado, pelo caráter que se tem atribuído a ele, como fragmentado, compartimentalizado. Nesse sentido, o que se espera do aluno, realmente não é domínio de conhecimentos escolares, científicos, mas a articulação fluente da linguagem. Duarte (2003, p. 11) explicita que na concepção de Schön a “ação pedagógica que fizesse a criança passar do

¹⁴ De acordo com SAVIANI (2005), GASPARIN (2005) o caráter dialógico da ação pedagógica é a interação entre professor, aluno e conhecimento escolar.

conhecimento cotidiano e tácito ao conhecimento escolar não deveria, portanto, ser considerado um progresso”. Essa mesma concepção parece orientar as DCNs/98, pois o que se privilegia são as experiências individuais que podem ser “trocadas” por meio de uma linguagem bem articulada.

Nesse sentido, pode-se lembrar a ação pedagógica descrita por Canen e Oliveira (2002) na terceira sessão do segundo capítulo desta pesquisa, que trata da apropriação na pesquisa educacional brasileira da teoria multicultural. Aquela ação pedagógica, pela defesa das autoras, encontrava-se ajustada à perspectiva multicultural; na referida experiência, a professora ao ministrar uma aula de ciências para o ensino fundamental em uma escola da periferia do Rio de Janeiro. A proposta era ensinar o conteúdo de biologia “sistema de defesa do corpo humano”, para tanto se criou uma relação de tal conteúdo com a invasão da polícia no morro (favela) apresentada em um filme do cinema nacional, e partindo daí, discutiu-se a realidade vivenciada pelos alunos de violência e pobreza, retornando de forma insipiente, pela descrição feita do roteiro de trabalho da professora, ao conteúdo científico escolar. As autoras defenderam que a professora tornou o conhecimento escolar, científico, compreensível aos alunos, traduzindo-o a realidade deles. O resultado que se esperava daquela aula e da avaliação desenvolvida – por meio de pinturas e relação com filme – revelam que a ênfase do processo pedagógico situa-se na compreensão da realidade cotidiana, e o conhecimento escolar, tido como secundário, passa quase que despercebido pelos alunos. Levando em conta o exposto no terceiro inciso das DCNs/98, pode-se afirmar que tanto as autoras do artigo, quanto a professora observada por elas, estão em conformidade com o que se preconiza para a educação.

O Parece 04/98 da CEB, em relação ao terceiro inciso, elucida que é a parte diversificada do currículo que tem a incumbência de fazer esta relação entre os conhecimentos e a realidade dos alunos:

A base nacional comum será contemplada em sua integridade, e complementada e enriquecida pela parte diversificada, contextualizará o ensino em cada situação existente nas escolas brasileiras(PARECER 04/98 CEB, p. 7).

A parte diversificada é capaz de enriquecer e complementar a base nacional comum. Nesse sentido, entende-se que o conhecimento escolar exposto na base

nacional comum, que se refere às áreas do conhecimento, não se explica por si mesmo, mas necessita de uma “tradução” desenvolvida pela parte diversificada, que vai trazer elementos da cultura local, para assim, promover a integração entre os conhecimentos e a realidade do aluno, possibilitando a aprendizagem dos mesmos.

No quarto inciso das DCNs/98 expõe-se quais os conhecimentos que compõem a base nacional comum e os pertencentes a parte diversificada:

IV – Em todas as escolas, deverá ser garantida a igualdade de acesso dos alunos a uma Base Nacional Comum, de maneira a legitimar a unidade e a qualidade da ação pedagógica na diversidade nacional; a Base Nacional Comum e sua Parte Diversificada deverão integrar-se em torno do paradigma curricular, que visa estabelecer a relação entre a Educação Fundamental com:

a) a Vida Cidadã, através da articulação entre vários dos seus aspectos como:

1. a Saúde;
2. a Sexualidade;
3. a Vida Familiar e Social;
4. o Meio Ambiente;
5. o Trabalho;
6. a Ciência e a Tecnologia;
7. a Cultura;
8. as Linguagens; com,

b) as Áreas do Conhecimento de:

1. Língua Portuguesa;
2. Língua Materna (para populações indígenas e migrantes)
3. Matemática;
4. Ciência;
5. Geografia;
6. História;
7. Língua Estrangeira;
8. Educação Artística;
9. Educação Física;
10. Educação Religiosa (na forma do art. 33 da LDB) (DCNs/98)

No Parecer 04/98 da CEB é reiterado que a parte diversificada cumpre importante papel para a formação dos estudantes no sentido de articular/contextualizar os conhecimentos, de maneira a corroborar para a formação da cidadania. O paradigma curricular das DCNs/98 “visa estabelecer a relação entre Educação Fundamental com as áreas do conhecimento e vida cidadã” (DCN/98, diretriz IV). Ao propor que tal relação entre a realidade e os conhecimentos deve ser efetivada a partir de um mecanismo incorporado ao currículo – a parte diversificada,

as DCNs/98 traduzem a concepção teórica que afirma que a realidade não é cognoscível, não é apreensível em si, mas necessita de um filtro que dê significado ao fenômeno, ou seja, o fenômeno não é em todo lugar a mesma coisa, mas o seu significado depende a interpretação que se dê a ele. Dessa forma, a explicação do fenômeno, do real pode variar de acordo com a cultura, com os significados aceitos em cada comunidade, escola ou grupo.

Essa compreensão de que necessitamos de uma “tradução” do que o mundo é, de uma contextualização para o conhecimentos, de acordo com a cultura, com a verdade aceita pelo grupo, Duayer (s/d-b, p. 5) explica que é decorrente do relativismo pós-moderno que interpreta a seguinte questão a seu modo:

Nossas idéias sobre o mundo, seja natural seja social, mesmo científicas, são construções sobre o mundo, são interpretações nossas. Não se confundem com o mundo. Sempre que temos o mundo, por conseguinte, o temos mediado por nossas idéias, nossa língua, nossa cultura, nosso vocabulário. (DUAYER, s/d-b, p. 5)

E de acordo com esse pressuposto, as concepções pós-modernas preconizam um relativismo, afirmando que, portanto, “nunca poderemos saber como o mundo realmente é” (idem, p. 5), visto que só o temos sob determinada interpretação. Assim, o real é mediado pelas nossas sensações e a realidade aceita por essas concepções é “a realidade vista sob a perspectiva de uma determinada interpretação” (idem, p. 6). Isso torna aceitável a compreensão que todas as explicações sobre o mundo, todos os conhecimentos são verdadeiros, de forma a necessitarem de contextualização, de interpretação da cultura localmente aceita, requerendo e justificando uma prática pedagógica multicultural.

Esse paradigma curricular apresentado nas DCNS/98 se ajusta aos objetivos e finalidades da educação expostos nos artigos 23, 26 e 27¹⁵ da LDBEN 9394/96.

¹⁵ Art. 23:

§ 2 O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei.

Art. 26 Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Art. 27 Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;

O Parecer 04/98 da CEB ainda enfatiza que as aprendizagens dependem de uma interação entre aspectos relativos à sensibilidade e a afetividade dos alunos em oposição a razão objetiva, que é associada ao malefícios do capitalismo:

Costuma-se reduzir a produção e a constituição do conhecimento no processo de aprendizagem, à dimensão de uma razão objetiva, desvalorizando-se outros tipos de experiências ou mesmo outras da sensibilidade.

Assim, o modelo que despreza as possibilidades afetivas, lúdicas e estéticas de entender o mundo tornou-se hegemônico, submergindo no utilitarismo que transforma tudo em mercadoria. [...] O ponto de encontro tem sido a acumulação e não a reflexão e a interação, visando à transformação da vida para melhor. (PARECER 04/98 da CEB, p. 8)

De acordo com o Parecer, o conhecimento científico não pode ser privilegiado no processo ensino-aprendizagem, porque existem tantas outras formas de leitura e interpretação do mundo que devem também compor o conjunto de conhecimentos escolares, como a subjetividade, a sensibilidade, a afetividade. Dessa forma, a interpretação do mundo é múltipla e revela que a cultura é uma abertura para o infinito e o “próprio homem é uma metáfora de si mesmo” (idem, p. 9) que está em constante construção e reconstrução de sua identidade.

Esse aspecto que relativiza o conhecimento a ser ensinado na escola que está presente no paradigma curricular das DCNs/98, é reiterado no quinto inciso:

V – As escolas deverão explicitar, em suas propostas curriculares, processos de ensino voltados para as relações com sua comunidade local, regional e planetária, visando à interação entre a Educação Fundamental e a Vida Cidadã; os alunos, ao aprender os conhecimentos e valores da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada, estarão também constituindo suas identidades como cidadãos em processo, capazes de ser protagonistas de ações responsáveis, solidárias e autônomas em relação a si próprios, às suas famílias e às comunidades.

Ao propor uma aproximação do conhecimento com a realidade local, regional e planetária e que tais conhecimentos devem ter fins pragmáticos, as DCNs/98 enfatizam que os conhecimentos que devem ser disponibilizados nas escolas devem ser vinculados a necessidade imediata dos estudantes. Nesse sentido, refutam um currículo pautado em conhecimentos científicos, rotulado, no Parecer 04/98 da CEB de academicista. Esse currículo academicista, de acordo com esse Parecer, foi o

responsável pelo distanciamento entre o conhecimento/educação escolar e vida cotidiana das pessoas. Esse problema deve ser superado por meio da contextualização do conhecimento. Duarte (2004a, p. 51) expôs que esse entendimento sobre o conhecimento científico já estava presente no conhecido Relatório Delors (1998), no qual consta que a ciência e não o desenvolvimento do capitalismo tem sido o responsável pelo distanciamento entre pessoas e entre os países desenvolvidos e os demais. No relatório, o desenvolvimento científico alcançado por alguns países tem ocasionado o distanciamento das nações, mas o relatório não faz menção à divisão internacional do trabalho, motivo que tem levado apenas alguns países a desenvolverem a ciência.

Por meio dessa “relação mais próxima” entre os estudantes e o conhecimento, os estudantes teriam mais condições de construir suas identidades respeitando as diferenças entre as pessoas e as culturas, se tornando protagonistas de ação considerada ética e responsável. Não se trata como expôs Duarte (2004a) de ser contrários a princípios morais de aceitação da diferenças, porém, “não é isso que está em jogo, mas sim o fato de que o princípio de aceitação da diferença esteja sendo utilizado para legitimação de uma sociedade desigual, injusta, exploradora e excludente.” (idem, p. 50).

No sexto inciso das DCNs/98, é reforçado que este aspecto de vinculação entre ações responsáveis e o conhecimento a ser oferecido, ou seja, essa aproximação do conhecimento com a realidade do estudante deve ser desempenhada pelos conhecimentos pertencentes à parte diversificada:

VI – As escolas utilizarão a Parte Diversificada de suas propostas curriculares, para enriquecer e complementar a Base Nacional Comum, propiciando, de maneira específica, a introdução de projetos e atividades do interesse de suas comunidades.

A parte diversificada pode ser utilizada para responder às necessidades do mercado, ao passo que podem ser atendidas as exigências locais de formação para o trabalho. Embora a avaliação nacional de rendimento escolar esteja assentada sobre a base nacional comum, a parte diversificada é enfatizada como o principal componente curricular com tarefas específicas e de relevância destacada em outros incisos das DCNs/98.

No sétimo e último inciso das DCNs/98, se pode ler

VII – As escolas devem trabalhar em clima de cooperação entre a direção e as equipes docentes para que haja condições favoráveis à adoção, execução, avaliação e aperfeiçoamento das estratégias educacionais, em conseqüências do uso adequado do espaço físico, do horário e calendário escolares, na forma dos arts. 12 a 14 da LDB. (DCNs/98)

Esse inciso cria a responsabilidade de as escolas, por meio de suas propostas pedagógicas e na ação pedagógica dos professores, efetivarem o exposto nos incisos anteriores, ou seja, que articulem o respeito à diversidade cultural e as concepções pedagógicas, a compreensão das diferenças, no sentido de “enfraquecer qualquer clamor por uma sociedade menos injusta e desigual” (DUARTE, 2004a, p. 50). Defende que se atribua importância especial ao “jogo de linguagem” pós-moderno e ensinem os conhecimentos na medida que puderem ser contextualizados pela parte diversificada a fim de desenvolver nos estudantes um comportamento responsável consigo, com sua família, revelando o caráter pragmático do conhecimento a ser oferecido. O objetivo final do conhecimento deve ser a convivência pacífica com a diferença e aceitando as suas, para desta forma chegar a uma sociedade feliz.

O exposto nos sete incisos que compõem as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de 1998 guardam, de forma mediatizada, a configuração do Estado no contexto da flexibilização das relações econômicas, uma vez que incorporam a orientação dos organismos multilaterais para a educação, promovendo a organização educacional requerida em nível mundial. As DCNs/98 encaminham para a formação de um sujeito autônomo, no sentido de encaixar-se em novas situações, que desenvolvam a capacidade de aprender a conhecer, que sejam capazes de respeitar as diferenças e conviver de forma harmônica com elas. Esse direcionamento à educação escolar busca produzir sujeitos adequados ao mercado e que se desenvolvam uma relação conformada com a sociedade, interagindo com ela na forma prevista, por exemplo, nos conteúdos da vida cidadã, ou seja, tendo atitude consciente e responsável ante a sociedade, ao planeta a si mesmo, sem, no entanto, nunca questionar a organização do modo de produção, que apresenta, nesta perspectiva teórica, caráter irrevogável.

Esse caráter atribuído à educação escolar fecha o Parecer 04/98 da CEB:

À luz das considerações anteriores, A Relatora vota no sentido de que este conjunto de Diretrizes Curriculares Nacionais norteiem os rumos da Educação Brasileira, garantindo direitos e deveres básicos de cidadania, conquistados através de Educação Fundamental e consagrados naquilo que é primordial e essencial: aprender com êxito, o que propicia a inclusão numa vida de participação e transformação nacional, dentro de um contexto de justiça social, equilíbrio e felicidade. (PARECER 04/98 da CEB, p. 12)

O conjunto das DCNs/98 apresenta a normatização para a educação nacional, de forma que sejam efetivadas propostas pedagógicas em todas as escolas. As proposições expressas nas DCNs/98, de respeito à diversidade, de importância da articulação da linguagem, de construção de identidades, de respeito ao bem comum, entre outras já expostas, resultam de um movimento contraditório e complexo que ao mesmo tempo atende a movimentos sociais que reivindicam o reconhecimento do direito das minorias, suas particularidades culturais e regionais, suas identidades e atende no mesmo movimento, as intenções conservadoras do Estado neoliberal. Conforme Ahmad (2002), as lutas fragmentadas de grupos de trabalhadores são favoráveis ao Estado, de forma que este pode atender as reivindicações parcialmente dos grupos isolados, e ainda excitar os movimentos a se digladiarem entre si na briga pelo pouco recurso destinado às políticas sociais, alegando que o problema não é o pouco recurso, mas sim a má distribuição dele. Isso cria a impressão de que o “bolo” dos recursos destinado às políticas sociais é suficiente. O multiculturalismo encerra em si este movimento contraditório, pois não se trata de negar a diversidade cultural, mas de entender, como explicita Callinicos (2004) que a luta em grupos divididos e fragmentados não colabora para a superação definitiva da causa da divisão da classe trabalhadora, qual seja, o capitalismo. E entender como expõe Ahmad (2002) que em se fragmentado as lutas em grupos setorializados, cria-se a facilidade para o Estado manipular os trabalhadores, uma vez que os grupos isolados não unificam sua luta por um objetivo comum de superação da exploração do trabalho.

Reafirmando enfaticamente, o argumento que sustenta a teoria multicultural nas DCNs/98 é a ampla diversidade cultural brasileira, o que é efetivamente inegável, porém decorrente deste aspecto e das pesquisas em educação no campo do currículo, que defendem a centralidade da cultura nos currículos. Essa diversidade assume o eixo central para a elaboração das propostas pedagógicas. A ação pedagógica é dirigida para a construção de identidades particulares e

solidárias, por meio de conhecimentos pragmáticos e o mecanismo que possibilita essas aprendizagens é a linguagem, como criadora e recriadora da realidade.

A teoria multicultural é funcional ao processo de mundialização do capital e, portanto, entendem-se os motivos pelos quais ela esteja presente no campo educacional, pois difunde a preservação de valores locais. Em tempos de extinção de fronteiras comerciais e de exploração do trabalho, o multiculturalismo ajuda a criar a sensação de que ainda temos pertencimento a um grupo localizado, diminuindo o desconforto em relação ao avanço do capitalismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao delinear o projeto que originou esta pesquisa, fomos motivados pelo inquietante e perturbador ressoar relativista que toma os espaços das escolas na atualidade. A extrema importância atribuída nos currículos escolares à inegável diversidade cultural brasileira, fez pensar que este apelo poderia não ser despretensioso. No entanto, mergulhada no universo complexo e exaustivo da docência nas séries iniciais, pesquisar o “multiculturalismo” presente no currículo escolar, tornou-se um grande desafio.

Com isso, pretendemos nos juntar a tantos outros trabalhos acadêmicos que objetivam desvelar a intencionalidade das políticas sociais e educacionais, mesmo com os limites de tempo e de condições de estudo que nos são impostos pela imperiosa necessidade de trabalhar.

O objetivo central a que nos propusemos foi o de revelar o caráter multicultural do documento legal que orienta a elaboração de currículos para o Ensino Fundamental: as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 1998. Para desvelar o objeto foi preciso lançar mão, como necessidade de minha escolha metodológica, de estabelecer a relação entre o contexto econômico e a ação do Estado ao propor políticas sociais e educacionais; compreender as bases da ideologia pós-moderna; vincular o multiculturalismo à ideologia pós-moderna, entendida como produto do capitalismo contemporâneo.

Para tanto, o percurso realizado buscou evidenciar as determinações da reorganização do capitalismo contemporâneo, a importante participação do Estado para a conservação do capitalismo, de forma mediada pelas políticas sociais e educacionais; a ideologia pós-moderna, que tem orientado as ações do Estado e os diversos segmentos da vida social, entre eles a pesquisa educacional e o multiculturalismo presente no debate sobre o currículo, como expressão da ideologia pós-moderna na educação.

A partir dos estudos realizados, é possível afirmar que as DCNs/98 difundem o multiculturalismo, ou seja, demarcam a centralidade da cultura nos currículos, seguindo um receituário para a educação definido pelo conjunto de organismos internacionais que visam à expansão do capitalismo. Esse receituário foi formulado

na Conferência de Educação para Todos em Jomtien na Tailândia em 1990, com objetivo de delinear a educação mundial no contexto da mundialização do capital.

Esses indicativos para a educação passam a ser absorvidos pela política educacional brasileira, não de forma mecânica, mas mediado pelo contexto interno, que clamava pela democratização dos espaços escolares, pela descentralização do currículo. Da mesma forma, o conjunto de reformas educacionais brasileiras dos anos de 1990 fazem parte de um conjunto mais amplo de reformas que ocorrem no Aparelho do Estado, orientadas pelas políticas neoliberais, que são difundidas desde os anos 1960, conforme Alves (1999). As políticas neoliberais prevêm a diminuição dos gastos públicos com políticas sociais, a retirada do Estado do setor produtivo, para ficar apenas como fiscalizador e regulador das atividades econômicas e visam restabelecer o padrão de acumulação do capital.

As políticas sociais, de acordo com Faleiros (1980), passam a ter um caráter focalizado e seletivo, respondendo às reivindicações populares sem, com isso, por em risco a manutenção do sistema. Na educação, esse caráter se aplica como indicativo dos organismos internacionais, com a centralidade do financiamento educacional na Educação Básica, atendendo às necessidades de erradicação do analfabetismo e universalização desse nível de educação. O processo de reestruturação produtiva em curso com a mundialização do capital requer um novo trabalhador, dotado de competências e habilidades que o deixem em condições de se inserir no mercado de trabalho sempre que esse necessitar.

Harvey (1994), Della Fonte (2006), Peixoto (2002) afirmam que esse novo contexto econômico e social produz um correlato teórico, que justifica as novas relações sociais, trata-se da ideologia pós-moderna. Esse produto teórico não sinaliza uma nova época no processo de desenvolvimento do capitalismo, mas sim, expressa as aspirações da burguesia de manutenção do sistema capitalista, anunciando uma crise de paradigmas para com isso, arrefecer e enfraquecer as lutas contra esse sistema, de forma a produzir um conformismo com essa organização social. Moraes (2003), Duayer (s/d,a, b) afirmam que essa ideologia tem influenciado as pesquisas educacionais no Brasil. Duarte (2004a) expõe que inúmeras obras científicas do campo educacional tem sofrido influencia da ideologia pós-moderna, de forma que, inclusive, autores que se denominam de esquerda, revelam uma produção pós-moderna que, no limite, auxilia para a conservação

desta sociedade. O multiculturalismo é um desses produtos teóricos filiados ao pós-modernismo.

O termo multiculturalismo passa a ser usado nos Estados Unidos e Canadá para indicar a convivência de grupos culturais diferentes em uma mesma sociedade, demarcando assim, a necessidade de respeito às diversidade étnico-raciais, culturais e indicando a boa convivência, a harmonia e a compreensão como soluções para os conflitos entre os grupos decorridos de tais diferenças. Desta forma, o conceito do termo se forja na tentativa de arrefecer conflitos sociais, controlar os grupos e assim, utilizar as diferentes culturas como mecanismo de impulsão para o mercado, de tal forma que a cultura se converte também em mercadoria. McLaren (2000) pretende inaugurar uma nova versão deste conceito, adicionando a ele o adjetivo de “revolucionário”, sem alterar, no entanto a sua compreensão sobre diferenças culturais. Está na raiz de seu pensamento, que o multiculturalismo revolucionário trás para o debate teórico temas subjugados por teorias liberais ou marxistas, como gênero, grupo social, etnias. No entanto, o termo adjetivado ou não, expressa a necessidade da ideologia pós-moderna de combater o conceito de classe social, aprisionando os trabalhadores em subgrupos com menor força, e que, de certo modo, se tornem competitivos entre si, forjando uma luta por direitos sociais descolada da compreensão de classe social.

Amad (2002) afirma que o multiculturalismo é funcional ao Estado neoliberal, pois faz parecer que os recursos destinados às políticas sociais são suficientes, bastando apenas uma divisão eficiente que leve em conta a necessidade e a realidade de cada grupo social. Com isso promove a divisão da classe trabalhadora estimulando uma competição por recursos entre os diferentes movimentos sociais.

Em função disso é comum nos dias de hoje, que trabalhadores de um segmento se sintam prejudicados pela luta por melhores condições de salários e trabalho de outro segmento de trabalhadores, ou mesmo de movimentos sociais, que freqüentemente são criminalizados em decorrência de sua luta. Callinicos (2004) e Wood (2003) concordam que o multiculturalismo tem agido no sentido de fragmentar a classe trabalhadora, pois não colabora no sentido de unificar a luta dos trabalhadores em um único objetivo, de revolucionar o sistema de produção que explora o trabalho de todos os trabalhadores independentemente do padrão salarial ou função desempenhada. Além de promover algo estranho à luta de classes: a associação momentânea de pessoas pertencentes a classes antagônicas em torno

de um único objetivo, caso, por exemplo, das organizações não-governamentais que envolvem padrões e empregados na luta por um objetivo comum, como se os seus interesses em relação a tal objetivo coincidissem.

O multiculturalismo na educação tem promovido um relativismo científico/cultural avassalador. Lançando mão de questões politicamente corretas, como o respeito à diversidade cultural, afirma não existir uma cultura que tenha *status*, ou reconhecimento suficiente da ciência para ser ensinada nas escolas. Ou seja, converte a diversidade de culturas, resultado da apropriação desigual dos bens materiais e culturais produzidos pela humanidade, em relativismo científico. Em conformidade com a teoria multicultural, não existe um conhecimento que seja verdadeiro, mas estes são mediados pela linguagem e devem ser aceitos pelo grupo ao qual são ensinados.

Outro aspecto difundido pela teoria multicultural é a possibilidade de diminuir ou acabar com os conflitos entre os estudantes na escola devido ao preconceito e racismo. Essa teoria defende que em decorrência de uma ação pedagógica que aborde essas questões é possível promover a paz e harmonia entre os estudantes, partindo do pressuposto que o que está faltando entre os alunos é tolerância em relação ao diferente, porém não questiona em nenhum momento a origem de tal diferença e muito menos que a violência não é apenas uma questão de educação.

Conforme afirmação anterior, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 1998, trazem o multiculturalismo como direcionamento para a elaboração dos currículos escolares. Essa centralidade da cultura, ora definida pelas DCNs/98 encontram respaldo em alguns movimentos sociais, que incorporaram a questão multicultural, bem como, na pesquisa sobre o currículo no Brasil que sofreu grande influência dos estudos culturais nos anos 1990.

De forma mediada, as DCNs/98 representam a efetivação das políticas neoliberais, no sentido que operacionalizam o receituário para a educação ajustada ao modelo de acumulação flexível, formando o sujeito repleto de competências e habilidades, além de ser solidário aos demais no que se refere à aceitação das diferenças, como propulsora da paz entre as pessoas, preconizando um processo formativo com base na subjetividade, na sensibilidade, na linguagem, que são aspectos difundidos pela ideologia pós-moderna. O multiculturalismo é incorporado a esta legislação educacional e ajuda a construir o consenso em torno de um tipo determinado de educação, que no limite colabora para a fragmentação da classe

trabalhadora, e dá sustentação à sociedade capitalista. Essa perspectiva educacional, pautada no respeito à diversidade cultural, promove um resultado nefasto na formação dos estudantes, que não questionam mais a origem da desigualdade e conseqüentemente perdem a capacidade de se organizar contra ela.

Com a centralidade da cultura nos currículos, o que perde espaço é o conhecimento científico, pois com base na ideologia pós-moderna, a ciência não é a única maneira de explicar o mundo, há que se observar também a sensibilidade, as experiências individuais, justifica-se assim, que a ciência não pode ter exclusividade nos conhecimentos escolares. Nesse sentido, as DCNs/98 enfatizam que a parte diversificada dos currículos, ou seja, o caráter multicultural deve promover a relação entre os conhecimentos científicos e o grupo ao qual são ensinados, pois o significado do conhecimento pode se alterar em decorrência da cultura local, bem como, necessita desse expediente para que seja compreendido pelos estudantes.

Nesse sentido, é desafiador desenvolver uma ação pedagógica no ensino fundamental que esteja pautada no conhecimento científico, necessário à emancipação da classe trabalhadora, nesse contexto de avalanche multicultural.

Esta pesquisa, com todos os limites que contém, pretende colaborar na luta pelo ensino de qualidade que prime pela transmissão de conhecimento científico aos filhos da classe trabalhadora, bem como, discutir as razões pelas quais ocorrem diferenças materiais e culturais tão alarmantes entre as pessoas.

Os estudos aqui apresentados suscitam novas inquietações, demarcando que a necessidade de continuidade da pesquisa é imperiosa. Apontamos que a análise dos resultados decorrentes de práticas pedagógicas multiculturais e sua presença nos currículos produzidos pelas escolas pode transformar-se em novos projetos de estudos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AHMAD, Aijaz. *Linhagens do presente: ensaios*. São Paulo: Boitempo, 2002.

ALVES, Gionvanni. *Trabalho e mundialização do capital: a nova degradação do trabalho na era da globalização*. 2ª ed. Londrina, PR: Práxis, 1999.

ALVES, Nilda. SGARBI, Paulo. PASSOS, Marilsa. CAPUTO, Stela G. *Cultura Material, cotidianos e práticas culturais afro-brasileiras em diversos espaços educativos, dentro e fora da escola: discutindo cotas e trazendo perguntas*. In: AMORIN, Antônio Carlos R. PESSANHA, Eurize. (org) *As potencialidades da centralidade da(s) cultura(s) pra a investigação no campo do currículo*. Campinas, SP: FE/UNICAMP, GT Currículo da Anped, 2007.

ANDERSON, Perry. *As origens da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zaar, 1999.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais*. Conselho Federal de Educação, 29 de janeiro 1998, Brasília.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília.

BRASIL. Parecer 05/97, aprovado em 07/05/1997. *Proposta de regulamentação da Lei 9394/96*. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação. Brasília.

BRASIL. Parecer 04/98, aprovado em 29/01/1998. *Diretrizes Curriculares Para o Ensino Fundamental*. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Brasília

BRASIL. *Plano Nacional de Educação*. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Brasília.

BRASIL. Presidente. *Plano diretor da reforma do aparelho do Estado*. Brasília, DF: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995

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

CALLINICOS, Alex. *Racismo e capitalismo*. Cadernos Socialistas. Junho de 2004.

CANDAU, Vera M. ANHON Carmem T. G. *A questão didática e a perspectiva multicultural: uma articulação necessária*. In: CANDAU, Vera M. (org) Sociedade, Educação e Cultura(s) – questões e propostas. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

CANEN, Ana. OLIVEIRA, Ângela M. A. de. *Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso*. Revista Brasileira de Educação. Set/Out/Nov/Dez 2002, nº 21.

CANEN, Ana. XAVIER, Giseli Pereli de Moura. *Multiculturalismo, pesquisa e formação de professores: o caso das Diretrizes Curriculares para a Formação Docente*. Ensaio: aval.pol.públ.Educ. [online]. 2005, vol. 13, no. 48, pp. 333-344. ISSN 0104-4036.

CHAUÍ, Marilena. *Vocação Política e vocação científica da universidade*. Educação Brasileira, Brasília: MEC/CRUB, 15 (31), 2º semestre.

CHESNAIS, François. *A mundialização financeira: gênese, custos e riscos*. São Paulo: Xamã, 1998.

Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, 1998.

DELLA FONTE, Sandra. *As fontes heideggerianas do pensamento pós-moderno*. Florianópolis: UFSC, 2006. 234 p. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação Em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

DELLORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez/Brasília: MEC/UNESCO. 1998.

DEMO, Pedro. *Pós-modernismo e relativismo*. In: DEMO, Pedro. Metodologia da investigação em educação. Curitiba: Ibpex, 2005.

DUARTE, Newton. *Educação e moral na sociedade capitalista em crise*. In: Ensinar e Aprender: sujeitos, saberes e pesquisa/ Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) – Rio de Janeiro: DP&A, 2000a.

_____. *A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar*. Educação e sociedade, SP, 2000b.

_____. *Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria)*. Educação e Sociedade. SP, 2003.

_____. *Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004a.

_____. *A rendição pós-moderna à individualidade alienada e a perspectiva marxista da individualidade livre e universal*. In: DUARTE, Newton. (org) *Crítica ao Fetichismo da Individualidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004b.

DUAYER, Mário. *Relativismo, certeza e conformismo: para uma crítica das filosofias da perenidade do capital*. (s/d-a, mimeo)

_____. *Anti-realismo e absolutas crenças relativas*. (s/d-b, mimeo)

FALEIROS, Vicente de Paula. *A política social do estado capitalista: as funções da previdência e assistência sociais*. São Paulo: Cortez Editora, 1980.

_____. *O que é política social*. São Paulo: Brasiliense, 1991.

FAUSTINO, Rosângela Célia. *Política educacional nos anos 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena*. Florianópolis: UFSC, 2006. 329 p. Tese (doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

FIORI, José Luiz. *Globalização, hegemonia e império*. In: TAVARES, Maria da Conceição, FIORI, José Luiz. (org) *Poder e Dinheiro: uma economia política da globalização*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GASPARIN, João Luiz. *Uma didática para uma pedagogia histórico-crítica*. 3ª Ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

GARCIA, Regina L. *Currículo emancipatório e multiculturalismo: reflexões de viagem*. In: SILVA, Tomas T., MOREIRA, Antônio F. *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. 4ª ed. São Paulo: Loyola, 1994.

HOBSBAWN, Eric. *A era do capital: 1848 – 1875*. Tradução de Luciano Costa Neto. 12ª Ed. São Paulo: Editora Paz e Terra S/A, 2007.

JAMESON, Frederich. *Pós-modernismo – A lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo, Ática, 1996.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizontes, 1978.

LOCKE, John. *Segundo Tratado sobre o Governo*. São Paulo: Martin Claret, 2004.

LUKÁCS, Georg. *O jovem Marx e outros escritos de filosofia*. Tradução e organização de José Paulo Netto e Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

LYORTAD, Jean-François. *Condição pós-moderna*. 6ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

MAFFESOLI, Michel. *Notas sobre a pós-modernidade: o lugar faz o elo*. Rio de Janeiro, 2004.

MARX, K. *Contribuição à crítica da economia política*. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MARX, K. e ENGELS, F. *Manifesto do partido comunista*. 14ª Ed. São Paulo: Vozes, 2008.

_____. *A ideologia alemã (Feuerbach)*. 11ª Ed. Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: HUCITEC, 1999.

McLAREN, Peter. *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. *Recuo da teoria*. In MORAES, Maria Célia Marcondes de (org) *Iluminismo às avessas: produção e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. *O renovado conservadorismo da agenda pós-moderna*. Cadernos de Pesquisa, v.34, n. 122, p. 337-357, maio/ago. 2004

MOREIRA, Antônio F. *A crise da teoria curricular crítica*. IN: SILVA, Tomas T., MOREIRA, Antônio F. *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. *Currículo, diferença, cultura e diálogo*. Revista Educação e Sociedade, ano XXIII, nº 79, Agosto/2002.

MOREIRA, Antônio F., SILVA, Tomas T. *A sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução*. In: MOREIRA, Antônio F., SILVA, Tomas T. *Currículo, cultura e sociedade*. 5ª Ed. SP: Cortez, 2001.

NAGEL, L. H. *O Estado Brasileiro e as políticas educacionais a partir dos anos oitenta*. In NOGUEIRA, F. M. G. (org). *Estado e políticas sociais no Brasil*. Cascavel: EDUNIOESTE, 2001.

NETTO, José Paulo *O materialismo histórico como instrumento de análise das políticas sociais*. In: NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. RIZZOTTO, Maria Lúcia (Org..). *Estado e políticas sociais: Brasil – Paraná*. Cascavel: EDUNIOESTE, 2003.

_____. *As condições histórico-sociais da emergência do serviço social*. In. NETTO, José Paulo. *Capitalismo monopolista e serviço social*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. *Crise Global Contemporânea e barbárie*. In. *Liberalismo e Socialismo: novos e velhos paradigmas*. Vários autores. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995. (Seminários e debates)

_____. *Para a crítica da vida cotidiana*. In. NETTO, José Paulo, CARVALHO, M. C., BRANT. *Cotidiano: conhecimentos e crítica*. São Paulo: Cortez, 1996b.

NOGUEIRA, F. M. G. *As orientações do Banco Mundial e as Políticas Educacionais Atuais: a Construção do Consenso em torno da Centralidade da Educação Básica*. In: HIDALGO, A. M., SILVA, I. L. F. (org) *Educação e Estado: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e Paraná na década de 1990*. Londrina: Ed. UEL, 2001.

_____. *Ajuda externa para a educação brasileira: da USAID ao Banco Mundial*. Cascavel: EDUNIOESTE, 1999.

NOGUEIRA, Francis M. G., FIGUEIREDO, Ireni M. Z. BORGES, Liliam F. P. *O projeto qualidade no ensino público do Paraná: PQE: A estratégia da implementação das reformas liberais no aparelho do Estado*. In: NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. RIZZOTTO, Maria Lúcia (Org..). *Estado e políticas sociais: Brasil – Paraná*. Cascavel: EDUNIOESTE, 2003.

OLIVEIRA, Ozenira V. MIRANDA, Cláudia. *Multiculturalismo, relações raciais e currículo: a escola Sara em questão*. *Revista Brasileira de Educação* Jan/Fev/Mar/Abr 2004, n° 25.

OLIVEIRA, Renato J., CANEN, Ana, FRANCO, Monique. *Ética, multiculturalismo e educação*. *Revista Brasileira de Educação*. Jan/Fev/Mar/Abr 2000, n° 13.

PEIXOTO, Madalena Guasco. *A condição política na pós-modernidade: a questão da democracia*. São Paulo: EDUC: FAPESP, 2004.

RIZZOTTO, Maria Lucia Frizon. *Banco mundial e as políticas de saúde no Brasil nos anos 90: um projeto de desmonte do SUS*. Campinas, SP: [s.n.], 2000.

SAES, Décio. *A evolução do Estado no Brasil – uma interpretação marxista*. In República do Capital. São Paulo: Boitempo, 2001.

_____. *A democracia Burguesa e a Luta Proletária*. In: *Estado e Democracia: ensaios teóricos*. Campinas, São Paulo: IFCH, 1994.

_____. *Democracia*. São Paulo: Editora Ática, 1993.

SANFELICE, José Luiz. Políticas Sociais: excertos. In. DEITOS, Roberto Antônio, RODRIGUES, Rosa Maria. (org). *Estado, desenvolvimento, democracia e políticas sociais*. Cascavel: EDUNIOESTE, 2006.

SANTOMÉ, Jurjo T. *A construção da escola pública como instituição democrática: poder e participação da comunidade*. Revista Currículo sem Fronteiras, v. 1, n. 1, PP 51-80, Jan-Jun, 2001.

SAVIANI, Dermeval. *Educação e Questões da atualidade*. São Paulo: Livros do Tatu/Cortez, 1991.

_____. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. 37 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SILVA, Tomas T. *Currículo, universalismo e relativismo: um discussão com Jean-Claude Forquim*. Revista Educação e Sociedade. Dez/2000, v. 21, nº 73, pp 71-78.

VIEIRA, Evaldo. *Democracia e política social*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992

WOOD, Ellen. M. *Capitalismo e emancipação humana: raça, gênero e democracia*. In. *Democracia contra Capitalismo: a renovação do materialismo histórico*. São Paulo: Boitempo, 2003.