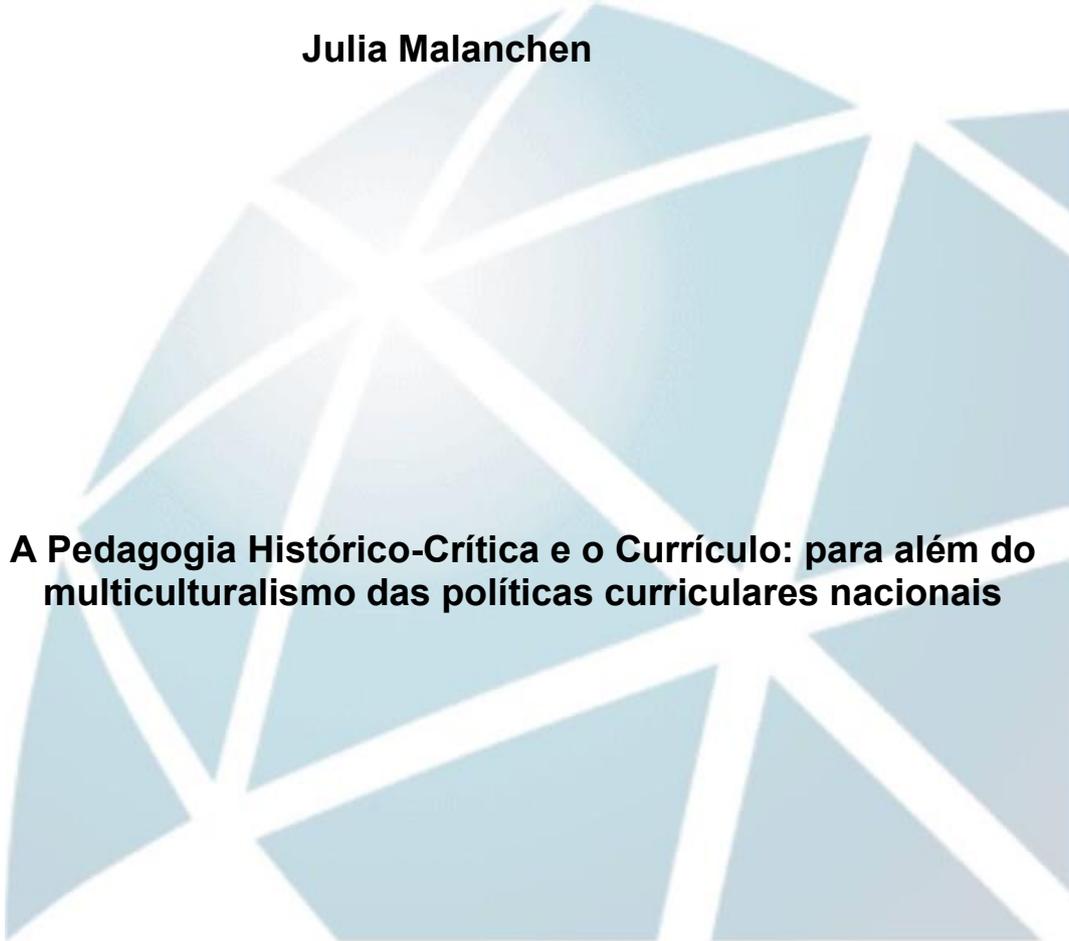

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ESCOLAR**

Julia Malanchen



**A Pedagogia Histórico-Crítica e o Currículo: para além do
multiculturalismo das políticas curriculares nacionais**

**Araraquara
2014**

JULIA MALANCHEN

A Pedagogia Histórico-Crítica e o Currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP) como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Linha de Pesquisa: Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade

Orientador: Prof. Dr. Newton Duarte

**Araraquara
2014**

A Pedagogia Histórico-Crítica e o Currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais

Data da defesa: 04/08/2014

Banca Examinadora

Prof. Dr. Newton Duarte - UNESP
Orientador

Prof. Dr. Dermeval Saviani - UNICAMP
Membro Titular

Profa. Dra. Lígia Márcia Martins - UNESP
Membro Titular

Prof. Dr. Paulino José Orso - UNIOESTE
Membro Titular

Prof. Dr. José Claudinei Lombardi - UNICAMP
Membro Titular

Profa. Dra. Mara Regina Martins Jacomeli - UNICAMP
Membro suplente

Profa. Dra. Sandra Soares Della Fonte – UFES
Membro suplente

Dedico este trabalho ao meu *Grande Alexandre*, filho amado, amor incondicional.

AGRADECIMENTOS

A produção de uma tese, durante quatro anos, ou seja, mil quatrocentos e sessenta dias é uma tarefa complexa e que exige muito de nós e também dos que nos rodeiam, somente sendo possível efetuar-la com a colaboração de muitas pessoas, às quais agradeço pelas orientações, sugestões, incentivos, amizade e carinho.

Ao meu orientador Newton Duarte, meus profundos e sinceros agradecimentos e minha infindável admiração. Além de orientador, foi incentivador e amigo. Sinto-me privilegiada de ser orientada por este grande intelectual, que me surpreende a todo o momento com suas elaborações teóricas, dedicação e compromisso com a educação escolar e com os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica;

Aos professores Dermeval Saviani e Lígia Márcia Martins – acolhedores, e atenciosos e sempre prontos às minhas solicitações – agradeço suas análises e contribuições para o desenvolvimento de todo o trabalho, e principalmente, no exame de qualificação;

Aos integrantes do Grupo de Pesquisa “Estudos Marxistas em Educação” em especial aos colegas com quem mais convivi: Maria Cláudia, Mariana, Ana Carolina, Ricardo, Benedito, Giardinetto, Herrmann, Cláudio, Derisso e Efrain, meu reconhecimento pelo apoio, amizade e diálogos os quais contribuíram efetivamente com minhas elaborações e conjecturas teóricas para a delimitação da pesquisa e produção do trabalho;

À amiga Suze Scalcon, pela amizade incondicional, sobretudo, por ter colocado em minhas mãos e em meu horizonte intelectual e humano os primeiros textos de Newton Duarte e incentivado a continuidade dos estudos sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, agradeço por ter alimentado meu aprofundamento nos estudos marxianos;

À Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, na qual atuei como docente, tecendo minha experiência profissional como professora na Educação Básica, nesta tive a oportunidade de participar de diversos processos enriquecedores, dos quais destaco a elaboração do Currículo para a Escola

Pública da Rede Municipal de Ensino de Cascavel /PR entre 2006 à 2009 com os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica.

Aos amigos e colegas que conheci no norte pioneiro do Paraná na Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP: Ademir, Maria Cristina, Rosana, Vânia, Marília, Jane, Roberta e Luzia. Agradeço especialmente à Silvia Alves dos Santos, que tornou-se minha “amiga irmã”, pelo apoio e aprendizagem que nossa(s) somas determinaram entre os anos de 2009 e 2012, cuja amizade é mantida;

Às amigas generosas e companheiras, com quem divido sempre angústias, conhecimentos e alegrias: Tamara André, Joceli Sousa, Márcia Pessini, Cláudia Pagnoncelli e Neide da Silveira Duarte de Mattos;

Aos amigos do coração: Jeff kaibers, Fabi Costa, Sonia Marlize e Ciça Gighi, nosso quinteto é eterno;

Aos integrantes do grupo HISTEDOPR - UNIOESTE – Cascavel, principalmente ao professor Paulino José Orso, que em 2003 ao convidar-me à participar do grupo abriu-me uma imensidão de caminhos;

À minha família, meu aconchego, meus pais Julio e Henriqueta e meus irmãos Lucia e Osmar, obrigada pelo apoio e amor, fundamentais em minha vida e por acompanharem minha trajetória com muita torcida e orgulho;

À Família Pratto, pelo sempre carinho, apoio e incentivo;

Aos professores e funcionários do Centro de Educação Letras e Saúde, principalmente do Colegiado de Pedagogia da UNIOESTE – Foz do Iguaçu agradeço por possibilitarem meu afastamento integral o que proporcionou dedicação exclusiva à concretização deste trabalho;

Enfim, a todos que passaram pelo meu caminho nestas tantas horas e dias e que, sem perceberem contribuíram para que eu me tornasse alguém mais capaz de olhar para esta sociedade com coragem e com a certeza de que podemos e devemos continuar a luta por um mundo melhor para os que virão...

[...] e mesmo que o futuro diga que a luta não alcançou as vitórias esperadas, ele não retirará a satisfação de ter encontrado companhia valorosa pelo caminho. (DUARTE, 2010b, p. 77)

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas “originais”; significa também, e sobretudo, difundir, criticamente verdades já descobertas, “socializá-las” por assim dizer; e, portanto, transformá-las em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato “filosófico” bem mais importante e “original” do que a descoberta, por parte de um “gênio” filosófico, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais. (GRAMSCI, Cadernos do Cárcere, v.1, 2004, p. 95-96).

[...] o quadro que se nos descortina no limiar do terceiro milênio: superação do capitalismo ou destruição da humanidade e do planeta. Assim, a luta pela superação do capitalismo coincide com a luta em defesa da humanidade em seu conjunto. Para tanto, a consciência da situação, embora não suficiente, é uma condição prévia, necessária e indispensável. E o desenvolvimento dessa consciência implica um trabalho educativo sem o qual resultará impossível a mobilização da população para a realização das transformações necessárias. (SAVIANI, 1994, p.103).

RESUMO

As políticas curriculares para a educação básica no Brasil têm passado, desde a década de 1990, por reformas que continuam neste novo milênio. Essas políticas têm sido fortemente influenciadas pelo multiculturalismo, que defende uma determinada concepção de currículo e de conhecimento escolar. Portanto, as reformas na educação escolar brasileira tiveram como um de seus principais alvos o currículo escolar, tendo-se constituído num marco, nesse sentido, a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1997). Ao mesmo tempo, a teorização sobre o currículo escolar mostrou-se um campo muito propício à disseminação de estudos de autores internacionais nas vertentes neomarxistas, pós-estruturalistas, multiculturalistas, pós-colonialistas, pós-críticas, dentre outras. Observamos, em nosso estudo, que o discurso da multiculturalidade tem servido aos interesses políticos e econômicos do Estado, formando, assim, um novo *constructo* ideológico que, aparentemente, defende a inclusão social, a democratização, o respeito, a diversidade e a cultura dos grupos minoritários, porém, na realidade, tem sido utilizado como estratégia para corroborar com o investimento internacional e a continuação do desenvolvimento do capitalismo. Tendo a Pedagogia Histórico-Crítica como referência, buscamos, neste trabalho, desenvolver contribuições para uma teoria do currículo, contrastando essas contribuições com a teoria multiculturalista, a qual tem embasado a elaboração de documentos nacionais oficiais. Deste modo, este trabalho tem como principal temática a questão do currículo, tomando como objeto de análise as relações internas que sustentam a tríade currículo, cultura e conhecimento. O **objetivo geral** deste trabalho foi o de evidenciar as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a teoria do currículo, contrapondo-se às concepções de currículo, cultura e conhecimento, presentes nos documentos oficiais do Ministério da Educação do Brasil entre os anos de 2006 a 2012. O recorte temporal foi selecionado tendo em vista que as Diretrizes Curriculares Nacionais foram reformuladas nesse período. Destacamos, assim, que nossa **tese central** é a de que a teoria curricular sob à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, se diferencia das teorias pedagógicas hegemônicas atuais porque defende a superação da educação escolar em suas formas burguesas, sem negar a importância da transmissão, por esta, dos conhecimentos historicamente produzidos nesta mesma sociedade, para a formação do homem omnilateral. Afirmamos, igualmente, que a questão do currículo na Pedagogia Histórico-Crítica se diferencia das pedagogias burguesas, da tradicional e do aprender a aprender, porque está pautada em outra concepção de mundo, que não é liberal nem mecanicista, muito menos pós-moderna e idealista, mas sim, materialista histórica e dialética.

Palavras-chave: currículo; Pedagogia Histórico-Crítica; políticas curriculares nacionais; multiculturalismo; pós-modernismo.

ABSTRACT

Curricular policies for basic education in Brazil have gone through, since the 1990s, reforms that continue in this new millennium. These policies have been strongly influenced by multiculturalism, which defends a particular conception of curriculum and school knowledge. Therefore, reforms on Brazilian school education had, as one of its main targets, the school curriculum, and the development of the National Curriculum Guidelines for Primary Schools constituted a milestone in that matter (BRAZIL, 1997). Meanwhile, theorizing about the curriculum proved to be a very fertile field for the dissemination of international studies on neo-Marxist, poststructuralist, multicultural, postcolonial and post-critical strands, among others. We have observed, in our study, that the multiculturalism discourse has served the State's political and economic interests, forming a new ideological construct that apparently advocates social inclusion, democratization, respect, diversity and culture of minority groups, but in fact, it has been used as a strategy to support international investment and the continuity of capitalism development. Having the Historical-Critical Pedagogy as a reference, we seek to develop contributions to a curriculum theory, contrasting these contributions with the multiculturalist theory, which has based the elaboration of official national documents. Thus, this paper has, as its main subject, the curriculum matter, and its object of analysis is the internal relations that sustain the triad curriculum, culture and knowledge. The **main objective** of this study was to highlight the contributions of Historical-Critical Pedagogy for curriculum theory, opposing curriculum, culture and knowledge conceptions, present in the official documents of the Brazilian Ministry of Education from 2006 to 2012. The period was selected considering that the National Curriculum Guidelines were reformulated in this period. We emphasize, therefore, that our **central thesis** is that the curriculum theory, in the light of history-Critical Pedagogy, differs from current hegemonic pedagogical theories because it defends the elimination of school education in their bourgeois ways, without denying the importance of transmitting, by this, the knowledge historically produced in this same society, for the Omnilateral individual's formation. We also affirm that the curriculum issue in Historical-Critical Pedagogy differs from bourgeois and traditional pedagogy, and the learning to learn, because it is guided by another world conception which is neither liberal nor mechanistic, or postmodern and idealistic, but instead, it is historical materialist and dialectic.

Keywords: curriculum; Historical-Critical Pedagogy; national curriculum policies; multiculturalism; postmodernism.

Lista de Siglas e abreviaturas

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação BR
ANPED – Associação Nacional de Pesquisa de Pós-graduação em Educação - BR
BM – Banco Mundial
CEB - Câmara da Educação Básica - BR
CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade - BR
CNE – Conselho Nacional de Educação - BR
CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - BR
CONPEB – Comitê Nacional de Políticas Públicas para Educação Básica
CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação - BR
DCNEB - Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação Básica - BR
DCNEF – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental - BR
DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - BR
DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - BR
DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais - BR
DCOCEB – Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica – MEC - BR
EUA – Estados Unidos da América
FMI – Fundo Monetário Internacional
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - BR
FUNDEB – Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – MEC - BR
IMES - Instituto Nacional de Educação de Surdos - BR
LDB – Lei de Diretrizes a Bases - BR
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional - BR
LOED – Laboratório de Observação e Estudos Descritivos – UNICAMP – BR
MEC – Ministério da Educação e Cultura - BR
NSE – Nova Sociologia da Educação
OI – Organismos Internacionais
ONU – Organização das Nações Unidas
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais - BR
PNE – Plano Nacional da Educação - BR
PUC RJ – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
RCNEI – Referencial Curricular para a Educação Infantil - BR
SEB – Secretaria da Educação Básica – MEC - BR

SECAD – Secretaria de Administração – MEC - BR

SEESP – Secretaria de Educação Especial – MEC - BR

SEMED – Secretaria Municipal de Educação de Cascavel - PR

UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNDIME – União dos Secretários Municipais de Educação - BR

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo

UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

Apresentação.....	14
Capítulo I - Políticas Curriculares Nacionais – A reforma sob a égide do Pós-modernismo e do Relativismo Cultural.....	24
1.1 Introdução.....	24
1.2 O Relativismo e o Multiculturalismo como expressões do Pós-modernismo e sua colaboração com o Neoliberalismo na legitimação ideológica do capitalismo.....	27
1.3 As reformas curriculares nacionais na década de 1990 e os Parâmetros Curriculares Nacionais.....	33
1.4 O desenvolvimento do Programa <i>Currículo em Movimento</i> e a elaboração das <i>Diretrizes Curriculares Nacionais</i> para a Educação Básica.....	40
1.5 Documentos oficiais sobre currículo: a centralidade na diversidade cultural e no pluralismo de ideias.....	47
CAPÍTULO II - Teorias curriculares: desenvolvimento histórico e o Multiculturalismo no debate contemporâneo.....	60
2.1 Introdução.....	60
2.2 As primeiras tendências dos “Estudos sobre currículo”.....	64
2.3 Ideologias e Poder: a contestação do exacerbado tecnicismo nas abordagens do currículo.....	67
2.4 Teorias contemporâneas do Currículo: sob a égide do Pós-modernismo...	76
2.5 O Multiculturalismo e suas Interfaces com o Pós-modernismo.....	82
2.6 O caráter padronizador do discurso que apregoa a diversidade.....	91
CAPÍTULO III - A produção e a universalização da cultura na teoria marxista.....	106
3.1 Introdução.....	106
3.2 A produção da cultura e o processo de humanização.....	109
3.3 A cultura, a formação do ser humano genérico e a educação escolar.....	118
3.4 Cultura, sociedade de classes e alienação.....	124
3.5 A cultura, a revolução e a construção de um modelo social comunista.....	132
3.6 A produção da cultura e o processo de elaboração da ciência, da filosofia e da arte.....	138
3.7 O desenvolvimento da ciência e a objetividade: a dialética entre verdade absoluta e verdade relativa.....	143
3.8 Cultura numa perspectiva marxista: A defesa da universalidade.....	149
CAPÍTULO IV - Pedagogia Histórico-Crítica e Teoria Curricular.....	157

4.1 Introdução.....	157
4.2 Gênese e desenvolvimento.....	157
4.3 A Educação escolar e o saber objetivo.....	163
4.4 A concepção de currículo escolar.....	171
4.5 A definição de conteúdos escolares.....	179
4.6 A relevância dos conteúdos clássicos para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.....	186
4.7 O debate sobre as diferentes formas de organização do currículo.....	191
4.8 A organização curricular à luz da Pedagogia Histórico-Crítica.....	200
V Considerações Finais.....	212
VI Referências.....	220

APRESENTAÇÃO

Como sei pouco, e sou pouco,
faço o pouco que me cabe
me dando inteiro.
Sabendo que não vou ver
o homem que quero ser [...]
[...] Não importa que doa: é
tempo de avançar de mão dada
com quem vai no mesmo rumo,
mesmo que longe ainda esteja
de aprender a conjugar o verbo
amar [...]
Os que virão, serão povo,
e saber serão, lutando.

**(Thiago de Mello - Para os
que virão)**

Este trabalho tem como **principal temática** a questão do currículo, tomando como objeto de análise as relações internas que sustentam a tríade currículo, cultura e conhecimento. A escolha dessa temática como objeto de estudo no doutorado deu-se devido à participação desta autora, entre os anos de 2006 a 2009, como integrante da Secretaria Municipal de Educação de Cascavel (SEMED), na elaboração e implementação do *Currículo para a Rede Pública* do município, localizado na região Oeste do Estado do Paraná.

O currículo do município de Cascavel teve como referencial teórico o materialismo histórico-dialético, a psicologia histórico-cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica. Devido a esta opção teórica, encontramos diversas dificuldades no processo de discussão e elaboração da proposta curricular. Uma das principais foi a falta de referências bibliográficas para a definição de elementos importantes do currículo a partir da concepção teórica adotada e que contribuíssem para a seleção de conteúdos nas diversas disciplinas.

As dificuldades se acentuaram porque os documentos orientadores, encaminhados pela diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica (DCOCEB), vinculada à Secretaria de Educação Básica – SEB/MEC direcionavam seus fundamentos pela perspectiva multicultural,

portanto, distinta da opção feita pela Rede Pública de Ensino Municipal de Cascavel.

Mediante esta experiência no município de Cascavel e o quadro das políticas curriculares atuais, este trabalho foi direcionado no sentido de contribuir com a discussão sobre a questão da teoria curricular e a Pedagogia Histórico-Crítica, visto que esse é um elemento de suma relevância, levantado pela prática social no campo dos estudos sobre o currículo. Deste modo, o **objetivo geral** deste trabalho é o de evidenciar as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a teoria do currículo, contrastando-as com as concepções de currículo, cultura e conhecimento, presentes nos documentos oficiais do Ministério da Educação entre os anos de 2006 a 2012.

O recorte temporal foi selecionado tendo em vista que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica foram reformuladas neste período, com ênfase no Multiculturalismo, dando continuidade ao discurso presente na pedagogia das competências e de projetos.

Para alcançar o objetivo proposto, buscamos responder às seguintes **questões**: Qual (ou quais) concepção de cultura é adotada pelos documentos nacionais oficiais sobre currículo e quais as diferenças e divergências entre essa concepção e a perspectiva materialista histórico-dialética, isto é, marxista, de cultura? Que relações existem entre o Neoliberalismo, o pensamento pós-moderno e o Relativismo Cultural e epistemológico existentes na produção contemporânea sobre currículo? Que teorias curriculares são hegemônicas nas discussões nacionais sobre currículo? Quais contribuições tem sido dadas pelas produções na linha da Pedagogia Histórico-Crítica para a elaboração de um modelo de currículo que supere tanto os moldes positivistas quanto os relativistas?

Destacamos, assim, que nossa **tese central** é a de que a teoria curricular sob a luz da Pedagogia Histórico-Crítica se diferencia das teorias pedagógicas hegemônicas atuais porque defende a superação da educação escolar em suas formas burguesas, sem negar a importância, para a formação das novas gerações, da transmissão dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos em suas formas mais desenvolvidas, reconhecendo igualmente os

reflexos, nesses conhecimentos, das contradições geradas historicamente pela luta de classes.

Contextualização da temática

As políticas curriculares para a educação básica no Brasil têm passado, desde a década de 1990, por reformas que têm continuidade nesse novo milênio. Entre as concepções que têm influenciado essas políticas, destaca-se o Multiculturalismo, que defende uma determinada concepção de currículo e de conhecimento escolar. Considerando-se a experiência que relatamos, de elaboração de um currículo escolar numa rede municipal de ensino, tendo a Pedagogia Histórico-Crítica como referência, buscamos, neste trabalho, desenvolver contribuições para uma teoria do currículo, contrastando essas contribuições com a teoria multiculturalista do currículo, a qual tem embasado a elaboração de documentos oficiais da educação brasileira.

As reformas do Estado Brasileiro que, a partir da década de 1990, o adequaram à reestruturação mundial do sistema produtivo capitalista ou, em outras palavras, à assim chamada “economia globalizada”, incluíram as reformas na educação escolar em todos os seus níveis e em seus vários aspectos. A defesa ideológica da reforma do Estado é realizada pelo discurso de atualização e racionalização do mesmo, com a alegação de que isso levaria à superação de problemas como a inflação alta e a diminuição do crescimento econômico, o que, segundo os defensores do Neoliberalismo, só poderia ser alcançado pela adaptação das políticas econômicas e sociais nacionais às exigências do processo de globalização.

As reformas do sistema escolar em todos os seus níveis ocuparam importante lugar no interior dessas reformas do Estado. Tratava-se de ajustar a escola às demandas do mercado, ou seja, aos interesses hegemônicos de manutenção das condições de acumulação de capital. Em nome de se colocar a escola em sintonia com mudanças tecnológicas, culturais e socioeconômicas, o que se colocou em movimento foi um intenso processo de formatação da escola segundo os moldes impostos pela lógica do capitalismo do fim do século XX e início do século XXI. De acordo com Faustino:

Os professores e demais sujeitos envolvidos no processo educacional tem a liberdade de “construir” o que quiserem, desde que seja dentro do que já foi estabelecido pela política educacional. Assim, o que parece novo conserva sua linha de continuidade nas propostas centradas na ideia de manutenção do modelo econômico vigente. Na formulação da política o Estado centralizou todas as decisões. O currículo e a formação dos professores têm sido os elementos mais destacados e, por isso, alvos principais da reforma educacional, pois são a garantia de que os conteúdos e as práticas desenvolvidos na escola serão aqueles definidos pela política que visa estreitar a articulação entre escolarização, emprego, consumo, produtividade e comércio (2006, p.121).

Entende-se que as políticas educacionais referentes ao currículo são expressão dos embates travados no âmbito do Estado e nos desdobramentos assumidos pelo mesmo. Nessa perspectiva, tais embates se situam no contexto de mudanças econômicas e, portanto, no reordenamento das relações sociais sob a égide da globalização do capital e da ideologia neoliberal. A educação, nesse novo modelo, passa a ser entendida como importante ferramenta para o desenvolvimento, sendo destacado o papel da escolarização básica e, como consequência, a elaboração de currículos para este nível. Em relação a isso, Faustino afirma que:

No contexto da nova expansão do capitalismo – a globalização – como a exclusão se intensificou, a reforma estrutural teve que desenvolver uma poderosa retórica de inclusão, disseminá-la e financiar alguns projetos em setores estratégicos da sociedade com o objetivo de edificar a ideia de respeito às culturas e de distribuição da riqueza entre os “desvalidos”. Desta forma, os projetos desenvolvidos nos países periféricos antes de serem entendidos como uma benevolência da classe dominante das economias centrais ou, ainda, como projetos de inclusão social deveriam ser analisados sob a ótica apontada por Harvey (2005, p. 83) de que “o capital excedente de um lugar pode encontrar emprego noutro lugar em que as oportunidades de lucro ainda não foram exauridas”. (Idem, p.75).

Se, do ponto de vista da estruturação e da gestão do sistema educacional, a direção das reformas foi dada pelo receituário neoliberal, a contrapartida, no plano dos fundamentos teóricos, foi dada pela agenda pós-moderna (MORAES, 2004) e pelas pedagogias do aprender a aprender (DUARTE, 2003a).

Portanto, na década de 1990, como na subsequente, as reformas na educação escolar brasileira tiveram como um de seus alvos o currículo escolar, tendo-se constituído num marco, nesse sentido, a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, os PCNs (BRASIL, 1997), que tornaram oficial a adoção do construtivismo como referência pedagógica para a educação brasileira (Duarte, 2004a Marsiglia, 2011). A isso se sucederam várias medidas governamentais para a reformulação curricular em todos os níveis da educação escolar. Ao mesmo tempo, a teorização sobre o currículo escolar mostrou-se um campo muito propício à disseminação de estudos de autores internacionais nas vertentes neomarxistas, pós-estruturalistas, multiculturalistas, pós-colonialistas, pós-críticas, dentre outras. Formava-se, assim, o terreno propício para o fenômeno denominado por Duarte (2008) como “o esfacelamento do currículo realizado pelas pedagogias relativistas”.

O discurso da multiculturalidade situa-se, portanto, nesse processo de disseminação de uma visão de mundo que, aparentemente, defende a inclusão social, a democratização, o respeito à diversidade cultural etc., mas que, na realidade, tem como função principal a legitimação ideológica do capitalismo contemporâneo. Faustino explica que:

Nas últimas décadas tem sido construído e renovado constantemente (HUNTINGTON, 1993; PNUD, 2004), a retórica persuasiva de que os conflitos sociais são causados por questões culturais – divergências em termos de religião, vestimentas, alimentação – e não pela situação de miséria em que milhões de pessoas são colocadas neste sistema para servirem de massa de manobra e de mão-de-obra barata. Dando destaque às heranças culturais dos grupos que compõem a sociedade, permitindo a estes postular legalmente estas singularidades e tendo a inclusão social como palavra chave, o Multiculturalismo fomenta, então, uma política baseada em princípios de igualdade para convencer os grupos discriminados de que o diálogo intercultural e a inclusão de alguns membros das minorias étnicas – por meio das cotas –, juntamente com o reconhecimento dos elementos de suas culturas, resolverão os problemas da atualidade. (2006, p.94)

Em relação à temática cultura e diversidade, o MEC conclamou, desde a década de 1990, a educação para os excluídos ou grupos minoritários. Com isso, apropriou-se de orientações dos intelectuais da política internacional que

geram a elaboração e a reelaboração contínua de propostas pedagógicas, refletindo a impressão de constante ação e envolvimento dos grupos minoritários nesse processo:

Para a formulação de uma política de diversidade cultural nos anos de 1990, o Estado agiu em variadas frentes. Em 1996 a Secretaria dos Direitos da Cidadania do Ministério da Justiça preparou, para discutir os temas sobre direitos humanos, um seminário internacional intitulado “Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados Democráticos Contemporâneos” no qual participaram importantes nomes da política – o então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, o vice-presidente, Marco Maciel – e da ciência no Brasil – Thomas Skidmore, Luis Roberto Cardoso de Oliveira, Roberto da Matta, bem como *experts* norte-americanos – Michael Rosenfeld, Jonathan S. Leonard, George Reid Andrews, Anthony W. Marx e Ronald Walters – em formulação de políticas multiculturais. A discussão destes “pensadores” girou em torno das possibilidades de se adaptar as políticas do Multiculturalismo norte-americano à realidade brasileira evidenciando aquilo que vimos abordando neste trabalho: que as contradições assentadas em interesses de classes não podem ser superadas, mas as diferenças podem ser articuladas. (Idem, p. 107)

Apesar de hegemônico no campo dos estudos contemporâneos sobre currículo, o Multiculturalismo tem sido criticado por autores que não compartilham da ideologia pós-moderna. De acordo com Wood (1999), Moraes (2003, 2004), Eagleton (2011a), Duarte (2000; 2004a; 2008), Duayer (2004) e Fonte (2006), o Pós-modernismo caracteriza-se, principalmente, por uma atitude negativa, na medida em que contesta a razão, a ciência, o conhecimento objetivo, o sujeito e a perspectiva de totalidade. Segundo Eagleton, (2005, p.27):

pós-moderno quer dizer, aproximadamente, o movimento de pensamento contemporâneo que rejeita totalidades, valores universais, grandes narrativas históricas, sólidos fundamentos para a existência humana e a possibilidade de conhecimento objetivo. O Pós-modernismo é cético a respeito de verdade, unidade e progresso, opõe-se ao que vê como elitismo na cultura, tende ao Relativismo Cultural e celebra o pluralismo, a descontinuidade e a heterogeneidade.

Para Duarte (2004b, p. 219):

Os autores pós-modernos anunciaram muitas mortes: das metanarrativas, ou seja, da história com letra maiúscula, da

razão, da ciência, da filosofia, da arte, na medida em que tudo é arte e nada é arte, da política, a qual foi substituída pela resistência cotidiana aos poderes difusos e descentrados e, finalmente, a morte do sujeito, ao menos daquele que os pós-modernos consideram ser o “sujeito moderno” ou “sujeito da modernidade”. (grifos do autor)

Tal relativismo, para Duayer (2004), tem se alastrado para todos os setores sociais, “no atacado”, e, para Moraes (2003), isso estabelece, no campo educacional, um recuo na teoria. De acordo com Moraes (2003, p. 162):

Nesse horizonte ideológico apaziguado, constrange-se o agir consciente de mulheres e homens na história. Dilui-se a grande questão de valores e dos fins. Perde-se a possibilidade de transgressão, para além dos limites individuais e de grupo. De forma ardilosa proclama-se o novo patamar democrático no qual deverão constituir-se modos emergentes de resistência, ética, política discursiva – vivenciados por “atores plurais” ou pelas múltiplas identidades sociais. Em tal âmbito não é admitida qualquer hierarquia de determinações nas relações sociais existentes – hierarquia que, de todo modo, é resultado inevitável da formação histórica dessas relações – de forma que as clivagens ali escandalosamente evidentes são obliteradas em favor de um nivelamento das noções de multiplicidade e diversidade, marcadamente culturais.

Moraes (2003) aponta para a negação da razão e da ciência existente no campo educacional e na formação docente, realizando um “recuo na teoria”. Esse pensamento influencia todas as áreas da educação e, de forma mais verticalizada, no debate sobre o currículo, a partir da teoria multicultural.

Ainda de acordo com Duarte (2004b, p. 221) “o Pós-modernismo é a expressão teórica das profundas formas de alienação às quais estão submetidos os indivíduos na sociedade capitalista contemporânea”. O autor afirma que esta ideologia, ao contrário do que afirmam seus defensores, não representa uma grande ruptura com as concepções burguesas que a precederam, mas sim uma continuidade e um aprofundamento de tendências idealistas e irracionais que dominam o pensamento burguês desde a segunda metade do século XIX e que se acentuaram no século XX. Duarte (2000; 2004a; 2008) defende a tese de que as pedagogias hegemônicas, como o construtivismo, a pedagogia das competências, a pedagogia dos projetos, a teoria do professor reflexivo e o Multiculturalismo pertencem a um universo

ideológico constituído tanto pelo Neoliberalismo quanto pelo Pós-modernismo. Defende esse autor que as oposições e conflitos existentes no interior desse universo ideológico são menos importantes do que aquilo que une seus mais diversos representantes: a negação da possibilidade de superação do capitalismo pelo socialismo.

Desta maneira, o relativismo trazido da ideologia pós-moderna para o campo educacional soma-se ao pragmatismo neoliberal, marcando de forma comprometedor a função social da escola que, mais do que nunca, se mostra aprisionada aos limites da vida cotidiana, assumida como instância única da prática social.

Se, por um lado, a questão do currículo escolar assumiu uma posição de grande destaque na educação brasileira a partir da década de 1990, por outro lado, as concepções de currículo, conhecimento e cultura que conquistaram hegemonia nesse período apontam para a desvalorização do conhecimento objetivo e para o esfacelamento do currículo.

A sistematização e a análise dos elementos elencados até aqui possibilitaram a organização deste trabalho do modo que segue:

No capítulo I - *Políticas Curriculares Nacionais – A reforma sob a égide do Pós-modernismo e do Relativismo Cultural*, analisamos como as políticas públicas nacionais para o currículo escolar têm sido reformadas, nas últimas décadas, a partir das orientações de Organismos Internacionais que representam os interesses do grande capital. A questão do respeito ao pluralismo de ideias, assim como a diversidade cultural, é citada frequentemente desde a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394 de 1996, (BRASIL, LDBEN, 1996), dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997 (BRASIL, PCNs, 1997), Planos Nacionais de Educação, 2001 e 2014 e Diretrizes Curriculares Nacionais, elaboradas na década de 1990, e é questão central nas novas DCNs para Educação Básica, elaboradas entre 2006 e 2012. Nesta direção, este capítulo é composto por análises da influência do Neoliberalismo, Pós-modernismo e do Multiculturalismo nas novas diretrizes curriculares nacionais e buscamos expor, com isso, qual projeto de sociedade e de educação estes documentos trazem

em seus fundamentos teóricos, que resultam, em nossa compreensão, num Relativismo Cultural e epistemológico.

No capítulo II - *Teorias curriculares: desenvolvimento histórico e o Multiculturalismo no debate contemporâneo*, retomamos os principais aspectos históricos do surgimento dos estudos sobre currículo. Não tratamos especificamente sobre a *história do currículo*. Devido ao objeto e interesses do nosso trabalho, nos restringimos a expor e analisar o debate mais recente, do qual emergiram os *estudos sobre currículo*, no início do século XX e, desse modo, elaborar um quadro com as principais características de cada abordagem que trata sobre o tema, desde o seu surgimento até o momento. Para finalizar este capítulo, elaboramos uma análise crítica sobre a agenda pós-moderna e sua articulação com a teoria curricular que influencia de forma mais abrangente os debates e políticas curriculares atuais: o Multiculturalismo.

No capítulo III - *A produção e a universalização da cultura na teoria marxista*, buscamos uma definição de cultura que toma por base a categoria de trabalho, desde a sua forma fundamental que é a da transformação da natureza até as modalidades de produção não material, como é o caso do trabalho educativo. Para o pensamento marxista a categoria de trabalho é fundamental na compreensão do que seja a cultura evitando-se, dessa maneira, a separação entre produção material e não material, ou seja, superando-se o tratamento idealista, não histórico e não dialético da cultura.

Para concluir nosso trabalho, no capítulo IV - *Pedagogia Histórico-Crítica e Teoria Curricular*, realizamos um levantamento das produções elaboradas a partir desta pedagogia, para identificar elementos que nos levem a definir a ideia de currículo escolar. Como Saviani afirma em suas obras, a tarefa de construir a Pedagogia Histórico-Crítica é coletiva. Dessa forma, buscamos em trabalhos produzidos nessa linha teórica, contribuições para a superação tanto das concepções “tradicionais” de currículo como das concepções relativistas.

Destacamos que a contribuição de nosso trabalho para a Pedagogia Histórico-Crítica, integrante de uma teoria marxista, é o de reafirmar que esta pedagogia se coloca na defesa da transmissão de conteúdos historicamente

produzidos e objetivamente interpretados, como base para a organização de um currículo escolar.

Nessa direção um desafio a ser enfrentado na difusão da Pedagogia Histórico-Crítica é o de difusão da concepção de mundo materialista histórica e dialética, sem o que a própria discussão sobre o papel do conhecimento na formação humana corre o risco de não ir além de vagas afirmações sobre a necessidade de desenvolvimento do pensamento autônomo e crítico.

Afirmamos, deste modo, que o caminho para a organização de um currículo a partir da Pedagogia Histórico-Crítica é o de tomar como eixo norteador de nossa concepção de mundo materialista histórico e dialética, aquilo que é próprio do ser humano: o trabalho, entendido como atividade especificamente humana de transformação consciente da realidade natural e social.

CAPÍTULO I

Políticas Curriculares Nacionais: a reforma sob a égide do Pós-modernismo e do Relativismo Cultural.

[...] Um país que seus índios discrimina
 E as ciências e as artes não respeita
 Um país que ainda morre de maleita
 Por atraso geral da medicina
 Um país onde escola não ensina
 E hospital não dispõe de raio - x
 Onde a gente dos morros é feliz
 Se tem água de chuva e luz do sol
 Pode ser o país do futebol
 Mas não é com certeza o meu país [...]

(Zé Ramalho - O meu país)

1.1 Introdução

Os anos de 1980 e 1990 são marcados por um intenso processo de modernização da produção, o que desencadeou alterações no contexto econômico mundial, caracterizado por uma base tecnológica atualizada e novas modalidades de organização e gestão da produção, no contexto da chamada globalização econômica e das políticas neoliberais.

No Brasil esse processo de modernização do setor produtivo ocorreu de forma mais intensa a partir do fim da década de 1980. Além das modificações no cenário econômico nacional, a modernização da produção, a subordinação da economia nacional às exigências da globalização e a adoção da ideologia neoliberal trouxeram mudanças profundas na área social, cultural e educacional, exigindo a readequação dos currículos escolares. Passou-se a exigir dos currículos escolares maior consonância com as supostamente novas necessidades da economia e os novos padrões de sociabilidade.

Um marco dessa nova fase histórica da política educacional brasileira foi a promulgação e a implantação da LDBEN 9394/96. Saviani (2008) analisa, no livro *A Nova Lei da Educação – LDB: trajetórias, limites e perspectivas*, o

significado dessa lei na luta histórica entre as forças conservadoras e as forças progressistas em torno à educação escolar brasileira. O autor mostra que a lei aprovada inseriu-se num projeto sociopolítico de adequação da sociedade brasileira à reorganização mundial do capitalismo. Para tanto, a estratégia adotada pelas forças políticas alinhadas ao projeto neoliberal foi a de aprovar uma lei que deixasse o caminho aberto às medidas políticas pontuais que fossem gradativamente adequando a educação escolar brasileira às estratégias contemporâneas do capital na luta de classes.

O ministério da Educação, em lugar de formular para a área uma política global, enunciando claramente as suas diretrizes assim como as formas de sua implementação e buscando inscrevê-las no texto do projeto de LDB que estava em discussão no Congresso Nacional, preferiu esvaziar aquele projeto optando por um texto inócuo e genérico, uma “LDB minimalista” na expressão de Luiz Antonio Cunha, texto esse assumido pelo Senador Darcy Ribeiro através do substitutivo que se logrou converter na nova LDB. Certamente essa via foi escolhida para afastar as forças organizadas que atuavam junto ou sobre o Parlamento de modo a deixar o caminho livre para a apresentação e aprovação de reformas pontuais, tópicas, localizadas, traduzidas em medidas como o denominado “Fundo de Valorização do Magistério”, os “Parâmetros Curriculares Nacionais”, a lei da reforma do ensino profissional e técnico, a emenda constitucional relativa à autonomia universitária, além de outras como os mecanismos de avaliação mediante provas aplicadas aos alunos do ensino fundamental e médio e o “provão” para os universitários. (SAVIANI, 2008, p. 199-200).

Desde então, em que pesem as singularidades das gestões do ministério da Educação, a tendência dominante tem se mantido na direção de formatação dos currículos escolares, da educação infantil ao ensino superior, visando-se sintonizá-los com as ideias dominantes do universo ideológico neoliberal e pós-moderno (DUARTE, 2004a).

Difunde-se a ideia de que viveríamos uma nova era que exigiria uma nova escola para formar um novo tipo de indivíduo.

Conforme Barbosa (2000, p.56):

[...] atribuiu-se à educação, através do estabelecimento de diretrizes curriculares um duplo papel: a responsabilidade pela inserção econômica dos homens na “nova estrutura produtiva” e a formação de “personalidades democráticas” que aceitem o pluralismo, sejam tolerantes, solidários e solucionem pacificamente os conflitos sociais. O mito liberal da escola

redentora ressurgue com força em nosso tempo, com a “missão” de realizar o “ajuste social”.

Para compreendermos com coerência e profundidade esse cenário, dominado pela perspectiva neoliberal e pós-moderna, faz-se necessário entendermos o que já há algum tempo vem sendo evidenciado pela análise de alguns autores (MORAES 2003; SILVA JR 2002; NEVES, 2002 e OLIVEIRA, 2003): a educação e suas reformas fazem parte de um projeto internacional mais amplo. Portanto, afirmamos que, num contexto de globalização e internacionalização, os projetos nacionais não podem ser compreendidos fora da dinâmica internacional de reformulação e atualização do capital. Para Jacomeli (2004, p.35):

A necessidade de uma nova forma de entender o conhecimento produzido pelas ciências é usado como justificativa para o empreendimento das reformas educacionais que vêm ocorrendo por todo o planeta, principalmente a necessidade de reformulação dos currículos. Sob o discurso de que vivemos um período chamado de pós-modernidade, estão muitas das justificativas para, por exemplo, reformar o currículo e o conhecimento veiculado por ele, sem, entretanto, uma análise mais profunda e substantiva que ampare tais mudanças.

Desse modo, fica claro que o debate sobre a questão dos currículos das escolas públicas brasileiras precisa partir da análise das políticas curriculares levadas a cabo nas últimas décadas.

O objetivo deste capítulo é expor e analisar como as políticas públicas nacionais para o currículo escolar têm sido reformadas, nas últimas décadas, a partir das orientações de Organismos Internacionais¹ (OI) que representam os interesses do grande capital. Os documentos nacionais sofrem a influência das reformas econômicas, visto que a educação foi eleita, no novo milênio, mais uma vez a chave mágica para a resolução de todas as mazelas econômicas, sociais e culturais de nossa sociedade.

Fazem parte do discurso dos representantes dos OI, de governantes e de intelectuais alinhados à ideologia dominante, questões como a formação do

¹ Citamos aqui os principais OI que “gerenciam” e orientam o direcionamento econômico, político, cultural e educacional dos países em desenvolvimento: Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

indivíduo flexível, criativo, adaptável e empreendedor, formação para a cidadania, o trabalho, a adaptação ao meio sociocultural imediato, bem como a formação para a tolerância, a paz e o respeito à diversidade cultural e, como síntese de tudo, o desenvolvimento, no indivíduo, da capacidade de aprender a aprender.

As questões do respeito ao pluralismo de ideias e da diversidade cultural também são citadas frequentemente nos documentos elaborados na década de 1990, tais como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394 de 1996, (BRASIL, LDBEN, 1996), Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, PCNs, 1997), Planos Nacionais de Educação, 2001 e 2014 (PNE), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e novas DCNs, elaboradas entre 2006 e 2012.

Nessa direção, este capítulo é composto por análises da influência do Neoliberalismo, do Pós-modernismo e do Multiculturalismo nas novas DCNs, buscando expor, assim, o projeto de sociedade e de educação que estes documentos trazem. As referências teóricas e concepções de sociedade dessas DCNs, em nosso entendimento, resultam em um Relativismo Cultural e epistemológico, que acabam também por relativizar a função da escola e do professor. O resultado é o caos na formação de professores e na formação ofertada pelos novos currículos. As consequências, para os novos sujeitos, é uma formação que não permite a compreensão da realidade objetiva para além das questões cotidianas imediatas e da superfície dos acontecimentos.

Iniciamos discutindo questões referentes à articulação do discurso neoliberal aos pressupostos do pensamento pós-moderno que fundamenta a teoria multicultural, a qual reproduz o Relativismo Cultural e epistemológico nos currículos escolares.

1.2 O relativismo e o Multiculturalismo como expressões do Pós-modernismo e sua colaboração com o Neoliberalismo na legitimação ideológica do capitalismo.

As diretrizes neoliberais² foram largamente difundidas na América Latina a partir da década de 1980. No Brasil, a reforma do Estado nos anos de 1990 é

² Cf.: ANDERSON, P. (1995).

considerada o início da implementação da ideologia neoliberal. O projeto Neoliberal foi adotado a partir do governo do presidente Fernando Collor de Mello, no final da década de 1980. Segundo, Evangelista, et al (2002, p. 55), “com Collor deflagrou-se o processo de ajuste da economia brasileira às exigências da reestruturação global da economia”. Para Osvaldo Coggiola (1996), o representante oficial do Neoliberalismo em nosso país foi Fernando Henrique Cardoso, que, quando senador, impôs à reforma constitucional de 1988 os princípios fundamentais do Neoliberalismo:

[...] ajuste fiscal; redução do tamanho do Estado; fim das restrições ao capital externo (eliminar todo e qualquer empecilho ao capital especulativo ou vindo do exterior); abertura do sistema financeiro (fim das restrições para que as instituições financeiras internacionais possam atuar em igualdade de condições com as do nosso país); desregulamentação (redução das regras governamentais para o funcionamento da economia); reestruturação do sistema previdenciário. (COGGIOLA, 1996, p. 196).

A partir da inserção das políticas neoliberais no Brasil ocorreu o reordenamento das estruturas dos Estados nacionais e, com isso, permitiu-se a abertura de mercados, antes fechados à expansão do capital internacional. Além disso, as políticas neoliberais, conforme Coggiola (1996, p.196):

[...] especialmente aquelas destinadas a varrer conquistas históricas dos trabalhadores (reajuste automático dos salários, estabilidade no emprego, educação laica e gratuita, acesso e até existência de um serviço público geral, etc.), constituem claramente uma tentativa de descarregar a crise do capitalismo nas costas dos trabalhadores. As privatizações, fechamento de empresas, bloqueios à produção, destruição dos serviços públicos, não expressam uma ideologia determinada, mas veiculam o método fundamental do capitalismo para sair da sua crise e reconstruir suas margens de lucro: a destruição do potencial produtivo historicamente criado pela sociedade, que torna evidente o conflito entre o desenvolvimento das forças produtivas sociais e as relações de produção vigentes. Essas políticas exprimem uma necessidade orgânica do capitalismo do período em crise.

Para Perry Anderson (1995, p. 22) o Neoliberalismo se tornou um movimento ideológico, alcançando um grau de influência mundial que o capital nunca exercera anteriormente. Para o autor: “Trata-se de um corpo de doutrina coerente, autoconsciente, militante, lucidamente decidido a transformar todo o

mundo à sua imagem, em sua ambição estrutural e sua extensão internacional.” Anderson (Idem, p.23) afirma ainda que:

Economicamente, o Neoliberalismo fracassou, não conseguindo nenhuma revitalização básica do capitalismo avançado. Socialmente, ao contrário, o Neoliberalismo conseguiu muitos dos seus objetivos, criando sociedades marcadamente mais desiguais, embora não tão desestatizadas como queria. Política e ideologicamente, todavia, o Neoliberalismo alcançou êxito num grau com o qual seus fundadores provavelmente jamais sonharam, disseminando a simples ideia de que não há alternativas para os seus princípios, que todos, seja confessando ou negando, têm de adaptar-se a suas normas. Provavelmente nenhuma sabedoria convencional conseguiu um predomínio tão abrangente desde o início do século como o neoliberal hoje. Este fenômeno chama-se hegemonia, ainda que, naturalmente, milhões de pessoas não acreditem em suas receitas e resistam a seus regimes.

Conforme Santos e Andriolli (S/D, p.07):

Em termos de estrutura social, no Neoliberalismo vigora a manutenção da sociedade burguesa, com suas características básicas: a) trabalho como mercadoria; b) propriedade privada; c) controle do excedente econômico; d) mercado como centro da sociedade; e) apartheid, exclusão da maioria; f) educação regulada pela divisão social de classes.

As reformas educacionais, efetivadas em praticamente todo o mundo nos anos de 1990, e com continuidade nesse novo século, procuraram traduzir as demandas colocadas pela lógica do capital³, partindo dos princípios neoliberais, segundo os quais as mudanças econômicas impostas pela globalização exigem maior eficiência e produtividade dos trabalhadores, sendo necessário que estes se adaptem às exigências do mercado. A intervenção dos organismos como o FMI e o BM, aliada à submissão do governo brasileiro à economia mundial, repercutiu de maneira decisiva sobre a educação. Desse modo, a estratégia neoliberal é a de colocar a educação como prioridade, apresentando-a como alternativa de ascensão social e de democratização das oportunidades. Em estudo anterior afirmamos que:

³ Essa lógica, segundo Dourado (2002, p.1) implica alterações no campo das políticas públicas, especialmente das políticas sociais, na medida em que estão em curso propostas e projetos que se configuram pela minimização do papel do Estado, por meio da interpenetração das esferas públicas e privadas, em detrimento das primeiras.

[...] as reformas se apresentam politicamente bem definidas e envolvem a estrutura administrativa e pedagógica da escola, a formação de professores, os conteúdos a serem ensinados, os fundamentos teóricos a serem seguidos e o modelo de gestão a ser aplicado. É nesse contexto que os órgãos governamentais brasileiros evidenciam a necessidade de adequação do trabalho docente às novas exigências profissionais advindas das inovações tecnológicas e da conseqüente mudança do mundo do trabalho apregoado pelos princípios de flexibilidade e eficiência. Assim, o Estado regulador e avaliador intervém na questão, procurando instituir mecanismos que induzam os docentes a adequarem as atividades inerentes à profissão de acordo com os resultados almejados pelos interesses do mercado. (MALANCHEN, 2007, p. 22).

Do mesmo modo, Barreto e Leher (2003) afirmam que o discurso difundido nos anos de 1990 foi o de que não adiantaria descentralizar e flexibilizar a escola se os professores e currículos não fossem flexibilizados:

Um grande desafio da reforma, portanto é flexibilizar o trabalho docente. Descentralizando a escola e flexibilizando o trabalho docente, os currículos poderiam ser mais facilmente reformados e também flexibilizados. E, assim os valores que sustentam o novo espírito do capitalismo poderiam ser veiculados de forma mais sistemática, preparando os jovens para a “globalização”. (BARRETO e LEHER, 2003, p. 40).

O panorama de reformas, que se realizaram na maioria dos países a partir dos anos de 1990, teve como marco inicial a *Conferência Mundial de Educação para Todos* em Jomtien, 1990, que trouxe como resultado a assinatura da *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* e o *Marco de Ação para a Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem* (1993).

Outro documento central nas reformas que ocorreram no Brasil é o *Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, para a UNESCO, com o título: *Educação: Um tesouro a descobrir*, organizado por Jacques Delors e publicado no Brasil numa parceria do MEC com a UNESCO em 1998.⁴ Os desdobramentos da *Conferência* e da *Declaração Mundial de Educação para Todos* puderam ser vistos durante os anos 1990, em que seminários e reuniões foram realizados em âmbito local, regional e mundial,

⁴ Esse relatório começou a ser organizado em 1993 e foi concluído em 1996 e publicado no Brasil em 1998.

para definições de políticas, de planos e de ações que viabilizassem a implementação das diretrizes definidas em Jomtien. (MALANCHEN, 2007).

As conferências e relatórios trazem como discurso central a defesa da necessidade de expansão da educação básica visando o alcance da paz e da tolerância. Sobre este documento, Jacomeli (2004, p. 48) expõe que:

Inferimos que as reformas educacionais que ocorreram por todo o mundo, anterior e posterior ao final da aprovação do documento em 1996, trazem os mesmos princípios educacionais. Isso referenda a afirmação, feita no presente trabalho, de que há um projeto de sociedade sendo pensado e engendrado pelos ideólogos que defendem o capitalismo. Nesse projeto, a educação escolar é pensada como a melhor ferramenta para conformar espíritos, incutir valores, homogeneizar discursos e fazer com que os indivíduos aceitem como natural a reestruturação do capitalismo globalizado, com suas diferenças econômicas, sociais, culturais e outras. O documento afirma que a Comissão da UNESCO, responsável por sua elaboração, teve como objetivo apresentar uma “mensagem” que fosse considerada como orientadora de reflexões sobre educação, em conexão com a perspectiva de cooperação internacional.

O discurso produzido pelas reformas neoliberais, direcionadas pelos OI para as necessidades da economia e do Estado burguês, reflete claramente, no campo do conhecimento, se materializando em um discurso pós-moderno⁵, como vemos acima, e apresentando, com isso, outro modelo de compreensão da produção da ciência.

Deste modo, para Jacomeli (2004, p.38), citando Lombardi (2003), o Pós-modernismo “reflete um *movimento ideológico* do capitalismo e que serve para legitimar a chamada globalização da sociedade.”

Duarte (2004a, p. 72) também esclarece que, no campo pedagógico, ocorre implicitamente a infiltração da epistemologia integrante da ideologia neoliberal, e, para isso, recorre à análise feita por Wainwright (1998) sobre a teoria do conhecimento de Frederick Hayek, um dos principais ideólogos do Neoliberalismo:

A análise de Wainwright mostra que na obra de Hayek existe uma íntima relação entre sua concepção de sociedade e sua concepção de conhecimento. O conhecimento é entendido como exclusivamente individual, circunstancial e não passível

⁵ Buscamos definir e expor as principais características de nossa compreensão do termo pós-moderno no capítulo II deste trabalho.

de ser integrado a uma visão totalizadora do real. O conhecimento da realidade é sempre parcial e particular. A visão que Hayek tinha do conhecimento científico reduzia a ciência a uma classificação de fatos ou dados perceptíveis. (DUARTE, 2004a, p. 72).

Nessa direção, para Duarte (2004a), a redução do conhecimento a um fenômeno puramente individual associa-se à sua redução às percepções da realidade imediata que circunda o indivíduo e à construção, na prática, do chamado saber tácito. Deparamo-nos, desse modo, com a defesa de uma teoria do conhecimento limitada aos fenômenos do cotidiano, aos aspectos circunstâncias da realidade, levando a um entendimento de que estes não podem ser assimilados pelo método racional e científico⁶. Duarte (2004a, p. 74) coloca ainda que as implicações dessa compreensão de conhecimento, do individualismo e da naturalização do social para as teorias pedagógicas são muitas, mas, a principal, é a “ausência de diferenciação entre as características do pensamento não-cotidiano (ciência, filosofia, política e arte) e o pensamento cotidiano,” conforme definição de Agnes Heller (1994). Duarte (2004a, p.75) afirma, portanto que:

[...] há uma indissolúvel relação entre as mais diversas [...] formas de manifestação do pensamento pós-moderno e a realidade social do capitalismo contemporâneo, do qual o pensamento neoliberal apresenta-se como explícito defensor. [...] 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 análises críticas 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.

Com essa compreensão, podemos afirmar que as reformas educacionais e, mais especificamente, as reformas curriculares dos últimos

⁶ Sobre a influência da concepção neoliberal de conhecimento no campo da formação de professores, ver Duarte (2003b) e Teixeira (2011).

anos, carregam a característica do pensamento neoliberal, que tem relação direta com o pensamento pós-moderno e o discurso multicultural⁷.

Dito de outro modo, a fragmentação que ocorreu no mundo do trabalho, direcionada pela ideologia neoliberal (produção flexível, mercado consumidor segmentado, crise do sindicalismo e fragmentação da classe operária, fragmentação do sujeito e do discurso político), reflete-se no campo epistemológico e pedagógico com o discurso de que é impossível qualquer possibilidade de captação do real e da história em sua totalidade, sendo este cientificismo uma herança eurocêntrica, colonizadora e ultrapassada, devendo ser valorizada, portanto, a experiência individual, o conhecimento tácito, o cotidiano, a realidade imediata, ou seja, a cultura de cada grupo.

O resultado desse relativismo no campo pedagógico é “a legitimação do pragmático e da superficialidade que caracterizam o cotidiano alienado.” (DUARTE, 2004b, p. 79).

1.3 As reformas curriculares nacionais na década de 1990 e os Parâmetros Curriculares Nacionais

Os anos de 1990 foram marcados por reformas curriculares na educação básica brasileira. Essas mudanças visaram difundir e implantar uma supostamente nova concepção do papel da escola, bem como dos conteúdos curriculares e dos métodos de ensino e aprendizagem.

Para colocar em prática o que as diretrizes dos OI⁸, a Constituição Federal de 1988⁹ a LDBEN de 1996¹⁰ apontam, que é a necessidade de todos terem uma formação básica e de que a organização curricular garanta a flexibilidade do currículo e a existência de um mínimo de conteúdos comuns a todo o território nacional, diversas reformas foram feitas, como por exemplo, a

⁷ Expomos de maneira mais completa os principais elementos desta teoria no capítulo II deste trabalho.

⁸ Principalmente UNESCO e BM. Cf.: DE TOMMASI, ET AL (1998).

⁹ Conforme a Constituição Federal do Brasil de 1988 art. 210 “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.”

¹⁰ A LDBEN 9394/96 em seus artigos 22 e 32 tratam sobre o tipo de cidadão que deve ser formado e os objetivos da educação básica. Refletem deste modo, que tipo de currículo deve ser elaborado e implementado nacionalmente.

reforma das diretrizes curriculares das licenciaturas, do formato de gestão nas escolas, do ensino profissionalizante e de toda a educação básica, além da orientação e incentivo da formação docente ser feita em sua maioria pela modalidade a distância.¹¹

A questão do bem comum, solidariedade, tolerância e a ordem democrática, que refletem o discurso da democracia burguesa e do ideário neoliberal e pós-moderno, se fazem presentes nos capítulos da LDBEN 9394/96 quando se trata dos objetivos de cada nível da educação e na questão da proposta pedagógica.

Conforme a LDBEN nº 9394/96, artigo 22: “A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania¹² e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. (BRASIL, 1996).

Em sua continuidade, no artigo 32, consta que o objetivo do ensino fundamental é a formação básica do cidadão, mediante:

- I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996).

¹¹ Cf. MALANCHEN (2007).

¹² Cidadania e democracia são palavras recorrentemente utilizadas em todos os documentos nacionais e internacionais para a educação. Esses documentos definem que deve ser formada a cidadania ativa, que tem como ponto de partida a compreensão do cidadão como portador de direitos e deveres, mas que também o vê como criador de direitos, participando da gestão pública. (PCNs, 1997). Porém, o que observamos sendo disseminado pelo discurso da democratização da educação é uma democracia esvaziada de seu conteúdo social, é uma democracia despolitizada e formal, que garante somente os direitos individuais do voto, uma cidadania passiva e não ativa, e que não ameaça os interesses da classe hegemônica. Conforme explicação de Vieira (2001, p.13): “Nesta sociedade, cidadania representa igualdade jurídica. Há quem elabore outros conceitos de cidadania, considerando-a igualdade social, igualdade real. De fato, a cidadania fundamenta-se no princípio de que as pessoas são iguais perante a lei, porque cidadania consiste em instrumento criado pelo capitalismo para compensar a desigualdade social, isto é, a situação em que alguns acumulam riquezas, acumulam propriedades, enquanto outros não. Então não existe cidadania sem garantia de direitos, não existe cidadania sem igualdade jurídica.”

Desse modo, observamos que a LDB 9394/96 preconiza uma educação voltada à formação de atitudes, valores e procedimentos e, conforme Pereira e Santos (2008, p.74):

A partir das reorientações emanadas pela LDB 9394/96, as concepções de currículo passaram a ter como objetivo a construção de propostas curriculares centradas no desenvolvimento das competências cognitivas, motoras e comportamentais, exigências do novo estágio do capitalismo, a globalização da economia. Este novo estágio trouxe características bastante inovadoras para o campo das políticas educacionais e curriculares, porque passaram a adotar um modelo de educação, no qual o aprender a aprender passa a ser a tônica. Isto significa que a educação, a escola e o currículo deveriam ser pensados de forma mais aberta e flexível, não apenas como processos de reprodução do conhecimento, mas também como um importante espaço de produção do conhecimento.

Portanto, a recomendação legal, apontada na legislação acima citada, de que seria necessário um referencial curricular que servisse de orientação para a Educação Básica, foi instituída com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais¹³. De acordo com Barreto (2000, p.35):

No ano de 1996, foi trazida a público para discussão e submetida a apreciação de especialistas uma versão preliminar dos parâmetros curriculares nacionais elaborada pelo Ministério da Educação. Além do documento introdutório, compreende orientações referentes aos quatro primeiros anos do ensino fundamental, no que diz respeito a Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. As orientações relativas aos demais componentes obrigatórios do currículo ainda estavam em vias de elaboração.

Os PCNs¹⁴ indicaram, simultaneamente, conteúdos selecionados das questões sociais que deveriam ser trabalhados por áreas de conhecimento e

¹³ O principal consultor da elaboração dos PCNs no Brasil foi Cesar Coll, catedrático espanhol que também foi responsável pela proposição e implementação da reforma na educação da Espanha. De acordo com Jacomeli (2004, p. 32) na nota de rodapé 17: "Para aprofundar o entendimento da influência da reforma educacional espanhola sobre a elaboração da reforma educacional brasileira ver Fernandes (1995) e Barbosa (2000). Esta última afirma em sua dissertação que quando os PCNs foram implantados no Brasil, a Espanha já apresentava um movimento de crítica aos Temas Transversais. Portanto, deduz-se que aqui foi incorporada uma política para o currículo escolar que estava em declínio no seu país de origem."

¹⁴ Por não termos os PCNs como nosso objeto principal de análise neste capítulo, mas sim, as novas DCNs, iremos tratar somente dos principais elementos deste documento em nosso trabalho. Para aprofundar sobre o tema PCNs indicamos a leitura de: JACOMELI (2004) e BARBOSA (2000).

de conteúdos transversais, os “temas transversais” (ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural, orientação sexual e trabalho e consumo). Conforme Jacomeli (2004, p. 1-2):

Segundo o alarde do governo brasileiro, esta proposta contempla a necessária adequação da educação ao atual momento histórico, marcado por uma grande mudança econômica e social, consequência da nova ordem global (a globalização do capitalismo), do desenvolvimento de novas tecnologias e seu resultado para o mundo do trabalho. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, mais especificamente seus Temas Transversais para o ensino fundamental, trazem em sua proposta oficial o discurso do “novo”, representado pela produção científica e pelo debate acadêmico atual em torno da educação mundial.

Duarte (2004a) analisa a influência do construtivismo, especialmente na vertente eclética de César Coll, na concepção epistemológica e pedagógica dos PCNs. Dentro dessa concepção, os temas transversais teriam a função de articular os vários conteúdos escolares à realidade social contemporânea. Desse modo, sua proposta com os temas transversais é a de realizar a superação da fragmentação existente entre as disciplinas, buscando integra-las a partir da transversalidade. Para Jacomeli (2004, p. 3):

A visão dos conhecimentos que devem ser ministrados na escola, tendo como fonte de orientação os PCNs e seus Temas Transversais, tem por pressuposto que o modelo de ciência até então vigente na sociedade precisa ser superado. Em função das grandes transformações econômicas, tecnológicas, culturais e outras, adeptos desse entendimento afirmam que as ciências e o conhecimento delas decorrentes precisam passar por um processo de superação. A sociedade capitalista, agora sob a égide da globalização do mundo, da economia, da cultura, dos valores, dos homens, bem como do grande desenvolvimento tecnológico, evidencia que o conhecimento especializado não serve mais como referencial para a aprendizagem. O mundo é “complexo” e a complexidade dos conhecimentos deve ser abarcada pelos novos currículos escolares.

Observamos que os fundamentos dos PCNs trazem em seu bojo o que é proposto pelo *Relatório Delors* (1998), isto é, atender às exigências da sociedade capitalista, mantendo a coesão social. O que o relatório considera ser um ensino “para além da transmissão de conhecimentos”, é, na verdade, um ensino voltado para o objetivo de adaptação dos “cidadãos” a essa nova

forma do capitalismo no seu modo de “acumulação flexível” (HARVEY, 2009), ou seja, adaptação dos indivíduos a um mundo em constante mudança e com o consumismo exacerbado. Conforme Barbosa (2000, p. 71-72):

Os PCNs não podem ser entendidos fora do contexto das discussões internacionais que assinalaram a “necessidade e a urgência da reforma educativa, para o desenvolvimento efetivo dos indivíduos e das sociedades”. A própria leitura do documento introdutório é esclarecedora nesse sentido. Ao apresentarem trechos de documentos de órgãos internacionais, que realizaram reflexões sobre a atual situação do mundo e o “novo” papel destinado à educação, os autores dos PCNs demonstraram a convergência de suas ideias com tais análises. Dessa forma, os diagnósticos sombrios sobre a realidade atual foram retomados, ou seja, o crescimento das desigualdades, a miséria extrema, a degradação do meio ambiente, as tensões que “continuam a explodir” apesar do fim da Guerra Fria, entre outros problemas, para em seguida concluir que é “preciso aprendermos a viver juntos no planeta”, num contexto “marcado pela interdependência crescente entre os povos”. (grifos da autora).

Com essa intenção, nos PCNs, são apresentados os quatro pilares da educação, defendidos por Delors (1998): aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

Por meio disso, a formação expressa nos PCNs atende aos quatro pilares expostos por Delors. Observamos que esta formação acaba por valorizar o que é útil e imediato, isso é, o conhecimento escolar é reduzido ao que é pragmático e ao que leva o indivíduo a se adaptar e não a buscar mudanças em seu meio. Destacamos que os conteúdos considerados relevantes são aqueles que de acordo com os PCNs (1997, p. 45): “[...] estejam em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico, cuja aprendizagem e assimilação são consideradas essenciais para que os alunos possam exercer seus direitos e deveres”. Assim, os destaques nos PCNs são para os conteúdos que contribuam para a formação da cidadania, a preparação para a vida, a formação de valores e atitudes etc.

Desse modo, a compreensão de conteúdos escolares, é resignificada para além de fatos e conceitos. São incluídos também valores, procedimentos, normas e atitudes. Com isso, os conteúdos científicos não são mais únicos ou

prioritários. Dentro dos PCNs os conteúdos são classificados em três categorias: atitudinais, conceituais e procedimentais¹⁵. Os conteúdos conceituais são aqueles que abrangem fatos e princípios. De acordo com os PCNs, para aprender isso é necessário relacioná-los com os conteúdos procedimentais, que propagam um saber-fazer que envolve a tomada de decisões para a efetivação de diversas ações, de modo ordenado, com metas instituídas. Os conteúdos atitudinais estão relacionados com a aprendizagem de valores e atitudes que, de acordo com os PCNs, devem permear todo o conhecimento escolar.

Como mostram os estudos críticos realizados por Duarte (2004a) sobre o construtivismo, essa divisão tripartite dos conteúdos preconizada por César Coll e adotada pelos PCNs é uma frustrada tentativa de superar uma dicotomia inerente à psicologia genética de Jean Piaget, ou seja, a separação, na análise do desenvolvimento psíquico, entre os conteúdos e as formas do psiquismo.

Por meio dessa insustentável divisão tripartite dos conteúdos escolares, os PCN buscam aliar o aprender a aprender à formação de valores e atitudes necessários à nova cidadania. De acordo com Sforzi e Vieira (2010, p. 6):

O objetivo da educação escolar expresso nesses documentos oficiais é a aprendizagem de conhecimentos úteis, com aplicação no convívio social ou nas atividades profissionais. Eles utilizam-se do argumento de que as mudanças individuais promovidas pela educação estariam, de certa forma, contribuindo para mudanças sociais, fortalecendo os laços de família, de solidariedade e tolerância entre as pessoas e favorecendo a criação de um mundo mais harmonioso. Em nosso entendimento esses argumentos são utilizados como forma de camuflar problemas decorrentes das desigualdades sociais, contribuindo para a permanência das relações sociais vigentes.

Por fim, o que podemos compreender das análises realizadas sobre as reformas educacionais e a implementação dos PCNs no Brasil a partir de 1998, é a de que os mesmos já traziam em seu bojo ideias do pensamento pós-moderno e multicultural, principalmente no trabalho a partir dos temas

¹⁵ Essa divisão tripartite dos conteúdos tem como referência os estudos do espanhol César Coll (1998) e sua equipe. Para saber mais, ler a entrevista: <http://www.hottopos.com/harvard1/coll.htm>.

transversais, por meio dos quais se desloca o foco do trabalho com conteúdos clássicos e universais, para o trabalho com conteúdos efêmeros, questões sociais que causam tensões na atualidade, e com isso produzem uma visão utilitarista do conhecimento.

Os PCNs também refletem a ideia de promover a coesão e a estabilidade social, diminuindo as tensões¹⁶, a partir do respeito às diferenças, à diversidade, e ao pluralismo cultural, este último um dos temas transversais. Nos PCNs, conforme Sforzi e Galuch (2011, p.56):

[...] há claras orientações para que a escola se empenhe em garantir uma Educação que tenha como objetivo desenvolver nos alunos o espírito de solidariedade, o saber viver juntos, o respeito e a tolerância aos diferentes e, sobretudo, possibilite uma formação voltada para a cidadania.

Portanto, podemos confirmar, conforme indicamos anteriormente, que uma das principais defesas, em todos os documentos que tratam da educação na década de 1990, é a tolerância. Esta preocupação se faz presente nos PCNs, principalmente por meio do tema transversal da pluralidade cultural, que tem como principal justificativa a questão do conceito de tolerância entre os povos, como forma de desenvolvimento da cidadania.

De acordo com esta justificativa, “não existem diferenças de classe, a diferença está na cultura do grupo, na forma de como (sic) que cada grupo faz parte da sociedade capitalista.” (JACOMELI, 2004, p.63). Deste modo, o conceito de diversidade é colocado como central na expressão das diferentes culturas, e é tema recorrente e de grande ênfase nas políticas educacionais de 1990, portanto, também nos PCNs, com destaque nas diretrizes curriculares na década de 1990¹⁷ e continuidade nas diretrizes curriculares nacionais atuais, conforme trataremos nos próximos itens deste capítulo.

¹⁶ No Relatório Delors são citadas e explicadas algumas dessas tensões: tensão entre o global e o local, tensão entre o universal e o singular, tensão entre tradição e modernidade, tensão entre as soluções a curto e a longo prazo, tensão entre a indispensável competição e o cuidado com a igualdade de oportunidade.

¹⁷ Cf.: SBARDELOTTO (2009)

1.4 O desenvolvimento do Programa *Currículo em Movimento* e a elaboração das *Diretrizes Curriculares Nacionais* para a Educação Básica

Como já assinalamos, o final da década de 1980 e toda a década de 1990 foi época bastante produtiva em termos de reformas e implantações de uma formação escolar cada vez mais voltada para a manutenção do *status quo*. Porém, a crítica feita por uma parcela da academia aos PCNs foi ruidosa, embora não tenha, no mais das vezes, ido aos verdadeiros fundamentos desse documento. De início, a entrada de competências e habilidades na esfera curricular mostrou-se claramente muito atrelada à perspectiva econômica e às novas necessidades do mercado, cuja divulgação e implementação seguiram-se de um movimento de críticas¹⁸ e de reações negativas por parcela de componentes do meio acadêmico nacional.

Por outro lado, alguns dos intelectuais da academia¹⁹ que realizaram a crítica aos PCNs, foram convidados a assessorar na elaboração das novas Diretrizes Nacionais para o Currículo da Educação Básica. Assim o fizeram, a partir da teoria multicultural, que já tinha sua semente plantada no Relatório Delors e nos PCNs de 1997. Descrevemos, a seguir, um pouco da trajetória de elaboração dessas novas diretrizes, para compreendermos a influência do Multiculturalismo.

A partir dos pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Lei 11.274 de 2006, que instituiu a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, o Ministério da Educação (MEC) deu início a um processo de organização de discussões e orientações para a elaboração de novas diretrizes curriculares com o objetivo de atender a nova forma de oferta na Educação Básica²⁰. Isto é, a intenção do MEC, passados oito anos da formulação das

¹⁸ Cf.: RAMOS (2001)

¹⁹ Alguns intelectuais que prestaram assessoria a SEB na discussão e elaboração de documentos que subsidiaram a elaboração das novas diretrizes curriculares nacionais foram: Antonio Flávio Moreira; Vera Maria Candau; Elvira Souza Lima; Miguel Gonzales Arroyo; Nilma Lino Gomes; Claudia de Oliveira Fernandes e Luiz Carlos de Freitas. Estes contribuíram principalmente com a elaboração dos cinco cadernos da coletânea "Indagações sobre currículo, 2008".

²⁰ Neste mesmo contexto, foram elaborados documentos orientadores para que os municípios e estados pudessem realizar a leitura, discutir e elaborar suas próprias propostas pedagógicas como indica a LDBEN 9394/1996 em seus artigos 12 e 13. Um dos documentos elaborados em 2006 pelo MEC foi o de *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero*

diretrizes (1998) que estavam em vigência na Educação Básica, era promover sua atualização, ou, como os documentos expõem: era preciso realizar a revisão e atualização das DCN, como citamos a seguir:

- a) Promover a atualização e a revisão das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, Ensino Fundamental e do Ensino Médio;
- b) Elaborar uma concepção sobre o currículo e proposições de organização curricular da Educação Básica no Brasil;
- c) Promover um debate nacional sobre o Currículo da Educação Básica;
- d) Implementar um programa de apoio para reestruturação pedagógica e padrão de qualidade nas escolas públicas de Educação Básica;
- e) Elaborar novas orientações e proposições curriculares da base nacional comum e metodologias a serem desenvolvidos em cada etapa da Educação Básica;
- f) Fortalecer a coordenação nacional pelo regime de colaboração com os sistemas de ensino estaduais e municipais na implementação do currículo, sobretudo no que tange ao apoio à formação contínua dos docentes e à produção de materiais curriculares;
- g) Valorizar os sujeitos envolvidos diretamente no processo educacional: profissionais da educação e estudantes. (MEC, SEB, 2009, p. 3-4).

Nesta perspectiva, o processo de formulação destas Diretrizes foi acordado, em 2006, pelo Conselho Nacional de Educação, por meio da Câmara de Educação Básica, com as seguintes entidades: Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação, União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação, Conselho dos Secretários Estaduais de Educação, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, dentre outras entidades representativas dos profissionais da educação, das instituições de formação de

a seis anos à educação que visa orientar os municípios a investirem na Educação Infantil como política pública. Outro documento foi o dos *Parâmetros Nacionais de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil*, para subsidiar os sistemas de ensino em adaptações, reformas e construções de espaços para realização da Educação Infantil. No sentido de orientar professores e gestores para esta mudança, a Secretaria de Educação Básica, através do Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental e da Coordenação Geral do Ensino Fundamental, publicou, em 2007, o documento sobre *Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações Gerais*. Também, como já exposto, foi sancionada a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação* (FUNDEB), com vigência até 2020, destinando recursos à Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos).

professores, das mantenedoras do ensino privado e de pesquisadores em educação.

Conforme consta no histórico dessa produção, para a definição e o desenvolvimento da sistemática de elaboração dos pareceres relacionados às novas diretrizes, foi constituída uma comissão que selecionou dúvidas e temáticas dos debates, a fim de fornecer subsídios para a elaboração de um documento preliminar que se tornaria, mais tarde, as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.

De acordo com os documentos consultados nesta pesquisa, a comissão procurou promover a participação das diversas entidades e instituições que atuam na Educação Básica no país, por meio de Encontros descentralizados. Tais encontros contaram com a participação de Municípios e Estados, que reuniram escolas públicas e particulares, em audiências públicas regionais, buscando, com isso, viabilizar a ampla efetivação de manifestações bem como as revisões de documentos relacionados com a Educação Básica pelo CNE/CEB. O objetivo destes Encontros descentralizados foi o de promover a atualização do trabalho das entidades, efetivadas, simultaneamente, com a discussão do regime de colaboração entre os sistemas educacionais, contando, deste modo, com a participação dos conselhos estaduais e municipais.

O trabalho iniciou-se pela avaliação das diretrizes destinadas à Educação Básica que, até então, haviam sido estabelecidas por etapa e modalidade, ou seja, expressando-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, para o Ensino Fundamental, para o Ensino Médio, para a Educação de Jovens e Adultos, para a Educação do Campo, para a Educação Especial, e para a Educação Escolar Indígena. (BRASIL, MEC, SEB, DICEI, 2013).

No ano de 2006, em novembro e depois em dezembro, na cidade de Brasília, foi realizado o *Seminário Nacional Currículo em Debate*²¹, organizado e promovido pela Secretaria de Educação Básica/MEC, que, conforme consta, contou com a participação de representantes dos Estados e Municípios. No

²¹ Esse evento contou com a participação de representantes das secretarias estaduais e municipais de educação e da secretaria do Distrito Federal, em um total de aproximadamente 1500 participantes. (MEC, SEB, 2008).

decorrer deste Seminário, a Câmara de Educação Básica (CEB) promoveu a sua trigésima sessão ordinária, na qual organizou o *Debate Nacional sobre as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica*, por etapas. Esse debate foi nomeado de *Colóquio Nacional sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais*.

A gestão deste processo, dentro do MEC, ficou ao encargo da Secretaria da Educação Básica (SEB), na qual foi criada uma diretoria para tratar da questão do currículo: Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica (DCOCEB). Nos documentos, é relatado que essa diretoria promoveu, juntamente com o CNE, seminários com representantes de municípios e estados, para discutir as questões curriculares. A partir de 2009 essa diretoria criou o *Programa currículo em movimento*. Segundo dados pesquisados, esse programa desencadeou uma série de atividades por todo o país, envolvendo vários setores²², com o objetivo maior de construir novas diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica. Conforme consta na apresentação do site do MEC, o programa “busca melhorar a qualidade da educação básica por meio do desenvolvimento do currículo da educação infantil, do ensino fundamental e médio”²³.

Os principais objetivos do *programa currículo em movimento* foram assim definidos na página do site do MEC:

Identificar e analisar propostas pedagógicas e a organização curricular da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio implementadas nos sistemas estaduais e municipais;
 Elaborar documento de proposições para atualização das diretrizes curriculares nacionais da educação infantil, do ensino fundamental e ensino médio;
 Elaborar documento orientador para a organização curricular e referências de conteúdo para assegurar a formação básica comum da educação básica do Brasil (Base nacional comum/ Base curricular comum);
 Promover o debate nacional sobre currículo da educação básica através de espaços para socialização de estudos, experiências e práticas curriculares que possam promover o fortalecimento da identidade nacional.

²² O grupo criado no MEC para esta organização foi assim composto: Comitê gestor do programa (equipe da SEB e consultores da área do currículo); grupo de trabalho no âmbito do MEC; grupos de trabalho da SEB (coordenações-gerais de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, membros do CEB/CNE e colaboradores); e o comitê Nacional de Políticas da Educação Básica (Conpeb).

²³ http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12663&Itemid=1152 acesso em novembro de 2012).

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12663&Itemid=1152 acesso em novembro/2012).

Entre os anos de 2006 e 2012 foram elaborados e divulgados vários documentos que resultaram dos seminários e grupos de discussões da sistematização sobre currículo. O primeiro documento foi a coletânea “indagações sobre Currículo”, iniciada em 2006, impressa em 2008 e divulgada em encontros em 2009²⁴. Conforme informação que consta no material, a elaboração dos mesmos passou por dois momentos:

Em um primeiro momento, foi solicitado a profissionais, diretamente envolvidos com a questão curricular junto aos sistemas de ensino, indicados pelo/a UNDIME, CONSED, SEESP/MEC, SECAD/MEC, CONPEB/MEC, REDE/MEC, que respondessem à seguinte questão: que interrogações sobre currículo deveriam constar em um texto sobre esse tema? Posteriormente, esses profissionais efetuaram a leitura dos textos preliminares elaborados pelos autores do GT CURRÍCULO, visando a responder a uma segunda questão: como os textos respondem às interrogações levantadas? Foi solicitado ainda que apresentassem lacunas detectadas nos textos e contribuições. Coube à equipe do DPE sistematizar e analisar as contribuições, apresentadas pelo grupo anteriormente citado em reunião de trabalho em Brasília, e elaborar um pré-texto para discussão em seminários a partir da sistematização das propostas apresentadas na consulta técnica. Em um segundo momento, visando à elaboração final deste documento, ocorreu em Brasília um seminário denominado “Currículo em Debate”, organizado em duas edições (novembro e dezembro de 2006). Nessa ocasião, os textos, ainda em versão preliminar, foram socializados e passaram pela análise reflexiva de secretários municipais e estaduais de educação; de profissionais da educação representantes da UNDIME, do CONSED, do CNE e de entidades de caráter nacional como CNTE, ANFOPE, ANPED; de professores de Universidades – que procuraram apresentar as indagações recorrentes de educadores, professores, gestores e pesquisadores sobre currículo e realizar um levantamento da potencialidade dos textos junto aos sistemas. (MEC, SEB, 2008).

²⁴ Em 2009 a diretoria de currículo do MEC publicou um cronograma com metas e ações a serem atingidas em relação à divulgação de materiais produzidos, organização de seminários e elaboração das novas diretrizes.

Ver :http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13450:programa-curriculo-em-movimento-apresentacao&catid=195:seb-educacao-basica&Itemid=934

Ao todo são cinco cadernos. O caderno *Currículo e Desenvolvimento Humano*, de Elvira Souza Lima²⁵, apresenta reflexão sobre currículo e desenvolvimento humano, tendo como referência conhecimentos de Psicologia, Neurociências, Antropologia e Linguística. Em *Educandos e Educadores: seus Direitos e o Currículo*, de Miguel Gonzáles Arroyo²⁶, há uma abordagem sobre o currículo e os sujeitos da ação educativa, educandos e os educadores, ressaltando a importância do trabalho coletivo dos profissionais da Educação para a construção de parâmetros de sua ação profissional.

O caderno *Currículo, Conhecimento e Cultura*, de Antônio Flávio Moreira e Vera Maria Candau²⁷, apresenta elementos para reflexão sobre questões consideradas significativas ao desenvolvimento do currículo nas escolas. Analisa a estreita vinculação que há entre a concepção de currículo e as concepções de educação debatidas em um dado momento. No texto *Diversidade e Currículo*, de Nilma Lino Gomes²⁸, constam questionamentos que estão colocados, hoje, pelos educadores e educadoras nas escolas e nos encontros da categoria docente envolvendo as questões da diversidade. Em *Currículo e Avaliação*, de Cláudia de Oliveira Fernandes e Luiz Carlos de Freitas²⁹, a avaliação é apresentada como uma das atividades do processo pedagógico necessariamente inserida no projeto pedagógico da escola, não podendo, portanto, ser considerada isoladamente.

Após a divulgação e a discussão deste material, no ano de 2009 foi organizado e publicado outro documento: *Subsídios para Diretrizes Curriculares nacionais Específicas da Educação Básica*, organizado pela SEB, por meio da diretoria de Currículo. Ainda no final de 2009, foram aprovadas as

²⁵ Elvira Souza Lima é pesquisadora em desenvolvimento humano, com formação em neurociências, psicologia, antropologia e música. Trabalha com pesquisa aplicada às áreas de educação, mídia e cultura. Não possui *currículo lattes*.

²⁶ Professor titular emérito da faculdade de Educação de UFMG e Ex-secretário Municipal Adjunto de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte. Pesquisador na área do Currículo.

²⁷ Doutor em Educação. Professor na UERJ e PUC Petrópolis. Pesquisador na área do Currículo. Doutora em Educação e prof.^a na PUC RJ. Pesquisadora na área de Currículo e didática.

²⁸ Prof^a adjunta da faculdade de Educação da UFMG. Doutora em Antropologia Social/USP e Coordenadora do Programa Ações Afirmativas na UFMG.

²⁹ Prof. Titular da Faculdade de Educação da Unicamp e Coordenador do LOED: Laboratório de Avaliação. Professora doutora da UNIRIO.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Resolução nº 5 de 17 de dezembro.³⁰

Em 2010, no dia 13 de julho, foram aprovadas as *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*, por meio da Resolução nº 4 de 13 de julho de 2010. Estas diretrizes não existiam antes, foram produzidas nesta atual conjuntura das políticas curriculares do MEC.

Ainda no ano de 2010, durante o mês de novembro, foi organizado o *Seminário Nacional Currículo em Movimento, perspectivas atuais*, realizado na cidade de Belo Horizonte/MG. Deste seminário resultaram *Anais*, que trazem, na primeira parte, uma avaliação³¹, por amostragem, de propostas pedagógicas dos municípios e dos estados para Educação Infantil³², Ensino Fundamental e Ensino Médio.³³

Na segunda parte dos *Anais* foram publicados vinte e oito textos que tratam sobre questões relacionadas ao currículo da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Os textos foram elaborados por autores reconhecidos nacionalmente por pesquisas na área do currículo e em cada etapa da Educação Básica. Como os consultores e avaliadores eram de Universidades Públicas Federais, o MEC criou a *Resolução CD/FNDE nº 33 de 02 de dezembro de 2010*, que regulamenta a “assistência financeira às Instituições Públicas federais de Ensino Superior no âmbito do *Programa Currículo em Movimento*”. Isto é, que permite ser efetivado o pagamento pela assessoria prestada por estes pesquisadores, via universidade.

³⁰ Esta resolução revogou a resolução anterior CNE/CEB nº 1/99.

³¹ Os relatórios completos com a avaliação das propostas de Ensino Fundamental e médio de alguns municípios e estados brasileiros foram publicados em junho de 2010 pelo MEC. Cf. SAMPAIO (2010).

³² A avaliação da etapa de Educação Infantil foi realizada pela professora Dr^a Maria Carmen Silveira Barbosa, da Faculdade de Educação – UFRGS, consultora desta etapa. O trabalho também resultou em outro relatório amplo, publicado pelo MEC em 2009, com o título: **Práticas cotidianas na Educação Infantil – Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares** - (MEC/UFRGS, 2009). Estes relatórios são resultados do Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para a construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil.

³³ A avaliação das etapas do Ensino Fundamental e Médio foi realizada pelo grupo de professores: Áurea Regina Damasceno (SME-BH), Cláudia Valentina Assumpção Galian (USP), Luiz Carlos Novaes (UNIFESP), Maria Helena Bertolini Bezerra (IMES/SP), Marieta Gouvêa de Oliveira Penna (UNIFESP), Valéria Milena R. Ferreira (UFPR), sob coordenação de M. das Mercês F. Sampaio (doutora em educação pela PUCSP).

No final de 2010 foram aprovadas as *Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de nove anos*, por meio da *Resolução Nº 7 de 14 de dezembro de 2010*. (BRASIL, CNE, 2010). Esta resolução revogou a *Resolução CNE/CEB nº 2 de 7 de abril de 1998*, que tratava do Ensino Fundamental no sistema de oito anos.

Durante o ano de 2011 continuaram os debates e estudos em relação ao Ensino médio e ao novo formato pensado para esta etapa, ou seja, a organização por quatro áreas do conhecimento, a saber: Linguagens; Matemática; Ciências da Natureza e Ciências Humanas. O interesse neste sentido é realizar um trabalho interdisciplinar, envolvendo as dimensões trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Desse modo, foi aprovada, em 20 de janeiro de 2012, a Resolução CNE/CEB de Nº 2, que fixa as *Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio*. Esta resolução revogou a anterior: *Resolução CNE/CEB nº 3 de 26 de junho de 1998*.

Observarmos, até aqui, como foi o processo de organização e produção das novas diretrizes curriculares nacionais. No próximo item iremos expor algumas partes de cada documento, procurando, com isso, esclarecer e destacar a influência da teoria multicultural nos mesmos.

1.5 Documentos oficiais sobre currículo: a centralidade na diversidade e no pluralismo de ideias

Como parte do processo de adequação da escola ao capitalismo do final do século passado e início deste, difundiu-se o discurso “politicamente correto” de respeito ao pluralismo de ideias e à diversidade cultural, que, desde a legislação de 1990, também se faz presente nos documentos curriculares.

Em face desse universo, a análise das políticas curriculares atuais, no período mais específico de 2006 a 2012, o qual abrange uma parte do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e uma parte do governo da atual presidente Dilma Rousseff (2011-2014), não pode prescindir de uma discussão sobre a prioridade que a questão da diversidade cultural assumiu nos referenciais curriculares para a educação básica em nosso país. A iniciativa do Governo está amparada na LDBEN 9394/1996, em seu artigo 26, que afirma:

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.** (LDBEN, 1996, art. 26) (GRIFOS NOSSOS).

Na busca do entendimento de como a legislação nacional voltada para o currículo está construída em prol da difusão do pensamento multicultural, neste item buscamos expor partes dos documentos nos quais essa orientação é identificada. Também procuramos realizar uma análise dos reflexos desse modelo de formação em nossa sociedade.

Os autores do caderno *Currículo, conhecimento e cultura* da coletânea *Indagações sobre currículo*, Moreira e Candau (2008), destacam que, nos últimos anos, as inquietações dos pesquisadores da área de currículo teriam seu foco deslocado da questão relativa aos conhecimentos que deveriam compor os currículos escolares para as discussões sobre as relações entre currículo e cultura (s). Os autores justificam este deslocamento, baseando-se nos estudos de Stuart Hall:

Por bem ou por mal, a cultura é agora um dos elementos mais dinâmicos – e mais imprevisíveis – da mudança histórica no novo milênio. Não deve nos surpreender, então, que as lutas pelo poder sejam, crescentemente, simbólicas e discursivas, ao invés de tomar, simplesmente, uma forma física e compulsiva, e que as próprias políticas assumam progressivamente a feição de uma política cultural. (HALL, 1997 *apud* MOREIRA & CANDAU, 2008, p. 20).

A partir destes fundamentos, apontam a questão da pluralidade/diversidade cultural como dimensão central de um currículo. Defendem que tal questão gera tensões e confrontos, mas que também pode gerar inovações e riqueza de possibilidades na atuação pedagógica. Observa-se, no documento, a indicação de que deve ser inserido um conhecimento que possa ser criticado e reconstruído por todos. Deste modo, a palavra “currículo” no texto é assim definida:

[...] estamos entendendo currículo como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas. Por esse motivo, a palavra tem sido usada para todo e qualquer espaço organizado para afetar e educar pessoas, o que explica o uso de expressões como o currículo da mídia, o currículo da prisão etc. Nós, contudo, estamos empregando a palavra currículo apenas para nos referirmos às atividades organizadas por instituições escolares. Ou seja, para nos referirmos à escola. (MOREIRA & CANDAU, 2008, p.18).

O texto traz a definição de cultura³⁴ como “forma geral de vida” de um determinado grupo social, com interpretações e visão de mundo por este adotada. Trata-se, como os próprios autores apontam, de uma visão antropológica de cultura, na qual se destacam os diferentes significados que os grupos compartilham, denominados de conteúdos culturais. Assim, essa concepção de cultura pode ser expressa no currículo por meio da receptividade das diferentes manifestações culturais dos alunos, ou seja, a inclusão dessa forma de cultura no currículo pode resultar em respeito e receptividade às culturas dos educandos, por mais “desprestigiadas que sejam” (MOREIRA & CANDAU, 2008, p. 27).

No texto é afirmada a necessidade de romper com o “daltonismo cultural” dentro do espaço escolar. Desse modo, não existe hierarquia entre os saberes, porque com a hierarquia:

legitimam-se saberes socialmente reconhecidos e estigmatizam-se saberes populares. Nessa hierarquia, silenciam-se as vozes de muitos indivíduos e grupos sociais e classificam-se seus saberes como indignos de entrarem na sala de aula e de serem ensinados e aprendidos. Nessa hierarquia, reforçam-se relações de poder favoráveis à manutenção das desigualdades e das diferenças que caracterizam nossa estrutura social. (MOREIRA & CANDAU, 2008, p. 25).

Argumentam a favor de princípios multiculturais, que acreditam “intensificar a sensibilidade” dos professores e gestores para a existência de

³⁴ Exploramos melhor o termo cultura, mas, a partir da teoria marxista, no capítulo III deste trabalho.

uma pluralidade de valores e culturas no “interior de cada sociedade”, entendendo ser, com isso, possível resgatar manifestações culturais de grupos ameaçados, organizar a participação de todos num esforço para diminuir as injustiças e opressões e restringir preconceitos (MOREIRA & CANDAU, 2008, p. 30). Dessa forma:

Elaborar currículos culturalmente orientados demanda uma *nova postura*, por parte da comunidade escolar, de abertura às distintas manifestações culturais. Faz-se indispensável superar o “daltonismo cultural”, ainda bastante presente nas escolas. (STOER & CORTESÃO, 1999 *apud* MOREIRA & CANDAU, 2008, p.31).

Em resumo, romper com o “daltonismo cultural”, é romper com o que seria, segundo os autores, a visão monocultural existente na escola, o que exige uma organização pessoal e coletiva, devendo ser envidados esforços para desconstruir estereótipos e “verdades”. (MOREIRA & CANDAU, 2008, p. 32). Assim, sugerem que, na elaboração de um currículo, seja reescrito o conhecimento escolar usual isto é, tradicional:

tendo-se em mente as diferentes raízes étnicas e os diferentes pontos de vista envolvidos em sua produção. No processo de construção do conhecimento escolar, que já abordamos, se “retiram” os interesses e os objetivos usualmente envolvidos na pesquisa e na produção do conhecimento de origem (Terigi, 1999). O conhecimento escolar tende a ficar, em decorrência desse processo, “asséptico”, “neutro”, despido de qualquer “cor” ou “sabor”. O que estamos desejando, em vez disso, é que os interesses ocultados sejam identificados, evidenciados e subvertidos, para que possamos, então, reescrever os conhecimentos. (MOREIRA & CANDAU, 2008, p. 32).

Como observamos, a defesa é de que sejam elaborados currículos multiculturalmente orientados, nos quais seja valorizado o “arco-íris de culturas” (MOREIRA & CANDAU, 2008, p. 31) e nos quais sejam incluídos: valores, crenças, costumes e as diversas “verdades” da pluralidade de culturas existentes, não importando o grau de cientificidade dos mesmos, pois a hierarquia existente nos conhecimentos escolares “supervaloriza as chamadas disciplinas científicas, secundarizando os saberes referentes às artes e ao corpo. Nessa hierarquia, separa-se a razão da emoção, a teoria da prática, o conhecimento da cultura” (MOREIRA & CANDAU, 2008, p. 25). Nesse sentido,

para os autores, devem ser inseridos, principalmente, elementos das culturas desprestigiadas, consideradas subalternizadas no currículo escolar.

Com esta premissa, o conhecimento selecionado deve ser criticado e reconstruído, não sendo aceito como uma única verdade. Só assim será possível “diminuir” as injustiças e opressões existentes em nosso meio. Para isso, é necessário extinguir a visão daltônica de cultura de dentro dos currículos escolares. Deste modo, a compreensão e defesa da pluralidade cultural, dentro do currículo, são pelos autores, assim, realizadas:

é inegável a pluralidade cultural do mundo em que vivemos e que se manifesta, de forma impetuosa, em todos os espaços sociais, inclusive nas escolas e nas salas de aula. Essa pluralidade frequentemente acarreta confrontos e conflitos, tornando cada vez mais agudos os desafios a serem enfrentados pelos profissionais da educação. No entanto, essa mesma pluralidade pode propiciar o enriquecimento e a renovação das possibilidades de atuação pedagógica. (MOREIRA & CANDAU, 2008, p. 20)

Para levar em conta essa pluralidade, os autores afirmam que é necessário que o conhecimento a ser transmitido dentro da escola passe por um processo de descontextualização e recontextualização³⁵, isto é, processo de ruptura com as atividades do seu contexto de origem:

Em primeiro lugar, destacamos a descontextualização dos saberes e das práticas, que costuma fazer com que o conhecimento escolar dê a impressão de “pronto”, “acabado”, impermeável a críticas e discussões. O processo de produção, com todos os seus conflitos e interesses, tende a ser omitido. Qual a consequência dessa omissão? O estudante acaba aprendendo simplesmente o produto, o resultado de um longo trajeto, cuja complexidade também se perde. Devemos avaliar o processo de descontextualização que vimos discutindo como totalmente nocivo ao processo curricular? A nosso ver, certo grau de descontextualização se faz necessário no ensino, já que os saberes e as práticas produzidos nos âmbitos de referência do currículo não podem ser ensinados tal como funcionam em seu contexto de origem. Todavia, precisamos estar atentos para o risco de perda de sentido dos conhecimentos, possível de acontecer se trabalharmos com uma forte descontextualização. (IDEM, p. 23).

³⁵ Cf.: Terigi (1999)

Por meio dessa afirmação, entendemos que os autores defendem um processo de descontextualização, mas, com o cuidado de não deixar os conteúdos neutros, ou “puros” demais, pois, deste modo, não é possível evidenciar os interesses, conflitos e relações de poder que os mesmos enfatizam dentro da perspectiva multicultural.

Observamos que a defesa de Moreira e Candau (2008, p.28) é de que sejam construídos currículos que coloquem em xeque o projeto social e a verdade dos grupos dominantes, que o currículo seja um espaço de “criação, recriação, contestação e transgressão” e, de outro modo, que o currículo seja um esforço no sentido da superação de preconceitos cristalizados, visões estereotipadas e desrespeitosas com certos grupos sociais. Defendem que o Currículo seja uma resposta positiva à diversidade e pluralidade cultural que marcam nosso panorama na atualidade.

A proposta dos autores, assim, é que se trabalhe a partir da “ancoragem social dos conteúdos”, ou seja, desnaturalizando as verdades impregnadas nos livros didáticos, buscando os interesses existentes nos conteúdos selecionados, com o olhar do oprimido e não do opressor. O olhar do poder deve ser desconstruído e o conhecimento deve ser reconstruído com o olhar das minorias, dos subalternizados. É preciso, nesta concepção, desafiar a ótica do dominador, promover atritos de abordagens, o que, para os autores, resulta na compreensão de uma sociedade plural, democrática e inclusiva. Conforme Moreira & Candau (2008, p. 36):

O que estamos propondo é que se evidenciem, no currículo, a construção social e os rumos subsequentes dos conhecimentos, cujas raízes históricas e culturais tendem a ser usualmente “esquecidas”, o que faz com que costumem ser vistos como indiscutíveis, neutros, universais, intemporais. Trata-se de questionar a pretensa estabilidade e o caráter aistórico do conhecimento produzido no mundo ocidental, cuja hegemonia tem sido incontestável. Trata-se, mais uma vez, de caminhar na contramão do processo de transposição didática, durante o qual usualmente se costumam eliminar os vestígios da construção histórica dos saberes.

Com isso, os autores defendem que o currículo supere a hegemonia da cultura europeia, a qual, afirmam, é herança colonial que carregamos. Colocam a necessidade de que o currículo seja um espaço de crítica cultural, em outras

palavras, fundamentam-se na orientação de Willinsky (2002), de que não existe uma verdade, uma essência ou um núcleo em qualquer categoria. Com isso incentivam a desestabilizar o processo de construção histórica de categorias que têm marcado nossa sociedade, como: raça, nação, sexualidade, idade, religião etc. Conforme os autores, outras histórias podem e dever ser incluídas no currículo, como a dos negros, mulheres e indígenas. Essas inclusões podem preencher lacunas, encontradas em propostas que silenciam essas culturas que são, segundo eles, geralmente negadas, sendo, portanto, necessário desvelá-las:

Desvelar essa realidade e favorecer uma visão dinâmica, contextualizada e plural das identidades culturais é fundamental, articulando-se as dimensões pessoal e coletiva desses processos. Constitui um exercício fundamental tornarmo-nos conscientes de nossos enraizamentos culturais, dos processos em que misturam ou se silenciam determinados pertencimentos culturais, bem como sermos capazes de reconhecê-los, nomeá-los e trabalhá-los. (MOREIRA & CANDAU, 2008, p. 38).

Nesta direção, os autores defendem que a escola seja aberta para a cultura popular, para além da chamada cultura erudita, pois a ideia é tornar o currículo, “um espaço de crítica cultural” (MOREIRA & CANDAU, 2008, p. 41).

A orientação destes documentos, de defesa da diversidade cultural e do pluralismo de ideias, está refletida nas diretrizes curriculares nacionais elaboradas a partir de 2009, primeiramente no número de documentos, pois, nos últimos anos, no Brasil, foram produzidas dez diretrizes curriculares³⁶ para a Educação Básica nacional, a saber: 1. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, 2. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, 3. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, 4. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, 5. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de nível Médio, 6. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena, 7. Diretrizes Curriculares Nacionais para oferta de EJA em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, 8. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola, 9. Diretrizes

³⁶ Nesse total não estão incluídas as diretrizes operacionais e diretrizes voltadas para o Ensino Superior.

Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, 10. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Também foram aprovadas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

Expomos a seguir, em ordem cronológica de aprovação, algumas partes das DCNs, referentes às três etapas da Educação Básica, nas quais é destacado o discurso que defende e orienta um trabalho curricular tendo como central a questão da cultura, da diversidade e do pluralismo de ideias.

Na DCNEI (2009) encontramos a seguinte referência à questão da diversidade:

Art. 6º As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:

I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às **diferentes culturas, identidades e singularidades** [...]. (grifos nossos).

Com a mesma intenção, em vários incisos do artigo 8º, é reafirmada a preocupação de que, desde a etapa da Educação Infantil, sejam trabalhados, por meio dos conteúdos selecionados, o respeito às diferenças, as singularidades, o regional, o local e, principalmente, as diversas contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América, buscando, com isso, diminuir o preconceito e a discriminação.

Outro destaque da DCNEI (2009) é a defesa de que a criança produz cultura, que, portanto, deve ser trabalhada no espaço escolar, englobando suas experiências e saberes, articulados aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural da humanidade. Desse modo, existe uma ênfase no trabalho que considera os “saberes da comunidade”. (DCNEI, 2009, artigo 8º, IV). Outro destaque é a orientação, por meio do artigo 9º, de que os eixos norteadores do currículo sejam as interações e as brincadeiras, não citando, em nenhum momento, a questão do papel do professor e a questão do “Ensinar” na Educação Infantil³⁷.

³⁷ Para a crítica às concepções negativas sobre o ato de ensinar na educação infantil ver: Martins e Arce (2007; 2009), Arce (2013) e Arce e Jacomeli (2012).

A segunda DCN aprovada foi a DCN Geral para a Educação Básica (2010). Como citamos anteriormente, esta diretriz não existia antes no quadro da legislação educacional nacional, e, mesmo sendo elaborada após a DCN de Educação Infantil, é a partir dela que todas as outras DCNs direcionaram suas orientações. Logo no início em seu artigo 3º, destaca o ponto central que todas as DCNs devem ter como norte: a diversidade:

Art. 3º As Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para as etapas e modalidades da Educação Básica devem evidenciar o seu papel de indicador de opções políticas, sociais, culturais, educacionais, e a função da educação, na sua relação com um projeto de Nação, tendo como referência os objetivos constitucionais, fundamentando-se na cidadania e na dignidade da pessoa, o que pressupõe igualdade, liberdade, **pluralidade, diversidade**, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade. (DCNGEB, 2010).

Este tema, como veremos a seguir, perpassa toda a DCN, sendo recorrente em seus artigos e incisos:

Art. 9º A escola de qualidade social adota como centralidade o estudante e a aprendizagem, o que pressupõe atendimento aos seguintes requisitos: [...] II - **consideração sobre a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade;**[...] (DCNGEB, 2010).

No *artigo 10*, que trata sobre planejamento e avaliação, reafirma-se a necessidade de se levar em conta as “múltiplas diversidades e a pluralidade cultural” no projeto político pedagógico de cada instituição escolar.

No *capítulo I do Título V*, que trata sobre as *Formas para a Organização Curricular*, orienta-se para que o currículo seja organizado a partir de uma metodologia interdisciplinar e transversal³⁸, como citado também no artigo 17 e, principalmente, no parágrafo 2º do *capítulo II do Título V*:

Art. 17. No Ensino Fundamental e no Ensino Médio, destinar-se-ão, pelo menos, 20% do total da carga horária anual ao conjunto de programas e **projetos interdisciplinares** eletivos criados pela escola, previsto no projeto pedagógico, de modo que os estudantes do Ensino Fundamental e do Médio possam escolher aquele programa ou projeto com que se identifiquem e

³⁸ Analisamos o tema da interdisciplinaridade e da transversalidade no capítulo IV deste trabalho.

que lhes permitam melhor lidar com o conhecimento e a experiência. [...]

[...] § 2º A **interdisciplinaridade e a contextualização** devem assegurar a **transversalidade do conhecimento** de diferentes disciplinas e eixos temáticos, perpassando todo o currículo e propiciando a interlocução entre os saberes e os diferentes campos do conhecimento.

Na DCN para o Ensino Fundamental de nove anos a orientação multicultural aparece em vários artigos, como no artigo 6º, que expõe os princípios do Ensino Fundamental, a saber: éticos, políticos e estéticos. Afirma-se que é necessária a “valorização das diferentes manifestações culturais e da construção de identidades plurais e solidárias.”

Além disso, na DCNEF, afirma-se a necessidade de trabalhar com os educandos uma aprendizagem significativa, levando em conta temas abrangentes e contemporâneos, como é explicitado no artigo a seguir, com orientação no trabalho pedagógico envolvendo a transversalidade:

Art. 16 Os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular em seus conteúdos, a partir das possibilidades abertas pelos seus referenciais, a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual. **Temas como saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social**, assim como os direitos das crianças e adolescentes, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), preservação do meio ambiente, nos termos da política nacional de educação ambiental (Lei nº 9.795/99), **educação para o consumo, educação fiscal, trabalho, ciência e tecnologia, e diversidade cultural devem permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo.**

§ 1º Outras leis específicas que complementam a Lei nº 9.394/96 determinam que sejam ainda incluídos temas relativos à condição e aos direitos dos idosos (Lei nº 10.741/2003) e à educação para o trânsito (Lei nº 9.503/97).

§ 2º A transversalidade constitui uma das maneiras de trabalhar os componentes curriculares, as áreas de conhecimento e os temas sociais em uma perspectiva integrada, conforme a Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010).

A última DCN das etapas da Educação Básica a ser aprovada foi a do Ensino Médio, no mês de janeiro de 2012. Esta Diretriz traz como base da

proposta pedagógica a integração entre as dimensões Trabalho, Ciência, Tecnologia e Cultura, assim como a atenção à diversidade, como exposto no artigo 5º:

O Ensino Médio em todas as suas formas de oferta e organização, baseia-se em:

VII - **reconhecimento e aceitação da diversidade** e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes;

VIII - integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular.

No Título II da DCNEM, que trata da *Organização curricular e formas de oferta*, mais especificamente no Capítulo I, sobre *Organização Curricular*, é definido que o Ensino Médio seja organizado por áreas de conhecimento, reafirmando sua orientação de trabalho pedagógico a partir da interdisciplinaridade:

Art. 7º A organização curricular do Ensino Médio tem uma base nacional comum e uma parte diversificada que não devem constituir blocos distintos, mas um todo integrado, de modo a garantir tanto conhecimentos e saberes comuns necessários a todos os estudantes, quanto uma formação que considere a diversidade e as características locais e especificidades regionais.

Art. 8º O currículo é organizado em áreas de conhecimento, a saber:

I - Linguagens;

II - Matemática;

III - Ciências da Natureza;

IV - Ciências Humanas.

§ 1º O currículo deve contemplar as quatro áreas do conhecimento, com tratamento metodológico que evidencie a contextualização e a interdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos.

§ 2º A organização por áreas de conhecimento não dilui nem exclui componentes curriculares com especificidades e saberes próprios construídos e sistematizados, mas implica no [sic] fortalecimento das relações entre eles e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo planejamento e execução conjugados e cooperativos dos seus professores.

É reforçada de maneira recorrente a necessidade da interdisciplinaridade e a contextualização, no artigo 14 “XIII - a interdisciplinaridade e a contextualização devem assegurar a transversalidade do conhecimento de diferentes componentes curriculares, propiciando a interlocução entre os saberes e os diferentes campos do conhecimento.”

No *Título III, Capítulo I*, que trata sobre o projeto político pedagógico, é enfatizado o princípio do pluralismo de ideias e o foco na construção de uma identidade voltada para as questões locais. Ainda no artigo 16 deste capítulo, a questão da diversidade é mais uma vez retomada:

Art. 16. O projeto político-pedagógico das unidades escolares que ofertam o Ensino Médio deve considerar:

XIV - **reconhecimento e atendimento da diversidade** e diferentes nuances da desigualdade e da exclusão na sociedade brasileira;

XV - valorização e promoção dos direitos humanos mediante temas relativos a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros, bem como práticas que contribuam para a igualdade e para o enfrentamento de todas as formas de preconceito, discriminação e violência sob todas as formas;

Pudemos observar, deste modo, que toda a discussão sobre currículo e elaboração das diretrizes curriculares nacionais foi direcionada pela questão do respeito à diversidade cultural e ao pluralismo de ideias. É condenada a ideia de que existam conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos cujo grau de riqueza, desenvolvimento e universalidade justifique seu ensino a todos os indivíduos. A objetividade e a universalidade do conhecimento não são consideradas relevantes, visto que se tornaram um desrespeito às culturas populares que devem ser consideradas e valorizadas num currículo escolar. Esta defesa está pautada num outro discurso: o da humanização do capitalismo por meio de atitudes que valorizem a democracia política e cultural.

Salientamos, porém, que não queremos, de modo algum, criticar ou desvalorizar a luta de movimentos contra as diversas formas de preconceito, discriminação e exclusão social e cultural. Não é objetivo deste trabalho a análise das características desses movimentos, suas conquistas, seus avanços e suas contradições. Limitamo-nos a problematizar as implicações, para os

currículos escolares, da adoção generalizada do Relativismo Cultural. No próximo capítulo aprofundaremos esse debate.

CAPÍTULO II

Teorias curriculares: desenvolvimento histórico e o Multiculturalismo no debate contemporâneo

Aqui nessa casa
 Ninguém quer a sua boa educação [...]
 Aqui nessa tribo
 Ninguém quer a sua catequização
 Falamos a sua língua, mas não entendemos seu sermão [...]
 Aqui nesse barco
 Ninguém quer a sua orientação
 Não temos perspectiva
 Mas o vento nos dá a direção
 A vida que vai à deriva
 É a nossa condução
 Mas não seguimos à toa, não seguimos à toa [...]

(Arnaldo Antunes – Volte para seu lar)

2.1 Introdução

Neste capítulo, pretendemos como anunciamos no título, retomar os principais aspectos históricos do surgimento dos estudos sobre currículo. Não trataremos aqui sobre a *história do currículo*³⁹, tendo em vista, que isso nos remeteria a obra de Comênio, Rousseau e ao Ratio Studiorum dos Jesuítas, entre outros. Conforme Nereide Saviani (2000, p. 18; 20):

O estudo da história do currículo não se separa da história geral da educação no país a que se refere (e, desta, no mundo), a qual, por sua vez, não se separa do ramo mais amplo da história cultural e intelectual. [...] [...] É necessário, pois, que o estudo da história do currículo compreenda tanto a análise da evolução do termo, desde seu surgimento no vocabulário pedagógico (e os significados a ele atribuídos), como também os contextos de seu emprego e suas múltiplas implicações na vasta rede de relações inerentes à atividade educacional a que ele se refere.

³⁹Para saber sobre o assunto sugerimos a leitura de Goodson (1995); Zotti (2004) e Nereide Saviani (2000).

Devido ao objeto e interesses do nosso trabalho, iremos nos restringir a expor e analisar o debate mais recente, do qual emergiram os *estudos sobre currículo*, no início do século XX e desse modo elaborar um quadro com as principais características de cada abordagem⁴⁰ desse tema desde o seu surgimento até o momento.

Para finalizar este capítulo, elaboramos uma análise crítica sobre a agenda pós-moderna e sua articulação com a teoria curricular que influencia de forma mais abrangente os debates e políticas curriculares atuais: o Multiculturalismo.

Verificamos que o interesse e a preocupação pela questão curricular, como objeto de estudo e de organização mais sistemática da área, surgiu primeiramente nos Estados Unidos na década de 1920. Pelas leituras realizadas (SAVIANI, N. 2000; SILVA 2009; LOPES e MACEDO 2010), observamos que o surgimento dos estudos curriculares nos Estados Unidos da América (EUA) teve uma ligação direta com a questão da industrialização, a imigração e o processo de ampliação da escolarização. Desse modo, houve um envolvimento e influência muito grande de profissionais ligados à área da administração escolar para discutir, organizar e racionalizar o processo de construção, implementação e avaliação do currículo:

Em nosso país, de acordo com Lopes e Macedo (2010, p. 13):

As primeiras preocupações com o currículo, no Brasil, datam dos anos 20. Desde então, até a década de 1980, o campo foi marcado pela transferência instrumental de teorizações americanas. Essa transferência centrava-se na assimilação de modelos para a elaboração curricular, em sua maioria de viés funcionalista, e era viabilizada por acordos bilaterais⁴¹ entre os governos brasileiro e norte americano dentro do programa de ajuda à América Latina.

⁴⁰ Destacamos que no campo dos estudos curriculares, encontramos diferentes nomenclaturas para denominar as diferentes teorias existentes. Silva (2009) classifica os estudos em três grandes teorias: Tradicional, Crítica e pós-crítica. Lopes e Macedo utilizam outra classificação, não dividindo em três grandes vertentes, mas em abordagens como: eficientismo, progressivismo, racionalismo tyleriano, reprodutivismo, abordagem ideológica, NSE etc. Num estudo em muitos sentidos pioneiro aqui no Brasil, Nereide Saviani (2000), analisa a organização de um currículo, a partir de abordagens: sociológica, cognitiva e segundo as matérias de ensino.

⁴¹ Para saber mais ver: NOGUEIRA (1999).

De acordo com estas autoras, no início dos estudos sobre currículo, dois movimentos fundamentais se destacaram nos EUA: o *eficientismo social*, representado pelas ideias de Franklin Bobbit⁴² e Ralph Tyler⁴³ e o *progressivismo* que teria como principal teórico John Dewey⁴⁴. Esses dois movimentos constituiriam uma teoria do currículo que, de maneira geral, defenderia a neutralidade e teria como foco principal identificar os objetivos da educação escolar e formar um sujeito que trabalhe de forma especializada. No final, o currículo seria somente uma questão de organização e racionalização, uma questão puramente técnica.

Por outro lado, nos anos de 1970, como desdobramento dos movimentos de 1968, temos o início de estudos *críticos* sobre currículo, tendo como principais representantes: Michel Apple⁴⁵, William Pinar⁴⁶, Michel Young⁴⁷, Henry Giroux⁴⁸, Basil Bernstein⁴⁹ e Paulo Freire⁵⁰. Dentro dos estudos considerados críticos ou contestadores do currículo existem diversas correntes como: reconceptualização, neomarxista⁵¹, fenomenológica, de políticas

⁴² Foi professor de administração na Universidade de Chicago. É considerado um dos precursores dos estudos sobre currículo, sendo responsável pelo estabelecimento do currículo como campo de especialização na área da educação.

⁴³ Educador norte americano, que desenvolveu trabalhos com ênfase na avaliação escolar. Ficou conhecido principalmente pelo seu livro: *Princípios básicos de currículo e ensino*.

⁴⁴ Um dos grandes nomes da filosofia pragmatista e do movimento escolanovista que nos EUA ficou conhecido como educação progressiva.

⁴⁵ Professor universitário nos EUA. Autor de livros considerados fundamentais no campo dos estudos curriculares críticos nas últimas décadas como: *Ideologia e Currículo* e *Educação e poder*. É considerado um dos grandes autores do processo de reconceptualização do currículo nos EUA.

⁴⁶ Professor Universitário nos EUA. É considerado, junto com Michael Apple, um dos grandes autores do processo de reconceptualização do currículo nos EUA. Fundou a Associação Internacional para o Desenvolvimento dos Estudos de Currículo e sua afiliada americana, a Associação Americana para o Avanço dos Estudos Curriculares.

⁴⁷ Sociólogo da educação britânico, professor universitário em Londres e fundador da Nova Sociologia da Educação (NSE) na Inglaterra.

⁴⁸ Professor e pesquisador norte-americano. Juntamente com figuras como McLaren e Kincheloe, está na vanguarda dos estudos culturais e educação. Influenciado pela Escola de Frankfurt, ganhou destaque no final da década de 1980, ao retomar estudos de Freire e Dewey e propor o currículo como política cultural.

⁴⁹ Sociólogo da educação inglês, com grande influência no pensamento curricular tanto no Reino Unido quanto no Brasil. Sua teoria é a base, junto com a de Bourdieu, da Nova Sociologia da Educação Inglesa.

⁵⁰ Autor brasileiro, que ficou conhecido mundialmente pela obra: *A pedagogia do Oprimido*. Não trata especificamente sobre currículo em suas obras, mas, contribuiu com a elaboração de uma teoria pedagógica conhecida como: Pedagogia Libertadora.

⁵¹ Neomarxismo vem sob a liderança do pensamento da *Nova Esquerda*. Muitos neomarxistas, como *Herbert Marcuse* foram filósofos, sociólogos e psicólogos. Esta abordagem tem vinculação com os movimentos estudantis na década de 1960.

culturais e a Nova Sociologia da Educação (NSE), entre outras. De acordo com Silva (2009, p. 30):

As teorias críticas⁵² sobre o currículo, [...], começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. [...] as teorias críticas são teorias da desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz.

Por final teriam surgido, segundo a classificação de Silva (2009), os estudos *pós-críticos* que discutem outras questões além da ideologia e poder que os estudos críticos enfatizam. As teorias pós-críticas seriam marcadas por ideias de autores como: Peter McLaren⁵³, Gilles Deleuze⁵⁴, Félix Guattari⁵⁵, Stuart Hall⁵⁶, Michel Foucault⁵⁷, Joe Kincheloe⁵⁸, e Paul Willis⁵⁹, com influência acentuada de estudos do campo da sociologia e da antropologia. Com esta demanda as teorias *pós-críticas*, enfatizam a questão da diversidade cultural, do pluralismo de ideias, portanto, trabalham com ênfase no Relativismo Cultural e epistemológico (DUARTE, 2010a). Nessa direção destacam em suas produções e debates, questões como: identidade, alteridade, diferença,

⁵² Segundo (DUARTE, 2004a, p. 82): “O que Tomaz Tadeu da Silva denomina “pedagogia Crítica” e o que Dermeval Saviani denomina “Pedagogia Histórico-Crítica” são coisas distintas por várias razões, mas principalmente por estarem referidas a fundamentações teóricas-filosóficas distintas, a posições pedagógicas distintas e a autores distintos”.

⁵³ Prof. Universitário canadense radicado nos EUA. Produz sobre cultura popular, currículo e Multiculturalismo. Tem grande influência nos estudiosos brasileiros da área do currículo.

⁵⁴ Filósofo francês professor de história da filosofia na França. Seus estudos tem proximidade com a psicanálise, principalmente a freudiana. Produz muitos trabalhos em coautoria com Félix Guattari.

⁵⁵ Filósofo francês discute conceitos como: subjetividade, transversalidade e inconsciente institucional. Tem grande parceria com Gilles Deleuze.

⁵⁶ Professor jamaicano residente no Reino Unido. É considerado um proeminente teórico cultural. Foi professor na Universidade de Birmingham, onde se destacou no Center for Cultural Studies, do qual foi diretor. Seus trabalhos tratam sobre: cultura, identidades e estudos culturais.

⁵⁷ Foi um filósofo e professor francês. Seu trabalho se desenvolveu em torno da arqueologia do saber filosófico, da experiência literária e da análise do discurso, mas também se concentrou na relação entre poder e governabilidade e nas práticas de subjetivação.

⁵⁸ Foi professor na faculdade de Educação no Canadá. Escreveu pedagogia crítica, currículo, e os estudos culturais.

⁵⁹ Professor e pesquisador no Reino Unido. Trabalhou no Centro de Estudos Culturais Contemporâneos. Seus estudos exploram a cultura e a contracultura da classe trabalhadora.

diversidade, relativismo, subjetividade, cultura, gênero, raça, etnia e sexualidade, entre outros.

Levando em consideração as diversas teorias dos estudos sobre currículo, a partir do próximo item faremos a exposição das principais, abordagens, para melhor compreendermos seus fundamentos e influências nos debates curriculares nas últimas décadas.

2.2 As primeiras tendências dos “Estudos sobre currículo”

Como assinalamos anteriormente os primeiros estudos sobre currículo trabalhavam na perspectiva da neutralidade do processo educacional, e têm como finalidade identificar os objetivos da educação escolarizada e formar o trabalhador especializado. Silva (2009) identifica como principal representante dessa perspectiva, Bobbit, que escreveu sobre o currículo em um momento em que diferentes forças políticas, econômicas e culturais buscaram no processo de intensificação da industrialização nos EUA e na massificação da educação a oportunidade de garantir a sua ideologia.

Conforme Lopes e Macedo (2011) na linha de Bobbit, o currículo deve ser um documento científico, baseado em conceitos como eficácia, eficiência e economia, desse modo, está enfaticamente ligado à área da administração escolar. Seu projeto é o de que instituição escolar funcione como uma empresa. De acordo com Bobbit, o sistema educacional deve iniciar definindo de maneira clara os seus objetivos. Estes, por sua vez devem ser baseados numa avaliação das habilidades que são necessárias para o sujeito exercer com eficiência as ocupações profissionais da vida adulta.

Para Bobbit a função dos especialistas em currículo consiste em realizar um levantamento das habilidades, e em elaborar currículos que permitam que essas habilidades sejam desenvolvidas e, finalmente, em planejar e elaborar instrumentos de medição/avaliação para analisar com precisão se as habilidades foram assimiladas. Conforme Silva (2009, p. 23):

Tal como a indústria, Bobbit queria que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultados pretendia obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-

los de forma precisa e formas de mensuração que permitissem saber com precisão se eles foram realmente alcançados. [...] o modelo de Bobbit estava claramente voltado para a economia. Sua palavra-chave era “eficiência”. O sistema educacional deveria ser tão eficiente quanto qualquer outra empresa. [...] De acordo com Bobbit a educação deveria funcionar de acordo com os princípios da administração científica propostos por Taylor.

Segundo Macedo e Lopes (2011), Bobbit não se referia em momento algum a conteúdos ou disciplinas, ou a seleção destes ou destas. Para este autor e os que o seguiam, os objetivos são centrais e devem depois, ser organizados dentro das disciplinas.

A orientação elaborada e defendida por Bobbit constituiu, uma tendência predominante na educação dos EUA, até o final do século XX, concorrendo com outras vertentes consideradas progressistas, como a representada por Dewey.

Na tendência representada por Dewey, denominada por Lopes e Macedo (2011) de progressivismo social, haveria, na opinião das autoras, mais preocupação com a democracia do que com o funcionamento da economia. Essa teoria enfatizava a importância dos interesses e experiências das crianças e jovens, portanto, para Dewey, as vivências dos sujeitos deveriam fazer parte do currículo. A defesa de Dewey era mais direcionada à prática de princípios democráticos, o pensador entendia a escola como um local para estas vivências. Conforme Lopes e Macedo (2011, p. 23):

O foco central do currículo para Dewey está na resolução de problemas sociais. O ambiente escolar é organizado de modo a que a criança se depare com uma série de problemas, também presentes na sociedade, criando oportunidade para ela agir de forma democrática e cooperativa. As atividades curriculares e os problemas são apresentados às crianças para que elas, em um mesmo processo, adquiram habilidade e estimulem sua criatividade. O currículo compreende três núcleos: as ocupações sociais, os estudos naturais e a língua. Os conteúdos – assuntos que se relacionam a problemas de saúde, cidadania e meios de comunicação – deixam de ser o foco da formulação curricular, tornando-se uma fonte através da qual os alunos podem resolver os problemas que o social lhes coloca.

Desse modo, para Lopes e Macedo (2011), a defesa central de Dewey é de que, sejam levadas em consideração as experiências do cotidiano do sujeito, que estas sejam atreladas as atividades da escola, como por exemplo: as questões familiares. Dewey defende que os temas da escola devem surgir das necessidades práticas e somente mais tarde devem tomar forma mais complexa e elaborada. Estes fundamentos do trabalho de Dewey é que foram a base para reformas que ocorreram no Brasil na década de 1920. Estas foram postas em prática por Anísio Teixeira, Fernando Azevedo e Lourenço Filho.

Dentro da abordagem progressivista, o trabalho de Kilpatrick é o responsável pela experiência com projetos. Este autor foi responsável por diferentes experiências, visando à construção de um método de ensino, utilizado por Dewey. Lopes e Macedo (2011) consideram que esse trabalho exacerba um tecnicismo que a abordagem progressivista possuiria.

Como observou Saviani (2003b), o tecnicismo em educação radicalizou uma tendência já existente no movimento escolanovista, de exacerbação da preocupação com os meios, métodos, técnicas, procedimentos etc. Na mesma direção, Tyler teria buscado a junção das questões técnicas de Bobbit com a apropriação de experiências dos sujeitos para a seleção e organização de conteúdos na linha de Dewey, com ênfase no lado tecnicista de Bobbit. Segundo Silva (2009, p.25):

A organização e o desenvolvimento do currículo deve buscar responder, de acordo com Tyler, quatro questões básicas: 1. Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?; 2. Que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos?; 3. Como organizar eficientemente essas experiências educacionais?; 4. Como podemos ter certeza de que estes objetivos estão sendo alcançados? As quatro perguntas de Tyler correspondem à divisão tradicional da atividade educacional: “currículo” (1) “ensino e instrução” (2 e 3) e “avaliação” (4).

O modelo de Tyler influenciou durante mais de 20 anos, nos EUA e no Brasil, a discussão e a elaboração curricular, principalmente na década de 1960 com o advento do tecnicismo. Da mesma forma que as teorias, chamadas por Dermeval Saviani (2003b) de *crítico-reprodutivistas*, mostraram que a

educação escolar não é neutra, no campo dos debates curriculares ocorreu fenômeno semelhante, como explicam Lopes e Macedo (2011, p. 26):

Além de enfatizar o prescrito, separando concepção e implementação, as abordagens científicas do currículo são criticadas por conceberem a escola e o currículo como aparatos de controle social. A importância da escola para o desenvolvimento econômico do país, ressaltada em múltiplos momentos, é uma das expressões dessa crença, assim como o destaque que a ela se dá como espaço de socialização dos sujeitos. Aprende-se na escola não apenas o que é preciso saber para entrar no mundo produtivo, mas códigos a partir dos quais se deve agir em sociedade. Nessa perspectiva, a harmonia e o progresso social são gestados também na escola.

Destacamos até aqui as características, de uma abordagem mais conservadora dentro dos estudos curriculares, são modelos únicos e seguem sem nenhum tipo de contestação até a década de 1960, período em que se iniciam as discussões que fazem emergir debates mais críticos no campo dos estudos do currículo, tema que iremos explorar no item a seguir.

2.3 Ideologias e Poder: a contestação do exacerbado tecnicismo nas abordagens do currículo

A partir de diversos movimentos sociais e culturais que emergiram na década 1960 mundialmente (mais especificamente a partir de 1968), se desenvolveram as primeiras teorias contestando e que colocaram em xeque o pensamento e a estrutura educacional tecnicista e neutra, em específico, aqui, o currículo e suas tendências.

As teorias do currículo consideradas críticas preocupavam-se com questões como: a desigualdade e a justiça social, e com o papel reprodutor da escola e que afirmavam, estar afinada aos interesses dos grupos dominantes. Desse modo, os autores, estavam preocupados em desenvolver conceitos que permitissem compreender, com base em uma análise crítica, o que efetivamente o currículo colocava em prática.

Na elaboração desses conceitos, esses autores deram destaque à articulação entre educação e ideologia. Nesta linha, emergiram outras abordagens como o “movimento norte americano de reconceptualização” ao

qual associam-se autores como, Apple, Giroux, Bernstein e Pinar. Na literatura inglesa desenvolveu-se a chamada: “Nova Sociologia da Educação” (NSE) identificada com o sociólogo inglês Michel Young. O movimento francês foi influenciado por autores como: Althusser, Bourdieu, Passeron, Baudelot e Establet. No Brasil os autores que discutiram as correntes do currículo destacam o pensamento de Paulo Freire, embora a influência desse pensamento sobre a discussão curricular não seja direta, mas sim uma derivação de discussões como a crítica à “educação bancária”, entre outras.

Segundo Silva (2009, p.29-30):

As teorias críticas do currículo efetuam uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais. Como vimos os modelos tradicionais, como os de Tyler, por exemplo, não estavam absolutamente preocupados em fazer qualquer tipo de questionamento mais radical relativamente aos arranjos educacionais existentes, às formas dominantes de conhecimento ou, de modo mais geral, à forma social dominante. Ao tomar o *status quo* como referência desejável, as teorias tradicionais se concentravam, pois, nas formas de organização e elaboração do currículo. Os modelos tradicionais de currículo restringiam-se à atividade técnica de como fazer o currículo.

Dentro dessa abordagem contestadora do currículo, podemos destacar a grande influência do trabalho “A ideologia e os aparelhos ideológicos do Estado” do pensador francês Louis Althusser. Foi por meio deste ensaio que o autor forneceu as bases da articulação entre educação e ideologia, que se tornou o núcleo das teorias críticas sobre o currículo desenvolvidas a partir desse período. (SILVA, 2009).

Nesse texto, Althusser desenvolveu uma análise sobre o papel da educação na disseminação da ideologia dominante. Nessa direção afirmou que o capital precisa da reprodução da ideologia dominante para reproduzir as relações capitalistas de produção. Desse modo, o autor, analisou que a instituição escolar seria o local utilizado pelo capitalismo para impor e manter sua ideologia, visto que grande parte da população frequenta essa instituição por um significativo período da vida. Na compreensão de Althusser, a ideologia dominante transmite seus princípios, por meio das disciplinas e conteúdos que

reproduzem seus interesses(SILVA, 2009) . Silva explica isso a seguir (2009, p. 31-32):

Como a escola transmite a ideologia? A escola atua ideologicamente através de seu currículo, seja de uma forma mais direta, através das matérias, mais suscetíveis ao transporte de crenças explícitas sobre a deseabilidade das estruturas sociais existentes, como Estudos Sociais, História, Geografia, por exemplo; seja de uma forma mais indireta, através de disciplinas mais “técnicas”, como Ciências e Matemática. Além disso, a ideologia atua de forma discriminatória: ela inclina as pessoas das classes subordinadas à submissão e à obediência, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a comandar e a controlar.

Por outro lado, Samuel Bowles e Herbert Gintis⁶⁰, conforme Silva (2009) defenderam outra tese para responder à questão sobre como a escola é reprodutora de um sistema dominante:

A escola contribui para esse processo não propriamente através do conteúdo explícito de seu currículo, mas ao espalhar, no seu funcionamento, as relações sociais do local de trabalho. As escolas dirigidas aos trabalhadores subordinados tendem a privilegiar relações sociais nas quais, ao praticar papéis subordinados, os estudantes aprendem a subordinação. Em contraste, as escolas dirigidas aos trabalhadores dos escalões superiores da escala ocupacional tendem a favorecer relações sociais nas quais os estudantes têm a oportunidade de praticar atitudes de comando e autonomia. (SILVA, 2009, p. 33).

Nessa perspectiva, Bowles e Gintis, afirmavam que as escolas reproduzem os aspectos necessários para a sociedade capitalista: trabalhadores adaptados as necessidade dos distintos ambientes de trabalho, líderes para cargos de chefia e empregados obedientes e subordinados para os cargos de produção. Isto é, afirmavam que a escola atua na direção de preparar os sujeitos de cada classe, para assumir os papéis que lhe são destinados numa sociedade capitalista.

Os sociólogos Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron⁶¹, também realizaram uma crítica à educação. Sua crítica está centrada na questão da

⁶⁰ Dois economistas norte-americanos, autores do livro: *A escola capitalista na América*.

⁶¹ Publicaram em 1970, o livro intitulado: *A Reprodução*, no qual, explicitam suas ideias sobre a questão da reprodução social e cultural.

“reprodução”. Em suas produções, apontaram que a “reprodução social” ocorre por meio da cultura, ou seja, ocorre na reprodução cultural. Conforme Lopes e Macedo (2011, p. 28):

Para os autores, a escola opera com códigos de transmissão cultural familiares apenas às classes médias, dificultando a escolarização de crianças das classes populares, mas, principalmente, naturalizando essa cultura e escondendo seu caráter de classe. Os sistemas dos arbitrários culturais de uma determinada formação social são assim, definidos como legítimos e sua imposição é ocultada pela ideologia. Nesse sentido, a reprodução cultural opera de forma semelhante à reprodução econômica: o capital cultural das classes médias, desigualmente distribuído, favorece aqueles que o possuem e, com isso, perpetua a desigualdade dessa distribuição.

Observamos, deste modo, que os autores entendem que pela transmissão da sua cultura, os grupos dominantes lutam para manter o domínio dos grupos subordinados, não deixando espaço no currículo escolar para a cultura desses grupos.

Os autores ressaltam, portanto, que a reprodução cultural, trabalha na direção da exclusão. Desse modo, seriam excluídos do processo de aprendizagem os sujeitos das famílias de classes ou grupos subordinados que não conseguem entender a linguagem e os processos culturais das classes ou grupos dominantes. Para Bourdieu e Passeron, o resultado disso é o seguinte: os filhos dos grupos dominantes conseguem alcançar um grau elevado de escolarização, e os filhos dos grupos dominados se evadem da instituição escolar ou simplesmente frequentam até um nível básico da educação.

Segundo Moreira e Silva (1995, p. 27):

Na concepção crítica, não existe uma cultura da sociedade, unitária, homogênea e universalmente aceita e praticada e, por isso, digna de ser transmitida às futuras gerações através do currículo. Em vez disso, a cultura é vista menos como uma coisa e mais como um campo e terreno de luta. Nessa visão, a cultura é o terreno em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social, é aquilo pelo qual se luta e não aquilo que recebemos.

Segundo essa perspectiva de análise, não existiria uma cultura universal. A cultura seria construída a partir de lutas entre diferentes visões de mundo, não se tratando, dessa forma, de se transmitir uma cultura que já existiria, mas de se problematizar a cultura dominante.

A reconceptualização foi mais um movimento, que ganhou força a partir da *I Conferência sobre currículo, de Rochester*, Nova York, 1973. Esse movimento sob a liderança de William Pinar e Michael Apple teve por intenção demonstrar a discordância de estudiosos sobre o currículo com a linha defendida e aplicada a partir dos estudos de Bobbit e Tyler. A linha de Pinar é considerada mais associada a uma tradição fenomenológica e hermenêutica. A corrente de Apple é considerada mais fundamentada no neomarxismo e na teoria crítica⁶² (MOREIRA & SILVA, 1995).

A corrente da Reconceptualização passa a defender que o currículo não poderia ser compreendido apenas de forma burocrática e mecânica, sem relação com as teorias sociais da época, porém, Pinar e Apple, discordavam em diversos aspectos entre eles mesmos em suas análises do currículo.

Pinar realizava uma análise mais pautada na fenomenologia e na autobiografia. Para ele:

O currículo, não é, pois constituído de fatos, nem mesmo de conceitos teóricos e abstratos: o currículo é um local no qual o docente e aprendizes têm a oportunidade de examinar, de forma renovada, aqueles significados da vida cotidiana que se acostumaram a ver como dados naturais. O currículo é visto como experiência e como local de interrogação e questionamento da experiência. (SILVA, 2009, p. 40-41).

A linha de Pinar foi criticada pela corrente neomarxista de reconceptualização, pois os neomarxistas consideram que a linha fenomenológica, desvalorizava a base social em suas análises e proposições e supervaloriza a experiência individual.

Ainda na perspectiva da reconceptualização, porém com uma análise baseada no neomarxismo, temos o pensamento de Apple. Para Apple, existe uma visível conexão entre como a economia está organizada e o modelo como o currículo está organizado. Em suas análises Apple, utilizou-se de dois

⁶² Referente aos estudos da Escola de Frankfurt. Associada particularmente a Max Horkheimer (filósofo, sociólogo e psicólogo social), que se tornou diretor do instituto em 1930 e recrutou muitos dos mais talentosos teóricos da escola, incluindo Theodor Adorno (filósofo, sociólogo, musicólogo), Erich Fromm (psicanalista), Herbert Marcuse (filósofo) e, como membro do "círculo de fora" do instituto, Walter Benjamin (ensaísta e crítico literário). Alguns estudiosos têm, portanto, limitado a sua visão da Escola de Frankfurt a Horkheimer, Adorno, Marcuse, Lowenthal e Pollock.

conceitos da teoria marxista: ideologia e hegemonia. Lopes e Macedo (2011, p. 31) explicam que:

[...] as preocupações de Apple podem ser reescritas: como currículos escolares (re)criam a hegemonia ideológica de determinados grupos dentro da sociedade. Para entender como essa hegemonia é recriada, o autor advoga a necessidade de olhar mais detidamente para a escola, o que não era feito pela quase totalidade dos reprodutivistas. Estudar as interações cotidianas nas salas de aula, o *corpus* formal do conhecimento escolar expresso no currículo e a ação dos professores eram os elementos que permitiriam identificar como as relações de classe são reproduzidas econômica e culturalmente pela escola.

Para Apple, o conteúdo que faz parte do currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares da classe dominante. A questão não é apenas qual conhecimento é verdadeiro, mas qual é considerado verdadeiro e quem o considera verdadeiro. Apple realiza grandes críticas à função da escola como mera transmissora de conhecimentos direcionados pela ideologia dominante, e também questiona o papel do professor nesse processo.

Outro autor bastante conhecido e que contribuiu com o movimento reconceptualista do currículo nos EUA, foi Henry Giroux. Este autor compreende o currículo por meio dos conceitos de emancipação e libertação. Em seus livros também apresenta uma preocupação crescente com a questão da cultura popular, da forma como se apresenta no cinema, na música e na televisão.

A base de suas formulações está em autores da Escola de Frankfurt. Giroux aponta que as pessoas podem ser libertar verdadeiramente por meio de uma prática pedagógica que permita a conscientização sobre o controle e poder que as instituições sociais exercem sobre a sociedade. Desse modo, o autor compreende que é por meio do currículo escolar que as crianças devem aprender a exercer ações democráticas. No processo pedagógico, as crianças devem debater e pôr em xeque a estrutura social, política e econômica analisando seu panorama e entendendo sua ação controladora. Desse modo, podem formar atitudes que levem à emancipação e à libertação.

Silva (2009, p. 55) entende que Giroux concebe o currículo como uma espécie de política cultural. Para Giroux o currículo escolar não deve ser um

veículo no qual é realizada a transmissão de fatos e conhecimentos científicos. O currículo é um espaço no qual se produzem diversos significados sociais. Estes significados conforme Silva (2009) estão ligados às relações sociais de poder e desigualdade e devem ser contrapostos. De acordo com Silva:

Há uma reconhecida influência de Paulo Freire na obra de Henry Giroux. Por um lado, a concepção libertadora de educação de Paulo Freire e sua noção de ação cultural forneciam-lhe as bases para o desenvolvimento de um currículo e de uma pedagogia que apontavam para possibilidades que estavam ausentes nas teorias críticas da reprodução então predominantes. Por outro lado, embora Paulo Freire salientasse a importância da participação das pessoas envolvidas no ato pedagógico na construção de seus próprios significados, de sua própria cultura, ele não deixava de enfatizar também as estreitas conexões entre pedagogia e a política, entre a educação e o poder. (SILVA, 2009, p. 55).

Como já mencionamos, Paulo Freire, não elaborou explicitamente uma teoria sobre currículo, mas discute esta questão em seus trabalhos. A crítica de Freire ao currículo se faz por meio da crítica à “educação bancária”, na qual o conhecimento é concebido como formado por elementos que são meramente transferidos de professor para aluno, constituindo, desse modo, o que ele define como um depósito bancário. De acordo com Lopes e Macedo (2011, p. 34):

Freire constrói uma teoria eclética para a qual muito colaboraram a fenomenologia e o existencialismo. Na *Pedagogia do Oprimido*, seu principal livro, datado de 1970, Freire parte da contraposição clássica do marxismo entre opressores e oprimidos para analisar a educação como bancária e antidialógica em raciocínio que o aproxima dos teóricos da reprodução. Propõe uma pedagogia baseada no diálogo e, neste sentido, vai além da análise das formas de funcionamento da ideologia e da hegemonia, defendendo a possibilidade de a educação se contrapor à reprodução. Para tanto, é preciso repensá-la para além da transmissão hierárquica e organizada de conhecimentos: como interação entre sujeitos que se dá no mundo.

Freire também destaca que a educação bancária pauta-se na contradição entre educador e educando, na qual o papel ativo caberia apenas ao educador

enquanto que ao educando caberia um papel de pura passividade. O educador realiza o ato de conhecer, mas não permite que o educando realize esse mesmo ato. O conhecimento transmitido é alheio à realidade dos educandos e os aliena dessa realidade. Ao contrário, na educação libertadora, o conhecimento envolve intercomunicação e é por meio dela que os indivíduos “se educam em comunhão”. Em seu método, Freire utiliza as vivências dos educandos com quem trabalha para definir os conteúdos programáticos, buscando tornar desse modo o que vai ser objeto de conhecimento numa prática dialógica. O autor suprime a diferença entre cultura popular e erudita e proporciona que a popular seja aceita como conhecimento que verdadeiramente deve compor o currículo. Segundo Nereide Saviani (2000, p.38) a educação popular na compreensão de Paulo Freire:

Tem como princípios norteadores: a relação dialógica, a formação de consciência crítica; a desmistificação do saber; a ênfase nos processos de produção do conhecimento mais que no seu produto; a pesquisa participante, entendida como criação coletiva com a flexibilidade metodológica que permita questionar o conhecimento e encontrar respostas a partir da vivência do aluno.

Desse modo, observamos que a visão de Freire, coloca como prioridade a vivência cultural cotidiana de cada educando ou grupo para, a partir disso, definir qual conteúdo deve ser construído durante o processo pedagógico, por meio dos temas geradores.

Outro movimento crítico associado às teorias de currículo desenvolveu-se na Inglaterra, com Michael Young. Sua crítica era baseada na sociologia e passou a ser conhecida como Nova Sociologia da Educação (NSE). E foi a partir do livro de Young: *Conhecimento e controle: Novas direções para a sociologia da educação*, que este movimento ganhou força na Inglaterra (SILVA, 2009).

Distinta das outras teorias anteriormente citadas que têm como embasamento as críticas das concepções “tradicionais” de currículo, a Nova Sociologia da Educação surge nos anos de 1970 com preocupações que podemos denominar de curriculares.

Conforme Lopes e Macedo, (2011, p. 29):

Para entender como a diferenciação social é produzida por intermédio do currículo, os autores da NSE propõem questões sobre a seleção e a organização do conhecimento escolar. Diferentemente das perspectivas técnicas, tais questões buscam entender os interesses envolvidos em tais processos, compreendendo que a escola contribui para a legitimação de determinados conhecimentos e, mais especificamente, dos grupos que os detêm. A elaboração curricular passa a ser pensada como um processo social, preso a determinações de uma sociedade estratificada em classes, uma diferenciação social reproduzida por intermédio do currículo. Ao invés de método, o currículo torna-se um espaço de reprodução simbólica e/ou material. [...] abre-se uma nova tradição nestes estudos, qual seja, a de entender que o currículo não forma apenas alunos, mas o próprio conhecimento, a partir do momento em que seleciona de forma interessada aquilo que é objeto da escolarização. (LOPES E MACEDO, 2011, p. 29).

Conforme as autoras, Young questionou o conhecimento científico, dado como objetivo, e defendia um conhecimento condicionado e relativo, ou seja, sua postura era discutir o *status* de quem tem o poder de validar alguns saberes, em detrimento de outros. Young se contrapunha aos saberes científicos, por compreender que sua hierarquia mantém as desigualdades sociais. Desse modo sua preocupação fundante era a articulação entre currículo e poder, entre a organização do conhecimento e a distribuição de poder.

Dentro desses debates outro autor que destacou-se foi, Bernstein pela elaboração de estudos sobre o papel da linguagem no processo de exclusão, situando-se entre os autores que buscaram analisar o currículo na ótica da recontextualização. Este conceito faz parte de uma teoria ampla e complexa⁶³, que está relacionada à sua crítica sobre a teoria da reprodução, especialmente a de Bourdieu. O objeto de Bernstein são as relações de classe, entendidas por ele, como relações que se estabelecem socialmente conforme a desigualdade de poder existente entre os grupos sociais. Conforme Lopes e Macedo (2011, p. 100):

Bernstein está preocupado em investigar o que há de comum entre os princípios e práticas educacionais em diferentes contextos sociais, a despeito de possíveis diferenças

⁶³ Para saber mais ver: BERNSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.

contextuais. Coerente com sua perspectiva estruturalista, seu objetivo é construir uma teoria capaz de permitir o entendimento das estruturas sociais, decorrentes da divisão social do trabalho, que garantam o controle simbólico e a reprodução das relações de poder em qualquer contexto. (LOPES E MACEDO, 2011, p. 100).

Bernstein define que a educação formal encontra sua realização em três sistemas de mensagem: o currículo, a pedagogia e a avaliação. O currículo define o que conta como conhecimento válido; a pedagogia define o que conta como transmissão válida do conhecimento; e a avaliação, o que conta como realização válida desse conhecimento (SILVA, 2009). Como podemos observar sua principal preocupação e foco foi a organização estrutural do currículo e como os diferentes tipos de organização estão ligados a princípios diferentes de poder e controle.

Como nosso objetivo neste item é o de expor os principais autores dessa corrente que ficou genericamente conhecida como estudos críticos do currículo, não incluímos alguns autores como Fernando Hernández e José Gimeno Sacristán⁶⁴ que, a despeito de suas produções sobre currículo serem do conhecimento de pesquisadores brasileiros, não tiveram um impacto tão grande no debate nacional sobre currículo.

Também não incluímos a Pedagogia Histórico-Crítica na análise desenvolvida neste item, porque ainda que ela tenha um posicionamento crítico em relação às propostas curriculares hegemônicas, diferencia-se dos chamados estudos críticos do currículo por não compartilhar do Relativismo Cultural que orienta tais estudos. Reservamos um capítulo desta tese, o quarto, especificamente para apresentação das ideias dessa pedagogia que, segundo nossa interpretação, podem ser consideradas como um esboço de uma teoria marxista do currículo.

2.4 Teorias contemporâneas do Currículo: sob a égide do Pós-modernismo

Ao expor sobre a relação entre o pensamento pós-moderno e o Multiculturalismo, precisamos citar inicialmente o momento de sua gênese e como concebemos neste trabalho o termo “pós”. Para Lombardi (2012, p. 23):

⁶⁴ Cf. Hernández e Ventura (1994); Hernández (1998) e Sacristán (2000).

Com a pós-modernidade, nomes como o de Nietzsche, François Lyotard, Jacques Derrida, Gilles Deleuze, Jean Baudrillard, Jürgen Habermas, Gilles Lipovetsky, passaram a povoar o ambiente intelectual, como os grandes profetas do “apocalipse” e grandes baluartes de um novo tempo. Os conceitos e a teorização filosófica e social variam conforme os autores, mas, todos querem expressar que se adentrou numa nova era – daí os termos *pós-moderna*, *hiper-moderna*, *modernidade líquida*.

Lombardi (2012, p. 25) ainda afirma que por Lyotard⁶⁵, iniciou-se o anúncio de várias mortes, como as das metanarrativas, e principalmente do “socialismo clássico”, e simultaneamente incluiu-se a da “redenção cristã”, do “progresso iluminista”, do “espírito hegeliano”, da “unidade romântica”, do “racismo nazista” e do “equilíbrio econômico”.

Por outro lado, Wood (1999) reconhece as distintas influências de filósofos antigos como Nietzsche e de intelectuais atuais como Lyotard e Foucault, porém, para a autora o pensamento pós-moderno mais atual, deriva principalmente da geração de 1960 e de seus estudantes. Para a autora o Pós-modernismo existente é resultado da consciência formada na chamada idade de ouro do capitalismo. Wood (1999, p. 10) salienta 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. Mas mesmo os mais sensíveis às realidades correntes têm suas raízes intelectuais fincadas naquele momento “áureo”, como uma crença no triunfo do capitalismo que precedeu em muito a queda do comunismo. Assim embora, alguns membros da direita tenham proclamado o “fim da história” ou o triunfo final do capitalismo, alguns intelectuais de esquerda ainda repetem que uma época terminou que estamos vivendo 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.

Desse modo nosso entendimento do termo pós-moderno neste trabalho, foi retirado de Wood (1999), Moraes (1996; 2004) e Fonte (2006), que definem o termo pós-moderno, como um ideário amplo e polissêmico, uma agenda que é composta por uma diversidade de teorias que dizem respeito a uma grande

⁶⁵ O livro de por Jean François Lyotard intitulado *A condição pós-moderna*, publicado na França em 1979 é considerado por muitos como um marco na produção do discurso pós-moderno.

variedade de questões relacionadas à estética, filosofia, cultura e política em nossa sociedade. Conforme Moraes (1996, p.46):

O discurso pós-moderno e as teorias que o compõem não expressam, por certo, um corpo conceitual coerente e unificado [...]. [...] são ditos pós-modernos, por exemplo, determinado estilo arquitetônico ou certos movimentos e expressões artísticas, produções no campo da teoria e da filosofia ou, até mesmo, um suposto novo estágio na história da humanidade. Fala-se que são pós-modernas "uma condição" (Harvey, Lyotard), "um estado da cultura" (Lyotard), "uma poética" ou "uma política" (Hutchon), uma "cultura" (Foster) ou "lógica cultural" (Jameson), uma nova forma "de experienciar o espaço e o tempo" (Jameson, Harvey). De todo modo, o termo entrou definitivamente na linguagem cotidiana e tornou-se uma influente imagem cultural. Talvez porque procure traduzir, no mais das vezes de forma confusa e imprecisa, as mudanças na vida social, política e moral impostas pelas múltiplas formas de reestruturação do capitalismo contemporâneo.

A agenda pós-moderna em sua configuração como assinalado acima, é composta por diversas teorias que têm discursos que se perpassam como a negação do sujeito, da razão, da história, da totalidade e do conhecimento objetivo. Para Wood (1999, p.12):

O Pós-modernismo implica uma rejeição categórica do conhecimento "totalizante" e de valores "universalistas", - incluindo as concepções ocidentais de "racionalidade", ideias gerais de igualdade (sejam elas liberais ou socialistas) e a concepção marxista de emancipação humana em geral. Ao invés disso, os pós-modernistas enfatizam a "diferença": identidades particulares, tais como sexo, raça, etnia, sexualidade, suas opressões e lutas distintas, particulares e variadas; e "conhecimentos" particulares, incluindo mesmo ciências específicas de alguns grupos étnicos. (grifos da autora)

Considerando-se isso, para os intelectuais "pós", tudo é resultado da compreensão subjetiva, da experiência pessoal e das interpretações dessa experiência. Alega-se a partir disso que a realidade é incognoscível, isto é, a realidade é somente o que cada um percebe ser. Desse modo as concepções da realidade precisam ser niveladas, para que nenhuma seja considerada mais verdadeira que a outra. Em algumas versões do Pós-modernismo postulam-se concepções um pouco menos individualistas do conhecimento e este é considerado uma construção cultural compartilhada por um grupo. Nesse caso

serão verdadeiras aquelas ideias que integrem a cultura do grupo, não cabendo qualquer juízo de valor externo a essa cultura. Assim, para o Pós-modernismo, os critérios para distinção do que é verdadeiro ou falso são sempre relativos, sempre circunscritos à subjetividade individual ou do grupo/comunidade. Para Moraes (1996, p.47) o constructo da agenda pós:

Coloca sob suspeita a confiança iluminista em uma razão capaz de elaborar normas, construir sistemas de pensamento e de ação e da habilidade racional de planejar de forma duradoura a ordem social e política. Questiona o sentido de uma racionalidade que se proclama fonte do progresso, do saber e da sociedade, racionalidade vista como *locus* privilegiado da verdade e do conhecimento objetivo e sistemático. Critica a representação e a ideia de que a teoria espelha a realidade, bem como a linguagem como meio transparente para "ideias claras e distintas". Denuncia a falência do processo de modernização que, longe de cumprir suas promessas de progresso e emancipação, tornou-se força opressora sobre mulheres e homens, dominou a natureza, produziu sofrimento e miséria, desconfia do humanismo, acusa a arrogância das grandes narrativas e sua pretensão a uma unidade onisciente.

Por meio desse entendimento, nada teria valor universal, nenhuma referência seria segura o suficiente para orientar uma transformação social mundial. No limite, qualquer sistema de valores seria igualmente válido, embora, na prática, isso nunca seja levado às últimas consequências.

Retomando a questão do conhecimento científico, Wood (1999) afirma que para os intelectuais pós-modernos, principalmente aqueles adeptos ao Construcionismo Social⁶⁶, a ciência produzida pelo ocidente, construída sobre a defesa de que a natureza é ordenada por leis matemáticas e universais, é uma amostra dos fundamentos colonialistas, déspotas e autoritários que são a base da sociedade ocidental. Os mesmos tem a prática de identificar os objetos de conhecimento às formas de conhecê-los, desse modo afirmam, por exemplo, que a ciência, foi construída historicamente de maneira diferente, de acordo

⁶⁶De acordo com Santos (2011, p. 36) "A tese fundamental do Construcionismo Social é a de que todos os conhecimentos são iguais e se justificam de acordo com que as culturas julgam ser ou não verdadeiro. Por sua vez, o conhecimento científico, universal, objetivo constitui-se como herança imperialista da modernidade iluminista que buscou impor compulsoriamente a noção de verdade e racionalidade a todos." Fonte (2010, p. 43) ainda explica que para o construcionismo: "a ciência não descreve, de forma distanciada, uma realidade que lhe é exterior, mas cria a realidade que descreve. Nesse sentido, a demarcação entre ciência e não ciência depende apenas dos jogos de poder vigentes."

com diversos âmbitos sociais. Isso quer dizer que, para os pós-modernos, “as próprias leis da natureza são socialmente construídas e historicamente variáveis” (WOOD, 1999, p.12).

Em sua desilusão em relação ao mundo moderno, os pós-modernos se colocam como mensageiros da “indeterminação total”, da natureza fragmentária, heterogênea, “descontínua e plural do mundo físico e social” e da impotência de se experienciar o mundo como um todo organizado e coerente, na impossibilidade, portanto, de fazer teoria no e sobre este mundo. (MORAES, 1996, p. 47). Ainda para Moraes (1996, p.48):

A ênfase na natureza fragmentada do mundo e do conhecimento humano tem como consequência a impossibilidade de qualquer política emancipatória em uma perspectiva totalizante, proposta vista como uma "metanarrativa iluminista", no mínimo ultrapassada. Teóricos pós-modernos expressam suas reivindicações na linguagem da diferença e do particularismo, afirmam serem ilusórias as formas institucionalizadas de poder, sobretudo os macropoderes (o do Estado, por exemplo), pois concebem - na mais pura tradição foucaultiana - a realidade social como tecida por uma rede capilar de micropoderes, que vigiam e disciplinam a vida privada, social e política. Neste contexto, celebram os interesses singulares de grupos políticos, enfatizam a micropolítica, a identidade dos novos movimentos sociais, a multiplicidade de lutas fraturadas.

Entre as correntes teóricas que o Pós-modernismo utiliza para dar conta de suas proposições e entendimentos, existem duas que são mais significantes e com influência na ciência social atual e na educação de modo mais específico: o pós-estruturalismo e o neopragmatismo.⁶⁷

Lombardi (2012, p. 31) sintetiza ideias sobre o Pós-modernismo, utilizando-se do livro *O que é pós-moderno (1987)*, de Jair Ferreira Santos, e coloca o seguinte:

a sociedade pós-moderna vive sem referências ao passado e sem projeto de futuro. Trata-se de uma sociedade pragmática e sem ideologias (como se isso fosse possível). Um mundo feito por objetos e informações descartáveis. Em lugar de grandes lutas e projetos, a preferência é pelo movimento com fins mais práticos como a liberação sexual, o feminismo, a educação permissiva e questões do dia a dia. Os valores foram trocados

⁶⁷ Cf. Duayer & Moraes (1997).

por modismos, e os ideais pelos ritmos cotidianos. Com isso se tem um indivíduo sincrético, de natureza confusa, indefinida, plural, feita com retalhos que não se fundem num todo.

A ideologia pós-moderna foi rapidamente absorvida e penetrou de maneira abrangente no campo educacional. Deste modo as diferentes teorias orientadas pela ideologia pós-moderna na educação se propõem a superar aspectos da educação moderna, considerados problemáticos, como a dominação cultural burguesa (etnocêntrica, colonizadora e imperialista) o racismo, a questão de gênero, etnia entre outros. A partir disso Moraes (2004, p. 353) destaca que temas e objetos de estudos no campo da pesquisa educacional são emergentes pela influência da agenda pós-moderna:

[...] como gênero, etnias, geração, confissões religiosas, meio ambiente, Multiculturalismo, imaginário, subjetividade, poder-saber, microrrelações, entre outros [...]. [...] Reduzidos à experiência imediata, à narrativa simbólica e descritiva, às histórias de vida coladas ao cotidiano – como infelizmente ocorre, em boa parte dos casos – reduzem-se a “microobjetos”, fragmentos descolados, mônadas perdidas nas ilhas de discurso (Moraes, 2001, 2003). Duarte lembra, a este respeito, a importância cada vez maior atribuída 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”.

Entre as principais proposições do pensamento pós no campo da educação escolar está o Multiculturalismo, uma teoria que tem orientado grande parte dos pesquisadores que estudam o currículo escolar. A questão multicultural aparece como alternativa que objetiva, por meio do currículo, corrigir problemas referentes à desvalorização de movimentos sociais e tem apoio nos estudos culturais dos anos 1990. O Multiculturalismo será objeto de nosso próximo item, no qual buscaremos apontar sua natureza e as bases das propostas curriculares multiculturais.

2.5 O Multiculturalismo e suas interfaces com o Pós-modernismo

Nos últimos tempos, mais precisamente, no Brasil, a partir da década de 1990, vários movimentos sociais têm se destacado na batalha por seus direitos, na luta por suas reivindicações e em defesa de suas ideias. Os debates, realizados dentro dessa perspectiva, fizeram com que emergissem diversas questões em relação ao currículo escolar: diversidade cultural, valorização da subjetividade, deslocamento da discussão sobre classes sociais para discussões sobre gênero, raça, etnia, religião e orientação sexual.

Esse discurso faz parte do movimento que defende ideias do Pós-modernismo dentro da educação escolar, mais precisamente a defesa de um currículo pós (ou “pós-curriculo”), amparado no Relativismo Cultural existente nos debates sobre currículo nos últimos tempos. Conforme Sandra Mara Corazza (2010, p. 103):

Um pós-curriculo é aquele, como seu próprio prefixo diz, um currículo que pensa e age inspirado pelas teorias pós-críticas em Educação. [...] Pensa a partir de perspectivas pós-estruturalistas e pós-modernistas, pós-colonialistas e multiculturalistas [...] e com conceitos criados pelos estudos culturais e feministas, gays e lésbicos, filosofias da diferença e pedagogias da diversidade. Age, por meio de temáticas culturais [...], estudando e debatendo questões de classe e gênero, escolhas sexuais e cultura popular, nacionalidade e colonialismo, raça e etnia, religiosidade e etnocentrismo, construcionismo da linguagem e da textualidade, força da mídia e dos artefatos culturais, ciência e ecologia, processos de significação e disputas entre discursos, políticas de identidade e da diferença, estética e disciplinaridade, comunidades e imigrações, xenofobia e integrismo, cultura juvenil e infantil, história e cultura global. É desse modo que um pós-curriculo curriculariza as diversas formas contemporâneas de luta social.

Mesmo, com algumas especificidades, que as diferenciam, no geral as tendências acima citadas pela autora, acabam por defender o mesmo objetivo: o respeito às diferenças, o pluralismo de ideias e a diversidade cultural.

Deste modo, neste item, pretendemos não trabalhar cada tendência como fizemos nos itens anteriores, mas sim, explorar o que é comum a todas: a questão do discurso multicultural sob a influência do pensamento pós-

moderno e do modelo híbrido⁶⁸ de currículo, pois, conforme Lopes e Macedo (2010, p. 16):

O pensamento curricular começa a incorporar enfoques pós-modernos e pós-estruturais, que convivem com as discussões modernas. A teorização curricular passa a incorporar o pensamento de Foucault, Derrida, Deleuze, Guattari e Morin. Esses enfoques constituem uma forte influência na década de 1990, no entanto, não podem ser entendidos como um direcionamento único no campo. As teorizações de cunho globalizante seja das vertentes funcionalistas, seja teorização crítica marxista, vêm se contrapondo a multiplicidade característica da contemporaneidade. Tal multiplicidade não vem se configurando apenas como diferentes tendências e orientações teórico-metodológicas, mas como tendências e orientações que se inter-relacionam produzindo híbridos culturais. Dessa forma, o hibridismo do campo parece ser a grande marca do campo Brasil na segunda metade da década de 1990.

Além dos autores citados, pelas autoras, temos outros pesquisadores que acabam por influenciar o campo do currículo nos últimos anos, como: Boaventura de Sousa Santos⁶⁹, Peter McLaren, Stuart Hall, Jacques Lacan⁷⁰, Claude Lévi-Strauss⁷¹ e Homi Bhabha⁷². Estes por sua vez, acabam por influenciar os principais autores brasileiros que trabalham a questão curricular nessa perspectiva como: Tomaz Tadeu da Silva, Vera Maria Candau, Ana Canen, Alfredo Veiga-Neto, Sandra Mara Corazza e Antonio Flávio Moreira.

O uso do termo Multiculturalismo no campo dos estudos sobre currículo foi algo que se difundiu inicialmente a partir dos Estados Unidos da América e do Canadá. Outro elemento a ser destacado é o de que os estudos multiculturais transferem para o plano político a discussão sobre diversidade

⁶⁸ O hibridismo é a marca em que não há significados puros. É o entendimento pós-colonial da interação entre culturas (MACEDO, 2006, p. 106). Segundo Fonte e Loureiro (2011, p. 189): Trata-se de encontros e desencontros entre narrativas, dos quais derivam novas narrativas e discursos culturais.

⁶⁹ Pesquisador português e professor na faculdade de economia na Universidade de Coimbra. Discute questões da globalização, sociologia do direito, democracia e direitos humanos.

⁷⁰ Foi psicanalista e filósofo francês, tem lugar de destaque no pensamento estruturalista e pós-estruturalista. Formado em medicina se dedica a psicanálise por meio do surrealismo. Foi influenciado por pensadores como: Saussure, Lévi-Strauss e Freud.

⁷¹ Belga, foi antropólogo, filósofo e professor na França. É reconhecido como o fundador da antropologia estruturalista. Atuou como professor de sociologia na Universidade de São Paulo por três anos.

⁷² Nasceu na Índia e atualmente mora nos EUA, atua como professor na universidade estadunidense. É considerado hoje um dos mais importantes nomes dos estudos pós-coloniais.

cultural que foi sempre atrelada ao campo dos estudos antropológicos. Nessa direção, é a compreensão do campo da antropologia que fundamenta a maioria dos estudos multiculturais. Para Silva, (2009, p. 85):

O Multiculturalismo, tal como a cultura contemporânea, é fundamentalmente ambíguo. Por um lado, o Multiculturalismo é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional. O Multiculturalismo pode ser visto, entretanto, também como uma solução para os “problemas” que a presença de grupos raciais e étnicos coloca, no interior daqueles países, para a cultura nacional dominante. De uma forma ou de outra, o Multiculturalismo não pode ser separado das relações de poder que, antes de mais nada, obrigaram essas diferentes culturas raciais, étnicas e nacionais a viverem no mesmo espaço. Afinal, a atração que movimenta os enormes fluxos migratórios em direção aos países ricos não pode ser separada das relações de exploração que são responsáveis pelos profundos desníveis entre as nações do mundo.

Alguns autores diferenciam tipos de Multiculturalismo como, por exemplo, McLaren (1997) que caracterizou quatro variações dessa perspectiva: o Multiculturalismo conservador, o Multiculturalismo liberal, o Multiculturalismo de esquerda e o Multiculturalismo crítico⁷³, sendo este último o termo defendido por ele e os principais autores brasileiros que trabalham nesta perspectiva. Sobre a posição de McLaren, Lopes e Macedo (2011, p. 189), explicitam que:

[...] o autor defende posturas multiculturais críticas, que examinem a construção tanto da diferença quanto da identidade em sua historicidade. Ainda que explicita pouco a forma como concebe os projetos multiculturais críticos, o autor defende a necessidade de uma negociação cultural que se dá no terreno contestado, marcado pela história, pelo poder, pela cultura e pela ideologia. Em sua defesa do Multiculturalismo crítico, McLaren lança mão de uma teorização pós-moderna e a ideia de cultura descentrada desenvolvida em trabalhos anteriores. Nela, é enfatizado o papel da linguagem na construção dos significados, a cultura como um campo discursivo múltiplo e o importante papel da escola na construção da identidade dos sujeitos. Com tais ferramentas teóricas, a luta política se torna discursiva – uma luta em torno do poder de significar – e passa a envolver uma busca para desestabilizar formas de pensar. (LOPES E MACEDO, 2011, p. 189).

⁷³ Cf. : MCLAREN (1997).

Observamos, deste modo, que o Multiculturalismo crítico enfatiza o papel da linguagem e das representações na construção dos significados e da identidade, assim como é feito dentro da agenda pós-moderna. Nesta linha de pensamento, o principal argumento é o de que a diversidade não deve ser entendida como um fim em si mesmo; que esta deve ser confirmada dentro de uma política de crítica cultural e articulada à questão da justiça social. Assim, afirma-se que a diferença é produto da história, da cultura, do poder e da ideologia. Segundo Moreira (1999, p. 86):

Rejeita-se, nesta linha de análise, a crença na possibilidade de consenso no campo cultural, de aceitação pacífica de acréscimos dos pontos de vista dos grupos minoritários a uma base cultural hegemônica. Rejeita-se a expectativa de construção de um campo cultural harmônico no qual as diferenças coexistam sem problemas. Rejeita-se a hipótese de entender a diferença como resultado de fácil negociação entre grupos culturalmente diversos.

Para os defensores do Multiculturalismo crítico, o que deve ser analisado e denunciado é como discriminações, relativas a questões de gênero, raça, etnia, classe e religião, afetam a construção do conhecimento, valores e identidades nas instituições escolares. Em meio a estas questões ganha cada dia mais espaço o currículo numa perspectiva multicultural. Como afirmou Duarte (2006), a retórica pós-moderna coloca a educação diante de uma falsa escolha entre o etnocentrismo e o Relativismo Cultural. É como se só existissem essas duas alternativas e como se a escolha moral e politicamente correta só pudesse ser pelo Relativismo Cultural.

O princípio norteador de um currículo multicultural é o de que este deve propagar a suposta diversidade cultural presente em nossa sociedade, sendo organizado com base nas múltiplas experiências existentes nas diferentes culturas, de uma maneira que os alunos consigam se reconhecer e valorizar a cultura do grupo social ao qual são integrantes e compreender e respeitar a cultura do outro. Conforme Canen (2010, p. 175-176):

A questão do múltiplo, do plural, do diverso, bem como das discriminações e preconceitos a ela associados, passam a exigir respostas, no caso da educação, que preparem futuras gerações para lidar com sociedades cada vez mais plurais e desiguais. Cobra-se da educação e, mais especificamente do currículo, grande parte daquelas que são percebidas como medidas para a formação de cidadãos abertos ao mundo, flexíveis em seus valores, tolerantes e democráticos. [...]. Pensar num cotidiano alternativo, que valorize a pluralidade cultural e contribua para a formação da cidadania multicultural passa a se impor. (GRIFOS NOSSOS).

Com essas premissas, os argumentos da autora, se encaminham no sentido de que a defesa da construção de uma sociedade mais justa e democrática exigiria o abandono de ortodoxias (identificadas erroneamente com dogmatismos) que conduziram à estratificação das identidades e eternização das discriminações. Canen (2010) ainda coloca que a compreensão da sociedade dividida em classes dominante e dominada, passa a ser contestada por inúmeras mudanças e fatos políticos que ocorreram mundialmente nos últimos tempos, como: a segunda guerra mundial, o extermínio de grupos étnicos e raciais e o próprio racismo científico⁷⁴. Canen, (2010) argumenta que a ciência também é uma forma de discurso, que legitima desigualdades e acirra a rejeição, aos considerados diferentes, devido ao grupo ao qual pertencem seja por raça, gênero, religião, cultura, entre outros. Percebe-se que nesse ponto o discurso da autora vincula-se ao do construcionismo social, uma das vertentes do Pós-modernismo. Por isso para Canen (2010, p. 178-179):

O Multiculturalismo surge em meio a essas críticas a uma verdade única, a uma pretensa neutralidade da ciência. Busca respostas plurais para incorporar a diversidade cultural e o desafio a preconceitos, nos diversos campos da vida social, incluindo a educação. Procura pensar caminhos que possam construir uma ciência mais aberta a vozes de grupos culturais e étnicos plurais. No campo do currículo, desconfia de discursos que se apresentam como meramente técnicos, buscando perceber neles vozes autorizadas e vozes silenciadas nos mesmos. Verifica em que medida esses discursos constroem imagens estereotipadas do negro, da mulher, do deficiente físico, daqueles grupos portadores de culturas, religiões e linguagens diferentes das dominantes.

⁷⁴ Termo utilizado para se referir a justificativa de “superioridade racial” no período da segunda guerra mundial.

No cerne de sua defesa, Canen (2010) afirma que o Multiculturalismo significa trabalhar numa perspectiva de confrontação das discriminações por meio de currículos que proporcionem a apreciação da pluralidade cultural e a desconstrução de discursos que oprimem ou estereotipam o outro. Portanto, sua defesa direciona-se no sentido de promover uma compreensão de identidades como resultados de construções provisórias e híbridas. A autora acrescenta que isso, com certeza, levará os educadores a enfrentarem grandes desafios. Porém para Canen (2010, p. 192-193):

Caberá a cada pesquisador, cada docente, empenhar-se em construir seus discursos, suas narrativas, seu cotidiano, de forma a buscar seus próprios caminhos em educação multicultural. Conforme nos alertam teóricos do Pós-modernismo e do pós-estruturalismo, não possuímos mais as certezas confortáveis de narrativas mestras, que nos apontavam o caminho para a “verdade das coisas”. Currículos multiculturais se constroem nos embates entre intenções e realidades, impregnados por um horizonte que recusa o congelamento das identidades e o preconceito contra aqueles percebidos como “diferentes”. Buscam caminhos possíveis que possam articular a educação a um projeto de sociedade plural, democrática, em contraposição à barbárie, à intolerância e ao ódio ao outro, que se têm manifestado neste início de milênio, infelizmente em dimensões planetárias.

Na mesma linha de defesa do Multiculturalismo no espaço escolar por meio do currículo, buscando com isso a desnaturalização de critérios supostamente utilizados na escola para justificar a superioridade de uns sobre os outros, Moreira (2001, p. 76 - 77) propõe que:

[...] os conteúdos selecionados nas diversas disciplinas concorram para desestabilizar a lógica eurocêntrica, cristã, masculina, branca e heterossexual que até agora informou o processo e para confrontá-la com outras lógicas, com outras formas de ver e entender o mundo. Todo o conhecimento escolar redefine-se, então, com base em perspectivas e identidades de grupos subalternizados, de modo a questionar visões hegemônicas e desconstruir o “olhar do poder”, suas normas e seus pressupostos. [...] *Mesmo que não mudemos radicalmente o mundo, podemos talvez humaniza-lo um pouco*, ao desnaturalizarmos divisões, preconceitos e discriminações. Nos dias de hoje, esse aparente pouco certamente é muito. (MOREIRA, 2001, p. 76 - 77) (GRIFOS MEUS)

Neste sentido, o autor defende uma escola aberta à pluralidade das diferenças, portanto, à diversidade cultural, na busca de superação de uma escola com “visão daltônica de cultura”, ou seja, uma visão monocultural. Para Moreira & Candau (2003, p. 160) “a escola, nesse contexto, mais que, a transmissora da cultura, da “verdadeira cultura” passa a ser concebida como um espaço de cruzamento, conflitos e diálogo entre diferentes culturas.” Os autores ainda afirmam que:

O que caracteriza o universo escolar é a relação entre as culturas, relação essa atravessada por tensões e conflitos. Isso se acentua quando as culturas crítica, acadêmica, social e institucional, profundamente articuladas, tornam-se hegemônicas e tendem a ser absolutizadas em detrimento da cultura experiencial, que, por sua vez, possui profundas raízes socioculturais. Em vez de preservar uma tradição monocultural, a escola está sendo chamada a lidar com a pluralidade de culturas, reconhecer os diferentes sujeitos socioculturais presentes em seu contexto, abrir espaços para a manifestação e valorização das diferenças. É essa, a nosso ver, a questão hoje posta. A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença, e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar. (MOREIRA & CANDAU, 2003, p. 161)

A partir destes fundamentos, os autores da perspectiva multiculturalista de currículo, enfatizam a questão da pluralidade/diversidade cultural, como central em sua defesa de um currículo, e o quanto isso gera tensões e confrontos, mas que também pode gerar inovações e riquezas de possibilidades na atuação pedagógica.

Segundo os multiculturalistas, a cultura é uma forma geral de vida de um determinado grupo social, com interpretações e visões de mundo por este adotadas. Os mesmos afirmam ainda que a inclusão dessa forma de cultura no currículo pode resultar em respeito e receptividade às culturas dos educandos, por mais desprestigiadas que sejam. É realizada uma defesa, portanto, de conhecimentos ou saberes populares, não havendo hierarquia entre conhecimento deste ou daquele grupo, deste ou de outro momento histórico,

desta ou daquela etnia, pois afirmam ser necessário romper com o “daltonismo cultural” dentro do espaço escolar.

Nesta direção, os multiculturalistas, argumentam a favor de princípios da diversidade cultural, pelos quais acreditam “intensificar a sensibilidade” dos professores e gestores, para a existência de uma pluralidade de valores e culturas, no “interior de cada sociedade” e com isso entendem como possível resgatar manifestações culturais de grupos ameaçados, e organizar a participação de todos num esforço para diminuir as injustiças e opressões e restringir preconceitos. (CANDAU & MOREIRA, 2003).

Como observarmos, a defesa dos multiculturalistas, é de que, sejam elaborados currículos multiculturalmente orientados, nos quais sejam incluídos: valores, crenças, costumes e as diversas verdades da pluralidade de culturas existentes, rejeitando-se, dessa forma, o critério de maior ou menor fidedignidade das ideias à realidade natural e social. Devem ser inseridos, principalmente elementos das culturas desprestigiadas, consideradas subalternizadas. Com esta premissa, o conhecimento deve ser criticado e reconstruído, nunca sendo aceito como “a” verdade. Para isso a visão monocultural precisa ser revista, somente assim, será possível “diminuir” as injustiças e opressões existentes em nosso meio.

A articulação do pensamento pós-moderno com as bases do Multiculturalismo é claramente observada em seus pressupostos: a) considera-se impossível a superação do capitalismo, da propriedade privada dos meios de produção e da divisão social do trabalho limitando-se as lutas sociais ao objetivo de aquisição, efetivação ou ampliação de direitos dos grupos subalternizados e diminuição das injustiças sociais e preconceitos; b) Abandona-se a luta unificada, pautando-se no entendimento de que a luta de classes não é o motor da história; c) critica-se qualquer pretensão ao conhecimento objetivo e nega-se que existam conhecimentos com maior nível de desenvolvimento, transformando tudo numa questão de reconhecimento do saber do cotidiano de cada grupo, numa espécie de centralidade epistemológica do cotidiano; d) a ciência é vista apenas como uma maneira pela qual um grupo social, o dos cientistas, busca dar algum significado a fenômenos naturais ou sociais, da mesma forma que outros grupos buscam a

mesma coisa por meio outros saberes; e) celebram-se as diferenças, o local e o indivíduo recluso à sua subjetividade, negando-se a possibilidade de compreensão da realidade como um todo estruturado e dos processos essenciais à dinâmica que movimenta esse todo; f) assim como o conhecimento sistematizado nos livros é posto sob suspeita, a escola também o é, já que o saber relevante para a vida seria construído diretamente na vivência cotidiana e nas lutas sociais; g) a cultura oral é considerada mais rica e significativa do que a escrita; h) a cultura parece ser entendida mais como uma questão de reconhecimento das diferenças entre “nós” e “os outros”; j) Afirma-se que a linguagem da escola é colonizada, etnocêntrica, discriminadora e precisa ser descolonizada; l) nega-se o ideal de formação do sujeito racional e consciente; m) o ideal de transformação social é substituído pelo de inclusão social, que ocorreria pela valorização da cultura de cada grupo.

Esses pressupostos do Multiculturalismo evidenciam por si mesmos o caráter problemático desse ideário por pelos menos duas grandes razões. A primeira delas é a incoerência entre o caráter supostamente crítico com que esse ideário se apresenta e o conformismo social que caracteriza sua atitude, já que o limites de todas as lutas sociais é dado pela negação da perspectiva de superação do modo de produção capitalista. A segunda razão pela qual esse ideário se mostra problemático é o fato de que, admitindo-se essa visão de valorização da cultura dos grupos, a desvalorização da escola e do trabalho educativo significa, no limite, a possibilidade de extinção de um grupo social de grande importância para a história do mundo moderno, o dos professores.

Como afirma Duarte (2010a, p.34) o debate educacional nas últimas décadas tem se caracterizado pela hegemonia das “pedagogias do aprender a aprender”. O autor destaca o construtivismo, a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia das competências, a pedagogia dos projetos e o Multiculturalismo. Em que pesem as especificidades de cada uma dessas pedagogias, o que as une é negação do trabalho educativo em sua forma clássica, ou seja, negação do ensino do saber sistematizado.

Dessa maneira, o que concluímos é que o “solipsismo, irracionalismo e fragmentação do conhecimento são marcas distintivas das concepções pós-modernas.” (DUARTE, 2004a, p. 78).

2.6 O caráter padronizador do discurso que apregoa a diversidade

O Multiculturalismo almeja a unanimidade e vem realizando conquistas significativas nesse sentido, se considerarmos os documentos educacionais oficiais e a produção acadêmica. A construção do consenso em torno dos princípios do Multiculturalismo tem a seu favor a larga disseminação do universo ideológico neoliberal e pós-moderno. Em termos propriamente pedagógicos, a atitude negativa do Multiculturalismo para com a transmissão escolar do conhecimento alimenta-se do fato de que ao longo de todo o século XX o lema “aprender a aprender” foi tomado como sinônimo de posições progressistas com poucas vozes discordantes no campo da esquerda, como Antonio Gramsci, George Snyders e Dermeval Saviani, entre outros.

A construção de um discurso padronizador de valorização da diversidade cultural vem sendo realizada a partir de algumas ideias chave. Neste item procuraremos problematizar tais ideias.

Num primeiro grupo de ideias temos a negação da objetividade e da racionalidade tanto em termos do pensamento sobre a realidade como em termos das ações concretas. A realidade é constituída de fragmentos e as relações do ser humano com o mundo são fortuitas. Em termos sociopolíticos isso resulta na impossibilidade de elaboração de projetos e estratégias de ação coletiva no enfrentamento da lógica do capital. Não há uma totalidade social capitalista a ser conhecida objetivamente e transformada racionalmente.

Outro grupo de ideia volta-se para os sujeitos que são considerados como destituídos de um núcleo estruturante de sua personalidade, indivíduos formados por “estilos” tão descartáveis quanto as roupas ou os aparatos tecnológicos. As identidades individuais e grupais são locais e contingentes, o que torna suas ações igualmente contingentes e extremamente limitadas no tempo e no espaço. O que ocorre, portanto, é o apaziguamento da sociedade civil, que comporta não mais sujeitos que fazem história, mas sim atores que

assumem papéis provisórios. Conforme Moraes (2003, p. 162; 164) o resultado disso é que: “Perde-se a possibilidade de transgressão, para além dos limites individuais ou de grupos [...] [...] a calada aceitação acrítica da lógica do capital, não obstante a violência econômica e a destruição social e cultural efetivada por sua vanguarda”. Abrem-se, dessa forma, as portas para todo tipo de idealismo no campo da educação. Duarte (2008, p.1), ao analisar as “pedagogias relativistas”, afirma que:

Um aspecto comum a essas pedagogias é a ausência da perspectiva de superação da sociedade capitalista e, por consequência, uma concepção idealista das relações entre educação e sociedade. Mesmo que nos trabalhos de alguns defensores dessas pedagogias existam momentos de crítica a certos aspectos da sociedade capitalista como, por exemplo, às políticas neoliberais em educação, tais críticas acabam sendo neutralizadas pela crença na possibilidade de resolução dos problemas sociais sem necessidade de superação radical da atual forma de organização da sociedade, a qual tem como centro dinâmico a lógica do capital. Como, porém, os problemas sociais mostram-se cada vez mais agudos, a solução ilusória à qual aderem essas pedagogias é a da visão idealista de educação.

Outro grupo de ideias tem no seu centro o abandono da categoria de alienação. Não há mais do que se alienar e não há distinção entre uma consciência crítica e uma consciência alienada. Ao invés de se buscar a superação da alienação, o grande valor passa a ser a liberdade de expressão e a valorização da diversidade. Como afirma Duarte (2004b, p.229) o indivíduo pós-moderno, não é a superação do fetichismo da individualidade, mas sim, “é a total rendição à individualidade alienada”.

Indivíduos satisfeitos com a alienação só se unem para lutar quando algo se coloca como obstáculo à satisfação de alguma necessidade comum ao grupo, como explica Fonte (2010, p. 45):

[...] podemos pensar no impasse político que a noção de um sujeito fluido e fragmentado traz: impede a constituição de laços de solidariedade para além das resistências locais e, assim, mina ações coletivas amplas. A dispersão das pessoas em comunidades e grupos de interesses arrefece o poder de pressão e deixa o Estado capitalista numa posição confortável.

O lema “dividir para reinar” ganha assim extrema atualidade, como explica Ahmad (1999, p.72):

Uma vez que somos “distribuídos” entre grupos distintos, nossas retóricas públicas podem continuar a enfatizar o quanto acreditamos nos direitos iguais de todos, mas, no trato real com o Estado, cada comunidade e cada grupo de interesse pode se tornar um suplicante distinto, competindo com todos os demais por sua própria parcela de excedente social. Uma das maneiras de colocar a questão seria dizer que o Estado capitalista talvez possa conviver mais facilmente com múltiplos e concorrentes reivindicadores ao excedente social que governa, providenciando para que se cancelem mutuamente, do que com uma política radicalizada de direitos universais, em que cada um deve ser igual a todos os outros, não apenas juridicamente, mas em todas as dimensões concebíveis – e, de forma mais crucial, na dimensão dos bens econômicos.

Para Wood (1999), a questão da fragmentação das lutas da classe trabalhadora, por meio da organização individual dos grupos subalternos em movimentos sociais, é um ponto que merece atenção, ao analisarmos a “agenda pós”. Para a autora, o Pós-modernismo, ao enfatizar as lutas fragmentadas de movimentos sociais, rejeita o conhecimento da totalidade, os valores universais, a racionalidade, a igualdade (na concepção liberal ou na socialista) e, de forma mais profunda, a concepção do marxismo de emancipação humana.

Como já assinalamos, o Multiculturalismo, inserido na ideologia do Pós-modernismo, adota o relativismo como valor absoluto e se recusa a admitir a objetividade do conhecimento. A relevância estaria toda na forma como os sujeitos interpretam os fenômenos sociais ou naturais e na forma como expressam suas interpretações.

O aspecto gnosiológico vincula-se ao político e ético. Fonte e Loureiro (2011, p. 189) explicam que “a relativização da verdade também envolve o relativismo da própria justiça”. Nessa mesma direção, Meera Nanda (1999, p. 100) afirma que:

Uma coisa é aceitar um “Relativismo Cultural” que respeita a variedade da cultura humana; outra, inteiramente diferente, é adotar um relativismo que transforma esses valores culturais variados no único ou principal padrão de verdade, de modo que a verdade passa a ser simplesmente o que se ajusta a um

dado sistema de crenças, ao invés de aquilo que descreve fielmente o mundo que existe independentemente de nossas crenças.

Esse ceticismo epistemológico acaba por ser um duro golpe na produção do conhecimento e de forma direta em sua difusão. Pois há nesse discurso, uma clara desvalorização da teoria, um “recuo na teoria” como nos afirma Moraes (2003). Isto é, essa concepção acaba por contribuir com o empobrecimento da pesquisa educacional, da formação de professores e da elaboração de currículos escolares, levando a uma pedagogia que desvaloriza o conhecimento escolar e a uma epistemologia que desvaloriza o conhecimento teórico/científico/acadêmico. (DUARTE, 2003a).

No campo da educação escolar, isso reflete como Oliveira (2008, p. 102) nos apresenta:

[...] uma crescente desqualificação da ciência, do conceito e da própria filosofia que sustenta a visão de mundo e de realidade [...]. Neste sentido, colocando em dúvida a existência da realidade e da própria ciência, estas filosofias colocam em xeque a necessidade da existência da escola e do trabalho escolar.

Se é negada ou posta em dúvida a possibilidade de conhecimento objetivo da realidade, é inevitável que o mesmo aconteça com a ideia de transformação dessa realidade a partir do seu conhecimento objetivo.

É necessário que se retome aqui a ideia de mudança e transformação a partir do marxismo, pois sem transformação social radical, não se transforma, não se muda a nossa realidade de forma efetiva. Saviani (2011c) na disciplina organizada na Unicamp em 2011 sobre, a *Pedagogia Histórico-Crítica e os Movimentos Sociais*, faz uma observação muito importante sobre os movimentos sociais, e sobre a necessidade de passarem a permanentes e deixarem de ser transitórios, visto que se a luta é por causas isoladas e pontuais, quando estas forem atendidas ou resolvidas o objetivo destes movimentos existirem termina. Saviani (2011c, s/p) explica que:

Sem dúvida, podemos considerar que os movimentos sociais, em geral, e os movimentos sociais populares, em particular, não só se propõem a realizar transformações no âmbito da sociedade, como seu surgimento e sua existência justificam-se em razão das reivindicações por transformações. No entanto,

como já foi evidenciado ao longo dos trabalhos desta disciplina e especificamente na última aula, os movimentos sociais se constituem em função de reivindicações determinadas alimentadas pela expectativa de seu atendimento no interior da estrutura social existente. Daí, seu caráter transitório porque, surgindo num quadro particular de conflito social, a mobilização provocada busca a solução do conflito. Uma vez atingido o objetivo, o movimento tenderá a se dissolver por não ser mais necessário. Conseqüentemente, pela conceituação antes explicitada, o termo “transformação” só se aplica às ações dos movimentos sociais em sentido genérico.

Desse modo o autor explica a necessidade de uma organização permanente, da classe trabalhadora, e que esta lute por uma mudança na estrutura da sociedade, e não somente por problemas pontuais e isolados:

Sabemos, porém, que os problemas de fundo que afetam de diferentes maneiras e em graus variados os chamados “setores populares”, isto é, os membros da classe trabalhadora, não podem ser resolvidos sem a mudança da própria estrutura da sociedade. Daí a necessidade de que os movimentos sociais **populares** passem da condição de transitórios a permanentes; das ações sobre o aspecto conjuntural ao aspecto estrutural da sociedade; do espírito de povo ao espírito de classe; da fragmentação em torno de lutas pontuais para a união em torno das lutas de interesse de toda a classe trabalhadora, do caráter espontâneo para o sistematizado, do nível de consciência em si ao nível de consciência para-si. (SAVIANI, 2011c, s/p).

Saviani (2011c) completa, afirmando que a luta deve ser de classe e não de grupos, visto que o problema está na questão de que os meios de produção estão nas mãos da classe dominante, ou seja, é necessário que a classe trabalhadora deixe de ser explorada e encerre com o aprofundamento da miséria e a desigualdade social extrema, é necessária, portanto, uma luta organizada coletivamente. A luta deve ser da humanidade como um todo e não de grupos fragmentados, pois só assim atingiremos o principal objetivo: a transformação social radical:

Com efeito, os índios, os negros, os trabalhadores do campo e da cidade, os professores e especialistas em educação – para ficarmos naqueles movimentos que estiveram representados nessa disciplina ministrada neste semestre – antes de serem índios, negros, agricultores sem-terra, operários e professores são seres humanos submetidos a condições de exploração pela forma social do capital. Sua luta, portanto, visa, em última instância, a libertação dessa situação tendo em vista alcançar a

plena emancipação humana. E isso só será possível com a superação dessa ordem social que, ao entrar no momento presente em crise estrutural, mostra sua verdadeira face que se apresenta como desordem social. Considerado o caráter estrutural da crise do capitalismo, evidencia-se que nem mesmo as reivindicações parciais e as expectativas de seu atendimento pela forma social vigente se revelam viáveis, pois a crise põe a nu o caráter inerentemente excludente do capitalismo. (SAVIANI, 2011c s/p).

O que Saviani explica, completa o que Ahmad (1999) e Fonte (2010) afirmam sobre a diluição da luta coletiva da classe trabalhadora em grupos diversos. Essa diluição deixa o Estado em situação confortável, pois essa dispersão enfraquece a pressão que deveria ser exercida por ações coletivas. Na mesma direção Callinicos (2004) entende que a luta contra o racismo e outros aspectos que causam conflitos, deve ocorrer juntamente com a luta pela transformação social e, portanto pela emancipação humana, somada a luta de classes pela igualdade econômica em nossa sociedade:

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

J. A. Lindgren Alves⁷⁵ (2001) discute em seu texto “Excessos do culturalismo: Pós-modernidade ou Americanização da Esquerda” questões também referentes à agenda pós-moderna e o Multiculturalismo com sua aversão ao universalismo, que ele denomina de antiuniversalismo, principalmente com as características existentes nos Estados Unidos. O autor coloca as contradições existentes nessa divisão de grupos dentro da classe trabalhadora:

Afinal, se os “grupos” contemplados na proposta envolvem as “pessoas pobres” em geral e as “pessoas da classe trabalhadora”, seria necessária essa divisão toda? Não seria

⁷⁵ Embaixador de carreira atuou como cônsul geral do Brasil em São Francisco (EUA), ex-diretor geral do Departamento de Direitos Humanos e Temas Sociais do Ministério das Relações Exteriores (Brasília) e ex-membro da Subcomissão das Nações Unidas para a Prevenção da Discriminação e Proteção das Minorias (Genebra).

mais lógico lutar simplesmente pelos direitos de representação adequada dos pobres e trabalhadores? Faz sentido falar nos pobres como uma minoria cultural assemelhada, por exemplo, à dos chicanos? Será que a mulher rica não-trabalhadora faz questão de representação especial? Será que o burocrata negro bem-sucedido ou o chicano proprietário de firma lucrativa, investidores ambos em mercados financeiros, que votam regularmente no Partido Republicano e são contra a “ação afirmativa”, porque perpetuaria discriminações disfarçadas, estarão tão preocupados com a representação de sua “cultura africana” ou “hispanica”? (ALVES, 2001, p.75)

Segundo Alves, observa-se um Multiculturalismo obsessivo norte-americano, que traz uma afirmação das identidades, que pouco contribui concretamente para alguma mudança social. Ao contrário, estas “políticas de identidades”, acabam por acirrar a disputa identitária (ALVES, 2001). O mesmo autor coloca que a discussão e defesa do Multiculturalismo norte-americano na academia, são realizadas principalmente pela antiga esquerda política, que ele denomina de “esquerda relativista, epistemologicamente perspectivista e obsessivamente identitária” (ALVES, 2001, p. 77). Alves (2001) usa a crítica de Bourdieu e Wacquant, para exemplificar o Multiculturalismo americano que acaba influenciando nossas políticas nacionais para a educação:

O ‘Multiculturalismo’ americano não é nem um conceito, nem uma teoria, nem um movimento social ou político – ainda que pretenda ser tudo isso ao mesmo tempo. É um discurso-tela (...) que engana tanto aqueles que estão nele como os que não estão. Além do que é um discurso norte-americano, embora pense e se apresente como universal. (ALVES, 2001, p. 78).

Ao final o autor destaca a necessidade de se lutar contra o Multiculturalismo que tanto tem exercido influência nas políticas públicas e com isso introduzido o perspectivismo que domina a concepção de conhecimento e este renega a ideia de compreender e trabalhar o real universal. Coloca ainda que:

As diferenças precisam, sim, ser respeitadas – muito mais do que “toleradas”, que é vocábulo da direita –, mas elas não se podem sobrepor ao ideal mais amplo da igualdade, eterna e incontestemente de esquerda, e que, exatamente por isso, deu

origem e justificação às próprias lutas identitárias das minorias oprimidas. (ALVES, 2001, p. 78).

Lizia Helena Nagel (2009), também escreve fazendo uma análise crítica sobre o Multiculturalismo que, para ela, acaba influenciando os teóricos de forma mais abrangente após a década de 1980, após o fim da guerra fria e ao que ela denomina de “reativação do capitalismo”. Para Nagel (2009, p.2):

O fim da Guerra Fria, de fato, ao garantir a quebra de comportamentos até então estimulados, como o de enfrentamento teórico, político, ideológico entre capitalismo e comunismo, incita novas elucubrações nos horizontes abertos ao capital. A questão posta, em princípio, não só é da necessidade do descarte de crenças, de convicções, de teorias e/ou de projetos socialistas, mas também da rejeição das ideias que haviam engrossado os sonhos burgueses relativos à Sociedade do Bem-Estar financiada pelo Estado assistencialista. Nesse momento, **volta a brilhar a ideia de desigualdade**, intrínseca à doutrina liberal, que afiança a impossibilidade de equiparação de todos os homens em função das **diferenças naturais, fisiológicas, ambientais, educacionais e/ou culturais**. (grifos da autora)

Desse modo, a autora destaca que os antigos projetos socialistas que lutavam por direitos comuns na busca da emancipação humana, passam a ser vistos como autoritários. A antiga luta pela igualdade universal para a humanidade é demonizada pela ideologia reativada do capital e posta como uma violência e uma destruição da subjetividade dos indivíduos. Criticam-se planejamentos a médio e longo prazo, pois isso é padronizar os seres humanos. É valorizado tudo o que é individual, que não realize uma incursão na cultura ou na educação do sujeito:

O fato é que o capital para se expandir, na passagem da produção de massa para a produção flexível, **precisa libertar-se dos regramentos nacionalistas** que inviabilizam qualquer mudança. Para isso, nada melhor do que um ataque sistemático a qualquer tipo de norma, de lei, orientação que possa cercear a liberdade dos cidadãos. Discurso que se operacionaliza pela **negação das formas existentes de controle de comportamentos** e se enraíza na sedutora **defesa das individualidades, ou das subjetividades, consideradas criativas** quando imunes a qualquer opressão ou interferência social. (NAGEL, 2009, p. 4).

Para a autora, o homem, nesta fase do capital, chamada de “globalização”, precisa ser reeducado para aceitar e defender as desigualdades, assimilando-as equivocadamente como diferenças, ou seja, a prática de conviver com as diferenças precisa ser implementada, fundamentada numa “ética individual”. (NAGEL, 2009).

Globalização exige isso: um homem que não almeje igualdade nem na partida nem na chegada. A compreensão da sociedade dividida em classes desaparece. Estão colocadas, desse modo, as bases para a fragmentação de unidades políticas, do Estado Nacional, da compreensão de sociedade e de indivíduo:

O movimento, no seu espectro de **fragmentação concreta**, avança sem fronteiras, deixando as **marcas no pensamento** que passa a renegar as categorias e conceitos até então utilizados pela Modernidade e/ou pelo Iluminismo. De Marx passa-se a **Nietzsche**, da noção de o homem fazendo a cultura passa-se à de **indivíduo** como instrumento da cultura. Da antiga noção de coesão, expressiva na velha concepção de cultura, passa-se à nova concepção de cultura que exprime **fragmentação**, não-essencialidade, **diversidade** e, como tal, exigente de espírito aberto para o conseqüente respeito e admiração. Da velha ideia de poder como direção intencional para encaminhamento de necessidades criadas (independentemente de juízos morais sobre elas), à rejeição absoluta de qualquer diretividade, agora entendida como **dominação**, coerção, destruição à moda Foucaultiana. Da objetividade ao **Relativismo Cultural** que se impõe pela não condenação de qualquer modo de viver, ser ou fazer e que se expressa na tão desejada **tolerância**, arma básica do desenvolvimento capitalista com novas articulações. (NAGEL, 2009, p. 6). (grifos da autora).

Neste contexto, a cultura deixa de ser compreendida como o resultado do acúmulo de produção do homem, por meio do trabalho resultado de sua ação na natureza, e passa a ser equivalente a identidade cultural de diferentes grupos ou comunidades. Tudo vira cultura: cultura da infância, do índio, da mulher, do homem do campo, da favela, do jornal, da televisão, do funk, do carnaval, e do futebol. Nesse mesmo quadro, os sujeitos e culturas, são compreendidos sem relações com a questão da produção social e econômica, com o que ocorre a abdicação da luta por direitos universais.

Nagel (2009, p.7) afirma que em sua maioria o discurso de “louvação as diferenças” e, conseqüentemente, o destaque a diversidade, traz em seu cerne a defesa da “tolerância e da paz” que favorecem ações de reestruturação do mercado “sob sacralização consumista”. Nessa linha, emerge a cultura denominada, pela autora, como do *laissez-faire*, ou seja, os indivíduos tem autonomia para ser, fazer, produzir, consumir, isto é, o trabalhador ou o pobre é responsável pela sua condição de pobreza. Essa filosofia do *laissez-faire*, para Nagel (2009) permite aos grupos formarem cada vez mais guetos, com dogmatismos, que acabam por ser intocáveis, por respeito à diversidade cultural, mesmo contrários aos direitos universais de humanidade:

Como esclarecimento, pode-se lembrar que os mais convencidos de uma determinada verdade são aqueles que possuem menores condições de aceitar outras opiniões ou argumentos contrários aos seus. Na lógica do respeito às diferenças culturais, a) o tolerante deve tolerar o intolerante; b) o negro e o judeu devem aceitar a prática nazista; c) as mulheres devem acatar o infanticídio feminino em obediência à prioridade dada ao nascimento de filho homem; d) os muçulmanos fundamentalistas podem, sem contestação, manter suas mulheres usando a burca; e) tribos devem ser respeitadas quando matam recém-nascidos com problemas físicos; f) a fé deve ser seguida mesmo impondo risco de vida a quem precisa de transfusão de sangue; g) imigrantes podem ser presos conforme os interesses do país ao qual adentraram; g) torturas podem ser celebradas como expressões tradicionais de determinadas sociedades; h) a prática da clitoridectomia não deve suscitar revolta porque faz parte de princípios organizadores de uma cultura; i) etc. (NAGEL, 2009, p. 8).

O quadro que se forma e passa a existir a partir disso é a negação do homem genérico universal, defendido pelo projeto socialista. O que ocorre, cada vez mais é a defesa do homem individual e particular, da prática da tolerância e da paz, que formam a apatia contra todos os problemas que aumentam e assolam a nossa sociedade.

Enquanto aumenta a difusão do discurso multicultural em nossa sociedade, diminui-se a luta e a preocupação com a fome, desemprego, doenças e educação de qualidade. Enfim “Miséria e subconsumo que, por não se constituírem como tais pela escolha da religião e/ou do pertencimento a uma determinada etnia, de um determinado gênero, de uma forma de sexualidade,

precisariam ser tratados como problemas humanos [...]” (NAGEL, 2009, p. 9). A partir desse quadro, de respeito às subjetividades, tolerância com a diversidade, e a defesa do *laissez faire*, sem a análise das condições materiais que os justificam a autora questiona se o homem proposto como ideal na teoria multicultural, não reflete a negação da própria humanidade.

A questão do respeito às diferenças, neste caso, também tem sido muito utilizada, nas políticas curriculares nacionais, assim como no discurso de governantes e dos teóricos multiculturalistas. Como afirma Fonte (2012, p.2) é preciso descartar a possibilidade de que ser contra o Relativismo Cultural e a celebração das diferenças significa ser contra a diversidade de culturas existentes. Na teoria marxista, compreender a totalidade como universalidade, significa compreender a relação de contradições entre seres diversos, ou seja, para a universalidade existir há a necessidade do diverso. Isto representa a compreensão da realidade por contradição: ela é unidade e também diversidade. Desse modo:

Qualquer tentativa de extrair uma existência fora dessas relações implica cogitar uma existência que se autobasta, uma existência absoluta. A totalidade objetiva do mundo remete para a existência de inter-relações entre seres assinalados pela deficiência. Portanto, não é apesar da debilidade, mas devido à condição deficitária, carente, incompleta, de todos os seres existentes que o mundo se organiza como unidade da diversidade e diversidade na unidade. (FONTE, 2012, p.5).

A autora explica que a diversidade humana resulta da produção cultural do homem, por meio de sua ação sobre a natureza, isto é, ao produzir sua humanidade, o ser humano se afasta da natureza, mas a carrega consigo, pois o homem é natureza e é social, portanto, mesmo se afastando da natureza ele continua a carregá-la:

Portanto, a despeito de todo avanço histórico, o ser humano sempre carregará dentro de si a diversidade de ser natureza. Por outro lado, nós não nascemos humanos e, portanto, o humanizar-se constitui um projeto a ser aprendido com outras gerações. Desse modo, a existência do diverso manifesta a dependência do ser humano em relação à existência do outro humano na forma do outro imediato e do outro histórico

(materializado nas produções culturais materiais e não materiais produzidas ao longo da história). (FONTE, 2012, p.7).

Assim podemos compreender que a diversidade existe, e ela é necessária para que a universalidade também seja buscada, para que também possa existir. Para que o universal seja encontrado, as diferenças servem de impulso, estímulo. Isto é, a universalidade do gênero humano só é construída a partir de uma variedade qualitativa do desenvolvimento⁷⁶. Porém em nosso modelo social, com a propriedade privada, surgem grupos que acabam por não estimular, o desenvolvimento compartilhado, ao contrário, a diversidade é posta como sinônimo de desigualdade, pois ocupa um lugar distinto na produção e apropriação do que é produzido e acumulado. Para Marx *apud* Fonte (2012, p. 12):

O diverso se transforma no desigual, no irreconciliável. Desse modo, instaura-se uma contradição antagônica entre classes sociais. Entre elas, existe o confronto e a incompatibilidade, pois, para que uma possa se desenvolver, a outra precisa ser subjugada. À riqueza de uma corresponde a vida miserável da outra [...] Portanto, a alienação comporta uma contradição social antagônica; neste caso, a diversidade é desigualdade. A produção da riqueza é simultânea ao cultivo da penúria. Devido a esse fato, sob relações alienadas, o fundamento da organização social é a luta, a guerra, a oposição hostil.

Portanto, aquilo que deveria servir para formar o homem genérico, acaba no modelo capitalista, servindo aos interesses da classe dominante, dito de outro modo, a diversidade da maneira que tem sido entendida e posta em prática por meio das políticas públicas curriculares acaba por reafirmar outra universalidade: a do capital como sistema mundial universal.

O filósofo esloveno, *Slavoj Zizek*, em seu texto *Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo internacional* (1998) explica sobre as contradições existentes dentro do Multiculturalismo, resultantes das batalhas ideológicas do projeto liberal-democrático, e que longe de ser contrária ao sistema capitalista, a teoria multicultural, com os grupos fragmentados por

⁷⁶ Ver Barroco (2007), a autora trabalha a questão da deficiência a partir de Vygotsky, e demonstra como o diverso nesta área, não é um obstáculo, mas serve de estímulo, força motriz para superar os limites impostos por alguma deficiência orgânica.

mundos culturalmente diversos, acaba por reafirmar a lógica massiva e universal do capital. Para o autor o Multiculturalismo:

[...] es una forma de racismo negada, invertida, autorreferencial, un racismo con distancia: respecta la identidad del Otro, concibiendo a éste como una comunidade “autentica” cerrada, hacia la cual él , el multiculturalista, mantiene una distancia que se hable posible gracias a su posicion universal priverligiada. El Multiculturalismo es um racismo que vaica sua posicion de contenido positivo (el Multiculturalismo nos es diretamente racista, no opone al Otro los valores particulares de sua propia cultura),pero igualmente mantiene esta posición como um privilegiado punto vacio de universalidade, desde el cual uno puede apreciar (y depreciar adecuadamente las otras culturas particulares: el respeto multiculturalista por la especificidade del Otro es precisamente la forma de reafirmar la propia superioridad. (ZIZEK, 1998, p. 172).

Concluimos desse modo que no limite, o Multiculturalismo que se considera antiuniversalista, apesar de negar a formação de um homem genérico e considerar autoritário um projeto socialista, tem seus fundamentos em conceitos universais como democracia, igualdade, justiça social, tolerância e paz.

Diante desse contexto, reafirmamos que em nosso entendimento o que devemos combater não é a diversidade cultural, mas sim as diferenças que resultam das desigualdades sociais. Assim como não somos contra a valorização da diversidade de culturas, mas somos contra o relativismo que resulta de uma compreensão equivocada do respeito ao pluralismo e ao diverso, que acabam por relativizar a ciência e o conteúdo escolar, e desse modo acabam servindo para legitimar práticas pedagógicas esvaziadas de conteúdo, elaboração de currículos aligeirados, direcionados para a realidade do aluno. (KLEIN, 2010).

Entendemos, com estas premissas, que a escola deve ser uma instituição onde o trabalho desenvolvido possibilite que o universal do gênero humano se encontre com o singular e os diversos modos de ser humano, produzindo assim a humanidade historicamente acumulada (SAVIANI, 2003a). Compreendemos, portanto que o acesso ao saber sistematizado, o saber objetivo, possibilita o combate ao preconceito, ao desmitificar crenças e

evidenciar a superficialidade de alguns argumentos e atitudes em relação a alguns grupos sociais. Para Fonte (2012, p.18):

Isso permite que o trabalho de reconhecimento do outro imediatamente diante de mim seja constante, assim como traz a chance de reconhecimento do outro que não está presente na relação interpessoal direta. Afinal, *as obras primas* da humanidade não são um conjunto de conhecimentos autônomos; são produções humanas, fruto das mãos de muitas pessoas que viveram em diversos tempos; gerações participaram e participam de sua construção. Apropriar-se desse saber é, de alguma forma, entrar em contato com esse sujeito histórico que também nos constitui. Nesse sentido, pelo acesso ao conhecimento elaborado, podemos construir uma via solidária e fraterna de encontro com sujeitos empíricos e históricos!

Desse modo, precisamos atentar para a sedução e a pseudocrítica existente no discurso multicultural, que na educação escolar tem fragmentado o currículo esvaziando-o de conteúdos clássicos fundamentais para nosso processo de humanização na direção da universalidade (Duarte, 2010b).

Ainda segundo Duarte (2010a, p. 43) “O Multiculturalismo tem desempenhado o papel do cavalo de Troia que trouxe para dentro da educação escolar o Pós-modernismo com toda sua carga de irracionalismo e anticientificismo”.

Compreendemos então que o discurso que apoia a luta para a construção de uma sociedade multicultural, intercultural e híbrida, é uma maneira astuta de retirar da agenda política da esquerda a luta pela superação do modelo capitalista.

Por isso precisamos estar sempre na luta pela defesa da escola, ratificando sua função, como nos alertam Fonte e Loureiro (2011, p. 190):

Por um lado, o desafio é fortalecer a única chance que os filhos e filhas da classe trabalhadora têm de acessar conhecimentos elaborados; por outro, consiste em concretizar o processo sinalizado por Marx, no qual o conhecimento teórico passa a ter força material isto é ganha vida à medida que é apropriado e potencializa a luta contra miséria e a barbárie social.

Entendemos que a Pedagogia Histórico-Crítica nos apresenta este caminho, o qual será exposto e analisado no capítulo 4 deste trabalho. Antes, porém, será necessário abordarmos a concepção marxista da universalidade da cultura.

CAPÍTULO III

A PRODUÇÃO E A UNIVERSALIZAÇÃO DA CULTURA NA TEORIA MARXISTA

[...] o patrimônio cultural promotor de uma sólida formação é aquele que não se limita às objetivações culturais requeridas aos domínios imediatos da vida cotidiana e circunscritas aos conhecimentos de senso comum, que, não raro, em nome de uma suposta preservação cultural, mantém grupos humanos submetidos a um *modus vivendi* historicamente superado pelos colossais avanços científicos, tecnológicos, artísticos e éticos que marcam as possibilidades máximas existentes no atual estágio do desenvolvimento humano. (DUARTE & MARTINS, 2013, p. 72).

3.1 Introdução

Concluimos o capítulo anterior constatando a necessidade de superação do multiculturalismo no campo educacional, e, em particular, no campo dos estudos sobre o currículo escolar. As incoerências e inconsistências da abordagem multicultural a tornam uma grande aliada das forças sociais conservadoras, a despeito de, no plano das aparências, o multiculturalismo ser identificado por muitos dos seus defensores e críticos como uma linha de pensamento de esquerda.

Assim como o construtivismo, que tantos estragos já fez e continua a fazer, da educação infantil até o ensino superior (DUARTE, 2009), o multiculturalismo tem trazido muita confusão às discussões sobre currículo escolar. Uma dessas confusões incide justamente sobre o próprio conceito de cultura. Duarte (2010a, p. 36) argumenta que “a imprecisão em relação ao que delimite uma cultura é necessária ao relativismo na educação, pois isso possibilita um uso bastante elástico e casuístico do termo”.

O termo cultura é utilizado para se referir aos costumes e hábitos de um povo, às diferentes maneiras de expressão artística, a um modo da civilização ou aos saberes produzidos por um determinado grupo, criando assim diversos segmentos como, por exemplo: cultura da infância, cultura da favela, cultura do homem do campo, do indígena, do surdo, do cego, entre outros. De acordo

com Eagleton (2011a, p.9) a “cultura é considerada uma das duas ou três palavras mais complexas de nossa língua [...]” Mais complexa do que o termo cultura, para o autor, somente o termo “natureza”, que é o seu oposto.

Na definição etimológica cultura significa: lavoura, cultivo, ou seja, é um elemento que deriva da transformação da natureza pela ação humana. Conforme explicam Duarte e Martins (2013), cultura é a atividade humana acumulada, envolve a ação do ser humano e sua relação com a natureza para produzir sua existência. Mas, como temos apontado neste trabalho, com o advento do pensamento pós-moderno o termo cultura passou a ser usado de maneira extremamente imprecisa e variável de acordo com as mais diversas circunstâncias e interesses momentâneos, bem ao gosto do espírito pós-moderno. Como destaca Faustino:

[...] o antropólogo Adam Kuper (2002) observa que só os cientistas norte-americanos criaram mais de 150 definições para o termo até a primeira metade do século XX. Com a afirmativa “a cultura está mais em voga do que nunca”, Kuper (2002) mostra que este conceito está se fazendo presente nas mais diversas partes do mundo e nos mais variados setores da sociedade. Para este autor, cultura tornou-se um termo politicamente correto podendo ser usado desde os pesquisadores de mercado em Londres, passando por um magnata japonês, pelos habitantes na Nova Guiné até um religioso radical do Teerã, como forma de falar sobre identidades coletivas. (FAUSTINO, 2006, p.61).

Nessa direção, nos últimos anos, esse termo é componente das intervenções de organismos internacionais⁷⁷, está obstinadamente nos discursos de chefes de Estado, nas políticas públicas, na produção de intelectuais, na mídia e nas exigências dos movimentos sociais. Ultimamente, esse termo vem fazendo parte, com grande ênfase, de grandes projetos políticos que adotam a retórica do respeito à diversidade cultural e religiosa, a luta contra algumas formas de preconceito (nem todas as formas de preconceito gozam do mesmo *status* no discurso politicamente correto) etc. Resumindo, o conceito de cultura é um desses termos que têm sido essenciais tanto para a esquerda, quanto para a direita política, o que torna sua história

⁷⁷ Principalmente da UNESCO, quando trata da questão do respeito às diferenças e da diversidade cultural.

confusa e ambivalente e, sua definição, ambígua, imprecisa e casuística. (EAGLETON, 2011a).

Além do discurso ambíguo quando se trata de cultura, tem se tornado regra, sob a primazia ideológica do capital, compreendê-la desarticulada do processo histórico de formação do ser humano. O discurso existente destaca cada vez mais as diferenças existentes na humanidade e não as suas semelhanças. A ênfase está na divisão da cultura humana em micro culturas e não na universalização da cultura, produzida e acumulada em sua forma mais rica, por toda a humanidade. Forma-se, desse modo, uma concepção teórica que valoriza o imediato, o individual, o subjetivo, o que prejudica a compreensão das conexões e relações existentes entre o singular, o particular e o universal.

O conceito de cultura, na contemporaneidade, é uma temática de amplos debates, sobretudo na área das ciências humanas e, mais designadamente, no campo da antropologia. Devido à grande produção teórica sobre esse termo não se encontrar no campo marxista e devido ao fato de que a produção marxista ser censurada ou simplesmente ignorada, o debate sobre o tema da cultura a tem desvinculado da base material da sociedade, numa perspectiva fortemente idealista e anistórica.

Definir, portanto, o conceito de cultura a partir da perspectiva marxista, na atualidade, demanda um duplo esforço. Em primeiro lugar é preciso desvencilhar esse conceito de todo o lastro das confusões e artimanhas ideológicas do pós-modernismo. E esse trabalho de faxina é penoso porque as armadilhas do discurso pós-moderno estão fortemente impregnadas na mentalidade acadêmica contemporânea, a ponto de serem reproduzidas até por aqueles que se propõem a fazer a crítica ao pós-modernismo. Simultaneamente a essa faxina é preciso construir sobre fundamentos sólidos a teoria marxista da cultura e de sua transmissão pela educação escolar.

Esse duplo esforço não é algo a ser feito por uma única pessoa, menos ainda por esta tese de doutorado. Limitaremos nossas pretensões a um estudo inicial de alguns autores marxistas em busca de uma definição de cultura que leve em conta a relação ser humano e natureza, ou seja, o trabalho como ação do ser humano que transforma o meio modificando-o e modificando-se e, com

isso, produzindo cultura. Como Marx escreveu, o processo de desenvolvimento do ser humano é, de forma simultânea, um processo de humanização da natureza e de naturalização do gênero humano. (MARKUS, 1974).

Em que pese a importância da análise crítica do debate sobre os significados com que o termo cultura tem sido empregado, optamos, neste trabalho, por limitarmos nossa análise a um estudo introdutório desse significado em alguns autores marxistas. Dessa forma esperamos contribuir para outros estudos que aprofundem essa temática tanto no que se refere à literatura de inspiração marxista, como no que se refere às concepções hegemônicas seja no campo da discussão mais ampla sobre cultura, seja no dos estudos sobre currículo.

3.2 A Produção da cultura e o processo de humanização

Inicialmente, para compreender na tradição marxista a definição de cultura, faz-se necessário analisar como o ser humano se “humaniza”, isto é, como forma a si mesmo no processo histórico. Entretanto, a humanização tem ocorrido por meio da alienação (DUARTE, 2013, p.55). Isso significa que as mediações e determinações entre a cultura e a luta de classes são decisivas para compreender o processo de produção material, do qual se desdobra a produção simbólica que, na perspectiva histórica, é determinada pelas relações que os seres humanos constroem no processo de produção da própria existência. A partir das relações de produção podemos delinear o desenvolvimento cultural em sua materialidade. Definindo o que é o homem, Markus explica:

[...] o homem é antes de mais nada uma criatura material, natural, um elemento da natureza, que só é capaz de prover suas necessidades pela interação material com os objetos naturais, os objetos de suas necessidades e que, por outro lado, dispõe de um número finito de potencialidades, de capacidades naturais, inscritas em sua estrutura orgânica [...] o que diferencia o homem do animal deve ser procurado, em primeiro lugar, no que diferencia as atividades vitais de ambos. A atividade vital específica do homem é o trabalho, enquanto a atividade do animal se limita à aquisição direta e, em geral, ao simples consumo dos objetos que lhes são necessários (MARKUS, 1974, p.82).

Para Marx é prioritário o trabalho, ação consciente dos homens sobre a natureza, transformando-a em função de suas necessidades. Marx e Engels (2007, p.87) afirmam que se pode diferenciar o ser humano dos animais por vários fatores, como a “consciência ou religião”, mas o ser humano efetivamente começa a se diferenciar dos outros animais no momento em que inicia a produção de seus meios de vida, ato que se encontra dependente da sua “organização corporal.” Desse modo, quando produz seus meios de vida, o ser humano está produzindo “indiretamente sua própria vida material.” Segundo Marx:

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o ser humano e a natureza, um processo em que o ser humano, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural, como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 2004, p.36).

Desse modo, o trabalho é o elemento fundante do ser humano, como explica Engels:

O trabalho é a fonte de toda riqueza, afirmam os economistas. Assim é, com efeito, ao lado da natureza, encarregada de fornecer materiais que ele converte em riqueza. O trabalho, porém é muitíssimo mais do que isso. É a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio ser humano (ENGELS, 2004, p.13).

Na teoria marxista, a formação do ser humano, como um ser social, traz como princípio elementar a necessidade de se estar em condição de poder viver e sobreviver e, assim, fazer história.

Nessa perspectiva teórica, a produção e a reprodução da vida humana se colocam como problema central, destacando o caráter primário da materialidade natural e a contínua transformação social dessa materialidade, tendo o trabalho como categoria central. Segundo Markus,

Só o trabalho (e a língua, que toma forma paralelamente e exterioriza os resultados da “produção intelectual”), enquanto

objetivação das forças “essenciais humanas” (faculdades e necessidades), pode criar – como Marx assinala de maneira precisa – a possibilidade da evolução humana continuada e contínua, isto é, a história tal como ela é (MARKUS, 1974, p.84).

Portanto, o trabalho é determinante nas relações do ser humano com a natureza e com os outros homens, condição básica e fundamental de toda a vida humana; o que pode ser constatado através das alterações e relações existentes entre o desenvolvimento humano e o desenvolvimento das técnicas para a produção da vida (ENGELS, 2004). Além do mais, como nos afirma Markus,

O trabalho essa atividade visando a transformação do objeto e transmitida por um instrumento, rompe necessariamente a unidade biológica íntima do animal e de seu meio, a aliança animal entre a necessidade e o objeto, e cria, o conhecimento e a consciência humanas.[...] o trabalho humano uma vez desenvolvido, é certamente uma atividade programática e de realização, seu produto é sem dúvida a objetivação simultânea do funcionamento da mão e do cérebro, das aptidões corporais ou intelectuais. (MARKUS, 1974, p. 86).

Compreendemos, portanto, que por meio da categoria “trabalho” entende-se a formação do ser social numa perspectiva histórica, pois a maneira pela qual o ser humano produz a sua existência, num certo período, condiciona as suas consecutivas alterações de ordem fisiológica e social, confirmando a prioridade da atividade vital do trabalho no processo de humanização. De acordo com as reflexões de Marx:

[...] Pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao ser humano. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção de favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste, existiu na imaginação do trabalhador, e, portanto idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural o seu objetivo. [...] os elementos simples do processo de trabalho são a atividade orientada a um fim ou o trabalho mesmo, seu objeto e seus meios [...] O processo de trabalho [...] é a atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural

para satisfazer as necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre o ser humano e a natureza, condição natural eterna da vida humana e, portanto [...] comum a todas as suas formas sociais (MARX, 1983, p.149-150, 153).

É precisamente pela mediação do trabalho na relação do ser humano com a natureza, momento em que começa a produzir cultura diferenciando-se dos outros animais, que se inicia o processo de humanização⁷⁸, ou seja, da formação do ser humano como ser social. Quando isso acontece o ser humano dá um salto qualitativo no seu processo de evolução, dando início a uma nova esfera ontológica, a esfera da socialidade, isto é, do ser social. Leontiev (1978, p. 70) afirma que “o aparecimento e o desenvolvimento do trabalho, condição primeira e fundamental da existência do ser humano, acarretaram a transformação e a humanização do cérebro, dos órgãos de atividade externa e dos órgãos do sentido”.

Conforme Vieira Pinto assinala (1985, p.122), diferentemente do animal, no ser humano a capacidade de resposta à realidade aumentou em qualidade e intensidade porque ao longo do processo de hominização, as alterações que ocorreram devido a sua “ideação reflexiva”, criaram novas ações sobre o ambiente, e, por meio disso, o ser humano exerceu atos originais, não realizados antes por sua espécie. Essas ações foram se acumulando na “consciência comunitária” numa forma de “hereditariedade social” dos saberes adquiridos, pois, devido aos seus importantes resultados, foram guardados, acumulados e transmitidos. Nessa direção Vieira Pinto afirma:

A cultura é, por conseguinte, coetânea do processo de hominização, não tem data de nascimento definida nem forma distintiva inicial. A criação da cultura e a criação do ser humano são na verdade duas faces de um só processo, que passa de principalmente orgânico na primeira fase a principalmente social na segunda, sem, contudo em qualquer momento deixarem de estar presentes os dois aspectos e de se condicionarem reciprocamente (VIEIRA PINTO, 1985, p.122).

⁷⁸ Neste trabalho iremos tratar sobre hominização e humanização com a seguinte definição: hominização: o processo de evolução biológica que resulta na espécie humana. A humanização é resultado da cultura material e intelectual historicamente acumulada. (DUARTE, 2013).

Podemos relacionar essa afirmação aos *três estágios* da evolução humana descritos por Leontiev (1978, p.262). O primeiro estágio é o de *preparação biológica*, caracterizado pelo gênero *Australopithecus*, que precedeu o gênero *Homo*. Nesse período, os antepassados do gênero *Homo* pertenciam ao gênero *Australopithecus*. As espécies pertencentes a esse gênero eram gregárias e bípedes, mas tinham um cérebro significativamente menor do que o do *Homo sapiens*. Pesquisas indicam que os membros da espécie *Australopithecus garhi* teriam sido os primeiros a fazerem uso de instrumentos primitivos⁷⁹.

O segundo estágio é chamado por Leontiev de *passagem ao homem*. A esse estágio pertenceriam todas as espécies do gênero *Homo* que precederam a espécie *Homo sapiens*, ou seja, as espécies *Homo habilis*, *Homo erectus*, *Homo heidelbergensis* e *Homo neanderthalensis*⁸⁰. Segundo Leontiev:

Este estágio é marcado pelo início da fabricação de instrumentos e pelas primeiras formas, ainda embrionárias, de *trabalho* e de *sociedade*. A formação do homem estava ainda submetida, neste estágio, às leis biológicas, quer dizer que ela continuava a traduzir-se por alterações anatômicas, transmitidas de geração em geração pela hereditariedade. Mas ao mesmo tempo, elementos novos apareciam no seu desenvolvimento. Começavam a produzir-se, sob a influência do desenvolvimento do trabalho e da comunicação pela linguagem que ele suscitava modificações da constituição anatômica do homem, do seu cérebro, dos seus órgãos dos sentidos, da sua mão e dos órgãos da linguagem; em resumo, o seu desenvolvimento biológico tornava-se dependente do desenvolvimento da produção. [...] Assim se desenvolvia o homem, tornado sujeito do processo social de trabalho, sob a ação de duas espécies de leis: em primeiro lugar, as leis biológicas, em virtude das quais os seus órgãos se adaptaram às condições e às necessidades da produção; em segundo lugar, às leis sócio-históricas que regiam o desenvolvimento da própria produção e os fenômenos que ela engendra. (LEONTIEV, 1978, p.262-263).

Por último, Leontiev (Idem, ibidem) cita o *terceiro estágio*, que é caracterizado pelo aparecimento – provavelmente há menos de 150 mil anos – e desenvolvimento da única espécie *Homo* que sobreviveu até hoje, o *Homo*

⁷⁹ <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/44115/Australopithecus>.

⁸⁰ <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/270381/Homo>

*sapiens*⁸¹. Leontiev considera que a passagem a esse estágio constituiu-se num grande salto qualitativo na evolução humana, pois o desenvolvimento humano teria deixado de depender de mudanças no código genético definidor da espécie. Embora a espécie biológica tenha desde então permanecido a mesma, o ser humano desenvolveu-se mais do que antes, sendo tal desenvolvimento regido por processos fundamentalmente sociais.

No processo de hominização o ser humano começou a produzir os primeiros instrumentos, obviamente ainda bastante primitivos, com as formas rudimentares de trabalho na sociedade, porém a transmissão e a definição das modificações anatômicas eram garantidas predominantemente pela ação da hereditariedade biológica.

Com a espécie *Homo sapiens*, dadas as suas características anatômicas e fisiológicas, foi possível o desenvolvimento histórico e social praticamente ilimitado da humanidade sem que, para isso, fosse necessário o aparecimento de uma nova espécie humana. Tal desenvolvimento foi possível graças ao aparecimento da cultura, um modo diferente de transmissão e apropriação das transformações e desenvolvimento da espécie, que como produto do trabalho, diferencia o ser humano dos outros animais.

Leontiev (1978) expõe que pela atividade do trabalho os seres humanos não se restringem a adaptar-se à natureza, eles a modificam em função do aparecimento de suas novas necessidades e, assim:

Criam os objetos que devem satisfazer as suas necessidades e igualmente os meios de produção desses objetos, dos instrumentos às máquinas mais complexas. Constroem habitações, produzem as suas roupas e outros bens materiais. Os progressos realizados na produção de bens materiais são acompanhados pelo desenvolvimento da cultura dos homens; o seu conhecimento do mundo circundante e deles mesmos enriquece-se, desenvolvem-se a ciência e a arte. (LEONTIEV, 1978, p.265).

Na sua relação criadora com a natureza, e agora já com a natureza modificada, o ser humano apropria-se das funções essenciais dos instrumentos que utiliza e, assim, desenvolve, por meio da apropriação da cultura, a

⁸¹ <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/1350865/Homo-sapiens>

formação de novas capacidades e novas funções intelectuais. De acordo com Markus:

[...] o processo histórico do trabalho é também o da criação e da acumulação de novas necessidades humanas. É isto porque a produção não é idêntica à satisfação, numa área sempre mais ampla e mediante objetos sempre renováveis, de necessidades biológicas estabelecidas, dadas, mas significa também, ao mesmo tempo uma produção de necessidades [...] por outro lado durante a produção, nascem necessidades totalmente novas e de origem social, necessidades que são ou individuais, ou sociais (MARKUS, 1974, p. 85).

Leontiev (1978) explica que o contato com os objetos e fenômenos criados pelo ser humano é importante, mas não suficiente para o atual estágio de desenvolvimento do gênero humano, pois seu contato com o mundo é mediatizado pela sua relação com os outros homens, por meio da comunicação (linguagem), “condição necessária e específica da vida do ser humano em sociedade” (LEONTIEV, 1978, p. 265-266).

Confrontando-se com adversidades naturais, o ser humano desenvolve, simultaneamente com a evolução da produção de bens materiais, a cultura espiritual, o conhecimento sobre o mundo que o rodeia e sobre ele mesmo (LEONTIEV, 1978). Desse modo, Markus afirma que (1974, p. 87) “O homem [...] é um “ente genérico”; quer dizer: social, histórico e coletivo. Esse seu modo de ser é diretamente dado pelo trabalho enquanto atividade vital especificamente humana”.

Assim, ao desenvolver-se enquanto ser social, o ser humano produz sua existência e simultaneamente a cultura material e simbólica, transmitindo, destarte, os conhecimentos e conquistas humanas às próximas gerações.

Entendemos, portanto, que a apropriação dos rudimentos da cultura material e espiritual ocorre devido às relações da criança com os outros seres humanos, especialmente os adultos. Dessa forma o indivíduo em formação aprende a realizar a atividade adequada em relação aos objetos e fenômenos da cultura. Por esse motivo Leontiev (1978) afirma que o processo de apropriação é sempre um processo educativo.

Diante do exposto e de acordo com Leontiev (1978), o processo educativo (transmissão da cultura acumulada) é condição *sine qua non* para a continuidade da evolução humana:

Mas o ponto principal que deve ser bem sublinhado é que este processo deve *sempre* ocorrer sem o que a transmissão dos resultados do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade nas gerações seguintes seria impossível, e impossível, conseqüentemente, a continuidade do progresso histórico [...] O movimento da história só é, portanto, possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com educação. (Idem, p. 272-273).

A cultura é, portanto, constituída a partir da ação produtiva do ser humano sobre a natureza. Ou seja, tudo aquilo que não é imediatamente natural, tem atividade humana objetivada e desempenha alguma função em atividades humanas, é cultura. Desse modo, compreendemos que a cultura é indissociável do processo de produção. Conforme Vieira Pinto (1985), isso ocorre em dois sentidos: a) produção do ser humano por si mesmo, diante de sua ação sobre a natureza, para reproduzir e perpetuar a espécie que evolui cada vez mais e aumenta sua capacidade “ideativa”; b) produção dos meios de existência da vida dos sujeitos e de sua prole.

Partindo desta análise, compreendemos que o desenvolvimento da cultura está sempre apoiado numa base material da produção de bens, por meio da qual o ser humano se diferencia do restante do reino animal e organiza a sociedade como condição de sobrevivência. Portanto, a cultura é um produto da existência do ser humano, resultado de sua vida concreta na sociedade em que vive e das condições que o circundam.

Vieira Pinto (1985, p. 125) assinala que para compreendermos de forma coerente o que vem a ser cultura, é necessário um “objetivismo histórico”, que é o único caminho que nos conduz à compreensão da gênese do conceito. Do contrário, incidimos no erro de identificar a cultura com ideias abstratas, concepções de realidade e conhecimentos dos fenômenos e das criações artísticas, o que impede a compreensão das relações de totalidade. Nesta perspectiva se insere a compreensão idealista de cultura⁸², base das análises

⁸² Cf.: SUCHODOLSKI (1976).

realizadas nas produções pós-modernas e relativistas contemporâneas. Contra esta perspectiva idealista de cultura, é preciso lembrar o que Marx & Engels (2007, p. 94) afirmaram: “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência”. O materialismo histórico-dialético foi uma verdadeira revolução copernicana na compreensão das relações entre a vida e as ideias. Conforme Suchodolski (1976, p.112):

Nesta concepção materialista, a cultura espiritual está firmemente radicada na vida material dos homens. Já não é algo que acontece acima da vida, algo como concebem as teorias burguesas, que apenas uns poucos “elaboram” através de um trabalho educativo intenso e de disposições inatas, mas é algo que existe numa determinada formação econômica como expressão de relações e anseios sociais.

Sintetizando, podemos afirmar as seguintes características da cultura numa perspectiva marxista: a) É resultado do trabalho, isto é, da ação do ser humano sobre a natureza e, portanto, define-se como cultura material; b) Juntamente com a cultura material se formam os elementos que compõem a cultura não material ou simbólica, como a linguagem, as ideias, a ciência, a filosofia e a arte; c) a ciência, a arte e a filosofia, dessa forma, são uma parte da cultura, e não podem ser confundidas como seu sinônimo; d) a apropriação da cultura é sempre um processo educativo, ou seja, é necessária a existência de mediações para que a mesma seja transmitida e apropriada no processo de humanização. Nesta direção Suchodolski (1976, p.115) afirma que:

[...] a teoria marxista da cultura e a concepção do ensino nela contida opõem-se decididamente às concepções fatalistas e às concepções de uma cultura autônoma. Uma consideração da cultura como expressão de um produto mecânico das relações ou do ambiente biogeográfico ou econômico-social, é completamente alheia à concepção expressa por Marx. Não há dúvida que Marx nunca defendeu o fatalismo naturalista e que jamais considerou a cultura como produto da raça ou do ambiente, da transmissão hereditária ou do clima. Os escritos de Marx, inclusive os seus escritos da juventude, sublinham o papel ativo dos homens na transformação do ambiente natural e acentuam a importância da vida social na transformação do homem, de tal modo que a relação crítica de Marx com as teses do naturalismo fatalista é uma coisa indiscutível.

Duarte & Martins (2013) explicam que:

Por um olhar mais superficial, pode-se deduzir, portanto, que todo ato humano é, potencialmente, produtor de cultura e ela, generosamente disponibilizada a todos os indivíduos pela simples pertença social. Todavia, em seu fundamento marxista, o conceito de cultura adotado por Leontiev, aliando-se ao princípio da universalidade, aponta na direção da cultura como patrimônio humano genérico, como universo de objetivações disponibilizadas ao enriquecimento da atividade humana e, conseqüentemente, ao desenvolvimento das potencialidades e capacidades dos indivíduos (DUARTE & MARTINS, 2013, p. 51).

Por meio desses pressupostos, destacamos a importância de se compreender o processo de humanização como o ponto de partida para o entendimento da cultura e do processo educativo na perspectiva marxista, temática que será mais explorada no próximo item.

3.3A cultura, a formação do ser humano genérico e a educação escolar

Conforme analisado no item anterior, o ser humano é fundamentalmente um ser cultural e as características definidoras da humanidade são produzidas e desenvolvidas historicamente, devendo ser transmitidas pela educação às novas gerações.

Isso não significa dizer que com o surgimento da espécie *Homo sapiens* os seres humanos não estejam mais sujeitos às leis biológicas:

O ser humano não está evidentemente subtraído ao campo de ação das leis biológicas. O que é verdade é que as modificações biológicas hereditárias não determinam o desenvolvimento sócio-histórico do ser humano e da humanidade; este é doravante movido por outras forças que não as leis da variação e da hereditariedade biológicas. (LEONTIEV, 1978, p. 264).

Dessa maneira, o autor afirma que a “hominização [...] termina com o surgimento da história social da humanidade” (Idem, Ibidem) e explica como ocorreu o processo de evolução dos homens, pelo qual as novas aquisições humanas fixaram-se e foram transmitidas às gerações seguintes por meio do trabalho, pois:

as suas aptidões, os seus conhecimentos e o seu saber-fazer cristalizam-se de certa maneira nos seus produtos (materiais, intelectuais, ideais). Razão por que todo o progresso no aperfeiçoamento, por exemplo, dos instrumentos de trabalho pode considerar-se, deste ponto de vista, como marcando um novo grau do desenvolvimento histórico nas aptidões motoras do ser humano; também a complexificação da fonética das línguas encarna os progressos realizados na articulação dos sons e do ouvido verbal, os progressos das obras de arte, um desenvolvimento estético etc. (LEONTIEV, 1978 p. 265).

Compreendemos, desse modo, que as novas gerações iniciam sua existência numa sociedade de instrumentos, objetos e elementos construídos pelos seus antepassados num modo social, de forma coletiva. Leontiev (1978, p.266) afirma que “o pensamento e o saber de uma geração formam-se a partir da apropriação dos resultados da atividade cognitiva das gerações precedentes”. Afirma ainda esse autor que todo indivíduo deve aprender a ser humano, pois o que a natureza lhe dá ao nascer não é suficiente. Na mesma direção, Dermeval Saviani, no texto *Sobre a natureza e a especificidade da educação* (SAVIANI, 2003a, p.13) afirma que “o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido pelos homens; e aí se incluem os próprios homens”.

Em outras palavras, o desenvolvimento do ser humano está diretamente atrelado ao desenvolvimento da cultura.

Leontiev (1978) explica que a apropriação de um objeto humano, seja ele uma ferramenta ou um conceito, requer a reprodução dos traços essenciais da atividade histórica sintetizada naquele objeto. Diferente do símio, o ser humano assimila e transmite às novas gerações, a ação que o instrumento pode desenvolver. Isso se chama “acumulação”, que é própria da cultura. Segundo Leontiev (1978, p. 269), “a aquisição do instrumento consiste, portanto, para o ser humano, em se apropriar das operações motoras que nele estão incorporadas.” Isso é simultaneamente um processo pelo qual são formadas novas aptidões e funções motoras superiores, resultado da apropriação dessa cultura material. Para Vieira Pinto, o mundo cultural:

Desde o alvorecer está composto de duas ordens de realidades, oriundas da mesma operação, a conquista do meio circunstante, o incremento da dominação do mundo pelo ser humano em ato de autoproduzir-se: os instrumentos, utilizados

de começo em estado natural, e logo a seguir intencionalmente fabricados; e as ideias, que surgem no pensamento em correspondência com os resultados da atividade sobre a natureza, da percepção mais aguda e concentrada de aspectos cada vez mais particulares das coisas e fenômenos, da descoberta de propriedades dos seres (VIEIRA PINTO, 1985, p.123).

De acordo com o autor, desde o início a cultura tem esses dois elementos: os instrumentos sociais produzidos para potencializar o corpo do ser humano a fim de dominar os elementos do meio; e as ideias que significam o planejamento, a intencionalidade que precede os resultados de uma ação. Para ele ainda aparece a técnica, como elo entre os dois elementos e “codificação do seu uso eficiente” (VIEIRA PINTO, 1985, p.123).

A formação de novas funções psíquicas, de acordo com Leontiev (1978), ocorre por meio da apropriação da cultura:

Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e fenômenos criados pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo. Com efeito, mesmo a aptidão para usar a linguagem articulada só se forma, em cada geração, pela aprendizagem da língua que se desenvolveu num processo histórico, em função das características objetivas dessa língua. O mesmo se passa com o desenvolvimento do pensamento ou da aquisição do saber. Está fora de questão que a experiência individual de um homem, por mais rica que seja, baste para produzir a formação de um pensamento lógico ou matemático abstrato e sistemas conceituais correspondentes. Seria preciso não uma vida, mas mil. De fato, mesmo o pensamento e o saber de uma geração formam-se a partir da apropriação dos resultados da atividade cognitiva das gerações precedentes. (LEONTIEV, 1978, p. 265-266).

De acordo com o autor (Idem, p. 270) a característica fundamental do processo de apropriação material e intelectual, descrito até aqui, é formar no indivíduo novas funções psíquicas e também aptidões.

A apropriação da cultura não ocorre, obviamente, apenas na educação escolar. Nas atividades não escolares também existem processos de transmissão da cultura, desde a mais tenra idade de um ser humano. Markus

(1974), na mesma linha de Leontiev, afirma a indissociável relação entre o desenvolvimento da criança e a transmissão da cultura:

Para a criança, o ambiente humano é algo dado, mas não os objetos em sua *qualidade humana*: esses, enquanto *objetos humanos* são apenas *indicados* como uma *tarefa* a levar a cabo. Para que a criança possa entrar em relação com esses objetos enquanto objetiváveis das forças essenciais do ser humano, para que possa, portanto, utilizá-los de um modo humano, deve desenvolver também em si própria as mesmas faculdades e as mesmas forças. Naturalmente, nesse caso, ocorre um processo que já não é mais espontâneo, pois se realiza apenas através da mediação dos adultos e, por conseguinte, da sociedade: o que explica o tempo inacreditavelmente breve no qual esse processo pode ocorrer (MARKUS, 1974, p.54).

Ou seja, enquanto o animal simplesmente se adapta à natureza, o processo de apropriação da cultura pelo ser humano é um processo de *reprodução*, nas propriedades do indivíduo, das propriedades e aptidões historicamente formadas da espécie humana (LEONTIEV, 1978, p. 270). Citando J. Chateau, Leontiev afirma que “o animal se contenta com o desenvolvimento de sua natureza, o ser humano constrói a sua natureza” (Idem, ibidem). Esta é uma questão complexa. Leontiev, apoiando-se em A. A. Oukhotonski, explica que existem órgãos específicos do sistema nervoso, nomeados de órgãos fisiológicos ou funcionais:

São órgãos que funcionam da mesma maneira que os órgãos habituais, de morfologia constante, mas distingue-se por serem *neoformações* que aparecem no decurso do desenvolvimento individual (ontogênico). Eles constituem, portanto, o substrato material das aptidões e funções específicas que se formam no decurso da apropriação pelo ser humano do mundo dos objetos e fenômenos criados pela humanidade, isto é, da cultura. (LEONTIEV, 1978, p. 271).

Para que se formem novas funções psíquicas, o processo de apropriação não pode ser feito pelo homem de qualquer forma e, muito menos, isoladamente. As aptidões e as aquisições do desenvolvimento histórico não são oferecidas ao ser humano, mas são objetivadas na cultura material e intelectual. Para se apropriar destes resultados então colocados, o sujeito precisa entrar em contato com outros sujeitos. Só assim ele aprende. Esse é o

processo educativo, pelo qual o ser humano se apropria da cultura acumulada no processo histórico.

Assim, o ser humano nasce numa sociedade em movimento, na qual vários conhecimentos já foram acumulados e devem ser apropriados pelas novas gerações e:

(...) já encontra objetivadas aquelas necessidades e capacidades que se manifestaram no passado, podendo assim dispor materialmente dos resultados de todo o desenvolvimento social que lhe antecedeu, tão-somente por isso torna-se possível que o processo de desenvolvimento não se veja obrigado a recomeçar sempre do início, mas possa partir do ponto em que se deteve a atividade das gerações anteriores. Apenas o trabalho, enquanto objetivação da essência humana configura de modo geral a possibilidade da *história*. (MARKUS, 1974, p.52).

De acordo com os autores anteriormente citados, é de fundamental importância possibilitar o acesso aos bens não só materiais, mas também intelectuais, produzidos até o momento pela humanidade, como forma de constituir um ser humano com aptidões e funções mais elevadas, concorrendo para a emancipação humana. O acesso aos bens intelectuais mais desenvolvidos, como a ciência, a arte e a filosofia, na sociedade contemporânea, não pode se concretizar para a totalidade da população a não ser por meio da educação escolar. De acordo com Facci & Tuleski (2006) é na escola:

[...] a partir e para a apropriação do conhecimento científico, que o professor deve organizar as atividades pedagógicas de forma a dirigir o desenvolvimento psicológico dos alunos. Se as funções psíquicas superiores têm como traço comum o fato de serem processos mediados com o emprego de signos como meio fundamental de orientação e domínio nos processos psíquicos, conforme Vigotski (2001), no processo de formação dos conceitos, a palavra é o signo que tem o papel de meio na formação de um conceito e, posteriormente, torna-se seu símbolo. A apropriação dos conceitos científicos pelo aluno, na escola, é assim considerada um fator primordial para o seu desenvolvimento. No campo dos conceitos científicos, ocorrem níveis elevados de consciência dos conceitos espontâneos (FACCI; TULESKI, 2006, p.9)

Nesse processo, compreendemos que as várias disciplinas e seus conteúdos curriculares têm o papel de promover o desenvolvimento psíquico

dos alunos. O pensamento conceitual do sujeito, o raciocínio lógico, enfim, as funções psicológicas superiores são desenvolvidas de forma integral, a partir da organização e transmissão do conhecimento científico pelo professor, que deve ser apropriado pelo indivíduo.

Como a escola, em nossa sociedade é, a princípio, a instituição mais organizada para transmitir o conhecimento, pode provocar o desenvolvimento das funções psicológicas dos indivíduos a partir da apropriação da cultura acumulada. Quando a escola se propõe a conduzir o aluno ao pensamento conceitual, possibilita maiores condições para o conhecimento da realidade objetiva.

A escola não deve desconsiderar os conceitos espontâneos, cotidianos, que o aluno já possui, mas o objetivo do trabalho educativo não é o de limitar o pensamento do aluno a esses conceitos. Ao contrário, trata-se de superar por incorporação esse nível mais elementar do pensamento, alçando-o a níveis mais complexos e elevados que só podem ser alcançados por meio do pensamento abstrato, isto é, dos conceitos científicos. Duarte (2000) assinala que o conhecimento construído pelo pensamento científico “a partir da mediação do abstrato não é uma construção arbitrária da mente, não é o que o fenômeno parece ser ao indivíduo, esse conhecimento é a captação, pelo pensamento, da essência da realidade objetiva” (Duarte, 2000, p. 87). Deste modo, a apropriação dos conceitos científicos promove o desenvolvimento das funções psicológicas de maneira a permitir a compreensão dos processos essenciais da realidade, condição necessária, ainda que não suficiente, para sua transformação pela prática social.

A apropriação dos conhecimentos científicos promove formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, cria novos níveis de desenvolvimento humano e proporciona um entendimento mais articulado da realidade.

Nesse processo, novas habilidades intelectuais são constituídas e seguidas de novas necessidades históricas, como a da pesquisa científica, a de produção das várias formas de arte, o desenvolvimento da reflexão filosófica etc., alcançando níveis de amplitude, profundidade e validade cada vez maiores. “Assim, as condições sociais dos

indivíduos, generalizando-se cada vez mais, permitem a cada indivíduo mostrar-se cada vez mais apto a aproveitar experiências, conhecimentos e riquezas acumulados pela humanidade” (MARKUS, 1974, p. 88).

Portanto, a defesa dos autores aqui citados, é a de que busquemos na cultura produzida pelos seres humanos, o que há de mais rico, o que existe de mais desenvolvido para transmitir às novas gerações. Dessa forma, a socialização da riqueza intelectual universal pela escola situa-se num contexto mais amplo, o de luta pela socialização da riqueza humana como um todo e, mais precisamente, pela superação da propriedade privada dos meios de produção. A escola, para se colocar em oposição à alienação produzida pela sociedade de classes, precisa atuar naquilo que caracteriza sua especificidade, isto é, nas palavras de Saviani (2003b), “a socialização do saber sistematizado”.

No quadro delineado, a escola tem um papel político fundamental, que é o de lutar para que os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos não permaneçam ao alcance somente da classe exploradora e dos intelectuais a seu serviço, mas sim cada vez mais promover de maneira generalizada o enriquecimento intelectual da população. A finalidade da existência da escola é, desse modo, garantir que os conhecimentos transponham o pragmatismo da vida cotidiana e levar aos sujeitos a produção cultural mais elevada já produzida pela humanidade. (DUARTE, 2003a).

3.4 Cultura, sociedade de classes e alienação.

Leontiev (1978) aponta que, enquanto no mundo animal a adaptabilidade ocorre de forma perfeita e sagaz ao meio, no mundo humano, devido ao modo de organização de nossa sociedade ser atrelada à divisão do trabalho, são díspares as condições de acesso à cultura desenvolvida historicamente pela humanidade. Isto, conseqüentemente, resulta em diferentes desenvolvimentos das aptidões e funções intelectuais dos sujeitos.

Portanto, para Leontiev (1978), as desigualdades existentes em nossa sociedade não são produzidas pelo aparato biológico, mas sim pelas

diferenças de acesso dos sujeitos à riqueza produzida pela humanidade. Como afirma a seguir:

[...] esta desigualdade entre os homens não provém das suas diferenças biológicas naturais. Ela é o produto da desigualdade econômica, da desigualdade de classes e da diversidade consecutiva das suas relações com as aquisições que encarnam todas as aptidões e faculdades da natureza humana, formadas no decurso de um processo sócio-histórico. (LEONTIEV, 1978, p. 274).

O autor expõe, ainda, que quando as produções humanas (materiais e intelectuais) objetivam-se nos produtos desenvolvidos pela humanidade, estas possibilitam que os sujeitos não estejam mais atrelados às leis da evolução (leis biológicas), o que é uma vantagem em relação aos animais, mas também cria a possibilidade de separação e distanciamento entre a vida dos indivíduos e as produções humanas. Essa separação e esse distanciamento surgem inicialmente na forma de “alienação econômica”, por meio da propriedade privada, da divisão social do trabalho e da luta de classes. Desse modo, como afirma Leontiev, “o produto toma um caráter totalmente impessoal e começa a sua vida própria, independente do ser humano, a sua vida de *mercadoria*.” (Idem, p.275). Entretanto, destacamos que a separação por si só do homem de seu produto, não é alienação, pois o homem por meio do trabalho produz um mundo objetivo, ou seja, “põe em ação suas forças subjetivas que se exteriorizam e se objetivam nos produtos de sua atividade” (SAVIANI, 2004, p. 31). A alienação se faz presente em nossa sociedade, na qual os meios de produção, e os produtos que resultam destes, são propriedade privada da classe que está no poder. A separação se torna negativa quando “o processo pelo qual os produtos do trabalho se tornam estranhos ao trabalhador e sendo apropriados por outros, o não trabalhador, voltam-se contra o seu criador”. (SAVIANI, 2004, p.31). Ainda para Saviani (2004, p.33):

Para Marx a alienação não é vista como constitutiva, isto é, como essencial à natureza do homem, mas decorrente de razões históricas: o operário aliena sua própria essência na relação prática, isto é, material, com a natureza (o trabalho) que, por sua vez, determina a relação entre os homens que aí se apresentam como o operário e o não operário. Portanto, o conceito de trabalho alienado já remete à produção material. A

alienação ocorre na história em que também se criam as condições para a sua eliminação.

Na mesma linha teórica, Leontiev (1978) expõe que a divisão social do trabalho gera a separação entre a atividade material e a intelectual, que são realizadas por indivíduos diferentes, assim como uma parte da sociedade deve trabalhar para produzir, mas não tem os mesmos direitos que a classe dominante em termos do consumo daquilo que é produzido. “Assim, enquanto *globalmente* a atividade do ser humano se enriquece e se diversifica a de cada indivíduo *tomado à parte* estreita-se e empobrece.” O autor ainda continua “A concentração das riquezas materiais nas mãos de uma classe dominante é acompanhada de uma concentração da cultura intelectual nas mesmas mãos.” (Idem, *Ibidem*).

Este processo, de acordo com Saviani e Duarte (2012), tem consequências para a relação entre a objetivação da atividade humana e a apropriação do que foi produzido:

No longo período da história social, marcado pela divisão das sociedades em classes antagônicas, as relações de produção existentes entre as classes fundamentais caracterizam-se pela divisão social do trabalho, acarretando que a objetivação do ser humano e apropriação dos resultados dessa objetivação ocorressem sob formas que impediram que a totalidade da riqueza material e não material fosse posta a serviço da realização e do desenvolvimento da totalidade dos seres humanos. (SAVIANI & DUARTE, 2012, p. 21).

Embora pareça que os bens produzidos estão à disposição de todos, somente uma pequena parcela é que tem acesso às riquezas produzidas. A grande maioria tem acesso a pouco, ou quase nada, das riquezas materiais e intelectuais produzidas em nossa sociedade. Esse quadro, de acordo com Leontiev (1978, p.276), produz “uma estratificação da cultura.” E de acordo com Marx *apud* Saviani & Duarte resulta na alienação, uma vez que:

A alienação do trabalhador em seu objeto se expressa, segundo as leis econômicas, da seguinte forma: quanto mais o trabalhador produz, tanto menos tem para consumir; quanto mais valores cria, tanto mais sem valor, tanto mais indigno ele é; quanto mais elaborado é seu produto, tanto mais disforme é o trabalhador; quanto mais civilizado é seu objeto, tanto mais

bárbaro é o trabalhador; quanto mais rico espiritualmente se faz o trabalho, tanto mais desespiritualizado e ligado a natureza fica o trabalhador. [...] Certamente o trabalho produz maravilhas para os ricos, porém produz privações para o trabalhador. Produz palácios, porém para o trabalhador produz choupanas. Produz beleza, porém deformidades para o trabalhador. Substitui o trabalho por máquinas, porém lança uma parte dos trabalhadores a um trabalho bárbaro, e converte em máquinas a outra parte. Produz um espírito, porém gera a estupidez e cretinice para o trabalhador (MARX *apud* SAVIANI & DUARTE, 2012, p.22).

Deste modo, observamos que enquanto, por um lado, se produz de forma rápida uma grande quantidade de conhecimentos e avanços tecnológicos, representando o interesse da maior parte da população, por outro lado se produzem a ideologia e as concepções burguesas que servem aos interesses da classe dirigente, o que contribui para justificar a desigualdade e injustiças existentes. Este contexto de confrontos existentes entre os interesses da classe dirigente *versus* os interesses da classe trabalhadora é denominado de *luta ideológica*. Conforme explicita Leontiev (1978):

Enquanto no domínio das ciências que asseguram o progresso técnico se verifica uma acumulação rápida de conhecimentos positivos, no domínio que toca ao homem e à sociedade, à sua natureza e essência, às forças que os fazem avançar e ao seu futuro, nos domínios dos ideais morais e estéticos, o desenvolvimento segue duas vias radicalmente diferentes. Uma tende para acumular as riquezas intelectuais, as ideias, os conhecimentos e os ideais que encarnam o que há de verdadeiramente humano no homem e iluminam os caminhos do progresso histórico: ela reflete os interesses e as aspirações da maioria. A outra tende para a criação de concepções cognitivas, morais e estéticas que servem os interesses das classes dominantes e são destinados a justificar e perpetuar a ordem social existente, em desviar as massas da sua luta pela justiça, igualdade e liberdade, anestesiando e paralisando a sua vontade. O choque destas duas tendências provoca aquilo a que se chama a *luta ideológica* (LEONTIEV, 1978, p. 276).

Explica ainda o autor que a alienação econômica, que procede da divisão social do trabalho e da propriedade privada, não tem apenas como resultado afastar a população da cultura material e intelectual. A produção intelectual gera ideias de sentidos ideológicos opostos: “umas progressistas, democráticas, servindo o desenvolvimento da humanidade, e 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.” (Idem, Ibidem).

Com esta compreensão, a superação da alienação da humanidade tem a ver com a construção de outro modelo social, de outras formas de relação entre os seres humanos, com a superação da propriedade privada e, portanto, da sociedade de classes. Trata-se, porém, de um processo de avanço a partir das conquistas já alcançadas na sociedade capitalista:

a superação da sociedade capitalista, não significaria a abolição do trabalho, nem mesmo o abandono da riqueza material e espiritual produzida pelo trabalho alienado, mas sim a superação dessa forma histórica da atividade humana: que é o trabalho alienado pela sua transformação em autoatividade. Isso significa uma mudança de quatro aspectos da atividade humana: a relação dos sujeitos como o resultado da atividade humana, a relação do sujeito com a própria atividade, a relação do sujeito consigo mesmo como ser genérico, isto é, representante do gênero humano, e a relação do sujeito com outros sujeitos (SAVIANI & DUARTE, 2012, p. 23).

Compreendemos, com isso, que a superação da forma unilateral de apropriação da cultura humana produzida e da formação do ser humano de forma alienante, só pode ocorrer num outro modelo social, num modelo comunista, que fará dessa apropriação um processo omnilateral. Desse modo:

Superadas as relações sociais alienadas, mudam radicalmente as relações dos seres humanos tanto com os produtos já existentes na cultura como os produtos gerados pela atividade do indivíduo. A objetivação que o indivíduo realiza por meio de sua atividade passa a ser um processo no qual sua individualidade transforma-se em objeto social, objeto que realiza o indivíduo e enriquece aos demais seres humanos. Igualmente, a apropriação dos objetos sociais já existentes na cultura forma o indivíduo como um ser humano. (SAVIANI & DUARTE, 2012, p. 25-26).

Ainda sobre isso, Duarte (2013) explica que:

Se considerarmos que o ser humano é ativo e que sua atividade vital é a forma dele se desenvolver e se realizar humanamente, isto é, se considerarmos que a atividade vital é o núcleo da vida humana, então perceberemos que o trabalho

assalariado significa que o trabalhador se desfaz da parte principal de sua vida apenas para ter os recursos necessários para viver. Isso é alienação, ou dizendo de outra maneira, essas são formas alienadas de objetivação e apropriação. O desafio da humanidade está em superar essas formas alienadas de objetivação e apropriação, mas os seres humanos não poderão, em hipótese alguma, deixar de se objetivar e de se apropriar de suas objetivações (2013, p. 71) (grifos meus).

Com essas premissas, entendemos a dialética existente no processo de alienação e humanização, ou seja, seus aspectos positivos e negativos. A dialética é de suma importância para compreendermos as críticas realizadas por Marx ao capitalismo, como nos aponta Duarte (2013, p. 76): “porque Marx, ao mesmo tempo em que criticava incisivamente a exploração do trabalhador na sociedade capitalista, avaliava positivamente as conquistas dessa sociedade em termos de criação das condições necessárias para a passagem ao socialismo”. O autor ainda escreve que:

Para Marx, [...] ao mesmo tempo em que o capitalismo criou a universalidade da alienação do indivíduo perante si mesmo e perante os outros seres humanos, essa mesma sociedade produziu a universalidade e a multilateralidade das relações e habilidades humanas. Ou seja, no capitalismo existe uma contradição que só poderá ser resolvida com a superação da própria sociedade capitalista, que é a contradição entre a criação das condições para a objetivação livre e universal do gênero e a forma alienada pela qual ocorre essa objetivação. (DUARTE, 2013, p. 85-86)

A existência historicamente determinada de formas alienadas de objetivação e de apropriação da cultura não deve, portanto, obscurecer a compreensão da importância desses dois processos para o desenvolvimento tanto do gênero humano como do indivíduo. Leontiev (1978) afirma que as produções históricas da humanidade não nascem com o indivíduo, mas estão objetivadas na cultura. O indivíduo não se desenvolve como um ser humano a não ser por meio da apropriação dos objetos e fenômenos culturais, colocando-se “por assim dizer, aos ombros das gerações anteriores e elevando-se muito acima do mundo animal.” (Idem, p. 283). Por outro lado, a propriedade privada e a divisão social do trabalho impedem que essa apropriação ocorra de forma generalizada. Conforme Markus (1974):

[...] a alienação nada mais é que uma ruptura na qual a evolução da humanidade se destaca da evolução do indivíduo, na qual o efeito, que modifica e desenvolve o homem, da atividade humana apresenta-se apenas como relação social global, mas não como elemento capaz de provocar a formação do indivíduo, o desenvolvimento da personalidade e de sua atividade. Logo, a alienação é, no sentido marxista destas noções, a ruptura, a contradição entre a essência e a existência do homem. Por fim à alienação significa, pois, liquidar essa antinomia, quer dizer promover uma evolução histórica na qual cessará o contraste entre a riqueza da sociedade, os mil matizes de sua vida, por um lado, e a submissão, a limitação, o caráter unilateral de cada indivíduo, por outro; na qual será possível avaliar de forma adequada o grau de evolução do progresso social mediante a maturidade do indivíduo; na qual a universalidade e a liberdade do gênero humano se expressem diretamente na existência variada e livre de cada homem (MARKUS, 1974, p. 99).

Observamos que os autores aqui abordados defendem a necessidade de construirmos outro modelo de sociedade, no qual cada sujeito possa, na prática, ter condições de trilhar um caminho que o leve realmente à apropriação da cultura em seu grau mais elevado. Só assim existe a possibilidade da humanidade progredir coletivamente. Para Leontiev (1978):

Este fim é acessível. Mas só o é em condições que permitam libertar realmente os homens do fardo da necessidade material, de suprimir a divisão mutiladora entre trabalho intelectual e trabalho físico, criar um sistema de educação que lhes assegure um desenvolvimento multilateral e harmonioso que dê a cada um a possibilidade de participar enquanto criador em todas as manifestações de vida humana. (LEONTIEV, 1978, p. 284).

Nessa perspectiva, a Pedagogia Histórico-Crítica está engajada no objetivo de superação deste modelo social, por meio da superação das formas alienadas com que se realizam, nessas circunstâncias, os processos de objetivação e apropriação. Para Duarte (2011):

[...] esta deve ser a linha mestra a conduzir as ações dos educadores alinhados à Pedagogia Histórico-Crítica: lutar para que se torne cada vez mais intensa em todos os indivíduos a necessidade de criação da capacidade de fruição dessa produção material e espiritual universal. A revolução comunista nasce desta contradição entre a existência da massa dos absolutamente sem propriedade e o caráter universal e multifacetado da riqueza material e espiritual produzida pelo

trabalho dos próprios seres humanos. Uma pedagogia que valorize a liberdade dos indivíduos não será aquela que tenha por objetivo formar nos alunos a capacidade de adaptação a realidade local da qual eles fazem parte, mas sim aquela que forme nos alunos a consciência da necessidade de apropriação da riqueza espiritual universal e multifacetada (DUARTE, 2011, p. 10).

Para finalizar este item, não podemos deixar de considerar uma das ilusões difundidas nos últimos tempos pela ideologia burguesa, conforme nos explicita Duarte (2003a), de que o acesso ao conhecimento estaria amplamente democratizado, universalizado. É sabido que os interesses da classe dominante são determinados pela lógica do lucro, do aumento de riquezas, aumento do capital. Por conseguinte, se a difusão desse conhecimento é mediada pela lucratividade, aquele tipo de afirmação não passa de uma grande ilusão. Conforme Duarte (2003a), a sociedade capitalista não permite a existência da assim chamada “sociedade do conhecimento”.

Ao mesmo tempo em que o acesso aos bens culturais é administrado por programas assistenciais e por meios de comunicação, acredita-se numa falsa concepção de que o conhecimento está sendo largamente socializado. Porém, quanto mais a propagação do conhecimento for conduzida por leis econômicas, mais superficiais se tornam as necessidades intelectuais dos sujeitos, produzindo, desse modo, a decadência do saber e colaborando para o esvaziamento intelectual.

O progresso do conhecimento é, sem dúvida, algo positivo para a emancipação da classe trabalhadora e, juntamente, de toda a humanidade. Todavia, nem sempre o conhecimento é empregado em benefício da classe dominada. Essa precisa se apropriar do conhecimento produzido para colocá-lo a serviço da emancipação de toda a humanidade. Assim, de acordo com Duarte (2013, p. 61), “a superação da alienação na vida dos indivíduos não é independente da transformação coletiva das relações sociais”. É sobre isso que trataremos no item a seguir.

3.5 A cultura, a revolução e a construção de um modelo social comunista.

Neste item será explorado o que os autores *Lev Davidovich Bronstein*, mais conhecido como *Leon Trotski* (1879-1940) e *Lênin, Vladimir Illitch Ulianov* (1870-1924), principais revolucionários russos escreveram sobre a cultura material e intelectual produzida e a importância de sua apropriação pela classe trabalhadora, para a superação do capitalismo e, conseqüentemente, para a construção do modelo social comunista⁸³.

No texto *Cultura e Socialismo*, de Trotsky, escrito em 1924, no qual trata diretamente sobre a cultura, o autor busca delinear uma maior compreensão sobre a herança cultural da humanidade, com inclusão da burguesa; e a possibilidade de se compreender a cultura para além das classes sociais, uma cultura que pertença a toda humanidade e não a grupos ou classes específicas.

Trotsky (1981) inicia apontando que, na sua origem, a cultura se contrapõe ao que era dado ao ser humano pela natureza, o que era conquistado pela força do ser humano, como: campo arado e cultivado, diferente das florestas e solos virgens. Nesta antítese, permanece um valor sintético, pois na ação de adequar a natureza às suas necessidades, o ser humano produz a sua existência ao mesmo tempo em que se humaniza. Para o autor:

Cultura é tudo aquilo que foi criado, construído, apreendido, conquistado pelo ser humano no curso de toda a sua História, em contraposição ao que a natureza lhe deu, compreendida aí a história natural do ser humano como espécie animal [...] Mas o momento em que o ser humano se separou do reino animal – e isto aconteceu quando o ser humano segurou pela primeira vez os instrumentos primitivos de pedra e de madeira – naquele momento começou a criação e acumulação de cultura, isto é, do conhecimento e da capacidade de todos os tipos para enfrentar e subjugar a natureza (TROTSKI, 1981, p.51).

O autor destaca, dentre a soma dos elementos que formam a cultura, os que penetram na formação da consciência social:

⁸³ O fato de incorporarmos, neste item, as contribuições de Trotsky e Lênin para a compreensão do tema da cultura no comunismo não significa que desconsideremos as divergências entre esses líderes revolucionários em torno a questões de natureza tática e estratégica. Fugiria, porém, aos limites deste trabalho, entrar na discussão dessas divergências.

[...] a parte mais preciosa da cultura é aquela que se deposita na consciência do próprio ser humano: o método, os costumes, a capacidade, a habilidade que adquirimos e que se desenvolve partindo de toda a cultura material pré-existente e que, embora se prendendo a ela, faz com que progrida de acordo com a época. (TROTSKI, 1981, p.52).

Trotsky trata os elementos culturais articulados à formação da consciência social como essenciais ao desenvolvimento da base material de existência do gênero humano.

Segundo Trotsky (1981), as classes se formaram do mesmo modo que a cultura: na luta do ser humano com a natureza pela sobrevivência e por melhorias no modo de vida. A estrutura classista de sociedade se desenvolveu e determinou “as relações materiais e seus reflexos ideológicos” (TROTSKI, 1981). Isso significa que a cultura, historicamente, adquiriu um caráter de classe. Entretanto, para Trotsky (1981) isso não significa que devemos ser contra a cultura produzida historicamente:

Aqui existe uma profunda contradição. Tudo aquilo que foi conquistado, criado, construído pelo esforço do ser humano e que serve para aumentar seu poder, é cultura. Mas como não se trata do ser humano considerado individualmente, mas do ser humano considerado socialmente, como a cultura é um fenômeno sócio-histórico pela sua natureza, e como a sociedade histórica tem sido e continua a ser uma sociedade de classes, a cultura, acabou por ser instrumento fundamental de opressão de classes. Marx dizia: “as ideias dominantes numa determinada época são essencialmente as ideias da classe dominante daquela época”. Isto também vale para a cultura no seu conjunto. Contudo dizemos à classe operária: apropriem-se de toda a cultura do passado, de outra maneira não construirão o socialismo. (TROTSKI, 1981, p. 52).

Essa análise feita por Trotsky é muito semelhante ao que afirmou Lênin, em seu discurso proferido no II Congresso da União das Juventudes Comunistas na Rússia em 1920:

Podemos e (devemos) empreender a construção do socialismo, não com um material humano fantástico nem especialmente criado por nós, mas com o que o capitalismo nos deixou como herança [...] não podemos edificar o comunismo senão a partir da soma de conhecimentos e forças humanas que herdamos da velha sociedade [...] Iludir-nos-

íamos se pensássemos que bastava conhecer os princípios comunistas, as conclusões da ciência comunista, sem ter assimilado a soma de conhecimentos dos quais o comunismo representa a consequência [...] se não nos dermos perfeitamente conta de que só se pode criar essa cultura proletária conhecendo com exatidão a cultura criada pela humanidade em todo o seu desenvolvimento [...] para chegarmos a ser comunistas, temos de enriquecer inevitavelmente a memória com os conhecimentos de todas as riquezas criadas pela humanidade. (LÊNIN, 1977, p. 120,122, 124, 125,126).

As afirmações feitas por Lênin reforçam a questão de que a classe trabalhadora deve buscar apoderar-se das forças produtivas que libertam o ser humano do domínio da natureza, é essa a força motriz do processo histórico. Por tal razão, deve-se compreender que os trabalhadores precisam dominar todo o conhecimento e capacidade construídos pela humanidade historicamente, para assim emanciparem-se e edificarem a vida sobre bases distintas às do capitalismo.

Nessa direção, observamos que, apesar de discordâncias políticas, os dois autores defendem a tese de que não existe uma cultura proletária e outra burguesa. Existe sim uma cultura verdadeiramente humana, portanto, universal. De acordo com Eagleton (2011b), Lênin:

em seu discurso no Congresso dos Escritores Proletários de 1920, se opôs ao dogmatismo abstrato da arte proletária, rejeitando como irrealistas todas as tentativas de decretar a existência de uma nova espécie de cultura. A cultura proletária poderia ser construída apenas em meio ao conhecimento da cultura anterior: toda valiosa cultura deixada pelo capitalismo, ele insistia, deve ser cuidadosamente preservada (EAGLETON, 2011b, p. 78).

Conforme Bandeira (2007) em seu texto a *Cultura proletária* de 1920, Lênin afirma que:

O marxismo conquistou sua significação histórica universal, como ideologia do proletariado revolucionário, porque não rechaçou de modo algum as mais valiosas conquistas da época burguesa, mas, pelo contrário, assimilou e reelaborou tudo o que houve de valioso em mais de dois mil anos de evolução do pensamento e da cultura da humanidade. (BANDEIRA, 2007, p. 25)

Lênin concordava com as palavras expressadas por Kautsky⁸⁴, que reforçavam que não era o proletariado o portador da ciência contemporânea, mas sim os intelectuais da burguesia. Ainda de acordo com Bandeira (2007), Rosa Luxemburgo, outra revolucionária marxista, afirmava que o proletariado, que nada possuía, não tinha como criar em sua luta para frente, uma cultura totalmente nova enquanto estivesse no contexto de uma sociedade burguesa. Portanto:

Rosa Luxemburgo indicava que “a classe operária só poderá criar uma arte e uma ciência próprias depois de libertar-se completamente de sua atual situação de classe”. E ao criar uma arte e uma ciência próprias, após libertar-se de sua atual condição de classe, estas já não serão proletárias, mas socialistas. Por isso Trotski repetia que “a significação histórica e a grandeza moral da revolução proletária residem no fato de que ela planta os alicerces de uma cultura que não será de classe, mas pela primeira vez verdadeiramente humana”. (BANDEIRA, 2007, p. 26).

Deste modo, Trotsky reforçava que a principal empreitada das lideranças do proletariado não era a construção de uma nova cultura, pois ainda não havia base para isso, mas sim contribuir de maneira sistemática para que a população pudesse se apropriar dos elementos imprescindíveis da cultura que já existia. Trotsky (2007, p.157) ainda afirma que “Marx e Engels saíram das fileiras da democracia pequeno-burguesa, e foi a cultura desta que os formou, e não uma cultura proletária”.

Ainda em relação à cultura, Lênin argumenta, em seu discurso de 1920 aos estudantes, que Marx só conquistou milhões de corações para a classe mais revolucionária porque se apoiava na base mais sólida dos conhecimentos humanos adquiridos sob o capitalismo. Segundo o revolucionário russo, ao estudar as leis do desenvolvimento da sociedade humana, Marx compreendeu a natureza inevitável do desenvolvimento do capitalismo, e demonstrou isso assimilando tudo que a ciência proporcionara até então. E continua ao afirmar que:

Devemos ter isso presente quando falamos, por exemplo, da cultura proletária. Se não nos dermos conta perfeitamente de

⁸⁴ Assim como no caso de Trotsky, também no que se refere a Kautsky, não abordaremos as divergências políticas deste com Lênin.

que só se pode criar essa cultura proletária conhecendo com exatidão a cultura criada pela humanidade em todo o seu desenvolvimento e transformando-a, se não entendemos a isto, nunca poderemos resolver semelhante problema. A cultura proletária não surge de fonte desconhecida, não brota do cérebro dos que se intitulam especialistas na matéria. Seria absurdo pensar assim. A cultura proletária tem de ser o desenvolvimento do conjunto de conhecimentos conquistados pela humanidade sob o jugo da sociedade capitalista, dos latifundiários e burocratas. (LÊNIN, 1977, p.125).

Trotsky (1981) também escreve sobre a arte do passado para reforçar essa importância:

A arte do século passado [século XIX] tornou o ser humano muito mais complexo e maleável, elevou sua mentalidade a um nível mais alto e enriqueceu-o em todos os sentidos. Este enriquecimento é uma conquista preciosa da cultura. O domínio da arte do passado é, então, condição necessária não só para a criação da nova arte, mas também para a construção de uma nova sociedade. [...] se repudiássemos sem motivo a arte do passado, nos tornaríamos ao mesmo tempo espiritualmente mais pobres (TROTSKI, 1981, p. 59). (acréscimos meus entre colchetes).

Partindo dessa forma de compreender a realidade com suas contradições e mediações, percebe-se que todas as esferas da vida serão influenciadas e regidas pelas mesmas, o que não é diferente com a produção espiritual que, atrelada à produção econômica, apresentará a contradição como elemento central do seu desenvolvimento.

Nas palavras do próprio Trotsky (1981, p. 60), encontra-se o seguinte: “Sim, a cultura é o instrumento principal da opressão de classe. Mas também a cultura, e apenas ela, pode tornar-se um instrumento da emancipação socialista”.

Reforçando o princípio de que a partir do velho é que poderá surgir o novo, Trotsky emprega grande esforço na defesa da apropriação dos bens culturais produzidos pela humanidade até então, como vimos, inclusive da arte burguesa.

Uma nova sociedade pode ser construída, mas não se cria toda uma cultura desde o início. É preciso apossar-se do passado, apropriar-se daquilo que já foi produzido em nível mais elevado, para que se possa continuar a construção a partir desse ponto. Destarte, a classe trabalhadora deve, em

primeiro lugar, apossar-se oficialmente dos elementos mais importantes da velha cultura, a fim de poder, com isso, abrir caminho para a elaboração de outra. (TROTSKI, 1981).

Como apontado anteriormente, Lênin também tinha uma grande preocupação com a questão do grau de cultura da população russa, pois realizava a crítica às perdas da revolução devido a uma população com ausência de elementos fundamentais de constituição cultural.

Lênin reforçava, com toda veemência, que teria sido muito mais fácil e acessível lutar e estabelecer uma nova sociedade se o legado deixado pela burguesia, após a derrocada da monarquia e das classes dominantes, fosse uma cultura mais elaborada. Reiterava que a cultura burguesa promoveria ao proletariado dos países do ocidente a perspectiva de antecipar, após a vitória, a construção do socialismo. Snyder ao escrever sobre cultura em seu livro “Escola, classe e luta de classes” (1977) também defende a preservação e difusão de grandes obras culturais e os aspectos revolucionários que estas trazem em si.

Temos de lutar para restituir às grandes obras culturais o senso revolucionário que de facto possuem e que a tradição burguesa se esforça por sufocar. Temos igualmente de lutar para impor obras que a burguesia não pode recusar (pensemos em J. Vallès), mas que deixará astuciosamente na sombra e no esquecimento se não nos precavermos. Esta luta é possível porque a cultura, tanto a que é inculcada na escola como a que evolui fora dela, pode servir de meio para preservar a ordem estabelecida mas constituindo ao mesmo tempo um dissolvente corrosivo desta mesma ordem. (SNYDERS, 1977, p. 319-320) (grifos nossos).

Nessa direção, mais do que nunca, é imprescindível entender como a relação com a cultura proporciona a manutenção ou a superação do modo de produção capitalista. Compreender isso é um desafio, pois o desenvolvimento cultural precisa contribuir com a emancipação humana e, desse modo, faz-se urgente confrontar as teorias que dissociam a cultura das relações de produção, pois essas, antagonicamente, afirmam seu posicionamento político, que é o de adaptar de maneira apaziguadora, ou “humanitária”, a classe trabalhadora à socialidade capitalista.

3.6 A produção da cultura e o processo de elaboração da ciência, da filosofia e da arte

Como a discussão deste trabalho envolve a concepção de currículo escolar na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, há, portanto, a necessidade de compreendermos a questão da ciência, da filosofia e da arte, pois são estes conhecimentos, que a pedagogia citada e o nosso trabalho, defendem que sejam incluídos nos currículos escolares. Isso, conforme Vieira Pinto, tem a ver com a compreensão de cultura. O autor afirma que:

Nenhuma concepção da gênese da ciência e da metodologia da pesquisa científica será autêntica, se não procurar o princípio da ciência no exame de seu desenvolvimento partindo de um terreno imensamente mais vasto, o da cultura em geral. Antes de indagar o que é ciência, e como se constitui, precisa-se ter entendido o significado da cultura em geral, do qual a criação científica representa um caso particular. (VIEIRA PINTO, 1985, p. 121).

Desse modo, anteriormente discutimos sobre cultura material e não material, alienação, formação do ser social, revolução e comunismo. Agora buscamos explicar como se formam as ideias, as representações, as reflexões que dão início à sistematização de métodos de pesquisa que resultam na ciência, isto é, num saber metódico e as relações desta com a produção do conhecimento filosófico e artístico.

Entendemos que as ideias são resultados, produtos, da existência do ser humano, de sua ação sobre o mundo e vice-versa, portanto, a produção de ideias sofre as mesmas determinações históricas que o homem. Como afirmou Marx no prefácio de seu livro “Contribuição à crítica da Economia Política”⁸⁵ ao se contrapor ao idealismo: “Não é a consciência do homem que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina a sua consciência”, ou seja, as ideias representam e expressam as atividades reais da humanidade, que se estabelecem no processo de produção e reprodução da vida humana. No centro das ideias que o ser humano engendra, está o conhecimento de mundo, em suas diferentes formas (senso comum, científico, teológico, filosófico e estético/artístico), conhecimentos esses que expressam o

⁸⁵Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_fontes/acer_marx/tme_15.pdf

desenvolvimento alcançado pelos seres humanos em sua atividade social objetiva.

A gênese histórica da ciência tem suas raízes no fato de que o ser humano para dominar a natureza precisou ampliar e aprofundar seus conhecimentos. Com o desenvolvimento histórico, o conhecimento da natureza foi se distanciando das necessidades imediatas do cotidiano e também das formas de captação do real diretamente dependentes dos cinco sentidos humanos. Cada vez mais o conhecimento dirigiu-se a objetos e fenômenos que não estavam diretamente ligados às necessidades de sobrevivência humana e, igualmente, cada vez mais foram sendo desenvolvidos métodos que permitiram conhecer a natureza para além daquilo que pode ser visto, ouvido, tocado, cheirado ou experimentado pelo paladar. Conforme Marx “toda ciência seria supérflua se a forma de manifestação [a aparência] e a essência das coisas coincidissem imediatamente” (MARX, 1985, p. 271), ou seja, por meio da ciência, buscamos compreender os fenômenos para além da aparência, do contato imediato com a realidade. Os antagonismos e as transformações presentes em cada modo de produção, assim como de um modo para outro, são transferidos para um conjunto de conceitos científicos organizados pelo ser humano. Assim será transposto para um modo de como o ser humano explica racionalmente o mundo, na busca de superar a ilusão, o desconhecido, o imediato, na busca de compreender de maneira fundamentada as leis gerais que regem os fenômenos. A ciência, desse modo, define-se como uma tentativa do homem de compreender e explicar de maneira racional a natureza, com o objetivo de formar leis, que contribuam para a atuação humana, e que sanem suas necessidades. Para Vieira Pinto (1985, p. 30):

A ciência é a investigação *metódica*, organizada, da realidade, para descobrir a essência dos seres e dos fenômenos e as leis que os regem com o fim de aproveitar as propriedades das coisas e dos processos naturais em benefício do homem. [...] e tem a característica de um *processo*, portanto um movimento submetido a leis.

Sendo a ciência um processo e uma investigação metódica, é também progressiva e histórica em sua essência. Entendemos, assim, que o conhecimento científico de hoje se torna premissa para o conhecimento

científico do futuro. Por ser metódica, a ciência não é adquirida de forma involuntária, mas sim a partir de regras de investigação da realidade objetiva, na qual está subordinada a natureza dos resultados. Portanto, só podemos entender a ciência, verdadeiramente, que influencia e é influenciada pela história da humanidade, se analisarmos as condições concretas que condicionaram e condicionam sua produção. Isso não significa desconsiderar um movimento interno à própria ciência, pois se desconsideramos isso, faremos uma análise simplista e mecânica de sua produção, pois descobertas científicas atuam igualmente como fatores determinantes da produção de novos conhecimentos. Conforme Kopnin (1978, p.302):

A sistematização do conhecimento, realizada na ciência, é a forma superior de síntese. Isto se deve a várias circunstâncias. Em primeiro lugar, a ciência surge à base de uma ideia madura e desenvolvida e assume a forma de um sistema relativamente acabado de conhecimento com seu objeto e método. [...] em segundo lugar, a ciência produz a verdade objetiva mais plena, concreta e profunda. Os conceitos, as categorias no sistema da ciência, são mais concretos e definidos, neles se manifestam em unidade as relações multiformes existentes no objeto. [...] por último, na ciência enquanto sistema de conhecimento a relação entre os conceitos se estabelece com base nos princípios aprovados pela prática, conceitos basilares e axiomas que expressam a ideia de uma dada ciência. [...] seu princípio unificador é o método, que absorveu toda a história antecedente do conhecimento do objeto. [...] daí ter o nome de científico o conhecimento que integra essa ou aquela ciência e constitui o seu elemento. Neste sentido ele se opõe ao conhecimento rotineiro, que surge como resultado da generalização da experiência da vida diária com a aplicação de recursos de conceitos que não constituem parte componente da ciência moderna.

Como afirmado por Kopnin (1978), compreendemos que qualquer fenômeno é formado por aspectos que trazem em si movimentos contraditórios, aspectos que levam a uma solução, mas também a um novo fenômeno, outra síntese. Essa síntese não significa uma definição absoluta, que cessa as contradições, mas, é uma solução para uma contradição que abre espaço para outra contradição⁸⁶. Assim, cabe à ciência buscar esclarecer, desvendar o movimento que envolve os antagonismos existentes em todas as áreas de

⁸⁶ Exploramos mais esta contradição no item a seguir, sobre a dialética entre a verdade absoluta e relativa.

conhecimento. O conhecimento, desse modo, não se produz a partir de um reflexo imediato do fenômeno, como algo que aparece diretamente para o ser humano. O conhecimento precisa descobrir a essência que o fenômeno revela e esconde ao mesmo tempo (Kosik, 1976). O método de pesquisa é fundamental para isso, pois este deve possibilitar a descoberta dos processos essenciais que não se mostram a olho nu.

Acima de tudo isso, a ciência também é um trabalho e também uma teoria. Pode acontecer, porém, que um cientista ou grupo de cientistas realize descobertas e avanços importantes num campo específico, mas ao procurar inserir essas descobertas numa concepção mais ampla da realidade natural e social acabe endossando filosofias retrógradas. Ou pode acontecer que os cientistas não extraiam todas as implicações científicas de certas descobertas por não adotarem conscientemente uma concepção filosófica desenvolvida. Casos assim ocorrem com frequência em consequência da divisão social do trabalho no campo científico.

Como explica Vieira Pinto (1985, p. 74), a ciência e a filosofia necessitam uma da outra.

Esta condição é efeito do caráter supremo da ciência como forma de conhecimento. O homem, ao se constituir no tope da racionalidade que possui em cada época, não apenas produz o conhecimento dos entes e processos particulares. Por uma imposição imanente à razão é levado a construir o sistema explicativo geral dos dados particulares que percebe. É levado a refletir sobre a totalidade do real; o produto dessa reflexão, que busca explicar e coordenar racionalmente todos os aspectos do mundo, é o que se chama uma filosofia. (VIEIRA PINTO, 1985, p. 74).

Concluimos, assim, que o progresso da ciência, no sentido de conhecer e aprofundar os elementos particulares da realidade objetiva, é, ao mesmo tempo, acompanhado pela necessidade de elaborações de sínteses e explicações cada vez mais amplas. O fato de que determinados cientistas positivistas desprezem a filosofia e que filósofos pós-modernos rejeitem a objetividade do conhecimento científico não altera a necessidade histórica de colaboração entre ciência e filosofia.

Além do conhecimento científico e filosófico, existe também o conhecimento artístico/estético. A arte é, tal como a ciência e a filosofia, uma

forma pela qual o ser humano busca refletir a realidade da qual faz parte. E também como a ciência e a filosofia, a arte busca construir uma imagem da realidade que ultrapasse o imediatismo da vida cotidiana. No texto “O Marxismo e a Questão dos Conteúdos Escolares”, Duarte et al (2012), apoiando-se nos estudos de Georg Lukács e Lev Vigotski, mostram que o pensamento cotidiano, a ciência e a arte têm em comum o fato de serem formas pelas quais a mente humana procura refletir a realidade, mas se diferenciam pelo tipo de reflexo mental produzido:

O reflexo artístico da realidade volta-se exatamente para o mundo dos seres humanos, das relações humanas e da sensibilidade humana. Nesse sentido a arte é antropomórfica. Mas não se trata de um antropomorfismo fetichista como os que existem no pensamento cotidiano e no reflexo religioso. Trata-se de um antropomorfismo que mostra a realidade social como obra humana. (Idem, p. 8)

Também os caminhos pelos quais a arte reflete a realidade se diferenciam dos caminhos da ciência:

Diferentemente, porém, da ciência, o caminho da arte não é o do afastamento em relação à aparência, em busca das leis essenciais explicadas por meio dos conceitos abstratos. Na arte a aparência é mostrada de outra forma, numa fusão com a essência, num processo que revela ao sujeito a realidade com suas contradições intensificadas, com a acentuação de sua dramaticidade ou de sua comicidade. O realismo da arte, que Lukács tanto procurou esclarecer e que, entretanto, foi na maior parte das vezes mal compreendido, não significa reprodução fotográfica e plana do que as pessoas já veem no seu cotidiano, mas sim uma forma de por em evidência certos aspectos da realidade que tornam a obra de arte ao mesmo tempo um reflexo da vida e uma crítica à vida, um reflexo da individualidade e um questionamento da autenticidade da mesma individualidade. (Idem, p. 14)

Isso tem implicações não só para a produção dos reflexos artísticos da realidade, mas também para a apropriação dos mesmos pelos indivíduos no ato da recepção, ou apropriação, da obra de arte:

Se a ciência trabalha com as abstrações, com os conceitos, a arte trabalha com imagens da realidade, sejam essas imagens captáveis por alguns dos sentidos humanos, sejam imagens literárias que passam pela mediação da linguagem. Mas o aspecto que precisa ser destacado é que a relação do indivíduo com essas imagens artísticas da realidade é imediata, da mesma forma como é imediata a relação do

indivíduo com as vivências da cotidianidade. Ocorre que a imediatez da arte tem resultados e objetivos distintos da imediatez da vida cotidiana. Esta visa resultados práticos, satisfação de necessidades imediatas. Já no caso da imediatez da arte, a prática é suspensa, as necessidades imediatas ficam para outro momento e prevalece a entrega ao “mundo” da obra de arte. Momentaneamente o indivíduo age não para atingir resultados práticos, mas para viver a relação imediata com a obra de arte, uma relação que se dirige ao conteúdo da obra, mas é dirigida por sua forma, num processo em que o indivíduo está em contato com a aparência, mas esta o conduz a questões essenciais à vida humana. (Idem, p. 14)

A defesa feita pela Pedagogia Histórico-Crítica da socialização pela escola dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos em suas formas mais ricas e desenvolvidas nada tem a ver com algum cultivo da erudição por si mesma. Muito menos significa uma atitude ingênua perante as contradições históricas que se refletem nos conhecimentos. Trata-se, como vimos, do reconhecimento da necessidade desses conhecimentos para que os indivíduos possam tomar suas vidas e os rumos da sociedade em suas mãos.

3.7 O desenvolvimento da ciência e a objetividade: a dialética entre verdade absoluta e verdade relativa

Para escaparmos à relativização pós-moderna do conhecimento, faz-se necessário analisar, ainda que de forma breve, a questão da dialética entre verdade absoluta e verdade relativa.

O pós-modernismo afirma não existirem verdades absolutas. Toda afirmação teria sempre valor relativo. Esse pressuposto precisa, porém, ser ele próprio relativizado. Os conhecimentos são históricos e, portanto, podem ser modificados, superados, contestados e refutados, o que lhes confere relatividade histórica. Mas nesse processo histórico de construção do conhecimento os seres humanos produzem verdades que passam a ter um valor absoluto. Para explicarmos esse processo recorreremos a Engels (1979), Lênin (1982) e Kopnin (1978), que nos ajudam a escaparmos às armadilhas do pensamento pós-moderno.

Polemizando com Dühring em 1878, Engels (1979) em sua obra “Anti-Dühring” analisa a dialética existente entre o absoluto e relativo do conhecimento. Ele explica de forma esclarecedora que o conhecimento por

meio do progresso da ciência avança em direção ao conhecer cada vez mais a realidade e entendê-la de forma mais correta e de maneira mais ampla e, portanto, neste sentido, cada vez mais de forma objetiva. Desse modo, explica que o processo histórico de apreensão da realidade objetiva pelo ser humano caminha por um conhecimento que é parcial, provisório e relativo. [...]

Engels (1979) explica, assim, que existe uma provisoriedade em relação aos nossos conhecimentos sobre a natureza, o universo constituído pelos fenômenos naturais e também em relação ao mundo culturalmente produzido pela humanidade. Temos, ainda, muito que conhecer sobre a natureza, inclusive sobre o corpo humano. Um exemplo é o cérebro, sabemos muito pouco sobre este órgão e suas conexões. Mesmo sobre os fenômenos culturais que englobam as linguagens, as produções artísticas, científicas e filosóficas, temos ainda conhecimentos limitados. Mesmo os conhecimentos nos campos da história e da geografia ainda são recentes.

Engels (1979) classifica as ciências em quatro: exatas, da natureza, históricas e a da lógica e dialética. Afirma que no campo das exatas (física, química, astronomia, mecânica e matemática) alguns dos resultados são tomados como verdades eternas e definitivas, por isso são classificadas como exatas. Porém isso não representa que todos os seus resultados sejam realmente exatos. Existem controvérsias dentro dessa ciência entre os matemáticos, físicos, astrônomos e químicos, etc. Surgem novas hipóteses, novas descobertas: movimento das moléculas, formação das moléculas, partindo de átomos, etc. Como afirma Engels (1979, p.74) “é assombroso verificar como vão desaparecendo com o tempo, neste assunto, as verdades definitivas e inapeláveis”.

No campo das ciências da natureza como a geologia e a biologia é um terreno mais penoso, pois a todo o momento um cientista precisa rever uma descoberta, devido a uma nova que foi realizada. “Assim quem se empenha a defender aqui, a todo transe, autênticas verdades imutáveis, está se restringindo a formular vulgaridades.” (ENGELS, 1979, p.75).

No entanto, ainda de acordo com Engels (1979), no terceiro grupo, o das ciências históricas, mais difícil ainda se torna a afirmação da existência de verdades absolutas. Pois para o autor:

No campo da história da humanidade, a ciência se encontra, pois, muito mais atrasada que no campo da biologia. Ainda mais, quando conseguimos conhecer, uma vez ou outra, a íntima ligação que existe entre as modalidades de vida, sociais e políticas, de uma época, isso acontece em regra geral, quando essas formas estão já semidecadentes e caminham para a morte. (IDEM, IBIDEM).

Para o autor, também no campo das ciências que estudam as leis do pensamento humano, como a lógica e a dialética, o caráter provisório das verdades se faz evidente. Afirmou o autor, no século XIX, que a admissão da relatividade histórica do conhecimento não deveria produzir confusão ou desagregação dos esforços pelo avanço das ciências ou ainda produzir dúvidas sobre a própria existência objetiva da realidade.

Além de tudo, não precisamos nos assustar pelo fato de que o grau de conhecimento que alcançamos na atualidade tenha tão pouca coisa de definitivo quanto o das épocas que nos precederam. O nosso conhecimento engloba já um material imenso de dados e exige uma grande especialização de estudos por parte de quem pretende familiarizar-se com um ramo ou disciplina qualquer da ciência. Mas quem se limita a medir com a estreiteza da verdade definitiva e sem apelação, da autêntica verdade imutável, conhecimentos que, ou não estão destinados como conhecimentos relativos por natureza, a serem estudados por muitas gerações e que, portanto, têm que ser completados pouco a pouco e gradualmente, ou aqueles outros que, como acontece com a cosmogonia, a geologia, ou a história humana, são também, e necessariamente têm que continuar a ser, por natureza, incompletos e parciais, pela insuficiência mesma do material histórico, quem, repetimos, se limita de tal forma, não faz mais que reafirmar com isso a sua própria ignorância e sua desorientação, embora não se proponha ele próprio, como no caso presente, a fazê-las ressaltar, arrogando-se, como defesa, títulos de infalibilidade pessoal. A verdade e o erro, como todos os conceitos que se movem dentro das antíteses polares, só tem aplicação absoluta dentro de uma zona muito limitada [...] [...] tão logo, a antítese de verdade e erro se afasta daquela zona circunscrita em que se deve mover, ela se converte de absoluta a relativa e perde, assim, todo e qualquer valor, como meio estritamente científico de expressão; e se tentamos aplica-la como valor absoluto, fora da órbita circunscrita, fracassamos definitivamente, pois os dois pólos da antítese se tocam no inverso do que são, a verdade em erro e o erro em verdade. (ENGELS, 1979, p.76-77).

Devemos compreender a partir de Engels (1979) que a verdade objetiva, existe, a dialética está em entendermos que mesmo existindo luta ideológica, a objetividade se faz possível. Ele cita o exemplo de que Napoleão morreu em 05 de maio de 1821, isso é um dado objetivo. Porém os dados que envolveram esse fato, não foram todos afirmados imediatamente com objetividade, faltavam elementos para expor melhor o momento, elementos que com o processo histórico do conhecimento foram sendo possíveis de expor e levar a melhor compreensão do que envolveu a morte do imperador da França, em 1821.

Lênin (1982) escreveu, em sua obra “materialismo e empiriocriticismo”, sobre a verdade objetiva. Ele considerava importante reafirmar, assim como Engels (1979) havia feito, que o marxismo é materialista e defender, o conhecimento objetivo para não abrir espaço a todo tipo de idealismo e subjetivismo. Pois se tudo virar questão de opinião, como poderemos fazer a transformação da realidade? Como modificá-la a partir da afirmação de que ela não pode ser conhecida? Mesmo que alguns companheiros de partido tentassem fazer com que ele desistisse de escrever sobre o tema, Lênin insistiu, porque entendia que essa questão filosófica poderia afetar drasticamente questões políticas.

Desse modo, Lênin (1982) não se satisfaz com a explicação abstrata do problema da verdade em geral. Para o autor, a concepção marxista da verdade incorpora como princípio máximo a tese de objetividade desta verdade. Para iniciar o debate ele coloca as seguintes questões:

[...] existe uma verdade objetiva, isto é, pode haver nas representações humanas um conteúdo que não depende do sujeito, que não depende nem do homem nem da humanidade? Se sim, podem as representações humanas que exprimem a verdade objetiva exprimi-la de uma vez, integralmente, incondicionalmente, absolutamente, ou apenas de maneira aproximada e relativa? Esta segunda questão é a questão da relação entre a verdade absoluta e a verdade relativa. (LÊNIN, 1982, p.92).

A tese de Lênin enriqueceu a teoria do conhecimento marxista, distinguindo em detalhes a visão idealista e marxista da verdade. Lênin se

contrapõe a Bogdánov⁸⁷, que coloca a verdade como somente uma forma ideológica e afirma que não pode haver verdade sem relações com o sujeito, que a verdade é uma forma de experiência humana. Assim, para Bogdánov, não pode haver verdade sem relações com a humanidade, e, conseqüentemente, não pode haver verdade objectiva. Lênin explica por que a afirmação de Bogdánov é equivocada:

A negação da verdade objectiva por Bogdánov é agnosticismo e subjectivismo. O absurdo desta negação é evidente, mesmo que se tome exemplo acima citado das ciências da natureza. As ciências da natureza não permitem duvidar de que a sua afirmação da existência da Terra antes da humanidade é uma verdade. Isto é perfeitamente compatível com a teoria materialista do conhecimento: a existência do que é reflectido independentemente daquilo que reflecte (a independência do mundo exterior em relação à consciência) é a premissa fundamental do materialismo. A afirmação das ciências da natureza de que a Terra existia antes da humanidade é uma verdade objectiva. Esta tese das ciências da natureza é incompatível com a filosofia dos machistas⁸⁸ e com a sua doutrina da verdade: se a verdade é uma forma organizadora da experiência humana, não pode ser verdadeira a afirmação da existência da Terra fora de toda a experiência humana. (LÊNIN, 1982, p.93).

Nessa direção, Lênin (1982) continua sua defesa de que a verdade objectiva existe e, contrapondo-se a Bogdánov, explica:

[...] chamam-nos a nós, materialistas, “metafísicos”, porque reconhecemos a realidade objectiva que nos é dada pela experiência, porque reconhecemos uma fonte objectiva, independente do homem, das nossas sensações. [...] mas na realidade os machistas são subjectivistas e agnósticos, porque não confiam suficientemente nos testemunhos dos nossos órgãos dos sentidos e aplicam o sensualismo de maneira inconsequente. Não reconhecem a realidade objectiva, independente do homem, como fonte das nossas sensações. Não vêem nas sensações uma reprodução fiel desta realidade objectiva, caindo assim em contradição directa com as ciências da natureza e abrindo porta ao fideísmo. (1982, p. 96-97)

Com isso, Lênin aponta que Bogdánov é relativista e Engels é dialético porque afirma que a verdade absoluta é formada por verdades relativas, ao

⁸⁷ Integrante do partido Bolchevique no período de Lênin.

⁸⁸ Seguidores do filósofo e físico austríaco Ernest Mach.

explicitar que o conhecimento objetivo e a verdade absoluta serão alcançados completamente por meio do tempo infinito de vida da humanidade.

Na sequência, se contrapondo mais uma vez ao relativismo, Lênin (1982, p.103) explica que:

[...] colocar o relativismo na base da teoria do conhecimento significa condenar-se inevitavelmente ao cepticismo absoluto, ao agnosticismo e à sofística, ou ao subjectivismo. O relativismo, como base da teoria do conhecimento, é não somente o reconhecimento da relatividade dos nossos conhecimentos, mas é também a negação de qualquer medida ou modelo objectivo, existente independentemente da humanidade, do qual se aproxima o nosso conhecimento relativo.

Essa linha de análise foi mantida por Lênin em seus “Cadernos sobre a Dialética de Hegel”:

O conhecimento é o processo pelo qual o pensamento se aproxima infinita e eternamente ao objeto. O reflexo da natureza no pensamento humano deve ser compreendido não de modo “morto”, não “abstratamente”, não sem movimento, **NÃO SEM CONTRADIÇÃO, MAS NO PROCESSO ETERNO DO MOVIMENTO**, do surgimento das contradições e da sua resolução. (LÊNIN, 2011, p. 166-167, grifos no original)

Podemos observar que os argumentos de Lênin e Engels mantêm-se atuais no combate às diversas correntes da filosofia que aboliram o conhecimento objetivo em defesa da subjetividade, assim também como aquelas que adotam um total ceticismo epistemológico, um niilismo.

Observamos também que a dialética da compreensão marxista sobre a verdade está baseada na análise de toda a história do desenvolvimento do conhecimento. A dialética marxista comprova que o conhecimento humano pode tornar-se absoluto exclusivamente por meio do relativo. (KOPNIN, 1978).

Desse modo, podemos compreender que a verdade relativa é distinta da absoluta não pela fonte, mas pelo nível de exatidão e plenitude pelo qual refletem a realidade objetiva. De acordo com Kopnin (1978, p. 167):

A relatividade do conhecimento humano é uma prova do seu desenvolvimento, da vitalidade e capacidade de enriquecer-se com um novo conteúdo objetivo e não da fraqueza, da impotência para dominar os fenômenos e processos do mundo exterior. Neste caso a própria relatividade é relativa, vale dizer,

é apenas um, mas não o único momento do movimento do conhecimento. No próprio relativo há absoluto e só através do relativo apreende-se o absoluto, o mundo objetivo.

Desse modo podemos considerar que são dois os limites que nos levam dialeticamente ter a relatividade como parte do desenvolvimento do conhecimento objetivo: 1) A relatividade devido aos limites históricos, nossa capacidade limitada de conhecer, devido a ainda a insuficiência dos métodos de pesquisa existentes; 2) Os limites dados pela ideologia, que estão atrelados a concepção de mundo idealistas presentes em nossa sociedade.

Como explica Lênin (1982, p. 103):

A dialética, como já Hegel explicava, contém um elemento de relativismo, de negação, de cepticismo, mas não se reduz ao relativismo. A dialética materialista de Marx e Engels contém certamente o relativismo, mas não se reduz a ele, isto é, reconhece a relatividade de todos os nossos conhecimentos, não no sentido da negação da verdade objectiva, mas no sentido da condicionalidade histórica dos limites da aproximação dos nossos conhecimentos em relação a esta verdade.

Por fim, concluímos que a relatividade do conhecimento humano compreendida pelo materialista histórico e dialético é bem distinta do relativismo presente na base do pensamento multicultural, pois o conhecimento enquanto processo, tem por fundamentos e conteúdos objetivos, o domínio dos fenômenos, das leis do mundo. Por meio das verdades relativas produzidas pelos indivíduos o gênero humano avança no conhecimento cada vez mais profundo e amplo da realidade natural e social. Isso comprova que a verdade autêntica é possível de ser alcançada, não de forma mecânica, estanque e definitiva, mas em seu movimento, no infinito processo de enriquecimento com um novo conteúdo, ou seja, a questão da verdade não é metafísica, nem se limita à prática individual cotidiana, estando a resposta à essa questão situada no plano da prática histórica da humanidade em seu todo.

3.8 Cultura numa perspectiva marxista: a defesa da universalidade

A partir das considerações feitas até aqui, podemos concluir que, numa perspectiva marxista, cultura é tudo o que o ser humano produz, desde o mais

simples e elementar, até o mais complexo. Nesse sentido, é imperativo compreender a cultura como um ilimitado campo de produções humanas materiais e não materiais, tais como, os instrumentos de todo tipo, os conhecimentos, desde o mais elementares até científicos e filosóficos, as obras das artes e da literatura, as várias formas de linguagem, os hábitos e costumes, entre outros. A cultura é “atividade humana condensada” (DUARTE & MARTINS, 2013), isto é, atividades que se acumulam nos objetos produzidos pelos seres humanos. Assim, a cultura existe objetivamente como acúmulo de atividades e experiências e subjetivamente na medida em que os indivíduos se apropriam daquilo que os outros seres humanos produziram e que está acumulado.

A cultura humana deve ser universal, desse modo, não deve pertencer a uma classe ou a um grupo, pois é produzida historicamente por toda a humanidade, em suas relações e luta de classes. No capitalismo, está nas mãos da classe burguesa, mas, numa sociedade comunista, não pertencerá somente ao proletariado, mas sim a todos, pois não existirão mais classes. Nessa direção numa sociedade cindida em classes, a cultura também o é, mas, por contradição, a cultura produzida nessa sociedade, ao mesmo tempo que expressa o particular, também possui o universal. Dito de outro modo, a cultura é atravessada pelas classes, e por isso expressa de modo universal a humanidade, e é pela categoria da contradição que devemos compreender esse aspecto da cultura humana.

De acordo com Duarte & Martins (2013), isso não tem sido entendido pelos multiculturalistas, que se recusam a compreender historicamente o processo de universalização do ser humano e, portanto, do conhecimento, que já estava contido nos primórdios da civilização, com a transformação da natureza pelo trabalho (MARKUS, 1974). Certamente, no início, o universo de fenômenos abarcados pela cultura era muito restrito, devido ao baixo nível de desenvolvimento das forças produtivas. Foi com o capitalismo que se deu um salto em direção à formação de relações sociais mundiais, como explicam Marx e Engels na Ideologia Alemã (2007), isso também é retomado nos *Grundrisse* (MARX, 2011).

Um aspecto que não pode ser desconsiderado é que existe cultura universal no capitalismo. E essa cultura, que tem como base o valor (de troca) da mercadoria, ou seja, o dinheiro, acaba por unir todas as nações, pois é a forma universal de cultura na sociedade capitalista. Uma universalidade das relações de mercado é a universalidade do capital. Desse modo constitui-se em:

[...] uma ilusão a ideia de que possa ser evitada a imposição de uma cultura universal, pois esse fato vem se concretizando mais e mais a cada dia, por obra do capitalismo. O desafio consiste em superar-se essa forma unilateral e alienante de cultura universal, por outra que preserve a universalidade superando, porém, sua forma capitalista. Somente assim as culturas segmentais poderão ser ao mesmo tempo transformadas nos seus aspectos limitantes, conservadas nos seus aspectos enriquecedores da vida humana e elevadas a patamares superiores de desenvolvimento de todas as pessoas (DUARTE & MARTINS, 2013, p.67).

Entendemos, a partir dessa explicação, que a verdadeira universalidade do ser humano só será alcançada no comunismo e por meio do acesso às conquistas culturais mais ricas e decisivas para a formação de capacidades que representem o máximo do desenvolvimento do gênero humano (DUARTE & MARTINS, 2013).

Porém, os multiculturalistas não entendem esse processo, para eles a universalização de conhecimentos é sempre uma imposição, uma relação de poder, uma anulação das culturas. Os mesmos se recusam a entender a universalização como um processo de conquista da liberdade para todo o gênero humano.

Para entendermos a posição dos multiculturalistas, é preciso levar em conta que os mesmos defendem o respeito à diversidade/pluralidade cultural, e entendem isso como uma forma de lutar contra a xenofobia, o preconceito em relação às diferentes identidades, a discriminação de etnia, gênero ou religião. De acordo com Canen *et al* :

Conforme Lopes (1999), Moreira (1999) e Silva (1999), estes estudos têm tensionado o campo do currículo, trazendo novas configurações e propondo novos olhares, voltados ao reconhecimento e valorização de identidades culturais

apagadas ou negadas em estruturas curriculares monoculturais (2000, p.1).

Porém, ao nos contrapormos ao discurso multicultural, e ao defendermos a existência de uma cultura universal, é porque concordamos com Duarte (2010b) e entendemos que:

Trata-se aqui da relação entre os seres humanos e a totalidade da cultura humana. Se a humanização é resultante da construção social dessa cultura, entendida como o processo histórico de objetivação do gênero humano, e da apropriação das obras e dos fenômenos culturais pelos indivíduos, então a emancipação da humanidade deverá ocorrer como transformação da apropriação dessa cultura e, por consequência, transformação também da objetivação tanto do gênero humano quanto de cada indivíduo (DUARTE, 2010b, p.109).

No campo do marxismo, a cultura é resultante e, simultaneamente, é formadora do gênero humano e, de nenhuma forma, está desarticulada da base material da existência.

Porém, os multiculturalistas/relativistas culturais permanecem numa visão particular e reducionista da cultura. Os mesmos argumentam que não existe uma cultura universal, que isso é resultado de uma visão colonialista. Consideram tratar-se de uma visão opressora e impositiva da cultura branca o que impede a diversidade e tolhe a liberdade dos seres humanos. Também analisam que o processo histórico humano recebeu até aqui imposições de grupos dominantes, e que os mesmos destruíram culturas de grupos menores. Desse modo, argumentam que, quando preconizamos uma cultura universal, nossa postura é etnocêntrica. Duarte (2010b) analisa que, para os defensores do multiculturalismo e do pós-modernismo:

[...] não se trata apenas do fato de que a cultura humana ainda não tenha alcançado um estágio de verdadeira universalidade nem mesmo se trata do fato de que a classe dominante tenha até hoje submetido a cultura humana a seus interesses particulares de classe e, para tanto, tenha sufocado e destruído muito da riqueza contida nas culturas locais. Para o pós-modernismo, o problema não reside na visão burguesa de cultura humana, mas sim na própria ideia de que possa haver uma cultura universal. Rejeitando tal ideia, os pós-modernos afirmam que qualquer projeto educacional pautado explícita ou

implicitamente no suposto da existência ou mesmo da possibilidade de uma cultura universal é um projeto conservador, autoritário e etnocêntrico. Em oposição a tudo isso, postulam o relativismo cultural como um dos pilares da educação em geral, incluída nesta a educação escolar (DUARTE, 2010b, p. 102).

Como mostra o marxismo, somente por meio da universalização da cultura material e não material poderemos chegar à verdadeira liberdade do ser humano, como resultado de grandes contradições da profunda luta de classes desenvolvida na história social.

Na sociedade regida pelo capital, o desenvolvimento do ser humano existe na forma alienada de enriquecimento do capital pela classe explorada, conforme discutido no item anterior. Porém, como destaca Duarte (2010), em outro modelo de sociedade, na qual o trabalho não terá mais a marca da alienação, isso se modificará:

Uma revolução mundial realizada pela classe trabalhadora, ao suprimir totalmente da sociedade essa subordinação do trabalho ao processo de valorização do capital, isto é, ao despir a riqueza humana dessa sua forma historicamente situada, a forma de capital, tornará possível a efetivação, na vida de todos os indivíduos, do potencial de emancipação humana contido nessa riqueza. Tal processo possibilitará a constituição de uma cultura universal, que supere os limites das culturas locais, incorporando toda a riqueza nelas contida e elevando essa riqueza a um nível superior (DUARTE, 2010b, p.103-104).

Fundamentando-se em Marx, Duarte (2010b) coloca a questão da contradição existente em nossa sociedade que traz, por um lado, a universalização da alienação, resultante da universalização do valor de troca como mediação entre os seres humanos; e, por outro lado, a construção de uma riqueza universal, de relações e capacidades humanas universais.

Mas enfim, podemos afirmar que existe uma cultura universal? De acordo com Markus (1974),

Graças a universalidade que caracteriza a atividade laborativa do homem, 1) todo objeto torna-se objeto do agir humano; 2) o homem introduz cada vez mais objetos singulares em uma conexão ativa com outros objetos; 3) ao adquirir novas necessidades e ao desenvolver novos modos de produção, o homem explicita essa atividade num terreno inteiramente novo e no interior de novas conexões (por exemplo, através dos experimentos científicos). Tudo isso tem como resultado que o

homem chega a um conhecimento cada vez mais completo do mundo dos objetos. Não se trata [...] de uma completicidade de natureza quantitativa. O conhecimento humano é *universal* na medida em que, segundo a concepção de Marx, a atividade do homem é uma atividade de caráter *universal* (MARKUS, 1974 p. 63).

Duarte (2008) afirma que Lukács, em sua obra com o título *Estética*, analisou o processo histórico de desenvolvimento do gênero humano, como sendo o desdobramento, a partir da vida cotidiana, das esferas superiores de objetivação do gênero humano, como a ciência e a arte. Segundo Duarte (2008):

Lukács considerava esse processo como um efetivo e irreversível enriquecimento ontológico do ser humano, o que não significa que ele desconsiderasse a questão da alienação dos conteúdos historicamente concretos da ciência e da arte. Mas o filósofo marxista húngaro distinguia essa alienação resultante de relações sociais historicamente superáveis, do caráter humanizante que essas esferas de objetivação têm para o gênero humano (DUARTE, 2008, p.4).

Duarte (2008) ainda afirma que, no decorrer no processo histórico, permeado por contradições, o ser humano tem adquirido e formado forças, desempenhos e necessidades com uma qualidade superior, e que esses são incorporados à essência historicamente produzida pela humanidade. Porém, devido às relações de alienação em que vivemos esses novos elementos não são efetivados na vida da grande maioria dos seres humanos. Pois:

A plena objetivação do conteúdo humano ocorre, na sociedade capitalista, como completo esvaziamento dos indivíduos e das relações sociais, pois essa objetivação acontece na forma da produção de mercadorias e da exploração dos trabalhadores pelo capital. A objetivação universal do ser humano se realiza, na sociedade capitalista, na forma de expansão do capital e da lógica mercantil para todas as regiões do planeta e para todas as esferas da vida humana, resultando em total alienação. A ampliação do campo abarcado pelas atividades humanas, a diversificação dessas atividades, a extensão das possibilidades de vida humana para muito além dos restritos limites da mera sobrevivência acontece, na sociedade capitalista, na forma de produção de mercadorias e, portanto, reprodução do capital, fazendo com que os indivíduos tenham que sacrificar a si mesmos e abdicar do seu crescimento como pessoas ao venderem sua força de trabalho e se submeterem às exigências opressivas do capital. (DUARTE, 2013, p.96-97).

É necessário distinguir o que deve ser superado da lógica do capital, daquilo que, por mais que tenha sido formado no meio das relações alienantes, deve ser preservado por uma sociedade socialista e elevado a uma condição superior de desenvolvimento.

Desse modo, entendemos que não se trata de pensar, como os relativistas culturais, que a saída está no retrocesso em relação à universalização atingida pelo capital, mas sim na sua superação por uma sociedade na qual a universalização não seja feita à custa dos sujeitos.

A apropriação da herança cultural humana pela classe trabalhadora é necessária por, pelo menos, dois motivos.

O primeiro é que os trabalhadores precisam de conhecimento e condições para organizar outra sociedade, e para isso é necessário apropriar-se de tudo o que foi produzido até o momento, pois não se constrói um novo modelo social com ausência de conhecimento do que já existe. Deste modo, tomar posse da cultura produzida historicamente é condição imprescindível para a construção do socialismo. Duarte (2006, p.610) explica que: “tal processo possibilitará a constituição de uma cultura universal que supere os limites das culturas locais, incorporando toda riqueza nelas contidas e elevando essa riqueza a um nível superior”. Para Duarte (2013), essa apropriação representa um progresso em direção à humanização, ou seja, da universalização e da liberdade do homem que ocorre no capitalismo, por contradição, de forma limitada e sob o jugo alienante da sociedade burguesa.

O segundo motivo é o de que, em termos de formação humana, de acordo com Leontiev (1978) e com Martins (2013), o ser humano só desenvolve em plenitude suas funções e aptidões, ao ter acesso ao que existe de mais rico produzido em nossa sociedade na forma de cultura material e intelectual.

Desse modo, a formação de um ser humano omnilateral, e de outra sociedade superior a essa, só será possível com a apropriação da riqueza acumulada e das grandes obras produzidas pelo gênero humano. Ou explicado de outra forma,

Ao longo da história, por meio da atividade social e consciente do conjunto da humanidade, o processo de objetivação se desenvolve no sentido da efetivação da universalidade e da liberdade. Assim, na formação do indivíduo, será alienante todo processo que não resultar em efetivação, na existência individual, das possibilidades historicamente produzidas de objetivação consciente, social, livre e universal (DUARTE, 2013, p.98).

Finalizando, compreendemos, portanto, que a solução para a questão da alienação não será encontrada em concepções que postulem alguma forma de organização social que opere um retrocesso em relação ao processo de universalização realizado pelo capital, mas sim na superação do caráter abstrato dessa universalização, em direção ao desenvolvimento concretamente multilateral e livre de todos os seres humanos.

CAPÍTULO IV

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E TEORIA CURRICULAR

[...] A outra direção possível do movimento produzido pela contradição que marca a educação escolar na sociedade capitalista, esta sim, favorável aos interesses da classe trabalhadora, é a da luta pela efetivação da especificidade da escola, fazendo do trabalho de socialização do conhecimento o eixo central de tudo o que se realiza no interior dessa instituição, ou seja, aquilo que dá sentido à sua existência. Essa luta requer ações organizadas no plano dos embates políticos, no plano da formação de quadros altamente qualificados, no plano da produção do conhecimento sobre a educação e no plano da construção teórica e prática de uma pedagogia que fortaleça o trabalho de produção direta e intencional, em cada aluno e em todos os alunos, do domínio dos conhecimentos necessários ao seu pleno desenvolvimento como seres humanos. (SAVIANI & DUARTE, 2012, p. 3)

4.1 Introdução

Mesmo não encontrando, no levantamento realizado durante esta pesquisa, um trabalho específico que trate sobre Pedagogia Histórico-Crítica e teorias curriculares, observamos que, no conjunto de produções realizadas até o momento a partir desta pedagogia, podemos identificar diversos elementos que contribuem para a conceituação de currículo escolar. Esses elementos encontram-se tanto nas obras de Dermeval Saviani como de outros autores que tem procurado contribuir para a construção coletiva da Pedagogia Histórico-Crítica.

4.2 Gênese e desenvolvimento

No ano de 2009 foi realizado um seminário⁸⁹ organizado pelo grupo de pesquisa “Estudos Marxistas em Educação”, na Universidade Estadual Paulista (UNESP) sobre a Pedagogia Histórico-Crítica. O professor

⁸⁹ Este seminário foi realizado nas datas de 15 a 17 de dezembro de 2009 com o título: “Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos” na UNESP - *Campus* de Araraquara/SP.

Dermeval Saviani, em sua palestra de encerramento do seminário, explicou que a formulação desta pedagogia iniciou-se no final da década de 1970, devido ao clima cultural e político de luta contra a ditadura, que se refletiu no campo educacional. Esse clima acentuou-se na década seguinte e gerou um clima muito fértil no campo dos debates pedagógicos, como nos explica Saviani no prefácio da 4ª edição do livro *Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras aproximações*:

Tais debates expressavam a hegemonia do pensamento progressista, isto é, das ideias de esquerda, não certamente no âmbito da prática educativa, mas seguramente no campo das discussões teóricas. E em nível do pensamento de esquerda, o marxismo constitui, sem dúvida, a manifestação mais vigorosa. Nessas circunstâncias, configurou-se uma espécie de "moda marxista" que motivou várias adesões ao marxismo no campo educacional. Lutando contra todas as formas de modismo pedagógico confrontei-me, então, com o modismo marxista que implica uma adesão acrítica e, por vezes sectária, a esta corrente do pensamento. Situei-me, pois, explicitamente no terreno do materialismo histórico, afirmando-o como base teórica de minha concepção educacional contra as interpretações reducionistas e dogmáticas que a moda estimulava. (SAVIANI, 2003a, XV).

As vertentes marxistas em educação situam-se, segundo Saviani (2003b) no grupo mais amplo das teorias críticas da educação. Entre as teorias críticas da educação encontram-se aquelas chamadas por Saviani de crítico-reprodutivistas, algumas das quais com inspiração marxista, mas com uma abordagem não dialética da escola, como é o caso, por exemplo, de Louis Althusser. As teorias crítico-reprodutivistas não concebem a escola como uma instituição marcada por contradições que podem ser exploradas na direção da superação da sociedade burguesa.

O autor (2003a) explicita, por exemplo, que conforme suas análises foram se aprofundando, observou que a teoria da Escola Capitalista de *Baudelot e Establet* não poderia ser classificada como dialética, pois trabalha as questões de contradições somente no campo da sociedade, não faz uma análise da educação como um processo contraditório. Saviani afirma que os autores citados entendem a educação escolar como instrumento exclusivo da burguesia, e não consideram a possibilidade desta

instituição servir contraditoriamente aos interesses da classe trabalhadora. Portanto, consideram a escola somente como reprodutora das relações sociais existentes, e não como um local que, por contradição, possa contribuir com a transformação social. *Baudelot* e *Establet* afirmam que a resistência e a ideologia do proletariado surgem de movimentos e lutas populares, não passando pela escola. Saviani (2003a) assinala que, mesmo com esse tom de desvalorização da educação escolar, essas teorias não deixaram de desempenhar um papel relativamente positivo naquele contexto histórico:

Essa visão crítico-reprodutivista desempenhou um papel importante em nosso país, porque de alguma forma impulsionou a crítica ao regime autoritário e à pedagogia autoritária desse regime, a pedagogia tecnicista. De certa forma, essas teorias alimentaram reflexões e análises daqueles que em nosso país se colocavam na oposição à pedagogia oficial e à política educacional dominante (SAVIANI, 2003a, p. 66-67).

Por considerarem a escola uma instituição inerentemente burguesa e alienada, essas teorias não almejavam a construção de uma pedagogia. Compartilhando com essas teorias a premissa da necessidade de se focar criticamente as relações entre escola e sociedade, Saviani discordava, porém, da tese do caráter insuperavelmente alienado da educação escolar. A crítica ao tecnicismo adotado como discurso pedagógico oficial da ditadura era necessária, mas havia necessidade de não se cair na armadilha da identificação da educação escolar com suas formas alienadas. Era imperativa a busca de construção de uma pedagogia que superasse tanto as pedagogias burguesas como o beco sem saída criado pelas teorias crítico-reprodutivistas.

No final da década de 1970 foram organizados movimentos, associações e eventos⁹⁰ no campo educacional, que se instituíram num espaço importante para a divulgação de ideias pedagógicas com fundamentos marxistas, os quais contribuíram para a formulação da

⁹⁰ Podemos citar o surgimento de entidades como a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), criada em 1977, o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), articulado em 1978 com a organização do I Seminário de Educação Brasileira e a Ande Associação Nacional de Educação (ANDE), fundada em 1979.

Pedagogia Histórico-Crítica. Nesta mesma época, Saviani iniciou o trabalho com a disciplina de Teoria da Educação para a primeira turma de doutorado da PUC-SP, na qual trabalhou com obras de Gramsci, que lhe proporcionaram uma compreensão mais ampla e crítica dos problemas da educação brasileira.

Saviani (2011a) destaca, desse modo, que o contexto político e cultural do final da década de 1970 propiciou que o trabalho que ele vinha realizando individualmente assumisse um caráter coletivo, pois:

[...] os problemas relativos à elaboração de uma concepção pedagógica que permitisse superar os limites da visão crítico-reprodutivista foram sistemática e intensamente discutidos naquela primeira turma de doutorado e tiveram continuidade nas turmas subsequentes (SAVIANI, 2011a, p. 219).

Entre 1978 e 1984 foram defendidas várias teses⁹¹ que contribuíram como um importante marco inicial na construção da Pedagogia Histórico-Crítica. Como se pode ver, já no seu início, essa pedagogia veio com a marca da construção coletiva.

No que se refere à discussão sobre o método pedagógico, Saviani, em 1982, no texto “Escola e Democracia II: para além da curvatura da vara” sintetiza uma proposta de superação das duas grandes matrizes pedagógicas burguesas: a escola tradicional e a escola nova (Idem, p. 220). A essa proposta Saviani chamou, naquele momento, de pedagogia revolucionária. Dois anos depois, em 1984, Saviani adota a denominação *Pedagogia Histórico-Crítica*:

⁹¹ Doutorandos na PUC/SP e oficialmente orientandos do professor Dermeval Saviani – Betty Antunes de Oliveira defendeu, em 1978, a tese sobre a: *Política de formação de professores do ensino superior*; Neidson Rodrigues defendeu em 1979 a tese: *Estado, Educação e Desenvolvimento Econômico*, Luiz Antonio da Cunha defendeu, em 1980, a tese: *A Universidade Crítica*, Guiomar Namó Mello defendeu em 1981 a tese: *A prática docente na escola de 1º grau: do amor, acusação e bom senso à competência técnica e vontade política*. Pulicada em livro: *Do compromisso político a competência técnica*; Paolo Nosella defendeu sua tese em 1981, com o título: *Pensamento operário: Do momento puramente econômico (ou egoísta-passional) ao momento ético-político num estudo sobre cinco metalúrgicos de São Paulo*; Mirian Warde defendeu em 1984 a tese: *Liberalismo e Educação*; Osmar Fávero defendeu, em 1984, a tese: *Uma pedagogia da participação popular: análise da prática educativa do MEB - Movimento de Educação de Base (1961-1966)* e Carlos Roberto Jamil Cury defendeu sua tese em 1979 com o nome: *Educação e contradição: Elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*.

O que eu quero traduzir com a expressão Pedagogia Histórico-Crítica é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico-objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da Pedagogia Histórico-Crítica é materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana (SAVIANI, 2003a, p. 88).

E continua:

Essa formulação envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação. Seus pressupostos, portanto, são os da concepção dialética da história. Isso envolve a possibilidade de se compreender a educação escolar tal como ela se manifesta no presente, mas entendida esta manifestação presente como resultado de um longo processo de transformação histórica. (Idem, p. 93).

Deste modo, foi a partir de 1982 que a Pedagogia Histórico-Crítica firmou-se no Brasil. No ano de 1984 a denominação foi adotada e todo um trabalho e esforço teórico de forma coletiva tem sido desenvolvido, daquele momento até os dias atuais.

O momento histórico vivido pela sociedade brasileira da década de 1980 tinha características que diferenciavam a realidade sociocultural de nosso país em comparação com o que estava acontecendo no restante do mundo. Enquanto que no Brasil havia uma efervescência das lutas da classe trabalhadora, no exterior eram difundidas as ideias neoliberais e pós-modernas. Não tardou, porém, que essas ideias chegassem ao Brasil. Veja-se, por exemplo, o fato de que na metade da década de oitenta teve início a onda construtivista que, ao fim daquela década, já se mostrava como o grande modismo a assolar a educação brasileira. Nesse sentido, a construção coletiva da Pedagogia Histórico-Crítica configurou-se, desde o início, como um processo de luta ideológica, como nos explica Duarte (2005, p. 206):

Vejam a complexidade da tarefa e o tamanho do desafio que devem ser enfrentados pelos educadores marxistas: 1) é preciso realizar o trabalho de educar as novas gerações tendo como perspectiva a superação do capitalismo, mas sabendo

que esse trabalho educativo está sendo realizado em condições objetivas e subjetivas produzidas pela sociedade capitalista contemporânea, ou seja, realizado em meio ao processo de generalização da barbárie; 2) é preciso construir uma pedagogia marxista sabendo, porém, que tal construção não pode ocorrer à margem da luta sociopolítica cujo horizonte é o socialismo o que, nas condições atuais, estabelece para o pensamento pedagógico marxista os mesmos impasses e dificuldades com os quais se depara o movimento socialista no mundo todo; 3) é preciso fazer a crítica às correntes de pensamento integrantes do universo ideológico que dá sustentação às ideias educacionais sintonizadas com a sociedade capitalista contemporânea.

Se toda pedagogia tem que lidar com os problemas que possam surgir nas tentativas de sua adoção na prática educativa, no caso da Pedagogia Histórico-Crítica tais problemas são de uma complexidade muito maior em consequência da adoção de uma pedagogia socialista numa sociedade capitalista, como Saviani (2011b) explica a seguir:

Essa proposta pedagógica surgiu a partir das condições atuais e busca interferir na situação atual, objetivando sua transformação. Neste sentido trata-se de uma proposta que pretende orientar, de alguma forma, os professores sobre as possibilidades de imprimir rumos diferentes ao processo pedagógico. Entretanto, temos consciência clara de que a possibilidade de sua implantação em larga escala nas redes públicas depende de transformações na própria sociedade, que atualmente não estão dadas e também não se apresentam como viáveis no horizonte próximo, no horizonte imediato. Neste contexto, cabe continuar batalhando, divulgando a proposta e buscando formas de articulá-la com a prática dos professores nas escolas, sabendo, porém, que ela desempenha um papel de resistência. Sua função é manter os educadores mobilizados na busca de novas perspectivas para a educação em nosso país, mostrando que é possível uma educação diferente, mas com a clareza de que ela faz parte de um processo mais amplo e que só poderá ser implantada plenamente quando as transformações no âmbito da própria sociedade também se verificarem (SAVIANI, 2011b, p.119).

Conhecedores da realidade concreta e dos limites de implementação da teoria Histórico-Crítica numa sociedade capitalista, buscaremos, nos itens a seguir, melhor definir os principais aspectos dessa pedagogia no que se refere ao currículo escolar.

4.3 A educação escolar e o saber objetivo

Como afirma Saviani (2003a), o saber objetivo convertido em saber escolar é um dos elementos centrais da Pedagogia Histórico-Crítica. Buscamos explicitar, neste texto, o que representa objetividade, ao pensarmos na produção do conhecimento e, mais especificamente, no saber escolar.

De acordo com Fonte (2011), Marx demonstra elementos relevantes para a definição de objetividade, em sua obra *Manuscritos econômicos-filosóficos*, quando apresenta “que ser objetivo é padecer por ter seu ser fora de si” (Idem, p. 30) e esta é uma característica de todo ser objetivo, inclusive do próprio gênero humano. De acordo com Marx (2010):

O homem é imediatamente ser natural. Como ser natural, e como ser natural vivo, está, por um lado, munido de *forças naturais*, de *forças vitais*, é um ser natural *ativo*; estas forças existem nele como possibilidades e capacidades, (*Anlagen und Fähigkeiten*), como *pulsões*; por outro, enquanto ser natural, corpóreo, sensível, objetivo, ele é um ser que *sofre* dependente e limitado, assim como o animal e a planta, isto é, os *objetos* de suas pulsões existem fora dele, como objetos independentes dele. Mas esses objetos são *objetos* de seu carecimento (*Bedürfnis*), objetos essenciais, indispensáveis para a atuação e confirmação de suas *forças essenciais*. Que o homem é um ser *corpóreo*, dotado de forças naturais, vivo, efetivo, objetivo, sensível significa que ele tem *objetos efetivos*, *sensíveis* como objeto de seu ser, de sua manifestação de vida (*Lebensäusserung*), ou que ele pode somente *manifestar* (*äussern*) sua vida em objetos sensíveis efetivos (*wircliche sinnliche Gegenstände*). É idêntico: *ser* (*sein*) objetivo, natural, sensível e ao mesmo tempo ter fora de si objeto, natureza, sentido, ou ser objeto mesmo, natureza, sentido para um terceiro.

Para exemplificar essa relação entre o ser vivo e os objetos dos quais ele necessita, Marx comenta sobre a fome:

A *fome* é uma *carência* natural; ela necessita, por conseguinte, de uma *natureza* fora de si, de um *objeto* fora de si, para se satisfazer, para se saciar. A fome é a carência confessada de meu corpo por um *objeto* existente (*seienden*) fora dele indispensável a sua integração e externalização essencial. O sol é *objeto* da planta, um objeto para ela imprescindível, confirmador de sua vida, assim como a planta é objeto do sol,

enquanto *externação* da força evocadora de vida do sol, da força *objetiva* do sol. Um ser que não tenha sua natureza fora de si não é nenhum ser *natural*, não toma parte na essência da natureza. Um ser que não tenha nenhum *objeto* fora de si não é nenhum ser objetivo. Um ser que não seja ele mesmo objeto para um terceiro ser não tem nenhum ser para seu objeto, isto é, não se comporta objetivamente, seu ser não é nenhum (ser) objetivo. Um ser não objetivo é um *não-ser* (MARX, 2010, p. 127).

Com essa análise e descrição, Marx relaciona ser e objetividade, e demarca a relação permanente existente entre seres efetivos. De acordo com Fonte (2011, p. 31): “Todo existente é objetivo e, portanto, faz parte de um complexo concreto e está em relações diversas e sempre determinadas e, portanto, históricas com outros entes”.

A objetividade, antes de ser uma característica do conhecimento, é, portanto, uma característica da realidade. Faz parte da objetividade o fato de que os seres objetivos existem como parte de um conjunto de relações. Eles não existem isoladamente. A objetividade é antes de tudo uma característica da natureza que, para existir, não precisa ser objeto de nenhuma consciência. No caso da natureza, objetividade significa que o objeto pode existir sem estar em relação com algum sujeito. Com o surgimento dos seres humanos, da atividade de trabalho e, portanto, da esfera do ser social, surge a objetividade dos fenômenos histórico-sociais que é, em parte, diferente da objetividade dos fenômenos puramente naturais, pelo fato da atividade humana ser uma atividade consciente, atividade teleológica, isto é, guiada por fins conscientes. Mas os fenômenos sociais também podem existir sem que os seres humanos os conheçam plenamente, isto é, os conheçam em sua essência.

É nesse sentido que as forças sociais podem conduzir, em certas circunstâncias, os seres humanos a situações inesperadas e não desejadas. A objetividade dos fenômenos sociais é bastante complexa e inclui, por exemplo, a existência objetiva de ideias sobre coisas que não existem objetivamente. O caso clássico é a crença na existência de um deus ou deuses que governariam a vida humana. Esses seres não existem

objetivamente, mas a ideia de que eles existam atua sobre a prática dos seres humanos, transformando-se numa força social objetiva.

Mas quando Saviani usa o conceito de saber objetivo, está se referindo à objetividade como uma característica do conhecimento, a de ser capaz de traduzir com fidedignidade os processos existentes na realidade externa à consciência. Trata-se, nesse caso, da objetividade como uma característica necessária ao processo de conhecimento da realidade natural ou social.

Não teremos condições de enveredar, neste trabalho, pelas sendas históricas dos debates sobre a possibilidade ou impossibilidade de se conhecer objetivamente a realidade. Concordamos com Orso (2003), para quem a objetividade:

supõe a possibilidade de o homem conhecer efetivamente a realidade, ao contrário do que afirma Kant, os neokantianos e os irracionistas, por exemplo, que defendem a impossibilidade de conhecer tanto o sujeito quanto o objeto para além das aparências, de conhecer as essências. Esta posição é compartilhada pelos pós-modernos, derivando no relativismo. Para eles só é possível conhecer os fenômenos (ORSO, 2003, p.30).

Coloca-se aí a questão dos métodos de conhecimento da realidade para além das aparências, para além dos fenômenos, indo à sua essência. No caso dos fenômenos sociais, o esforço por conhecer os processos essenciais exige que se vá além da mera descrição e mensuração das manifestações mais imediatamente visíveis. Como afirma Frigotto (2008, p. 46), “A natureza da objetividade dos fatos sociais encontra sua validação não na mensuração pura e simples, mas no plano histórico empírico.”

No campo da educação escolar Saviani (2003a) mostra que a especificidade dessa forma de educação reside justamente no ensino e na aprendizagem do saber objetivo, devidamente convertido em saber escolar. Mostra, ainda, que a objetividade do conhecimento está relacionada à sua universalidade:

[...] dizer que determinado conhecimento é universal significa dizer que ele é objetivo, isto é, se ele expressa as leis que regem a existência de determinado fenômeno, trata-se de algo cuja validade é universal. E isso se aplica tanto a fenômenos naturais como sociais. Assim, o conhecimento das leis que regem a natureza tem caráter universal, portanto, sua validade

ultrapassa os interesses particulares de pessoas, classes, épocas e lugar, embora tal conhecimento seja sempre histórico, isto é, seu surgimento e desenvolvimento são condicionados historicamente. O mesmo cabe dizer do conhecimento das leis que regem, por exemplo, a sociedade capitalista. Ainda que seja contra os interesses da burguesia, tal conhecimento é válido também para ela. (Idem, *Ibidem*, p. 57-58).

Com essa explicação, o autor reitera a importância da historicização, que é elemento central para se compreender a questão da objetividade e da universalidade, sem relacioná-las, portanto, com a neutralidade pressuposta pelos positivistas. Com isso, Saviani reafirma qual saber deve ser transmitido na escola, conforme os fundamentos histórico-críticos: o saber objetivo.

O ser humano se apropria do mundo objetivo por meio da produção material e da produção não material. Dentro de cada uma dessas duas grandes categorias de produção humana existem várias formas de apropriação da realidade. No caso da produção simbólica existem, como mostra Saviani (*idem*, p. 7), diferentes tipos de saberes ou conhecimentos, tais como: sensível, afetivo, intuitivo, artístico, axiológico, racional, lógico, teórico e prático. Porém, o autor explicita que, do ponto de vista da educação, estes saberes distintos não interessam em si mesmos, mas somente a partir da necessidade de que os indivíduos da espécie humana necessitam apropriar-se dos mesmos, para se desenvolver como membros do gênero humano. Desse modo, os indivíduos precisam aprender a agir, pensar, sentir e avaliar de forma teleológica. Tal aprendizagem requer o trabalho educativo. Assim, para Saviani, na escola (2003a):

o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. Entretanto, para chegar a esse resultado a educação tem que partir, tem que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente (SAVIANI, 2003a, p. 7).

Portanto, compreendemos que o saber escolar, tal como o saber objetivo, é produzido historicamente. Para entendermos essa produção

histórica, faz-se necessário o estudo do processo de constituição da educação como prática social específica.

Nesta direção, destacamos que a educação, em sua acepção mais ampla de formação dos indivíduos, teve sua gênese no processo pelo qual os seres humanos, transformando a natureza para produzirem os meios que lhes possibilitassem mais êxito na satisfação de suas necessidades, transformaram também a si próprios, tornando-se cada vez mais seres socioculturais.

A partir da existência da educação como elemento integrante de uma prática social de início indiferenciada, foram se desenvolvendo características específicas à atividade de formação humana, num processo histórico de diferenciação dessa forma específica de prática social que é o trabalho educativo, o que acabou resultando no surgimento da escola como instituição com função precípua de educar as novas gerações.

Ocorre que, por muito tempo, a escola limitou-se à condição de forma socialmente secundária de educação, uma vez que era frequentada apenas pelos filhos das elites, ao passo que a maioria da população continuava a se formar no trabalho e na vida cotidiana. Somente com o aparecimento da sociedade capitalista é que a educação escolar passou à condição de forma socialmente dominante de educação. Para Saviani, (2003a):

Esta passagem da escola à forma dominante de educação coincide com a etapa histórica em que as relações sociais passaram a prevalecer sobre as naturais, estabelecendo-se o primado do mundo da cultura (o mundo produzido pelo homem) sobre o mundo da natureza. Em consequência, o saber metódico, sistematizado, científico, elaborado, passa a predominar sobre o caráter espontâneo, “natural”, assistemático, resultando daí que a especificidade da educação passa a ser determinada pela forma escolar (Idem, 2003a, p.8).

Quando Saviani define o saber objetivo como elemento central da Pedagogia Histórico-Crítica, delimitando-o como saber que deve compor necessariamente o currículo escolar, não o está colocando como um saber asséptico, desinteressado ou neutro, pautado no raciocínio positivista. Ao contrário, Saviani (2003a) argumenta que é possível negar a neutralidade e afirmar a objetividade, isso porque não existe saber desinteressado, porém não é todo interesse que impede a objetividade. Com isso, Saviani aponta que é

necessário compreender que objetividade não é sinônimo de neutralidade. É necessário esse esclarecimento, tendo em vista que, no passado, as discussões realizadas pelos teóricos do positivismo identificaram esses dois elementos e que, na atualidade, não faltam autores pós-modernos que identificam objetividade com neutralidade. Mas a distinção entre essas duas coisas é explicada de forma cristalina por Saviani:

Importa, pois, compreender que a questão da neutralidade (ou não-neutralidade) é uma questão ideológica, isto é, diz respeito ao caráter interessado ou não do conhecimento, enquanto objetividade (ou não objetividade) é uma questão gnosiológica, isto é, diz respeito à correspondência ou não do conhecimento com a realidade à qual se refere. Por aí se pode perceber que não existe nenhum conhecimento desinteressado; portanto, a neutralidade é impossível. Entretanto, o caráter sempre interessado do conhecimento não significa a impossibilidade da objetividade. (SAVIANI, 2003a, p. 57).

Saviani (2012, p. 66) vai mais além, explicitando a necessidade de compreensão dialética da produção do conhecimento em nossa sociedade, e expõe sobre a questão do aspecto gnosiológico e ideológico deste saber. Para entendermos a questão da existência do saber objetivo ele explica que:

[...] sabemos que as concepções que os homens elaboram não tem apenas um caráter gnosiológico, isto é, relativo ao conhecimento da realidade, mas também ideológico, isto é, relativo aos interesses e necessidades humanas. Em suma, o conhecimento nunca é neutro, ou seja, desinteressado e imparcial. Os homens são impelidos a conhecer em razão da busca dos meios de atender as suas necessidades, de satisfazer suas carências. Se o aspecto gnosiológico, centrado no conhecimento, tende para a objetividade, o aspecto ideológico centrado na expressão dos interesses, tende para a subjetividade. Mas esses dois aspectos não se confundem, não se excluem mutuamente e também não se negam reciprocamente. Ou seja: não se trata de considerar que os interesses impedem o conhecimento objetivo nem que este exclui os interesses. Os interesses impelem os conhecimentos e, ao mesmo tempo, os circunscrevem dentro de determinados limites. (SAVIANI, 2012, p. 66).

Saviani (2003a) ressalta, desse modo, que, para saber quais interesses impedem e quais exigem objetividade, é necessário abordar o problema em

termos históricos, no âmbito do desenvolvimento de situações concretas. A partir desta explicação, Saviani (2003a) registra que a função social da escola tem a ver com o saber universal e que a universalidade desse saber está inteiramente ligada à objetividade, portanto, ao saber objetivo. De acordo com o autor:

O saber escolar pressupõe a existência do saber objetivo (e universal). Aliás, o que se convencionou chamar de saber escolar não é outra coisa senão a organização sequencial e gradativa do saber objetivo, disponível numa etapa histórica determinada para efeito de sua transmissão-assimilação ao longo do processo de escolarização. (Idem, *Ibidem*, p. 62).

Para o tema desta tese é de grande importância essa afirmação de que o saber escolar, ou seja, o currículo é o saber objetivo organizado e sequenciado de maneira a possibilitar seu ensino e sua aprendizagem ao longo do processo de escolarização. O currículo não é um agrupamento aleatório de conteúdos, havendo necessidade dos conhecimentos serem organizados numa sequência que possibilite sua transmissão sistemática.

A organização do conhecimento na forma de currículo escolar trabalha com a unidade entre a objetividade e a subjetividade, considerando-se que há critérios objetivos contidos no próprio conhecimento que estabelecem níveis progressivos de complexidade e, por outro lado, o sequenciamento dos conteúdos escolares deve levar em conta as características do psiquismo dos sujeitos envolvidos na atividade educativa.

A defesa, feita por Saviani, da objetividade dos conteúdos escolares não implica, de forma alguma, a desconsideração dos aspectos subjetivos da atividade humana em geral e da atividade educativa em particular. O valor universal dos conhecimentos não está em conflito com o fato de que eles são sempre produzidos em condições sociais específicas e por indivíduos temporal e espacialmente situados. Igualmente, o fato de o aluno ser um sujeito situado, não deve ser impedimento para a aprendizagem do saber universal. Saviani assevera que:

[...] se o saber escolar, em nossa sociedade, é dominado pela burguesia, nem por isso cabe concluir que ele é intrinsecamente burguês. Daí a conclusão: esse saber, que, de

si, não é burguês, serve, no entanto, aos interesses burgueses, uma vez que a burguesia dele se apropria, colocando-o a seu serviço e o sonega das classes trabalhadoras. Portanto, é fundamental a luta contra essa sonegação, uma vez que é pela apropriação do saber escolar por parte dos trabalhadores que serão retirados desse saber seus caracteres burgueses e se lhes imprimirão os caracteres proletários. (SAVIANI, 2003a, p. 55).

Como também afirma Manacorda (1989, p. 296), “Marx e Engels não rejeitaram, mas assumiram as conquistas teóricas e práticas da burguesia no campo da educação, tais como a universalidade, laicidade, entre outros.” O papel da escola implica fazer com que os dominados apropriem-se daquilo que os dominantes usam para subjugar-los. “Dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação” (SAVIANI, 2003b, p.55).

Mas a objetividade do conhecimento não deve ser interpretada como sinônimo de descrição dos aspectos aparentes e imediatos que se mostram pela prática utilitarista cotidiana. Como escreveu Kautsky (2010, p. 29-30):

A tarefa da ciência, certamente, não é só representar o que existe, produzindo uma fotografia, de modo que qualquer observador normalmente organizado possa formar a mesma imagem. A tarefa da ciência consiste em extrair da “abundância de aspectos” dos fenômenos o elemento essencial e em desvendar o fio que guie o caminho do labirinto da realidade. A tarefa da arte, aliás, é similar. Também a arte não deve fornecer uma simples fotografia da realidade; o artista deve reproduzir aquilo que pareça ser o essencial, o que há de característico na realidade que se propõe a representar. A diferença entre a arte e a ciência consiste no fato de que o artista representa o essencial em forma física e tangível, que impressiona, enquanto o pensador representa o essencial como um conceito, uma abstração.

Por essa razão, a tarefa da escola não consiste em reproduzir o senso comum. Ao contrário, como afirma Saviani:

O papel da escola não é mostrar a face visível da lua, isto é reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob fenômenos que se mostram a nossa realidade imediata (SAVIANI, 2011a, p. 201).

Ao menos no que diz respeito às formas mais desenvolvidas do saber, não são os interesses pragmáticos e utilitários que conferem validade objetiva

ao conhecimento. Não são os interesses particulares que conferem verdade aos conteúdos, muito menos o Relativismo Cultural, que acaba por distorcer a definição de objetividade e universalidade, colocando estes termos como sinônimos de uma visão impositiva de conhecimento etnocêntrico. A concepção marxista de conhecimento situa-se numa posição claramente oposta ao relativismo e ao subjetivismo:

[...] claramente realista, em termos ontológicos, e objetivista, em termos gnosiológicos, move-se no âmbito de dois princípios fundamentais: 1. As coisas existem independentemente do pensamento, com o corolário: é a realidade que determina as ideias e não o contrário; 2. A realidade é cognoscível, com o corolário: o ato de conhecer é criativo não enquanto produção do próprio objeto de conhecimento, mas enquanto produção das categorias que permitam a reprodução, em pensamento, do objeto que se busca conhecer (SAVIANI, 2012, p.63).

Assim, a Pedagogia Histórico-Crítica, integrante de uma teoria marxista, se coloca na defesa da transmissão de conteúdos historicamente produzidos e objetivamente interpretados, como base para a organização de um currículo escolar, tema a ser discutido nos próximos itens deste capítulo.

4.4 A concepção de currículo escolar

Quando falamos em currículo escolar, a partir da Pedagogia Histórico-Crítica, não podemos deixar de citar o texto “Sobre a natureza e a especificidade da educação”, que é o primeiro capítulo do livro “Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações” (SAVIANI, 2003a). Neste texto, destaca-se, mais uma vez, o papel do trabalho na transformação do homem e da natureza e ressalta-se que “o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional” (SAVIANI, 2003a, p.11).

A partir disso, o autor enfatiza que o homem, para sobreviver, dá início ao processo de transformação da natureza, criando um mundo humano, o mundo cultural. Saviani argumenta que o ser humano precisa realizar a atividade de trabalho para produzir tudo o que necessita para existir, inclusive produzir a própria natureza humana. Dessa forma, a atividade

educativa, entendida como produção do humano nos indivíduos, é também um tipo de trabalho, como já foi aqui assinalado.

Com isso, podemos afirmar que Saviani, fundamentado no materialismo histórico e dialético, explicita que o desenvolvimento da existência humana acontece por meio da garantia de seu sustento material e, conseqüentemente, da produção cada vez mais complexa de bens materiais, processo este que, fundamentado em Marx, Saviani (2003a) classifica como “trabalho material”. Porém, o autor observa que, para ocorrer a produção material, é de fundamental importância a antecipação dos objetivos da ação em forma de ideias. E isso significa que são necessários o conhecimento científico das propriedades do mundo real, a valorização ética e a simbolização por meio da arte. Estes aspectos abrem, para Saviani (2003a), outra categoria de produção, a do “trabalho não-material”, que ele classifica como:

a produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana. Obviamente a educação situa-se na categoria do trabalho não-material. (SAVIANI, 2003a, p. 12).

Nessa direção, o autor, apoiando-se em Marx, define a natureza da educação, distinguindo o trabalho não-material em duas modalidades. A primeira é explicada por ele da seguinte maneira: temos produtos que se separam do produtor como um livro ou uma obra de arte. Isso ocorre devido à autonomia existente entre o “produto e o ato de produção”. Existe nessa ocorrência, portanto, um período de intervalo entre a produção e o consumo.

A segunda modalidade está relacionada com ações em que o produto não se separa do ato de produção. Portanto, o produto e o ato de produção se sobrepõem. Um exemplo disso é o ensino, em que se supõe a presença do aluno e do professor. Segundo o autor, a aula é produzida e consumida ao mesmo tempo. Sintetizando, na aula a produção do humano no indivíduo não se separa da apropriação do humano pelo indivíduo (“o consumo”). (SAVIANI, 2003a).

Outras áreas de estudos das Humanidades estão voltadas para as ideias, os conceitos, os valores, os símbolos, as atitudes e as habilidades

humanas como objetos externos de estudo. Já no caso dos estudos em Educação, o interesse se volta para a apropriação desses objetos pelos sujeitos, pelas novas gerações, formando-se, assim, o que Saviani chama de segunda natureza humana, que se constrói sobre a base da primeira, a natureza biofísica. Entende-se, dessa maneira, que a natureza humana não nasce com o indivíduo, deve ser produzida por ele sobre a base biológica. E, assim, Saviani (2003a, p. 13) apresenta sua definição, que já pode ser considerada uma definição clássica de trabalho educativo, afirmando que o mesmo é “o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Trabalhar na escola com os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos requer a perspectiva histórica, materialista e dialética da objetividade e da universalidade do conhecimento; considerando-se tanto o vir a ser histórico da apropriação da realidade natural e social pelo pensamento, como os vínculos entre o desenvolvimento do conhecimento e as demandas da formação humana, seja em termos do gênero humano ou em termos da formação de cada indivíduo.

Compreendemos, dessa forma, que a intencionalidade e a direção no desenvolvimento da ação docente visam garantir que o professor e a escola cumpram legitimamente seu papel, e não se submetam a artifícios criados por teorias pedagógicas “imediatistas, utilitaristas e pragmáticas” (DUARTE, 2004a). Na continuidade da definição sobre trabalho educativo, Saviani (2003a) explicita que,

o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (Idem, ibidem, p.13).

Na citação acima entendemos que está o cerne da definição de currículo para a Pedagogia Histórico-Crítica. Nela Saviani (2003) explicita claramente qual é a função da educação, mais especificamente da educação escolar, que é a de identificar quais conteúdos são fundamentais na continuidade do

desenvolvimento e evolução do gênero humano, conhecida, no marxismo, como formação humana unilateral, bem como quais as formas mais adequadas para que esses conteúdos sejam incorporados à segunda natureza dos alunos.

Saviani (2003a) ainda destaca o que deve ser levado em conta para identificar estes conteúdos, ou seja, qual o grau de relevância desses conteúdos para a formação supracitada. De acordo com Saviani (Idem, p. 13), “Trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório” na ação de selecionar conteúdos.

Podemos compreender melhor essa afirmação quando o autor explica sobre o tempo que a escola dedica às datas comemorativas (seus enfeites, músicas e rituais), que diminuem a carga horária de trabalho com conteúdos que realmente podem contribuir com o desenvolvimento de forma mais qualitativa dos alunos. Para esclarecer, o autor explica que, ao defender o clássico, o mesmo não deve ser confundido com o tradicional e, também, que o mesmo não se opõe ao moderno ou atual. Para Saviani (2003a, p.18) “clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial”:

Clássico, em verdade, é o que resistiu ao tempo. É neste sentido que se fala na cultura greco-romana como clássica, que Kant e Hegel são clássicos da filosofia, Victor Hugo é um clássico da literatura universal, Guimarães Rosa um clássico da literatura brasileira. (Idem, Ibidem)

Ainda de acordo com Saviani & Duarte (2012) clássico:

é aquilo que resistiu ao tempo, tendo uma validade que extrapola o momento em que foi formulado. Define-se, pois, pelas noções de permanência e referência. Uma vez que, mesmo nascendo em determinadas conjunturas históricas, capta questões nucleares que dizem respeito à própria identidade do homem como um ser que se desenvolve historicamente, o clássico permanece como referência para as gerações seguintes que se empenham em se apropriar das objetivações humanas produzidas ao longo do tempo (Idem, Ibidem, p.31).

Julgamos de fundamental importância levar essa compreensão em consideração, para definir critérios que contribuam na seleção dos conteúdos a

serem incluídos no currículo escolar.

A segunda parte da citação de Saviani (2003a), que trata das formas mais adequadas para atingir o objetivo citado, nos coloca a importância de continuarmos a pesquisa para elaborar e aprimorar os meios adequados de promover os processos de ensino e aprendizagem do conhecimento.

Enfatizamos que devemos nos preocupar em organizar os métodos, o espaço e o tempo para que o indivíduo se aproprie, na forma de segunda natureza, dos conteúdos que a humanidade produziu no decorrer de sua história. Para isso, o autor reforça, em seu livro “Escola e Democracia” (2003b, p. 69) que,

Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão e assimilação dos conteúdos cognitivos (Idem, *Ibidem*).

Não se trata de ecletismo, pois não é mera junção de métodos tradicionais com os da escola nova, o que não superaria a contraposição entre o caráter idealista dessas duas concepções de educação e sociedade e o caráter marxista da Pedagogia Histórico-Crítica.

Saviani (2003a) defende que a função social da escola é a de proporcionar os meios que permitam o acesso ao conhecimento em suas formas mais desenvolvidas e também aos seus rudimentos. Esse deve ser o eixo estruturante das atividades escolares. Preocupado com a descaracterização que o trabalho escolar tem sofrido, num movimento no qual tudo que é realizado dentro da escola se torna currículo, Saviani (2003a) opta por uma definição que melhor caracteriza a especificidade da escola e,

consequentemente, do currículo escolar. O currículo, para o autor, é o conjunto de atividades *nucleares* realizadas na escola. O autor destaca a necessidade desta distinção, pois caso tudo o que seja desenvolvido dentro da escola passe a ser denominado de currículo, com facilidade o secundário se torna principal, passando para acessório aquilo que deve ser o centro do trabalho da escola. Consequentemente, tudo acaba com a mesma importância, abrindo espaço para confusões e inversões da função social da escola. Saviani (2003a) faz a seguinte consideração:

Não é demais lembrar que este fenômeno pode ser facilmente observado no dia a dia das escolas. Dou apenas um exemplo: o ano letivo começa na segunda quinzena de fevereiro e já em março temos a semana da revolução⁹²; em seguida, a semana santa; depois a semana das mães, as festas juninas, a semana do soldado, semana do folclore, semana da pátria, jogos da primavera, semana da criança, semana do índio, semana da Asa etc., e nesse momento já estamos em novembro. O ano letivo encerra-se e estamos diante da seguinte constatação: fez-se de tudo na escola; encontrou-se tempo para toda espécie de comemoração, mas muito pouco tempo foi destinado ao processo de transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados. Isto quer dizer que se perdeu de vista a atividade nuclear da escola, isto é, a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado (SAVIANI, 2003a, p. 16).

Esse texto foi escrito no início da década de oitenta e desde então algumas datas comemorativas deixaram de existir como a de 31 de Março e outras foram acrescentadas. Mas o fenômeno da supervalorização dessas datas pela atividade escolar não deixou de existir e talvez tenha até se acentuado, se considerarmos que a ele se somaram os famosos “projetos”, não raro surgidos ao sabor do momento, de circunstâncias locais ou até mesmo de interesses mercadológicos. As atividades comemorativas ou os projetos só fazem sentido se, de algum modo, contribuírem para o desenvolvimento e o enriquecimento das atividades nucleares da escola. Não podem, portanto, de modo algum, tomar seu espaço ou minimizá-las.

⁹² Tratava-se da comemoração obrigatória do golpe militar de 1964, que era chamado de “revolução”.

Quando o secundário toma o lugar do principal, compromete-se seriamente a socialização do saber sistematizado.

Mas a compreensão teórica e o encaminhamento prático de uma clara distinção entre atividades nucleares e complementares requer dos professores e demais profissionais envolvidos com o sistema escolar o domínio de fundamentos que permitam ir além das aparências e do imediatismo pragmático e utilitarista que tantas vezes se faz presente no cotidiano escolar. Faz-se necessário que nós, professores, também dominemos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos que nos permitam fazermos em relação à prática pedagógica aquilo que esperamos formar em nossos alunos em relação à sua prática social, ou seja, a adoção da perspectiva de totalidade.

Sobre currículo, Saviani (2003a) destaca que a ideia ampliada do termo, empregada no cotidiano da escola, acaba por torná-la um lugar para as demandas da área da ação social e da saúde, tornando, por exemplo, o espaço escolar disputado por profissionais da área de nutrição, odontologia, fonoaudiologia, psicologia e assistência social. Na atualidade acrescentaríamos também os profissionais da área médica e da área de segurança pública. Assim, outra confusão ocorre, pois de um espaço destinado a atender o interesse da classe trabalhadora, isto é, o acesso ao saber sistematizado, a escola passa a ser uma agência a serviço de interesses corporativistas ou clientelistas.

Fica evidente que, para Saviani (2003a), a função da escola, isto é, sua função clássica, é a transmissão-assimilação do saber sistematizado, daí a importância de recuperar a definição de currículo como:

(...) a organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares. Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer uma escola desempenhando a função que lhe é própria. (p.18).

Com essa premissa, o autor explicita, mais uma vez que,

Para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não

domínio ao seu domínio. Ora, o saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão e assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado, é o que nós convençionamos chamar de saber escolar (SAVIANI, 2003a, p.18).

Além dessa definição de currículo, Saviani (2003a) destaca, em suas produções, a questão da aquisição do *habitus*, que ele define como o resultado do processo de aprendizagem, conforme o autor, quando o objeto da aprendizagem se torna uma espécie de *segunda natureza*.

Adquirir um *habitus* significa criar uma situação irreversível. Para isso, porém é preciso ter insistência e persistência; faz-se *mister* repetir muitas vezes determinados atos até que eles se fixem. Não é, pois, por acaso que a duração da escola primária é fixada em todos os países em pelo menos quatro anos. Isso indica que esse tempo é o mínimo indispensável. (SAVIANI, 2003a, p. 21)

Para tornar isso mais claro, ele usa, como exemplo, o processo de alfabetização. Expõe que, depois que aprendemos a ler e a escrever, esquecemos como foi o processo, parece-nos que tudo foi muito natural e simples. Porém, é uma habilidade que adquirimos com muita disciplina, estudo e sem qualquer espontaneísmo. Destaca, inclusive, que só se pode chegar ao domínio dessa habilidade, com um processo intencional e direcionado. Ainda, nesta linha de raciocínio, explicita que o melhor escritor poderá não ser o melhor alfabetizador, pois, muitas vezes, um grande escritor domina de forma tão profunda e complexa a língua, que não consegue ter clareza das dificuldades apresentadas pelo aprendiz. Para que ele se torne realmente um bom alfabetizador, precisa articular o domínio da língua com o conhecimento do processo pedagógico necessário para passar o aprendiz de analfabeto a alfabetizado.

Desse modo, este processo precisa ser deliberado, sistematizado, e isto também deve transparecer na organização curricular, isto é, “o currículo deverá traduzir essa organização dispondo o tempo, os agentes e os instrumentos necessários para que os esforços do alfabetizando sejam coroados de êxito” (Idem, ibidem).

Em outras palavras, o acesso ao saber sistematizado, por meio do currículo da escola, possibilita a aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento nos indivíduos de funções psíquicas superiores, como mostrou o trabalho de Martins (2013).

Para Saviani (2003a), democracia no processo de ensino na escola significa a desigualdade no ponto de partida que deve tornar-se igualdade no ponto de chegada. Isso ocorre por meio da seleção do conhecimento que será trabalhado, o qual deve propiciar aos indivíduos aquilo que não está posto no ponto de partida, ou seja, o acesso à cultura erudita, ao clássico. Assim, o autor afirma que:

A cultura popular, do ponto de vista escolar, é da maior importância enquanto ponto de partida. Não é, porém, a cultura popular que vai definir o ponto de chegada do trabalho pedagógico nas escolas. Se as escolas se limitarem a reiterar a cultura popular, qual será sua função? Para desenvolver cultura popular, essa cultura assistemática e espontânea, o povo não precisa de escola. Ele a desenvolve por obra de suas próprias lutas, relações e práticas. O povo precisa da escola para ter acesso ao saber erudito, ao saber sistematizado, em consequência, para expressar de forma elaborada os conteúdos da cultura popular que correspondem aos seus interesses. (SAVIANI, 2003a, p.95).

Sintetizando a ideia de currículo para a Pedagogia Histórico-Crítica: o mesmo é compreendido como a expressão da concepção do que é o mundo natural e social; do que é o conhecimento desse mundo; do que é ensinar e aprender esse conhecimento, bem como do que são as relações entre a escola e a sociedade.

Como resultado disso, ocorre a seleção intencional e o sequenciamento dos conhecimentos que devem ser socializados para toda a população, uma vez que são requisitos fundamentais para o processo de humanização de cada indivíduo.

4.5 A definição de conteúdos escolares

Saviani (2003a, p. 9) afirma em seu livro *Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras aproximações*, que a principal função desta pedagogia, em relação à educação escolar, é a :

a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações bem como as tendências atuais de transformação; b) Conversão do saber objetivo em saber escolar de modo a torná-lo assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares; c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção bem como as tendências de sua transformação (SAVIANI, 2003a, p. 9).

O saber escolar não é, como alguns estudiosos do currículo parecem inclinados a defender, um saber inventado pela escola, mas sim o saber objetivo organizado de acordo com as condições objetivas e subjetivas nas quais transcorre o trabalho educativo. Assim, o saber escolar, ou seja, o currículo, envolve os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos que possibilitem a compreensão da realidade natural e social para além das aparências.

No caso da ciência, Saviani explica que ela reflete a realidade em seu máximo de objetividade e elimina compreensões subjetivistas ou baseadas diretamente no senso comum dos indivíduos. Duarte et al (2012, p.20), ao abordarem a temática da ciência, utilizam-se de trabalhos de Georg Lukács para demonstrarem a relevância da mesma no processo de desantropomorfização:

os conhecimentos científicos se situam no domínio da universalidade e buscam a desantropomorfização, no sentido de que buscam restringir a influência dos aspectos subjetivos, humanos na compreensão dos fenômenos. [...] A desantropomorfização é um processo no qual se procura explicar a natureza sem se recorrer a fenômenos existentes apenas na cultura e na sociedade como produtos das ações humanas (LUKÁCS *apud* DUARTE *et al*, 2012, p.20)

De acordo com Duarte (2011), quando a Pedagogia Histórico-Crítica defende fundamentalmente a socialização pela escola das objetivações mais elevadas do gênero humano, ou seja, da ciência, da filosofia e da arte em sua forma mais elaborada, seu embasamento é precisamente o de que a vida humana, num modelo comunista, deve ser uma vida plena de conteúdo, da

mesma maneira que as relações entre os sujeitos na sociedade comunista se tornam plenas de conteúdo.

Conforme Duarte (2012, *et al*), quando citamos a questão das formas mais desenvolvidas de conhecimento, estamos pressupondo a existência do desenvolvimento e do progresso. Porém, as críticas “coerentemente” feitas à concepção capitalista de progresso não devem atrapalhar a compreensão dialética e histórica do desenvolvimento do gênero humano. Duarte et al (2012) citam Gramsci (1978, p. 45) quando explicam melhor essa afirmação. Pois,

É indubitável que o progresso foi uma ideologia democrática, bem como é também indubitável que tenha servido politicamente na formação dos modernos estados constitucionais etc. Igualmente é incontestável que ela hoje já não mais está em seu auge. Mas em que sentido? Não no sentido de que se tenha perdido a fé na possibilidade de dominar racionalmente a natureza e o acaso, mas no sentido “democrático”; ou seja, de que os “portadores” oficiais do progresso tornaram-se incapazes deste domínio, já que suscitaram forças destruidoras atuais tão perigosas e angustiantes quanto as do passado [...], tais como as “crises”, o desemprego etc. A crise da ideia de progresso, portanto, não é uma crise da ideia em si, mas uma crise dos portadores dessa ideia, os quais se tornaram, eles mesmos, uma “natureza” que deve ser dominada. Os ataques à ideia de progresso, nessa situação, são muito interessados e tendenciosos (GRAMSCI apud DUARTE et al, 2012, p.2).

A partir desta explanação de Gramsci (DUARTE *ET AL*, 2012), os autores afirmam que é uma compreensão equivocada contrapor a ideia de desenvolvimento a uma visão crítica da riqueza socialmente produzida, como se essa tivesse que primeiramente negar a evolução e o progresso. Não devemos negar o progresso, mas, ao contrário, nos apropriarmos dele. O que devemos criticar são os mensageiros do progresso, neste caso, a burguesia.

Com isso, Duarte (2003a) destaca que o capitalismo, ao mesmo tempo em que produziu um desenvolvimento sem precedentes da riqueza material e espiritual, também produziu as mais profundas formas de alienação até hoje existentes. É indispensável conservarmos as produções do capitalismo, como os avanços científicos, tecnológicos e artísticos, pautando-nos na ciência de que dispomos para avançar qualitativamente para um novo saber, com o

entendimento de que este salto não se efetivará sem a apropriação da ciência já existente. Entendemos, portanto, que, ao longo da história, os homens constroem o saber objetivo. É esse saber que deve ser a referência para o planejamento, a organização e a realização das atividades escolares.

O saber escolar é proveniente da ciência, da arte e da filosofia. Contudo, em se tratando de uma sociedade de classes, a ciência, a arte e a filosofia também revelam as implicações dos embates travados entre as classes fundamentais que lutam pela hegemonia de suas perspectivas de organização social. Porém, devido à situação de dominação em que a classe trabalhadora se encontra diante dos donos dos meios de produção, as ideias dominantes expressam a perspectiva desta classe (MARX & ENGELS, 2007). A ciência, a arte e a filosofia expressam, nessas condições, as contradições da sociedade de classes, o que significa que a compreensão verdadeiramente materialista, histórica e dialética dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos não os coloca de maneira simplista e homogênea como pura expressão da ideologia da classe dominante.

Conforme Duarte *et al* (2012):

Não há contradição em se reconhecer que o conhecimento é inteiramente perpassado pela luta de classes e, ao mesmo tempo, admitir-se que ele se desenvolve, mesmo que esse desenvolvimento seja heterogêneo e contraditório. Isso foi reconhecido por todos os grandes marxistas. Vigotski, por exemplo, no que se refere à arte, afirmou que “as formas mais desenvolvidas da arte são a chave das formas atrasadas, como a anatomia do homem o é em relação à dos macacos e não ao contrário” (Idem, *Ibidem*, p. 4, grifos dos autores).

Nesta direção, quando entendemos que o desenvolvimento das forças produtivas, expresso pela tecnologia, é decorrência do avanço da ciência, observamos como o espaço de produção e socialização de conhecimentos é lugar essencial de luta, entendendo que, da mesma maneira que a escola pode trabalhar no sentido de contribuir com a manutenção e conservação da estrutura social vigente, também, pode, contraditoriamente, ser instrumento de autonomia e fortalecimento da classe trabalhadora.

Mesmo sendo transformadas em instrumentos de dominação e

exploração, as forças produtivas geram a ampliação da ação humana sobre o mundo e devem ser consideradas como herança de toda humanidade. É a humanidade, em seu processo histórico e nas lutas de classes que produz o acúmulo cultural, que deve ser transmitido a todos.

A apropriação devidamente sistematizada de tais acúmulos pode contribuir para o processo de humanização do gênero humano, visto que, com as máximas condições de constituir o pensamento e formar relações, o ser humano se torna mais independente e consciente das relações sociais em que se encontra. Pois, compreender-se determinado é condição primeira e fundamental para uma possível superação da condição em que se está.

O objetivo da escola deve determinar os métodos e processos de ensino-aprendizagem, compreendendo que a escolha de métodos e encaminhamentos no espaço da educação não é e nunca será neutro. Assim, a transmissão-apropriação do conhecimento sistematizado deve ser o foco da definição do saber escolar. Os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos devem ser o elemento central de referência para a organização do trabalho pedagógico na escola.

Quando defendemos o conhecimento mais desenvolvido, como aquele que deve ser transmitido nas escolas por meio dos currículos, estamos defendendo o conhecimento que permite a objetivação do ser humano de forma cada vez mais livre e universal, sendo critério a emancipação humana. (DUARTE *ET AL*, 2012). Nesta perspectiva, na educação escolar é necessário identificar quais conhecimentos podem produzir, nos diferentes momentos do desenvolvimento humano, a sua plena humanização. Duarte e Martins (2013) explicam qual deve ser o critério utilizado para identificar os conhecimentos essenciais para o desenvolvimento humano em sua forma plena:

É importante esclarecer que esse critério não é dado por alguma referência metafísica anistórica ou por alguma concepção teleológica da história como algumas pessoas equivocadamente pensam ser o caso do marxismo. O critério para definir-se o que é mais desenvolvido deve ser procurado nas possibilidades objetivamente criadas pela prática social em sua totalidade. Dizendo de forma mais precisa, trata-se da identificação de quais sejam as máximas possibilidades de atividade livre e universal existentes objetivamente e da definição de planos de ação que façam com que essas

possibilidades se concretizem (DUARTE & MARTINS, 2013, p. 68).

A finalidade, da escola é assegurar conteúdos científicos, artísticos e filosóficos aos seus alunos, pois os conteúdos socializados nesse espaço não podem ser guiados por práticas cotidianas e espontaneístas, mas, devem ser intencionais e planejados, entendendo que não há um conhecimento que pertença à burguesia e outro à classe trabalhadora. No entanto, o que ocorre é uma apropriação pela classe dominante dos conhecimentos científicos, que são empregados pela ideologia desta classe. Porém, quando forem de domínio da classe trabalhadora, esses conhecimentos poderão assumir outras características e finalidades. Segundo Martins (2009):

Concebemos como conteúdos de ensino os conhecimentos mais elaborados e representativos das máximas conquistas dos homens, ou seja, componentes do acervo científico, tecnológico, ético, estético, etc. Advogamos o princípio segundo o qual a escola, independentemente da faixa etária que atenda, cumpra sua função de transmitir conhecimentos, isto é, de ensinar como *lócus* privilegiado de socialização para além das esferas cotidianas e dos limites inerentes a cultura de senso comum (MARTINS, 2009, p, 94).

Reafirma-se, assim, que a escola deve garantir aos alunos o contato com os conhecimentos científicos, ou seja, a apropriação de conhecimentos que tenham se tornado patrimônio universal do gênero humano, sem perder sua validade histórica, como nos afirma Duarte (2006):

A universalidade não implica, porém, a perda da historicidade do conhecimento ou, o que seria idêntico, seu suposto valor eterno. O conhecimento é universal enquanto tem validade para toda a humanidade, mas deixa de sê-lo tão logo venha a ser superado (DUARTE, 2006, p. 616).

Portanto, compreendemos que certos conhecimentos não podem ser denegados, sob o infortúnio de incitarmos a humanidade a descobrir o que já foi descoberto. Conforme Nagel (2007):

Cabe desse modo, à escola, quando esta se propõe a implicar no mundo já existente, ofertar conhecimentos que possam ser aprimorados, ou rejeitados, com base em parâmetros científicos, tomados com independência suficiente para poder propiciar novas conquistas, novos saberes, novas descobertas. É sob a certeza de que os conhecimentos correspondem às

necessidades materiais e/ou sociais dos homens que a escola pode repassar o saber já produzido, sem medo de ser acusada de repassar saberes congelados em forma de dogmas (Idem, *Ibidem*, s/p).

Na defesa da importância da centralidade dos conteúdos dentro do currículo, Dermeval Saviani (2003b) reafirma a prioridade que deve ser dispensada aos mesmos. Acrescenta que os conteúdos são fundamentais e que, portanto, sem eles a aprendizagem de fato não ocorre, pois tudo se torna um engodo, uma ilusão. E acrescenta que a nossa luta deve ser sempre pela prioridade do conteúdo, porque,

O domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar sua dominação. (SAVIANI, 2003b, p. 55).

Com isso, o autor evidencia que podemos desenvolver nossa prática pedagógica com profundidade política, mesmo quando não falamos de política, pois Saviani (2003b) considera que, ao selecionar a cultura burguesa para instrumentalizar a classe trabalhadora, promovemos uma prática que verdadeiramente se articula aos interesses do proletariado, e é desse modo que os trabalhadores podem se fortalecer politicamente. O autor escreve que,

Não adianta nada eu ficar sempre repetindo o refrão de que a sociedade é dividida em duas classes fundamentais, burguesia e proletariado, que a burguesia explora o proletariado e que quem é proletário está sendo explorado, se o que está sendo explorado não assimila os instrumentos pelos quais ele possa se organizar para se libertar dessa exploração. (Idem, *Ibidem*).

O autor reafirma sua defesa na prioridade dos conteúdos que, segundo ele, apontam para uma verdadeira pedagogia revolucionária. Pois, de acordo com Saviani, “Os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa”. (Idem, *Ibidem*).

4.6 A relevância dos conteúdos clássicos para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores

Numa compreensão dialética dos processos de ensino e de aprendizagem, afirmamos que se relacionam ativamente nesta ação dois sujeitos: o professor e o aluno, ambos com papéis diferentes. Ao aluno cabe apropriar-se dos conteúdos transmitidos pelo professor, enquanto que a este profissional cabe conhecer os elementos que estão envolvidos no processo de ensino, para que possa encaminhar sua ação teleologicamente.

Partindo dessa afirmação, concordamos com Martins (2013), cujos estudos mostraram que a psicologia que fundamenta a Pedagogia Histórico-Crítica, a psicologia histórico-cultural, assegura que a correta organização do processo de ensino pelo professor por meio de conhecimentos científicos, ocorrido no espaço escolar, favorece o desenvolvimento psíquico. Ao se criarem condições favoráveis, por meio do currículo escolar, para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos indivíduos, esses passam a promover a compreensão articulada da realidade objetiva da qual fazem parte. Conforme Martins (2013):

[...] no cerne do preceito vigotskiano, segundo o qual o desenvolvimento do psiquismo humano identifica-se com a formação dos comportamentos complexos culturalmente instituídos, isto é, com a formação das funções psíquicas superiores, radica a afirmação do ensino sistematicamente orientado à transmissão dos conceitos científicos, não cotidianos, tal como preconizado pela Pedagogia Histórico-Crítica (MARTINS, 2013, p. 269).

Podemos observar, na obra de Vygotski (1993), a afirmação de que as funções psicológicas superiores, tidas como essencialmente humanas, são procedentes da relação homem-trabalho-cultura, interação mediada por instrumentos, signos e relações sociais, criados ao longo da história social do gênero humano.

Assim, Vygotsky (2001, p. 34) afirma que “[...] a cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, edifica novos níveis no sistema do comportamento humano em desenvolvimento”. Entende-

se, portanto, que é a partir do processo de desenvolvimento histórico que o ser humano tem a possibilidade de modificar os modos de ação e os procedimentos de sua conduta, transformando suas funções psicológicas.

Como assevera Saviani (2003a):

[...] o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens. Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica (SAVIANI, 2003a, p.13).

O ser humano cria novas formas de comportamento, especificamente culturais. Por outro lado, não obstante, Vigotski não recusa a conservação das funções naturais no desenvolvimento cultural ao afirmar que

[...] do mesmo modo que não desaparecem os instintos, mas estes são superados nos reflexos condicionados, e que os hábitos seguem perdurados na reação intelectual, as funções naturais continuam existindo dentro das culturais (VYGOTSKY, 2001, p. 132).

Além disso, Vygotsky (2001, v. 3, p. 152) afirma que a primeira tese da psicologia histórico-cultural quanto ao desenvolvimento do psiquismo “[...] é o reconhecimento da base natural nas formas culturais do comportamento. A cultura não cria nada, tão-somente modifica as atitudes naturais em concordância com os objetivos do homem”. Entendemos que essa afirmação de Vigotski não deve ser levada ao pé da letra, pois a cultura é constituída por um conjunto de processos criados pela atividade humana. Parece-nos que a afirmação de Vigotski tem mais o sentido de enfatizar que os processos socioculturais não se separam dos naturais do que o sentido de negar o caráter criativo da atividade social humana que, de resto, foi afirmado por Vigotski em vários momentos.

Nesta linha de compreensão, as pesquisas realizadas por Vigotski, Luria, Leontiev, Davidov e Elkonin identificam a influência determinante do acesso sistematizado ao conhecimento elaborado social e historicamente no desenvolvimento humano. Pontuam a importância do ensino escolar como um

elemento que cria situações que possibilitam à criança um conjunto complexo de vivências diferenciadas que a leva à apropriação dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos como herança cultural pertencente ao gênero humano. Martins (2013) afirma nessa direção que:

o processo de aquisição das particularidades humanas, isto é, dos comportamentos complexos culturalmente formados, demanda a apropriação do legado objetivado pela prática histórico-social. Os processos de internalização, por sua vez, se interpõem entre os planos das relações interpessoais (interpsíquicas) e das relações intrapessoais (intrapsíquicas); o que significa dizer: instituem-se a partir do universo de objetivações humanas disponibilizadas para cada indivíduo singular pela mediação de outros indivíduos, ou seja, por meio de processos educativos (MARTINS, 2013, p. 271).

Nesta perspectiva teórica, o ensino escolar pode ser considerado o instrumento adequado para que a criança forme e desenvolva capacidades essencialmente humanas, desde que o ensino esteja devidamente organizado.

Vigotski e Luria (1996, p. 220), afirmam que “O homem é uma criatura social, e as condições socioculturais o modificam profundamente, desenvolvendo toda uma série de novas formas e técnicas em seu comportamento [...]” Podemos afirmar, nesta linha de entendimento, que é devido ao processo de aprendizagem que as funções psíquicas se reconfiguram. Isto significa que, condicionados por elementos externos, os processos naturais se reformulam, cedendo espaço para um processo culturalmente elaborado. Vigotski e Luria (1996) chamam isso de *metamorfose cultural* ou *reequipamento cultural*, pois envolve a apropriação de elementos da cultura acumulada para que esse processo ocorra. Portanto, não é somente mera maturação do indivíduo, conforme afirmam as psicologias desenvolvimentistas. Sobre a formação das funções psicológicas superiores, Martins (2013), destaca que Vigotski,

[...] vinculou diretamente a formação das mesmas ao desenvolvimento histórico, ao trabalho social, que, ao transformar as inclinações e funções naturais, modifica e introduz formas absolutamente novas e mais complexas de comportamento. As transformações das maneiras de adaptação do homem à natureza culminaram em formas

supraorgânicas de comportamento, determinadas, sobretudo, pela utilização de ferramentas e pelos produtos culturais decorrentes de seu uso. Diante dessas considerações, anunciou uma primeira resposta à interrogação lançada: o desenvolvimento das funções psíquicas superiores corresponde à apropriação dos signos da cultura (MARTINS, 2013, p. 79).

Para Martins (2013), é a partir dessa compreensão que Vigotski defende a transmissão de conteúdos que proporcionam a formação de conceitos científicos e não cotidianos pela escola, visto que para o autor soviético, são os conceitos científicos que promovem a formação do pensamento teórico pelo indivíduo e, desse modo, requalificam o sistema psíquico. Martins afirma que para Vigotski: “[...] ao requalificar as funções psíquicas, a aprendizagem escolar cumpre uma de suas principais funções – incidir na *personalidade* dos indivíduos, posto que nela sintetizam-se todas as propriedades culturalmente formadas” (MARTINS, 2013, p. 279).

Nesse sentido, podemos observar que, para o indivíduo passar de uma elaboração de conceitos espontâneos para a de conceitos científicos, é necessário que a organização do currículo esteja pautada no saber objetivo, ou seja, nos conteúdos clássicos. Nesta linha de esclarecimento, Facci (2004) explica que:

[...] no campo dos conceitos científicos ocorrem níveis mais elevados de tomada de consciência do que nos conceitos espontâneos, eles se formam na escola por meio de um processo orientado, organizado e sistemático. São ensinados com a formalização de regras lógicas e a sua assimilação envolve procedimentos analíticos, iniciados por uma definição verbal, envolvendo operações mentais de abstração e generalização. Já os conceitos espontâneos, que se caracterizam pela ausência de uma percepção consciente de suas relações, são orientados pelas semelhanças concretas e por generalizações isoladas. Os conceitos espontâneos, [...] são formados a partir das “teorias intuitivas” sobre o mundo, próprias de cada indivíduo, que se desenvolvem a partir das experiências realizadas na vida cotidiana individual, enquanto os conceitos científicos são advindos de teorias formais. No entanto conforme Vigotski, ambos os conceitos se influem mutuamente (FACCI, 2004, p. 223).

Em conformidade com esta afirmação, podemos acrescentar que o processo de apropriação do conteúdo clássico, ou seja, dos conhecimentos

que explicam a realidade objetiva e a modificam, suscita uma série de funções, como a atenção voluntária, a memória lógica, a abstração, dentre outras. Deste modo, a psicologia histórico-cultural, ao se preocupar com a formação das funções psicológicas superiores, também defende a transmissão de conceitos científicos pelo currículo escolar, o que se coaduna com a defesa da tese central da Pedagogia Histórico-Crítica. Como afirma Martins (2013):

Não sem razão, temos afirmado que os princípios que sustentam a Pedagogia Histórico-Crítica são aqueles que, de fato, compatibilizam-se com os preceitos da psicologia histórico-cultural, não apenas em razão do estofo filosófico comum, mas, sobretudo pela defesa intransigente de uma educação escolar que prime pelo ensino de conceitos científicos, sem o qual, como exposto, a *capacidade para pensar* dos indivíduos resultará comprometida (MARTINS, 2013, p. 283).

Ao reconhecermos a importância do ensino de conteúdos científicos, filosóficos e artísticos em seu nível mais elaborado, por meio do currículo escolar, buscamos contrapor às teorias contemporâneas que se apoiam no ensino de elementos do cotidiano e do senso comum, marcados pelo espontaneísmo e pragmatismo.

Diante do exposto, sem deixar de levar em conta que dentro das instituições escolares ocorrem as contradições próprias à sociedade capitalista, ou seja, levando em conta que as contradições da sociedade de classes perpassam os processos de ensino e de aprendizagem, entendemos que;

[...] a desqualificação do ensino de conceitos científicos se coloca a serviço da obnubilação da consciência humana posto mantê-la refém da aparência dos fenômenos, da empiria e das circunstâncias efêmeras sensorialmente captadas (MARTINS, 2013, p. 308).

Com essas considerações elencadas, concordamos com a tese de Martins (2013), a qual afirma que:

[...] se a compreensão marxiana dos fenômenos naturais e sociais demanda sabê-los sínteses de múltiplas determinações, há que se reconhecer na apropriação dos signos da cultura uma das determinações da formação psíquica e essa

formação, por sua vez, também como um dos fatores determinantes para outro projeto de sociedade (Idem, Ibidem).

É importante dizer que transmitir, por meio do currículo escolar, o saber sistematizado, não cotidiano, não significa tentar anular o cotidiano do aluno o que, ademais, seria impossível. O objetivo de transmitir ao aluno os conteúdos não cotidianos é a possibilidade de formação de indivíduos que mantenham uma relação cada vez mais consciente com a cotidianidade, mediada pela apropriação das objetivações genéricas para-si (DUARTE, 2013), como a ciência, a arte e a filosofia.

Trata-se, portanto, de abrir possibilidades para que o indivíduo não seja mais conduzido por sua cotidianidade, favorecendo a formação de uma individualidade que hierarquize ou conduza, conscientemente, as atividades da vida cotidiana.

A educação escolar, no seu papel de mediadora entre o cotidiano e o não cotidiano, tem em sua tarefa fulcral a transmissão dos conteúdos clássicos, sistematizados, conteúdos estes imprescindíveis à formação do pensamento por conceitos. Este é o ponto central para o desenvolvimento do ser humano, para a inteligibilidade do real, pois, para Vygotski (2001, p. 214): “[...] a tomada de consciência vem pela porta dos conceitos científicos” e é a atividade consciente que nos difere dos demais animais. Daí a importância do papel do currículo escolar na formação histórico-cultural do ser humano.

4.7 O debate sobre as diferentes formas de organização do currículo

Não será possível analisarmos aqui em toda sua extensão e complexidade o tema da organização do currículo. Entretanto, não podemos deixar de abordá-lo ainda que na forma de uma primeira aproximação.

Para trabalhar com a questão do currículo à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, faz-se necessário expor o modelo de organização que se pretende para o mesmo que seja o mais coerente possível com seus pressupostos teóricos. Na atualidade existem diversas teorias curriculares e modelos de organização

curricular, a saber: interdisciplinar, disciplinar, multidisciplinar e transdisciplinar. Para melhor entendê-las faremos uma breve definição a seguir.

Segundo Silvio Gallo (2009, p. 17), a interdisciplinaridade “é a consciência da necessidade de um inter-relacionamento explícito e direto entre as disciplinas todas.” O disciplinar, por sua vez, é uma espécie de “compartimentalização do conhecimento”, uma “especialização do saber”, do qual o autor considera que nosso sistema educacional é vítima (Idem, p.19). O transdisciplinar é a condição de quebrar as fronteiras rígidas entre as disciplinas, promovendo uma religação dos saberes rumo a uma visão de complexidade e totalidade do mundo (Idem, p. 22). Para Alfredo Veiga-Neto:

a disciplinaridade é muito mais do que uma questão epistemológica; e é mais do que o resultado de estratégias que cientistas e intelectuais colocam em movimento com o objetivo de ampliar seus capitais simbólicos e sua distinção no campo científico, como nos ensinou Bourdieu (1983). A disciplinaridade por ser um pouco disso, mas, antes de mais nada e mais importante do que tudo isso, ela é constitutiva da própria modernidade. (VEIGA-NETO, 1997, p. 94).

Nesse sentido o questionamento da disciplinaridade tem como referência as teses sobre o fim da modernidade e a emergência de uma pós-modernidade.

Buscando outras definições, encontramos Jurjo Torres Santomé (1998, p. 70), que faz uma descrição sintetizando as principais ideias expostas por Piaget no seminário “Interdisciplinaridade e Universidade”, que ocorreu no ano de 1970⁹³. No enfoque de Piaget, conforme síntese de Santomé (1998), a multidisciplinaridade é definida como nível inferior de integração. Ela ocorre para solucionar um problema buscando informações e ajuda em outras disciplinas, sem que haja uma interação que possibilite a modificação ou alteração das mesmas. A interdisciplinaridade é a associação entre várias disciplinas, na qual a cooperação provoca intercâmbios reais e enriquecimento mútuos, podendo gerar novas disciplinas e/ou conhecimentos (psicopedagogia, agroecologia, entre outros). A transdisciplinaridade, por sua vez, é a etapa superior de integração. Neste nível, constrói-se um sistema total, sem

⁹³ Este seminário foi organizado pela Organização de cooperação e Desenvolvimento econômico (OCDE) e o Ministério da educação francês.

fronteiras sólidas entre as disciplinas. Para Hilton Japiassu (1976), a interdisciplinaridade apresenta-se no formato de três protestos:

a) Contra um saber fragmentado em migalhas, pulverizado numa multiplicidade crescente de especialidades, em que cada uma se fecha como que para fugir ao verdadeiro conhecimento; b) contra o divórcio crescente, ou esquizofrenia intelectual, entre uma universidade cada vez mais compartimentada, dividida, subdividida, setorizada e subsetorizada, e a sociedade em sua realidade dinâmica e concreta, onde a “verdadeira vida” sempre é percebida como um todo complexo e indissociável; c) contra o conformismo das situações adquiridas e das “ideias recebidas” ou impostas (Idem, *Ibidem*, p. 43).

Para Luiz Carlos de Freitas (1995, p. 91) a interdisciplinaridade é como uma interpenetração de métodos e conteúdos entre as diferentes disciplinas que se propõem a estudar e trabalhar em conjunto um objeto de estudo, situação contrária ao da multidisciplinaridade, na qual os pesquisadores são justapostos, cada um pesquisando em sua área, sem articulação de método ou de conteúdo.

Muitos estudiosos tendem a considerar que o modelo de currículo escolar organizado em disciplinas estaria pautado numa visão que fragmenta e desarticula os conhecimentos. Para alguns esse fenômeno seria criado pela escola, para outros, a escola estaria refletindo divisões existentes na sociedade, especialmente no mundo do trabalho.

Por outro lado, encontramos a defesa da interdisciplinaridade⁹⁴, considerada como uma organização curricular que atenderia aos objetivos de superação da desarticulação entre teoria e prática, do alcance da totalidade e, conseqüentemente, como uma alternativa de superação da divisão dos conhecimentos existentes em nossa sociedade e a possibilidade de se formar os indivíduos de forma integral, não fragmentada.

Mas será essa formação possível, a partir da adoção da perspectiva interdisciplinar nos currículos escolares? Compreendemos que esta é uma discussão que não fica somente no plano da transmissão dos conhecimentos (didático-curricular), mas vai além, de modo que precisamos adentrar no

⁹⁴ Como principais estudiosos e defensores do modelo de currículo interdisciplinar temos, no Brasil, os seguintes autores: Hilton Japiassu, Ivani Fazenda, Silvio Gallo e Alfredo Veiga-Netto.

campo epistemológico e social da produção do conhecimento. É sobre isso que trataremos a seguir.

Gaudêncio Frigotto (2008, p. 42) debate, em um de seus artigos, a questão da interdisciplinaridade como *necessidade* e como *problema*, enfatizando que, especialmente no campo educacional, esta forma não é somente uma questão de “método de pesquisa e nem de técnica didática”, mesmo que sua manifestação seja maior neste plano. Ele sustenta que esta forma se “impõe como necessidade e como problema fundamentalmente no plano histórico-cultural e no plano epistemológico.” Para o autor,

A necessidade da interdisciplinaridade na produção do conhecimento funda-se no caráter dialético da realidade social que é, ao mesmo tempo, una e diversa e na natureza intersubjetiva de sua apreensão, caráter uno e diverso da realidade social nos impõe distinguir os limites reais dos sujeitos que investigam dos limites do objeto investigado. Delimitar um objeto para a investigação não é fragmentá-lo, ou limitá-lo arbitrariamente. Ou seja, se o processo de conhecimento nos impõe a delimitação de determinado problema isto não significa que tenhamos que abandonar as múltiplas determinações que o constituem. É neste sentido que mesmo delimitado um fato teima em não perder o tecido da totalidade de que faz parte indissociável (FRIGOTTO, 2008, p. 42).

O autor coloca a necessidade de compreensão da categoria *totalidade* para realizar uma pesquisa que não perca de vista as múltiplas determinações de seu objeto. Frigotto (2008) aponta isso como necessário para que se possa superar a fragmentação e a desarticulação do conhecimento, características essas herdadas do positivismo e do empiricismo. O autor destaca, nessa direção, que é necessária a atenção para não cairmos no reducionismo estruturalista que deixa de lado o campo histórico-empírico e fica somente no plano discursivo. Para Frigotto (2008), a superação de todas estas questões que são colocadas pelas ideias positivistas, empiricistas e estruturalistas, exige o “rompimento das concepções metafísicas da realidade social”. Desse modo,

Tratada a interdisciplinaridade no plano do movimento do real e não do movimento da razão (como determina o racionalismo e idealismo) perceberemos que não há contradição entre a necessidade de delimitação nas ciências sociais na construção dos seus objetos e problemáticas e o caráter unitário do

conhecimento. E o conhecimento do social tem um caráter unitário porque os homens ao produzirem sua existência mediante as diversas relações e práticas sociais o fazem enquanto uma unidade que engendra dimensões biológicas, psíquicas, intelectuais, culturais, estéticas, etc. Se do ponto de vista da investigação podemos delimitar uma destas dimensões não podemos perder de vista que para que sua compreensão seja adequada é preciso analisá-la na sua necessária relação com as demais dimensões. (FRIGOTTO, 2008, p. 45).

Assim, o autor faz uma defesa da *necessidade* da interdisciplinaridade como recurso de pesquisa em todas as áreas do conhecimento, mas, principalmente, no campo das ciências sociais, visto que “ela se mostra mais crucial já que o alcance de uma maior objetividade (sempre relativa, porque histórica), somente se atinge pelo intercâmbio crítico intersubjetivo dos sujeitos que investigam um determinado objeto ou problemática.” (idem, ibidem). Ao mesmo tempo, o autor coloca este recurso como *problema*, vinculado a “materialidade das relações capitalistas de produção da existência humana.” (idem, p.47).

Frigotto (2008) ressalta que um primeiro problema está no limite do indivíduo que busca a produção do conhecimento da realidade posta, e também pelas relações complexas e históricas desta realidade. Tudo isso potencializado pelo nosso modo de vida na organização capitalista, que é produzido de “forma cindida, alienada no interior da sociedade de classe.” (idem, ibidem). Portanto, para o autor:

Neste plano podemos identificar o obstáculo ou problema mais radical na produção do conhecimento histórico e do trabalho interdisciplinar na sua produção. A cisão que se produz e desenvolve no plano das relações de produção do homem social, enquanto uma totalidade concreta se explicitam necessariamente no plano da consciência, das representações e concepções da realidade. (FRIGOTTO, 2008, p. 50).

A partir dessas reflexões, o autor nos coloca a problemática de tentar utilizar o recurso da interdisciplinaridade numa concepção “fenomênica, abstrata e arbitrária”, ou seja, a interdisciplinaridade como “recurso didático”, capaz de articular dimensões singulares das diversas áreas do conhecimento ou dos distintos conhecimentos de maneira harmoniosa. Para este autor,

Necessitamos, então, perceber que a superação mais profunda dos limites que encontramos na produção do conhecimento e nos processos pedagógicos de sua socialização, somente se dará de forma mais efetiva na medida que forem sendo rompidas as relações sociais que fornecem a base material destes limites. Superação da divisão entre trabalho manual e intelectual e dos mais diversos processos e mecanismos de exclusão, que no horizonte histórico significa lutar pela superação da sociedade de classe (Idem, *Ibidem*, p. 51-52).

Nesta perspectiva, para que se possa ter uma concepção de totalidade real do conhecimento, é necessário que essa totalidade seja construída no plano da produção da vida social. Ou seja, que a interdisciplinaridade seja concebida como um meio de superação da fragmentação de produção da vida humana em todos os sentidos, e diretamente na “produção e socialização do conhecimento e na construção de novas relações sociais que rompam com a exclusão e a alienação, e isso não deve ser confundido com mera justaposição arbitrária das disciplinas” em um currículo escolar. (FRIGOTTO, 2008, p.60).

Paulino José Orso (2003, p. 26) também faz uma análise crítica da inter e da transdisciplinaridade, as quais o autor cita como “perspectivas idealistas e arbitrárias, utilizadas para resolver problemas escolares e educacionais que não lhe são próprios ou, que se fazem sentir no âmbito da educação, mas que não derivam propriamente dela.” Até mesmo no plano das políticas educacionais do governo são colocadas como grandes “responsáveis pela solução dos problemas educacionais, pela superação da fragmentação, pela reconstrução da unidade e organicidade do saber.” E nestas concepções de organização curricular, postas por Orso, como idealistas não há,

[...] distinção entre a coisa e o que se diz dela, entre a ontologia e a gnosologia, entre o ser e as representações, entre a essência e a aparência. Este idealismo provoca uma série de consequências. A partir dele ocorre a absolutização e onipotência das ideias, a crença no poder ilimitado da razão e do homem; aparência e essência se confundem; dispensa-se a ciência enquanto instrumento de conhecimento, de ação e de transformação. Nesta perspectiva, se há identidade, a superação de uma, ocorre pela sobreposição de outra. Dispensam-se as mediações. O desenvolvimento seria linear. A fragmentação do saber, por sua vez, simplesmente, seria superada através de uma re-articulação entre as disciplinas e

não pela superação da realidade que a produz. (ORSO, 2003, p. 30)

Dessa forma, para o autor, a crença na solução mágica dada pelos modelos inter e transdisciplinar faz com que os problemas reais sejam transformados em ideais, portanto se resolvem no plano das ideias e contradigam, deste modo, os pressupostos do método materialista. Para Orso (2003), assim como para Frigotto (2008), o problema não reside apenas em organizar em um novo formato a difusão do conhecimento, mas em acreditar que, deste modo, a fragmentação e a desarticulação do saber seria resolvida. Para o autor, isso passa por uma questão teórico-prática, ou seja:

Somente a construção de um projeto teórico-prático que tenha como meta a superação dessa realidade social poderá ir criando as condições para a construção de uma efetiva inter e transdisciplinaridade, que possibilitem a reconstrução da realidade no plano do pensamento, numa perspectiva unitária e de totalidade. (ORSO, 2003, p.35).

Freitas (1995) também afirma que a questão interdisciplinar precisa perpassar o campo da produção da ciência, isto é, da teoria do conhecimento marxista, para que não seja um arranjo artificial. Para o autor,

a interdisciplinaridade diz respeito ao uso das categorias e leis do materialismo dialético, no campo da ciência. Na realidade, a *ausência* destas categorias e leis faz com que a interdisciplinaridade seja usada como forma de aumentar artificialmente a relação entre as áreas do conhecimento. Tais áreas têm alto nível de intercomunicação na realidade objetiva, no mundo, mas foram desenvolvidas fragmentariamente, dentro de uma metodologia e de uma classificação de ciências positivistas. Retirada do contexto da teoria do conhecimento, a interdisciplinaridade conduz a fórmulas mágicas destinadas a recompor o conhecimento fragmentário. É como se ela não fizesse parte do próprio ato de construção do conhecimento e pudesse ser imposta a ele *a posteriori* (idem, p. 91-92).

Levando em consideração o que foi exposto até aqui, observamos que os autores do campo crítico colocam que a interdisciplinaridade não resolverá os problemas da dicotomia existente em nossos currículos, sendo usada somente no campo didático-curricular (organização e transmissão), mas sim, que deve ser pensada no campo da produção do conhecimento. Se

concordarmos que a organização curricular na forma de disciplinas isoladas reflete a divisão social do trabalho na produção do conhecimento, será necessário igualmente concordar com a conclusão de que a superação da fragmentação do saber escolar não poderá ocorrer plenamente a não ser como parte de um processo maior de superação da sociedade que gera a divisão social do trabalho. Em outras palavras, há uma incompatibilidade insuperável entre o modo de produção capitalista e a perspectiva de superação da fragmentação do saber.

Há necessidade, porém, de se entender de maneira dialética, por meio da categoria de contradição, o papel da divisão social do trabalho no desenvolvimento histórico do saber. Se, por um lado, essa divisão gerou a possibilidade da fragmentação do conhecimento, por outro lado a especialização gerou o aprofundamento do conhecimento dos diversos aspectos da realidade.

Concordamos, também, com a afirmativa de que a interdisciplinaridade ou a transdisciplinaridade, que estão diretamente atreladas à pedagogia de projetos e temas transversais, não dão conta de rearticular o conhecimento no momento de seu ensino e sua aprendizagem. Este formato de organização curricular tem seus fundamentos nas “pedagogias do aprender a aprender ou relativistas”, como nos afirma Duarte (2010b), e, mesmo existindo críticas feitas ao capitalismo, elaboradas por alguns defensores dessas pedagogias, no seu cerne, as críticas são neutralizadas, por levarem a acreditar na possibilidade de resolução dos problemas sociais sem o imperativo de superação radical do formato contemporâneo de organização social que subjuga a si os processos de construção do conhecimento.

Em outros termos, as pedagogias atuais acabam com seu trabalho ancorado nos princípios da interdisciplinaridade e da pedagogia de projetos, reforçando o trabalho com conceitos do cotidiano, da realidade imediata do sujeito. Numa direção oposta, a Pedagogia Histórico-Crítica entende que a função da escola e do professor se justificam com a transmissão de conteúdos sistematizados, isto é, o saber escolar deve estar fundamentado na ciência, na filosofia e na arte em suas formas mais elaboradas, e não no cotidiano

esvaziado e utilitário dos sujeitos. De acordo com Cláudio Eduardo Félix Santos (2011):

As propostas interdisciplinares na educação escolar tem se fundamentado em critérios gnosiológicos de base idealista, secundarizando e, por muitas vezes, desconsiderando as bases histórico-ontológicas da elaboração do conhecimento e do trabalho educativo. Essas influências escolanovistas acerca do interdisciplinar espraíram-se por vários círculos intelectuais, inclusive entre setores à esquerda, que veem na proposta epistemológica da interdisciplinaridade a possibilidade do conhecimento da totalidade ao qual a dialética se refere. Estes supõem, a partir das relações que estabeleciam entre dialética e interdisciplinaridade, que estaria nessa última, a chave para as modificações das formas das atividades científicas e dos processos de ensino e aprendizagem (SANTOS, 2011, p. 241).

Desse modo, podemos observar que a teoria curricular interdisciplinar tem suas bases filosóficas e metodológicas no idealismo e no pragmatismo, o que leva a uma visão da realidade limitada aos fenômenos aparentes e a tentativas superficiais de unificação das disciplinas escolares desconsiderando-se seus fundamentos teóricos, os métodos próprios a cada campo do conhecimento e as especificidades de seus objetos de estudo.

A busca por uma “harmonia epistemológica” acaba sendo uma “solução artificial” (SANTOS, 2011). É necessário, deste modo, que a escola não empobreça o currículo por meio de uma prática interdisciplinar através de projetos⁹⁵, pois reduzir o trabalho pedagógico aos limites da vivência do aluno compromete o desenvolvimento da capacidade crítica e da compreensão da realidade como um todo estruturado.

Como afirmamos anteriormente, mesmo levando em conta a questão da especialização e da fragmentação que tem ocorrido com o advento do capitalismo, não podemos deixar de considerar que isso também possibilitou o progresso no campo da produção do conhecimento, isto é, operacionalizou-se o avanço na pesquisa científica em muitas áreas. O campo da medicina é ilustrativo dos problemas e avanços gerados pela especialização. Se, por um lado, há situações nas quais podem ocorrer falhas em decorrência da falta de uma visão do paciente como uma totalidade, por outro lado é inegável que

⁹⁵ Ver Duarte, (2010a).

ocorreram avanços enormes do conhecimento nas diversas especialidades médicas.

Portanto, compreendendo a especialização do saber de forma dialética, podendo afirmar que ela gerou problemas, mas também trouxe avanços. Mesmo discordando da forma positivista de compreender a realidade e o desenvolvimento da pesquisa científica, é inegável o progresso da ciência e da técnica ao longo da história da humanidade e, em sua maior parte, durante o avanço do capitalismo e com a especialização do saber.

Da mesma maneira que na ciência é necessário identificar se a especialização do saber é imperativa para o desenvolvimento do conhecimento ou, unicamente, originária da divisão social do trabalho, também no campo do currículo escolar existe a necessidade de se identificar quando se faz necessária a especialização do saber.

Diante desse quadro, qual seria uma possível opção de organização curricular coerente com os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica?

4.8 A organização curricular à luz da Pedagogia Histórico-Crítica

Conforme abordamos no item anterior, não podemos afirmar que a Pedagogia Histórico-Crítica concorde com currículos escolares que fragmentem o conhecimento em disciplinas estanques e isoladas, mas podemos afirmar que essa pedagogia não desconsidera a necessidade de socialização dos conhecimentos acumulados historicamente pelas várias disciplinas, na linha do que Saviani chamou de momento analítico.

Tomando como referência o método dialético, em seu movimento do empírico ao abstrato e deste ao concreto, ou seja, da síntese à análise e desta à síntese, Saviani defende que o estudo das disciplinas escolares corresponderia ao momento analítico:

As disciplinas correspondem ao momento analítico em que necessito identificar os diferentes elementos. É o momento em que diferencio a matemática da biologia, da sociologia, da história, da geografia. No entanto, elas nunca se dissociam. Numa visão sincrética, isto tudo parece caótico, parece que tudo está em tudo. Mas na visão sintética percebe-se com clareza como a matemática se relaciona com a sociologia, com

a história, com a geografia e vice-versa (SAVIANI, 2003a, p. 146).

A partir dessa afirmação, nos remetemos ao *Método da economia política* (2010) de Marx, no qual o pensador alemão explicou que o movimento que vai da visão caótica do todo à rica totalidade de determinações, constitui uma direção segura para o processo de elaboração de novos conhecimentos⁹⁶. O movimento que vai da síncrese à síntese serve tanto para o método da pesquisa científica, quanto para o processo didático-curricular, ou seja, o método de ensino. (SAVIANI, 2003b, p. 74).

Marx institui relações entre o todo e as partes, o abstrato e o concreto e entre o lógico e o histórico no processo de elaboração do conhecimento pelo pensamento, assim como no que se refere à compreensão da organização da realidade histórico-social, portanto objetiva. Marx (1999) inicia sua análise mostrando que, no terreno da ciência, no caso, da economia política, ao estudar-se uma determinada realidade, por exemplo, um país, o procedimento mais correto aparentemente seria começar pelo real, pelo concreto. Mas Marx mostra que, nesse ponto, existe um equívoco, pois o pensamento não pode se apropriar do concreto de forma imediata, não pode reproduzi-lo através do contato direto. O contato direto produz no pensamento uma “representação caótica do todo”, que não pode ser considerada como efetiva apropriação da realidade pelo pensamento. Marx nos dá exemplo disso a seguir:

Quando estudamos um dado país do ponto de vista da Economia Política, começamos por sua população, sua divisão em classes, sua repartição entre cidades e campo, a orla marítima; os diferentes ramos da produção, a exportação e a importação, a produção e o consumo anuais, os preços das mercadorias, etc. Parece que o correto é começar pelo real e pelo concreto, que é a pressuposição prévia e efetiva; assim, em Economia, por exemplo, começar-se-ia pela população, que é a base e o sujeito do ato social de produção como um todo. No entanto, graças a uma observação mais atenta, tomamos o conhecimento de que isso é falso. A população é uma abstração, se desprezarmos, por exemplo, as classes que a compõem. Por seu lado, estas classes são uma palavra vazia de sentido se ignorarmos os elementos em que repousam, por exemplo: o trabalho assalariado, o capital, etc. Estes supõem a

⁹⁶ Duarte (2000) realiza uma explicação detalhada e aprofundada da análise feita por Marx do método científico de apropriação da realidade pelo pensamento. Nas considerações que se seguem apoiamos-nos na leitura de Duarte dessa análise metodológica marxiana.

troca, a divisão do trabalho, os preços, etc. O capital, por exemplo, sem o trabalho assalariado, sem o valor, sem o dinheiro, sem o preço, etc., não é nada. Assim, se começássemos pela população, teríamos uma representação caótica do todo, e através de uma determinação mais precisa, através de uma análise, chegaríamos a conceitos cada vez mais simples; do concreto idealizado passaríamos a abstrações cada vez mais tênues até atingirmos as determinações as mais simples. Chegados a esse ponto, teríamos que voltar a fazer a viagem de modo inverso, até dar de novo com a população, mas desta vez não com uma representação caótica de um todo, porém com uma rica totalidade de determinações e relações diversas. (MARX, 1999, p.39).

Quando Marx (1999) afirma que “a população é uma abstração, se desprezarmos, por exemplo, as classes que a compõem”, é importante destacar que ele se refere à análise econômica de um país. Desta forma, ter como ponto de partida a população, na qual apenas o que existe de semelhante entre seus componentes é a condição de morarem num mesmo país, não diz muita coisa sobre a realidade, visto que esta população é composta por diferentes classes sociais. Desse modo, a palavra abstração, neste contexto, fica definida como algo que não corresponde à real explicação da realidade. Assim, iniciar um processo de análise, pelo termo população, representa ter como início uma “representação caótica do todo”.

Portanto, se aquilo que foi selecionado inicialmente não reflete de forma coerente o todo, é fundamental realizar outra elaboração como explicitaremos a seguir: se a população é formada por classes sociais, é preciso que estas classes sejam analisadas, mas para tanto é necessário analisar a relação entre trabalho assalariado e capital, o que, por sua vez requer a análise da divisão capitalista do trabalho, na qual este se apresenta como mercadoria, exigindo a análise do caráter dual do valor da mercadoria (valor de uso e valor de troca).

Observamos, desta forma, que, ao tomar como ponto de partida a população, “representação caótica do todo”, percebeu-se a relevância de analisar as classes sociais e essa análise conduz, por meio de decomposições contínuas, de abstrações “cada vez mais tênues”, às categorias menos complexas, ou seja, determinações mais simples (MARX, 1999). Para concluir esta análise, nos remetemos a Duarte (2000) que explica:

o pensamento não encerra aí seu percurso. Ele agora terá que fazer o caminho inverso, isto é ascender da abstração mais simples à complexidade do conjunto que foi representado, inicialmente, de forma caótica. O trabalho analítico com as categorias mais simples e abstratas seguirá agora o percurso do progressivo enriquecimento da teoria interpretativa da realidade, até atingir novamente o todo que foi o ponto de partida, só que esse todo já não mais se apresenta ao pensamento como uma representação caótica, mas como “uma rica totalidade de determinações e relações diversas”. O concreto é, assim, reproduzido pelo pensamento científico, que reconstrói, no plano intelectual, a complexidade das relações que compõem o campo da realidade que constitui o objeto de pesquisa (Idem, Ibidem, p. 91, grifos do autor).

Transpondo esse conceito para a organização do currículo, podemos afirmar que a disciplinaridade é o momento no qual realizamos o trabalho analítico por meio de decomposições consecutivas do conhecimento, para que este seja apreendido em suas categorias mais simples, porém de forma aprofundada. Este processo possibilitará que realizemos o movimento inverso, ou seja, elaborar em nosso pensamento uma visão sintética do conhecimento e da realidade. Não devemos nos esquecer, porém, que a construção de sínteses no conhecimento da natureza e da sociedade é um processo histórico-social que requer a perspectiva de superação da divisão social do trabalho, ou seja, da sociedade de classes, como já foi abordado durante este trabalho.

Dessa forma, o currículo na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, tem por objetivo a apreensão da totalidade do conhecimento, que se dará num movimento de análise das partes para articular a compreensão do todo. Isso explica a importância dos conteúdos selecionados para o ensino e a aprendizagem no âmbito escolar, pois será a partir desses conteúdos que os indivíduos poderão chegar à compreensão unitária, coerente e articulada da realidade. Em relação à totalidade, conforme Kosik (1976):

Na realidade, totalidade não significa todos os fatos. Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato *qualquer* (classe de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente e historicamente compreendido (Idem, Ibidem, p. 35).

Nessa perspectiva, a organização dos conteúdos curriculares deve permitir a realização do constante movimento que vai do todo às partes e destas ao todo, bem como do abstrato ao concreto e deste novamente às abstrações, num processo de constante enriquecimento e aprofundamento da compreensão da realidade natural e social.

Portanto, se a organização do conhecimento em disciplinas escolares corresponde ao momento analítico e se no método esse é um momento necessário para chegarmos à totalidade concreta, a concepção curricular da Pedagogia Histórico-Crítica não pode se deter no momento analítico, é preciso a constante busca das sínteses, mesmo que provisórias.

Para responder sobre a organização curricular a partir do método materialista histórico e dialético e, portanto, da Pedagogia Histórico-Crítica e, por conseguinte, por meio do desenvolvimento histórico do conhecimento humano, não podemos responder a partir dos estudiosos da educação que ficam no debate sobre o currículo interdisciplinar, multidisciplinar, pluridisciplinar e transdisciplinar. Pois, quando estes pesquisadores preconizam a superação da fragmentação do conhecimento, o fazem de uma maneira que acaba representando um retorno à síncrese, e não um progresso para a síntese. Rejeitando o necessário momento analítico, essas propostas acabam por manter a escola refém daquilo que Kosik chamou de mundo da pseudoconcreticidade e Vigotski chamou de pensamento por pseudoconceitos, ao qual pertencem:

- O mundo dos fenômenos externos, que se desenvolvem à superfície dos processos realmente essenciais; - o mundo do tráfico e da manipulação, isto é, da práxis fetichizada dos homens (a qual não coincide com a práxis crítica revolucionária da humanidade); - o mundo das representações comuns, que são projeções dos fenômenos externos na consciência dos homens, produto da práxis fetichizada, formas ideológicas de seu movimento; - o mundo dos objetos fixados, que dão a impressão de ser condições naturais e não são imediatamente reconhecíveis como resultados da atividade social dos homens. (KOSIK, 1976, p. 11)

Mas como o movimento analítico requer esforço e paciência, é sempre forte a tentação de se evitá-lo por meio de tentativas de se chegar diretamente à essência da realidade:

Como as coisas não se mostram ao homem diretamente tal qual são e como o homem não tem a faculdade de ver as coisas diretamente na sua essência, a humanidade faz um *détour* para conhecer as coisas e sua estrutura. Justamente porque tal *détour* é o *único* caminho acessível ao homem para chegar à verdade, periodicamente a humanidade tenta poupar-se o trabalho desse desvio e procura observar *diretamente* a essência das coisas (o misticismo é justamente a impaciência do homem em conhecer a verdade). (Idem, p. 21)

A Pedagogia Histórico-Crítica não endossa as ilusórias buscas desses atalhos que tentam evitar o indispensável momento analítico da mesma forma que não considera que o trabalho educativo deva se limitar a esse momento. Trata-se de ir além da falsa opção entre a organização disciplinar e a interdisciplinar do currículo. Essa pedagogia está ciente dos limites existentes na atualidade, resultantes do processo histórico do conhecimento humano que está em seus primórdios e compreende que a plena superação desses modelos curriculares ocorre no processo social mais amplo de superação do modo de produção capitalista.

A divisão do conhecimento tem, ao menos, duas causas, as quais devem ser essencialmente compreendidas:

- A) O caráter inevitavelmente limitado do conhecimento humano até aqui alcançado⁹⁷. Pois o ser humano só consegue avançar no campo do conhecimento, pelo processo histórico. Deste modo, o conhecimento sendo histórico, enfrenta limitações e essas só poderão ser superadas ao longo da história da humanidade, que está ainda em formato embrionário. Assim, não podemos negar a existência de limitações no processo de produção do conhecimento humano, ao contrário, é necessária esta compreensão para continuarmos avançando.
- B) A segunda causa é a compreensão de que a história até aqui é marcada pela luta de classes, portanto pela divisão social do trabalho, o conhecimento deste modo, traz a marca dessa divisão, por ex.: a questão do idealismo que os autores clássicos do marxismo estudam, dada a divisão social do trabalho, os filósofos e pensadores foram levados a atribuir à atividade pensante uma superioridade em relação à atividade manual/material. Pois os filósofos na antiguidade não trabalhavam e a partir disso, elaboraram a teoria de que o trabalho escravo era inferior e o trabalho pensante superior. Isso gera a limitação do conhecimento que no capitalismo, chega ao extremo, na medida em que para o incremento da

⁹⁷ Discutimos isso no capítulo III, no item sobre a dialética entre a verdade objetiva, absoluta e relativa.

produção capitalista, a produção do conhecimento e seu uso passaram pelo processo de especialização e fragmentação, mas tudo isso precisa ser analisado pela categoria da dialética de contradição, como afirmamos antes neste texto, isto é, a questão da especialização tem o lado negativo que é a fragmentação do conhecimento e tem o lado positivo que é o aprofundamento em certos campos do conhecimento, o qual não é possível se o profissional não alcançar um certo grau de especialização⁹⁸.

Deste modo, podemos afirmar que a superação possível e relativa, em termos de escola e de currículo, dessa fragmentação do conhecimento nos dias atuais, precisa ser situada no processo histórico, pois nós não superaremos plenamente no currículo o que socialmente ainda não foi superado. É idealismo pensarmos que a escola superará a fragmentação que não foi produzida por ela, e que foi produzida pela prática social como um todo.

O movimento do pensamento que vai da visão sincrética da realidade à análise por meio das abstrações e a partir destas elabora, no plano teórico conceitual a compreensão do concreto como totalidade é uma referência fundamental para avançarmos em direção a propostas de organização curricular coerentes com as teses centrais da Pedagogia Histórico-Crítica.

Nessa direção um desafio a ser enfrentado na difusão da Pedagogia Histórico-Crítica é o de difusão da concepção de mundo materialista histórica e dialética, sem o que a própria discussão sobre o papel do conhecimento na formação humana corre o risco de não ir além de vagas afirmações sobre a necessidade de desenvolvimento do pensamento autônomo e crítico.

Para explicar melhor damos o exemplo de Lukács (1966), quando escreve, na obra *Estética*, sobre os estudos da evolução humana citando Darwin e outros pesquisadores na área da paleontologia e da arqueologia. De acordo com Lukács os pesquisadores poderiam ter avançado muito em suas descobertas se houvessem adotado a perspectiva marxista do trabalho, como elemento que marcou o salto na evolução humana. Por não adotarem essa perspectiva, eles até conseguem descobertas importantes, mas falta a

⁹⁸ Citamos o ex.: do caso do neurocirurgião, que não vai se aprofundar em poucos dias, ou em algumas horas no conhecimento sobre o sistema nervoso, precisa de muitos anos, para se dedicar a conhecer profundamente o cérebro humano além de desenvolver habilidades para efetivar intervenções no mesmo. O mesmo ocorre com o físico, o geógrafo, o engenheiro, etc.

concepção de mundo filosófica, que alguns podem chamar de ontologia, ou seja, a visão do que seja a realidade, ou ser humano.

Devido à falta da concepção histórico dialética de trabalho, tais pesquisadores, embora se mostrem materialistas em vários aspectos, não levam esse materialismo às últimas consequências e acabam legitimando, com argumentos biologizantes, explicações equivocadas da realidade social. O darwinismo foi e continua sendo uma conquista muito importante no campo da ciência, entretanto, apresenta limites, como a naturalização do ser humano.

Mas quando ele se transforma em darwinismo social, naturaliza o que é humano e legitima a eternização ideológica de relações sociais próprias ao modo de produção capitalista. Mais limitadas ainda são as visões idealistas, ou religiosas, que concebem o ser humano a partir de uma concepção metafísica das origens da razão e da alma. Deste modo, temos visões naturalizantes, que não levam em conta o trabalho, e visões idealistas, que não levam em conta a materialidade do ser humano, estas chegando ao limite de negar a evolução.

A concepção materialista histórica e dialética se faz necessária para a superação dessas visões unilaterais. Nessa direção, como pensar o currículo? Qual é o caminho possível para a superação da fragmentação das disciplinas?

Podemos afirmar, diante do que foi exposto até aqui, que o caminho para a organização de um currículo é tomar como eixo norteador de nossa concepção de mundo, materialista histórico e dialética, aquilo que é próprio do ser humano: o trabalho.

De certa forma isto está e não está presente na história da educação nas suas formas mais clássicas. Gramsci (1978) afirma que na escola elementar tradicional, o princípio educativo era o ser humano dominando a natureza e dominando a sociedade, ou seja, é o trabalho, e isto não significa que estamos preparando o sujeito para o mundo do trabalho, como é utilizado de modo recorrente em alguns discursos de políticas curriculares. Significa, de outro modo, a ideia de que a concepção de ser humano está assentada no princípio de que o homem domina o mundo. O mundo da sociedade e da cultura, da natureza transformada é uma produção humana.

Gramsci estava, portanto, afirmando que o currículo da escola elementar tradicional apoiava-se num princípio bastante progressista, que era o

reconhecimento do caráter ativo do ser humano na transformação do mundo e de si mesmo. Não que esse princípio estivesse inteiramente claro para as pessoas envolvidas com esse tipo de educação escolar, mas de certa maneira era esse o espírito implícito àquele currículo.

Conforme Gramsci (1978, p.130):

A escola, mediante o que ensina, luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções do mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna, cujos elementos primitivos e fundamentais são dados pela aprendizagem da existência de leis naturais como algo objetivo e rebelde, as quais é preciso adaptar-se para dominá-las, bem como de leis civis e estatais que são produto de uma atividade humana estabelecidas pelo homem e podem ser por ele modificadas visando o seu desenvolvimento coletivo; a lei civil e estatal organiza os homens do modo historicamente mais adequado a dominação das leis da natureza, isto é, a tornar mais fácil o seu trabalho, que é a forma própria através da qual o homem participa ativamente na vida da natureza, visando transformá-la e socializá-la cada vez mais profunda e extensamente. Pode-se dizer, por isso, que o princípio educativo sobre o qual se baseavam as escolas elementares era o conceito de trabalho, que não se pode realizar em todo seu poder de expansão de produtividade sem um conhecimento exato e realista das leis naturais e sem uma ordem legal que regule organicamente a vida recíproca dos homens, ordem que deve ser respeitada por convenção espontânea e não apenas por imposição externa, por necessidade reconhecida e proposta pelos próprios homens como liberdade e não por simples coação. O conceito e o fato do trabalho (atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola elementar, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho. O conceito do equilíbrio entre ordem social e ordem natural sobre o fundamento do trabalho, da atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo, para a compreensão do movimento e do *devenir* [...].

Parece-nos que um dos desafios a serem enfrentados pela Pedagogia Histórico-Crítica na atualidade é o de propor currículos escolares que expressem da forma mais consciente e sistematizada possível, aquilo que estava contido de forma limitada e contraditória no currículo da escola elementar tradicional, ou seja, a concepção do ser humano como um ser que se autoconstrói no processo histórico de transformação da realidade objetiva.

Considerando-se a educação escolar desde a educação infantil até o ensino superior, os currículos escolares poderiam ser pensados como um processo de progressiva explicitação e complexificação dessa concepção de mundo.

Nesse sentido, os momentos específicos, como o caso da alfabetização, teriam seu significado dado pelo processo mais amplo de construção dessa concepção de mundo. Ganha, dessa forma, um sentido bastante profundo, a catarse como momento do método da Pedagogia Histórico-Crítica.

Neste sentido, para fazer do currículo um conjunto de disciplinas que não sejam isoladas, mas que estejam articuladas apontando para uma síntese, dentro das limitações explicadas anteriormente, também precisamos levar em conta nossas limitações como seres humanos e professores, as quais existem por inúmeros fatores, que não iremos elencar ou discutir aqui.

Na perspectiva da Pedagogia Histórica-Crítica, o eixo articulador do currículo é a prática social histórica por meio da qual os seres humanos transformam a realidade, produzindo o mundo humanizado. Essa perspectiva se traduz pela categoria de trabalho, entendido como atividade especificamente humana de transformação consciente da natureza e da sociedade.

Kosik (1976) usa o conceito de *práxis* como um conjunto da prática social, que inclui tanto a atividade de transformação material do mundo, quanto as produções simbólicas constituindo o mundo humano como a arte, filosofia, etc. Para Kosik (1976) só podemos compreender o ser humano no interior de uma *práxis*, para este autor:

A *práxis* é tanto objetivação do homem e domínio da natureza quanto realização da liberdade humana. [...] A *práxis* como criação humana é ao mesmo tempo o processo no qual se revelaram, em sua essência, o universo e a realidade. A *práxis* não é o encerramento do homem no ídolo da socialidade e da subjetividade social: é a abertura do homem diante da realidade e do ser. (KOSIK, 1976, p.205).

Sendo a *práxis* o processo de criação do ser humano, isso fica muito próximo ao conceito de cultura no materialismo. Não se trata de uma compreensão reducionista dos multiculturalistas, na perspectiva local e subjetiva, mas como uma totalidade da produção humana. A razão disso é que nós somos o que somos dentro de uma totalidade da cultura, pois, fora disso,

não há como entender nossas necessidades biológicas, como por exemplo, a alimentação e a sexualidade. Ainda segundo Kosik (1976, p. 205-206):

Enquanto as mais variadas teorias do subjetivismo social (sociologia do saber, antropologismo, filosofia da “preocupação”) encerram o homem em uma socialidade ou em uma praticidade concebida subjetivamente – já que, segundo essas ideias, o homem em todas as suas criações e manifestações exprime sempre e somente a si mesmo e a sua condição social, e projeta nas formas de objetividade (a ciência) a própria situação subjetivamente objetiva – a filosofia materialista, ao contrário, sustenta que o homem, sobre o fundamento da *práxis* e na *práxis* como processo ontocriativo, cria também a capacidade de penetrar historicamente por trás de si e em torno de si, e, por conseguinte, de estar aberto para o ser em geral. O homem não está encerrado em sua animalidade ou na sua socialidade porque não é apenas um ser antropológico; ele está aberto à compreensão do ser sobre o fundamento da *práxis*, e é por isso um ser antropocósmico. Na *práxis* se descobriu o fundamento do real centro de atividade, da real mediação histórica de espírito e matéria, de cultura e natureza, de homem, e cosmos, de teoria e ação, de ente e existente, de epistemologia e ontologia.

O fato de existirem disciplinas no currículo devido às suas especificidades, não deve significar que elas devam permanecer fechadas em si mesmas. Há que existir um princípio que articule estes conhecimentos, o qual, como explicitamos, deve ser o trabalho. É este princípio que contribuirá para a superação da concepção disciplinar, interdisciplinar, transdisciplinar, etc. É, portanto, a concepção de mundo, o materialismo histórico e dialético, o ser humano produzindo e reproduzindo sua realidade.

Como isso pode ocorrer no interior de uma rede educacional ou de uma escola? Temos consciência da relevância deste debate, e, por outro lado, dos limites de nosso trabalho, pois isso é tema para outra tese. Neste estudo, o que podemos responder é que um currículo pensado a partir da Pedagogia Histórico-Crítica, dentro das limitações existentes, pode ser disciplinar, mas com a concepção de mundo do materialismo histórico e dialético, devendo propor a articulação das disciplinas a partir do elemento fundante do ser humano e de todo o conhecimento produzido, que é o trabalho.

Além disso, dentro de nossos limites históricos, o currículo disciplinar nos remete ao planejamento prévio, à organização de uma ação direcionada e intencional, que pode nos levar à ideia de transformação social, muito diferente

de uma metodologia interdisciplinar que trabalha com projetos temáticos a partir dos interesses ou da realidade imediata dos sujeitos, ficando no conhecimento utilitário e pragmático, não visando a mudança, mas sim a adaptação ao modelo social existente. O modelo transdisciplinar nos remete à “pedagogia do caos, isto é, um processo educativo que escape ao controle, traçando linhas de fuga, que rompa com as hierarquias, que desfaça planos prévios. Aventurar-se sem bússola, pelos mares da multiplicidade de saberes.” (GALLO, 2009, p.25).

Sintetizamos, portanto, que não ignoramos os limites das ciências, da história, da física, da química, ou da geografia, e de todas as outras áreas e disciplinas, e compreendemos que as mesmas carregam alienação. O que consideramos é que, para superar esses limites, dependemos do processo histórico, que envolve a questão da superação das relações de dominação e, do ponto de vista da consciência, envolve a superação das concepções que não entendem o ser humano criador da realidade da qual ele é, simultaneamente, produto, ou seja, parafraseando Vieira Pinto (1985), um produto produtor daquilo que produz.

5. Considerações Finais

[..] E quem garante que a História
É carroça abandonada
Numa beira de estrada
Ou numa estação inglória

A História é um carro alegre
Cheio de um povo contente
Que atropela indiferente
Todo aquele que a negue

É um trem riscando trilhos
Abrindo novos espaços
Acenando muitos braços
Balançando nossos filhos [...]

(Chico Buarque e Pablo Milanês- Canción Por La Unidad de Latino America)

A Pedagogia Histórico-Crítica, como afirmamos no decorrer deste trabalho, se posiciona claramente em defesa dos interesses da classe trabalhadora. Segundo Duarte, a Pedagogia Histórico-Crítica:

Exige de quem a ela se alinha um posicionamento explícito perante a luta de classes e, portanto perante a luta entre o comunismo e o capitalismo. Quem prefira não se posicionar em relação à luta de classes não poderá adotar de maneira coerente essa perspectiva pedagógica (DUARTE, 2011, p. 7).

A adoção do materialismo histórico-dialético não pode ser entendida de maneira “didatizante”, como uma mera sequência de passos para se ensinar conteúdos escolares. Trata-se de uma concepção de mundo, de ser humano, portanto, um projeto de sociedade e de educação, na perspectiva da superação da sociedade capitalista.

No livro Pedagogia Histórico-Crítica e Luta de Classes na Educação Escolar, Saviani e Duarte (2012) reafirmam e esclarecem a maneira como a Pedagogia Histórico-Crítica analisa a luta de classes na escola na sociedade capitalista contemporânea. Trata-se de situar essa pedagogia num projeto que parte da contradição entre, por um lado, a função específica da escola de socialização do saber sistematizado e, por outro, o fato de o conhecimento ser

parte dos meios de produção e sua propriedade não poder ser plenamente socializada no capitalismo (SAVIANI, 2003a).

Já analisamos esses aspectos no terceiro capítulo desta tese e os retomamos neste momento para destacar suas implicações no que se refere à concepção de currículo que nos parece compatível com as principais teses postuladas por essa pedagogia.

Além disso, compreendemos que o currículo, como um documento que direciona o trabalho pedagógico, configura-se a partir de uma compreensão de sociedade e almeja formar intencionalmente indivíduos numa determinada direção. Ao levar isto em consideração, compreendemos que todo currículo aponta um ser humano a ser formado e se orienta pela proposição de caminhos de edificação social.

Desse modo, o currículo tem uma característica teleológica, ou seja, direciona o trabalho educativo a partir do seu modo de organização, fundamentação e seleção de conteúdos. Esta característica teleológica não aparece imediatamente, mas a partir dos desdobramentos dos conteúdos trabalhados na formação humana. A formação almejada pela Pedagogia Histórico-Crítica é a formação de um ser humano omnilateral, ou seja, uma individualidade livre e universal (DUARTE, 2013).

Com estas características, o currículo apresenta duas dimensões que não se separam: o conteúdo específico que deve ser ensinado e aprendido; e a formação humana decorrente desse processo de apropriação da riqueza não material de valor universal. Duarte (2004b) a partir de Marx afirma que:

O socialismo deve substituir a riqueza e a pobreza existentes na sociedade capitalista pela pessoa rica em necessidades humanas, isto é, pela individualidade cuja plena realização e desenvolvimento necessitam da expressão da vida humana em sua totalidade (DUARTE, 2004b, p. 216).

À educação cabe, neste processo, a formação da consciência revolucionária do ser humano, e isso está articulado aos conhecimentos científicos e filosóficos que devem ser apropriados por meio do currículo, para que os indivíduos possam compreender as leis que dirigem a realidade objetiva. Como nos afirma Rossler (2004):

Visto que há a necessidade de uma ação coletiva para que os homens possam romper com a estrutura social atual, isto tem ser feito com o conhecimento de causa e não anárquica e espontaneamente. Educação, filosofia, ciência e revolução são fenômenos sociais humanos intimamente relacionados no que se refere a práxis transformadora do homem (ROSSLER, 2004, p. 93).

Destacar, portanto, as concepções de homem, educação e sociedade nas produções realizadas até este momento sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, nos permitiu a identificação de sua concepção de currículo e compreensão da função social da escola, assim como de modelo social almejado e conhecimentos que devem ser transmitidos-assimilados. Entendemos que, ao definir qual formação se pretende ofertar aos indivíduos, a escola influencia, indiretamente, a maneira como os mesmos poderão intervir na sociedade. Por isso, as tensões e debates sobre currículo têm um forte caráter político, como vimos no capítulo I deste trabalho.

A Pedagogia Histórico-Crítica considera como prioritário que na escola sejam trabalhados os conteúdos num processo educativo intencional, e isto representa um trabalho com o conhecimento objetivo e universal, portanto, compreende que o conhecimento tem um caráter histórico. Deste modo, é o conhecimento científico, bem como o artístico e o filosófico, que devem ser considerados na organização do currículo juntamente com sua vinculação às exigências teóricas e práticas da formação dos homens.

Na Pedagogia Histórico-Crítica concebe-se o currículo como um produto histórico, resultado de uma luta coletiva, da disputa entre as classes, que envolve questões ideológicas, políticas e pedagógicas. Ao considerarmos isso, a organização do currículo deve propiciar não somente meios para que sejam compreendidos os conhecimentos nele inseridos, como, também, o movimento de contradição que existe na sociedade e o modo como a classe trabalhadora nele se insere. O currículo da escola é, deste modo, uma seleção intencional de uma porção da cultura universal produzida historicamente.

Trata-se, portanto, de uma concepção de currículo na qual a unidade entre conteúdo e forma apoia-se explicitamente numa perspectiva materialista,

histórica e dialética do significado do conhecimento para a prática social coletiva de luta pela superação da sociedade de classes, isto é, pela superação da propriedade privada dos meios de produção, da divisão social do trabalho, em suma, de superação da alienação. Nesse sentido, por um lado o trabalho educativo não deve ignorar o conhecimento cotidiano, mas também não pode tê-lo como limite ou referência principal. É preciso ir além, centrando o currículo escolar no trabalho de apropriação do saber sistematizado.

Na direção oposta, as teorias pedagógicas contemporâneas têm tratado o currículo por meio do trabalho por projetos, o que constitui uma concepção de currículo centrada nos interesses imediatos dos alunos empíricos, e não dos alunos concretos, bem como na cultura popular, no relativismo epistemológico e na defesa do cotidiano e do utilitário em detrimento do erudito e do universal. Desse modo, essas teorias acabam por trabalhar o conteúdo escolar de forma anistórica e descontextualizada, não indo além da realidade do aluno e o relegando a uma condição estagnada nos saberes de senso comum. A defesa da Pedagogia Histórico-Crítica é que se vá além do senso comum, conforme explicita Saviani (1996):

Passar do senso comum à consciência filosófica significa passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada. (SAVIANI, 1996, p.2)

Com a mesma compreensão em relação ao senso comum, Kosik (1976, p. 14) escreve que a *práxis utilitária* imediata e o senso comum a ela relacionado conseguem colocar o ser humano em condições de situar-se em nossa sociedade e de reconhecer os fatos e manejá-los, mas não promovem a real compreensão destes elementos e da realidade.

É oportuno destacar que, num currículo pautado na Pedagogia Histórico-Crítica, o que se almeja não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a formação da consciência crítica com o conhecimento crítico, para uma prática social que possa fazer alterações na realidade no plano do conhecimento e no plano histórico-social. De outro modo, a prática

social defendida pelo marxismo é distinta da prática social do pragmatismo, que fica na forma fenomênica e cotidiana da atividade humana. Saviani (2012) citando os princípios filosóficos da pedagogia socialista, sintetizados por Suchodolski, escreve que:

Com esse entendimento, a pedagogia socialista se distingue de todas as teorias positivistas e pragmáticas, entre elas a pedagogia de Dewey. Esta acreditava na possibilidade de se instaurar uma comunidade na qual os indivíduos se comunicariam entre si com base em sua atividade criadora e no constante intercâmbio de experiências realizadas na transformação prática da realidade (p.239). Mas estava longe de conceber essa ação transformadora como prática revolucionária (SAVIANI, 2012, p.78).

É necessário, portanto, fazer uma distinção entre a prática social utilitária, que direciona o trabalho na perspectiva do pragmatismo, e uma prática revolucionária, defendida pelo marxismo. Conforme nos explica Duarte (2010a):

O pragmatismo identifica a prática social com a prática cotidiana, isto é, segundo a perspectiva pragmatista, a atividade e o pensamento humanos não ultrapassariam jamais a vida cotidiana. O pragmatismo ignora ou dá pouca importância às diferenças entre a vida cotidiana e as outras esferas da vida social, o que inclusive o leva a contradições insolúveis como a contradição entre o relativismo epistemológico e a centralidade atribuída pelo próprio pragmatismo, ao menos em sua forma clássica, ao pensamento científico e ao método experimental. Por não fazer distinção entre a prática utilitária cotidiana e a prática social em sua totalidade, o pragmatismo é incapaz de elaborar uma teoria da riqueza subjetiva e objetiva universal humana. (DUARTE, 2010a, p.47)

Essa teoria, que não foi desenvolvida pelo pragmatismo, pode ser encontrada na análise feita por Marx do que significaria a superação histórica da forma burguesa da riqueza:

Ao contrário do pragmatismo, o marxismo desenvolveu uma teoria histórica e dialética da construção da riqueza material e intelectual do gênero humano. Nos "Grundrisse" Marx (1993b, p. 487-488) afirmou que a riqueza produzida na sociedade capitalista deve ser despida de sua forma burguesa e então essa riqueza se revela como: 1) a universalidade das necessidades, capacidades, prazeres, forças produtivas etc. dos indivíduos; 2) o pleno desenvolvimento do domínio humano

das forças da natureza, incluindo-se a própria natureza humana; 3) a total explicitação das potencialidades criativas humanas sem nenhum outro pressuposto que não seja o prévio desenvolvimento histórico; 4) a transformação do desenvolvimento do gênero humano e do indivíduo em um fim em si mesmo, sem nenhum padrão de medida pré-estabelecido; 5) a transformação da vida do indivíduo em um processo no qual ele produz a si mesmo como uma totalidade de forças humanas (Idem, *ibidem*).

Desse modo, a prática social revolucionária defendida pelo marxismo e, conseqüentemente, pela Pedagogia Histórico-Crítica, faz a distinção entre os fenômenos que resultam da alienação existente em nossa sociedade, mas que podem ser superados no processo histórico; de outros fenômenos que, apesar de serem produzidos a partir de uma realidade alienada, são fundamentais para a humanização e são considerados como valores universais, ou seja, as “objetivações genéricas para si (ciência, arte, filosofia, moral e política)” (DUARTE, 2010a) que devem ser incorporados a uma sociedade que supere o capitalismo.

Para explicar melhor como a concepção de prática social pragmatista tem influenciado na educação escolar, Duarte (2007a) escreve que a pedagogia nova, assim como as outras, classificadas pelo autor de *pedagogias do aprender a aprender*, tem sua base no pragmatismo e que esta influência é visível na escola, principalmente no que diz respeito ao currículo, que está pautado em princípios relativistas. Para o autor:

No que se refere ao currículo escolar o pragmatismo está presente nos princípios relativistas, tanto do ponto de vista epistemológico como do ponto de vista cultural. Não há mais conteúdos verdadeiros e objetivos a serem ensinados. O conteúdo da educação escolar passa a ser constituído por significados “negociados” dentro das regras dos “jogos de linguagem”. A aprendizagem deve ser significativa e contextualizada. Ela só é considerada significativa se o conhecimento adquirido puder satisfazer necessidades e interesses diretamente conectados ao cotidiano do aluno. Quanto ao caráter contextualizado do conhecimento que venha a ser aprendido na escola, trata-se não apenas de possíveis aplicações práticas do conhecimento e nem mesmo é suficiente que sua aprendizagem tenha sido motivada por interesses provenientes da prática cotidiana. A própria validade do conhecimento depende, segundo as pedagogias atualmente

dominantes na educação, de contextos culturais específicos. Fora das práticas e dos discursos próprios a um grupo cultural, o conhecimento parece perder inteiramente sua validade. Ou seja, todo conhecimento seria absolutamente relativo, simplesmente um ponto numa rede discursiva auto justificadora. Não haveria nenhum conhecimento objetivo e de validade universal. (DUARTE, 2007a, p. 14)

Além disso, existem as teorias atuais de currículo, que são compreendidas por muitos como críticas, mas, como já apontou Dermeval Saviani, em seu livro *Escola e Democracia* (2003b), são concepções que aparentam ser revolucionárias, mas são, ao contrário, reacionárias. Este é o caso das *pedagogias do aprender a aprender*, representadas pela pedagogia nova no passado e, atualmente, pelo construtivismo e pela pedagogia das competências, que fundamentam os “parâmetros curriculares nacionais” de 1998, e o Multiculturalismo, presente nos atuais documentos nacionais sobre currículo.

A Pedagogia Histórico-Crítica, contrariando as pedagogias relativistas, hegemônicas na sociedade capitalista contemporânea, continua sua luta, buscando contribuir para:

(...) uma abordagem marxista que supere os limites do Iluminismo sem negar o caráter emancipatório do conhecimento e da razão; que ultrapasse os limites da democracia burguesa sem negar a necessidade da política; que transponha os limites da ciência posta a serviço do capital sem, entretanto, negar o caráter indispensável da ciência para o desenvolvimento humano; que supere a concepção burguesa de progresso social sem negar a possibilidade de fazer a sociedade progredir na direção de formas mais evoluídas de existência humana. Tudo isso se traduz, no que diz respeito ao campo educacional, na defesa de uma pedagogia marxista que supere a educação escolar em suas formas burguesas sem negar a importância da transmissão, pela escola, dos conhecimentos mais desenvolvidos já produzidos pela humanidade. (DUARTE, 2010a, p. 115).

Com essas premissas, cabe-nos destacar que a Pedagogia Histórico-Crítica apresenta uma teoria curricular quando busca superar a clássica contraposição entre as pedagogias da essência e as pedagogias da existência, isto é, trata-se de uma pedagogia verdadeiramente revolucionária:

Uma pedagogia revolucionária centra-se, pois, na igualdade essencial entre os homens. Entende, porém, a igualdade em termos reais e não apenas formais. Busca converter-se, articulando-se com as forças emergentes da sociedade, em instrumento a serviço da instauração de uma sociedade igualitária. Para isso, a pedagogia revolucionária, longe de secundarizar os conhecimentos descuidando de sua transmissão, considera a difusão de conteúdos, vivos e atualizados, uma das tarefas primordiais do processo educativo em geral e da escola em particular. Em suma: a pedagogia revolucionária não vê necessidade de negar a essência para admitir o caráter dinâmico da realidade como o faz a pedagogia da existência, inspirada na concepção “humanista” moderna de filosofia da educação. Também não vê necessidade de negar o movimento para captar a essência do processo histórico como o faz a pedagogia da essência inspirada na concepção “humanista” tradicional de filosofia da educação. (SAVIANI, 2003b, p.65)

Podemos afirmar, portanto, que a questão do currículo na Pedagogia Histórico-Crítica se diferencia das pedagogias burguesas, tanto nas vertentes tradicionais quanto nas vertentes do *aprender a aprender*, porque está pautada em outra concepção de mundo, que não é liberal nem mecanicista, muito menos pós-moderna e idealista, mas sim, materialista histórica e dialética. Compreendemos, desde modo, que para superar o modelo capitalista, precisamos da ciência, da arte e da filosofia, caso contrário, ficamos no conhecimento imediato e pragmático, e sem base para planejar o futuro.

Para finalizar, podemos afirmar que um currículo sob a luz da Pedagogia Histórico-Crítica, deve oferecer conteúdos que permitam ao ser humano objetivar-se de forma social e consciente, de maneira cada vez mais livre e universal.

6 Referências:

- AHMAD, Aijaz. **Cultura, nacionalismo e o papel dos intelectuais**. In.: WOOD, Ellen M.& FOSTER, John B. Em defesa da História: marxismo e Pós-modernismo. Rio de Janeiro, Ed. Jorge Zahar, 1999.
- ALVES, J.A. Lindgren. **Excessos do culturalismo: Pós-modernidade ou Americanização da Esquerda**. Impulso: Revista de Ciências Humanas. Piracicaba, UNIMEP, v. 13, n. 29, 2001
- ANDERSON, Perry. **Balanço do Neoliberalismo**. In.: GENTILI, Pablo & SADER, Emir (orgs). Pós-Neoliberalismo: As políticas sociais e o Estado Democrático. RJ: Paz e Terra, 1995.
- ARCE, Alessandra; MARTINS, Ligia Márcia (orgs). **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil? Em defesa do ato de ensinar**. Campinas: SP, Alínea, 2007.
- ARCE, Alessandra; MARTINS, Ligia Márcia (orgs). **Ensinando aos Pequenos de zero a três anos**. Campinas: SP, Alínea, 2009.
- ARCE, Alessandra; JACOMELLI, Mara Regina Martins (orgs). **Educação Infantil versus Educação Escolar? Entre a (des) escolarização e a precarização do trabalho pedagógico na sala de aula**. Campinas: SP, Autores Associados, 2012.
- ARCE, Alessandra (org). **Interações e brincadeiras na Educação Infantil**. Campinas: SP, Alínea, 2013.
- BANDEIRA, Luiz Alberto Moniz. **O Marxismo e a questão cultural**. In.: TROTSKY, Leon. Literatura e revolução. Rio de Janeiro. Ed. Zahar, 2007.
- BARBOSA, Rita de Cássia Ribeiro. **Liberalismo e reforma educacional: os parâmetros Curriculares Nacionais**. Campinas/SP. Dissertação (Área de Filosofia e História da Educação) Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas/Unicamp/SP, 2000.
- BARRETO, Elza Siqueira de Sá. **Tendências Recentes do Currículo do Ensino Fundamental no Brasil**. In.: BARRETO, Elza Siqueira de Sá. (org.) Os currículos do Ensino Fundamental para as escolas brasileiras. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.
- BARRETO, Raquel Goulart. & LEHER, Roberto. **Trabalho docente e as reformas neoliberais**. In: OLIVEIRA, Dalila A.(Org.). Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes. Belo Horizonte: Autêntica,2003.

BARROCO, S. S. **A educação especial do novo homem soviético e a Psicologia de L. S. Vigotski**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2007.

BARROCO, S. S. **Psicologia Educacional e Arte: uma leitura histórico-cultural da figura humana**. Maringá: Eduem, 2007.

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

CANEN, Ana; ARBACHE, Ana Paula; FRANCO, Monique. **Pesquisando Multiculturalismo e Educação: o que dizem as dissertações e teses**. 23ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação: ANPEd, Caxambu, Setembro de 2000.

CANEN, Ana. **Sentidos e dilemas do Multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio**. In.: LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elizabeth (Orgs). Currículo: debates contemporâneos. 3ª ed. SP: Cortez, 2010.

CAVAZOTTI, Maria Cecília. **Educação e conhecimento científico. Inflexões pós-modernas**. 1ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

COGGIOLA, Osvaldo & KATZ, Claudio. **Neoliberalismo ou crise do capital?** SP: Xamã, 1996.

COLL, César e POZO, Juan Ignacio e SARABIA, Bernabé e VALLS, Enric. **Os Conteúdos na Reforma: Ensino e Aprendizagem de Conceitos, Procedimentos e Atitudes**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CORAZZA, Sandra Mara. **Diferença pura de um pós-curriculo**. In.: LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elizabeth (Orgs). Currículo: debates contemporâneos. 3ª ed. SP: Cortez, 2010.

DERISSO, José Luiz. **O relativismo do pensamento pós-moderno como legitimação para o ensino religioso na escola pública brasileira**. Tese de doutorado defendida no Programa de pós-graduação em Educação Escolar na Universidade Estadual Paulista – *Campus* de Araraquara – SP, 2012.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90**. Educ. Soc. [online] vol. 23, n. 80 p. 234-252, Set. 2002.

DUARTE, Newton. **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, Campinas, n. 71, p.79-115, julho 2000.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões**. Polêmicas de nosso tempo. Autores Associados, Campinas – SP, 2003(a)

DUARTE, Newton. **Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schon não entendeu Luria)**. Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 83, p. 601-625, agosto 2003(b).

DUARTE, Newton. **Vigotski e o aprender a aprender. Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004 (a).

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

DUARTE, Newton. **Porque é necessário uma análise crítica marxista do construtivismo?** In.: SAVIANI, Dermeval & LOMBARDI, José Claudinei (orgs.) *Marxismo e Educação: debates contemporâneos*. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

DUARTE, Newton. **A contradição entre universalidade da cultura humana e o esvaziamento das relações sociais: por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo ou Relativismo Cultural**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.3, p. 607-618, set./dez. 2006.

DUARTE, Newton. **A filosofia da práxis em Gramsci e Vigotsky**. Trabalho apresentado em 14/08/2007, na VI Jornada do Núcleo de Ensino, UNESP, *campus* de Marília. 2007(a).

DUARTE, Newton. **A socialização da riqueza intelectual, psicologia, marxismo e pedagogia**. Interface - Comunic, Saúde, Educ, v.11, n.22, p.377-86, mai/ago 2007(b).

DUARTE, Newton. **Pela superação do esfacelamento do currículo realizado pelas pedagogias relativistas**. Julho/2008. Disponível em: www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br

DUARTE, Newton. **Entrevista intitulada “A tragédia do construtivismo”** concedida ao Guia do Estudante, boletim do Colégio Dincao – Bauru/SP, postada em 25 de junho de 2009. Disponível em <http://www.dincao.com.br/web/2009/06/25/a-tragedia-do-construtivismo/>. Acesso em 16 de maio de 2014.

DUARTE, Newton. **O debate contemporâneo das teorias pedagógicas**. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (Org.). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010(a).

DUARTE, Newton. **Por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo e Relativismo Cultural**. In. DUARTE, Newton & FONTE,

Sandra Soares. *Arte, Conhecimento e paixão na formação humana*. Autores Associados, Campinas, 2010(b).

DUARTE, Newton. **Fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica: a formação do ser humano na sociedade comunista como referência para a educação contemporânea** In. MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.) *Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos*. 1ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

DUARTE, Newton & *et al.* **O marxismo e a questão dos conteúdos escolares**. Anais eletrônicos do IX Seminário Nacional de estudos e pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” - Histedbr. UFPB - João Pessoa. 2012.

DUARTE, Newton; MARTINS, Lígia Márcia. **As contribuições de Aleksei Nikolaevich Leontiev para o entendimento da relação entre educação e cultura em tempos de relativismo pós-moderno**. In: FERRO, Olga Maria dos Reis; LOPES, Zaira de Andrade (Org.). *Educação e Cultura: Lições históricas do universo pantaneiro*. Campo Grande: UFMS, 2013.

DUARTE, Newton. **A Individualidade Para Si. Contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo**. Edição Comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

DUAYER, Mário. & MORAES, Maria Célia Marcondes de. **Neopragmatismo: A história como contingência absoluta**. *Revista Tempo*, Rio de Janeiro, v. 4, 1997.

DUAYER, Mário. **Relativismo, certeza e conformismo: para uma crítica das filosofias da perenidade do capital**. (2004, mimeo)

EAGLETON, Terry. **Depois da Teoria. Um olhar sobre os estudos culturais e o Pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. 2ª ed. São Paulo: Editora UNESP, 2011 (a).

EAGLETON, Terry. **Marxismo e crítica literária**. SP. Ed. Unesp, 2011(b).

ENGELS, F. **Anti-Duhring: filosofia, economia política, socialismo**. RJ: Paz e Terra, 1979, 2ª ed.

ENGELS, F. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. In. ANTUNES, R. (org.) *A dialética do trabalho*. SP: Expressão popular, 2004.

EVANGELISTA, Olinda; MORAES, Maria Célia Marcondes; SHIROMA, Eneida Oto **Política Educacional**. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

FACCI, Marilda G. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana.** Campinas, SP. Autores Associados, 2004.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. & TULESKI, Silvana Calvo. **Da apropriação da cultura ao processo de humanização: o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.** Curitiba. Anais em CD ROOM do II Encontro Brasileiro de Estudos Marxistas (EBEM), 2006.

FAUSTINO, Rozangela Célia. **Política educacional nos anos de 1990: o Multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena.** Tese de doutorado defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina em 2006. Florianópolis, SC.

FERNANDES, Ângela M. V. **Educação e cidadania: análise comparativa dos processos redemocratizantes da Espanha e do Brasil ressaltando suas leis e diretrizes e bases.** Campinas/SP, 1995. Tese de Doutorado. 2 v. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas/Unicamp/SP, 1995.

FONTE, Sandra Soares Della. **As fontes heideggerianas do pensamento pós-moderno.** Tese de doutorado defendida no Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis/SC, 2006.

FONTE, Sandra Soares Della. **Filosofia da Educação e “agenda pós-moderna”** In.: DUARTE, Newton & FONTE, Sandra Soares Della. Arte, conhecimento e paixão na formação humana. Sete ensaios de Pedagogia Histórico-Crítica. Campinas/ SP: Autores Associados, 2010.

FONTE, Sandra Soares Della. & LOUREIRO, Robson. **Educação escolar e o Multiculturalismo intercultural: Crítica a partir de Simone de Beauvoir.** Revista Pro-posições, Campinas, v. 22 nº 3 (66), set./dez. 2011.

FONTE, Sandra Soares Della. **Fundamentos teóricos da pedagogia histórico-crítica.** In. MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.) *Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos.* 1ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FONTE, Sandra Soares Della. **Escola, unidade e diversidade: reflexões a partir de Karl Marx.** GT 17 de Filosofia da educação. 35ª Reunião Anual da ANPEd – 21 a 24 de outubro de 2012. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/125-qt17>. Acesso em 12 de agosto de 2013.

FREITAS, Luiz Carlos. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática.** Campinas, SP: Papyrus, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. In.: FAZENDA, Ivani (org.) Metodologia da pesquisa educacional. 5ª ed. Ed. Cortez: São Paulo, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais**. Revista Ideação - Unioeste – Campus Foz do Iguaçu v. 10 - nº 1 - p. 41.62 - 1º sem. 2008.

GALLO, Silvio. **Currículo: Entre disciplinaridades, interdisciplinaridade...e outras ideias!** In. MEC/SEED. Currículo: conhecimento e Cultura – TV Escola /Salto para o Futuro. Ano XIX n. 1 abril de 2009.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a organização da cultura**. 2ª ed. Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira, 1978.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: Teoria e História**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

HARVEY, David. **Do fordismo à acumulação flexível**. In.: _____. Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. Tradução Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 18.ed. São Paulo: Loyola, 2009.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **Os projetos de trabalho: uma forma de organizar os conhecimentos escolares. O conhecimento é um caleidoscópio**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

JACOMELI, Mara Regina Martins. **Dos Estudos Sociais aos Temas transversais: uma abordagem histórica dos fundamentos teóricos das políticas educacionais brasileiras (1971-2000)**. Tese de doutorado defendida na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas: SP, 2004.

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

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KAUSTKY, Karl. **A Origem do Cristianismo**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2010.

KLEIN, Ligia Regina. **Projeto: Formação do professor e pesquisador na EJA: Ênfase no letramento e alfabetização científica e tecnológica**. Núcleo local: UFPR. Cadernos de Fundamentos Teóricos- Metodológicos de Letramento – Ensino-Aprendizagem. Mimeo. Curitiba, 2010.

KOPNIN, Pavel V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. RJ: Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

LÊNIN, V. I. **Sobre a educação**. Volume 1. Lisboa, Seara Nova, 1977.

LÊNIN, V. I. **Materialismo e empiriocriticismo**. Lisboa, Ed. Avante, 1982.

LÊNIN, V. I. **Cadernos sobre a dialética de Hegel**. Tradução José Paulo Netto. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Moraes 1978.

LOMBARDI, José Claudinei. **Embates marxistas: Apontamentos sobre a pós-modernidade e a crise terminal do capitalismo**. Campinas, SP: Librum, navegando, 2012. Edição eletrônica (*e-book*).

LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elizabeth. **O pensamento curricular no Brasil**. In.: LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elizabeth (Orgs). Currículo: debates contemporâneos. 3ª ed. SP: Cortez, 2010.

LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elizabeth. **Teorias do Currículo**. SP: Cortez, 2011. Apoio: Faperj.

LUKÁCS, G. Estética: **La peculiaridad de lo estético. Cuestiones preliminares y de principio**. Barcelona: Grijalbo, 1966.

LUKÁCS, G. **Obras completas Vol. 8. Materiales sobre el realismo**. Barcelona: Grijalbo, 1977.

MACEDO, Elizabeth. **Currículo: Política, Cultura e Poder**. Revista Currículo sem Fronteiras, v. 6, nº 2, Jul/dez. 2006.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo Crítico**. SP: Cortez, 1997.

MALANCHEN, Julia. **As políticas de formação inicial a distância de professores no Brasil: democratização ou mistificação?** Dissertação defendida no Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2007.

MANACORDA, Mário Alighiero. **Marx e a Pedagogia Moderna**. 2ª ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

MARKUS, Gyorgy. **Teoria do Conhecimento no jovem Marx**. RJ: Paz e Terra, 1974.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **Um quarto de século de construtivismo como discurso pedagógico oficial na Rede Estadual de Ensino Paulista: Análise de programas e documentos da Secretaria de Estado da Educação no período de 1983 a 2008**. Tese de doutorado defendida no Programa de Pós Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista – Unesp de Araraquara, 2011.

MARTINS, Lígia M. **O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos**. IN. ARCE, Alessandra & MARTINS, Lígia M. Ensinando aos pequenos de zero a três anos. Campinas, SP. Editora Alínea, 2009.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da Economia Política**. Texto escrito no ano de 1859. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer fontes/acer_marx/tme_15.pdf. Acesso em 16 de maio de 2014.

MARX, Karl. **O capital. Crítica da economia política**. SP: Abril Cultural, 1983, t. I, v. I

MARX, Karl. **O Capital**. Livro III, Tomo II. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

MARX, Karl. **O método da economia política**. Os pensadores. São Paulo. Nova Cultural, 1999.

MARX, Karl. **Processo de trabalho e processo de valorização**. In. ANTUNES, R. (org.) A dialética do trabalho. SP: Expressão popular, 2004.

MARX, Karl. & ENGELS Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Boitempo Editorial, SP, 2007.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. Boitempo Editorial, SP, 2010.

MARX, Karl. **Grundrisse: Manuscritos econômicos de 1857-1858: Esboços da crítica da economia política**. Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011.

MORAES, Maria Célia M. de; **Os pós-ismos e outras querelas ideológicas**. Perspectiva. Florianópolis, UFSC/CED, NUP nº 24, 1996. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10856>. Acesso em novembro de 2012.

MORAES, Maria Célia M. de. (org.). **Iluminismo às avessas: Produção do conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MORAES, Maria Célia M. de. **Recuo da Teoria**. In.: MORAES, Maria Célia M. de. (org.). *Illuminismo às avessas: Produção do conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MORAES, Maria Célia M. de. **O Renovado Conservadorismo da Agenda Pós-moderna**. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, nº 122, maio/ago. 2004.
Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0100-15742004000200004&script=sci_arttext. Acesso em novembro de 2012.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. & SILVA, Tomaz Tadeu (orgs). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 2ª ed. revista. SP: Cortez, 1995.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (org.) **Currículo: Políticas e Práticas**. 4ª ed. Campinas/ SP: Papirus, 1999.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **A recente produção científica sobre currículo e Multiculturalismo no Brasil. (1995-2000): Avanços, desafios e tensões**. *Revista Brasileira de Educação*, nº 18, 2001.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa & CANDAU, Vera Maria. **Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos**. *Revista Brasileira de Educação*, nº 23, 2003.

NAGEL, Lizia H. **A avaliação do individual ao coletivo**. Mimeo, 2007.

NAGEL, Lizia H. **O homem em sua humanidade na perspectiva do Multiculturalismo** IN: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA/ X SEMANA DE PSICOLOGIA DA UEM. Anais do IV CIPsi. ISSN:1679-558X. *Conhecimento e Saúde Mental: compromisso com o desenvolvimento humano*. 26 a 29 de maio de 2009. Centro de eventos Araucária, Maringá.2009.

NANDA, Meera. **Contra a destruição/desconstrução da ciência: histórias cautelares do terceiro mundo**. In: WOOD, E. M.; FOSTER, J. B. (Org.). *Em defesa da história*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

NEVES, Lúcia Maria W. (org.) **O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990**. SP: Xamã, 2002.

NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. **Ajuda externa para a educação brasileira. Do USAID ao Banco Mundial**. Cascavel, EDUNIOESTE, 1999.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. (org.) **Reformas Educacionais na América Latina e os Trabalhadores Docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

OLIVEIRA, Marcos Antonio de. **As bases filosóficas e epistemológicas de alguns projetos de educação do campo: Do pretendido marxismo à aproximação ao ecletismo pós-moderno**. Tese de doutorado defendida no Pós -Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, UFPR, 2008.

ORSO, Paulino José. **Os desafios do conhecimento e o método da pesquisa científica**. Educação Temática Digital, Campinas, v.5, n.1, p.25-39, dez. 2003.

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; SANTOS, Edilene da Silva. **Políticas educacionais e globalização: tensões entre os processos de regulação e emancipação na construção da trajetória histórica das políticas curriculares no Brasil de 1985 – 2006**. Revista Eletrônica Espaço do Currículo, João Pessoa-PB, ano 1, nº. 1, abril 2008. Disponível em: <http://www.aepppc.org.br/revista/>. Acesso em: 29 de novembro de 2013.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

ROSSLER, João Henrique. **A educação como aliada da luta revolucionária pela superação da sociedade alienada**. In.: DUARTE, Newton. Crítica ao fetichismo da individualidade. Campinas/ SP: Autores Associados, 2004.

SACRISTÁN, Gimeno. **O Currículo, uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

SANTOS, Robinson; ANDRIOLLI, Antonio Inácio. **Educação, Globalização e Neoliberalismo: o debate precisa continuar**. Disponível em: <http://www.rieoei.org/deloslectores/905Santos.pdf> acesso em janeiro de 2014.

SANTOS, Cláudio Eduardo Félix dos. **Relativismo e Escolanovismo na formação do educador: Uma análise Histórico-Crítica da Licenciatura em Educação do Campo**. Tese apresentada no programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum a consciência filosófica**. Autores Associados, Campinas – SP, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações**. 8ª ed. Campinas/Autores Associados, 2003(a).

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 36ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003(b).

SAVIANI, Dermeval. **Perspectiva Marxiana do Problema subjetividade - Intersubjetividade** In.: DUARTE, Newton. Crítica ao fetichismo da individualidade. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **A Nova lei da educação: LDB trajetória, limites e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Antecedentes, origem e desenvolvimento da Pedagogia Histórico-Crítica**. In.: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.) *Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos*. 1ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011(a).

SAVIANI, Dermeval. **Educação em diálogo**. 1ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011(b).

SAVIANI, Dermeval. **Disciplina: Pedagogia Histórico-Crítica e Movimentos Sociais**. Texto de apoio para o encontro do dia 30 de novembro de 2011. Tema: Educação e transformação social na escola e nos movimentos populares. MIMEO, 2011(c)

SAVIANI, Dermeval & DUARTE, Newton. **A formação humana na perspectiva histórico-ontológica**. In. DUARTE, Newton & SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na educação escolar**. Autores Associados, Campinas – SP, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Marxismo, educação e pedagogia**. In. SAVIANI, Dermeval & DUARTE, Newton. *Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na educação escolar*. Autores Associados, Campinas – SP, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Desafios para a construção coletiva da ação supervisora: uma abordagem Histórica**. Revista Ideias, Nº 24, 1994.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, Currículo e Didática: Problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SBARDELOTTO, Vanice Shossler. **As diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Fundamental - 1998 (DCNs/98) e o Multiculturalismo como expressão do pensamento pós-moderno em educação**. Dissertação defendida no programa de pós-graduação em educação na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Cascavel, 2009.

SFORNI, Marta Sueli de Faria; GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. **Interfaces entre políticas educacionais, prática pedagógica e formação humana**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v.6, n.1, p. 55-66, jan.-jun. 2011. Disponível em <http://www.periodicos.uepg.br>. Acesso em fevereiro de 2014.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. e VIEIRA, Vanise Aparecida Misael de Andrade. **O papel da educação escolar no relatório Jacques Delors e nos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Disponível no site: www.nre.seed.pr.gov.br/cianorte/ 2010. Acesso em 02 de dezembro de 2013.

SILVA JR, João dos Reis. **Reforma do Estado e da Educação No Brasil de FHC**. SP: Xamã, 2002.

- SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. 3ª ed. - Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- SNYDERS, George. **Escola, classe e luta de classes**. 2ª edição. Ed. Moraes, Lisboa, 1977.
- SUCHODOLSKI, Bogdan. **Sobre os fundamentos da teoria marxista da cultura**. In: SUCHODOLSKI, Bogdan. Teoria Marxista de Educação. Ed. Estampa, Lisboa, 1976.
- TEIXEIRA, Lidiane. **A centralidade do conceito de conhecimento tácito na formação de professores: análise crítica da influência da epistemologia de Michael Polanyi na educação**. Tese apresentada no programa de pós-graduação em educação escolar na Universidade Estadual Paulista – UNESP, Araraquara, SP, 2011.
- TERIGI, F. **Curriculum: itinerários para apreender um território**. Buenos Aires: Santillana, 1999.
- TROTSKI, Leon. **Cultura e socialismo**. In: MIRANDA, Orlando (Org). *Leon Trotski: política*. São Paulo: Ática, 1981.
- TROTSKY, Leon. **Literatura e revolução**. Rio de Janeiro. Ed. Zahar, 2007.
- TOMMASI, Livia De ; WARDE, Mirian Jorge ; HADDAD, Sérgio (Orgs.). 2 ed. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo, Cortez, 1998.
- VEIGA-NETO, Alfredo. **Currículo e interdisciplinaridade**. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (org.). Currículo: Questões atuais. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- VIEIRA, Evaldo. **A política e as bases do direito educacional**. Cadernos Cedes, Políticas Públicas e Educação, Campinas, ano XXI, nº 55, p. 9-29, nov. 2001
- VIEIRA PINTO, Álvaro. **Teoria da Cultura**. In: Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- VYGOTSKI, L. S. **Obras Escolhidas II**. Madrid, Centro de publicaciones Del M.E.C. y Visor Distribuciones, 1993.
- VYGOTSKY, L. S. & LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: O macaco, o primitivo e a criança**. Artes Médicas, Porto Alegre, 1996.
- VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**. Madrid: Machado Libros, 2001. V.3

WAINWRIGHT, H. **Uma resposta para o Neoliberalismo: Argumentos para uma nova esquerda**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1998.

WILLISNKY, J. **Política educacional da identidade e do Multiculturalismo**. Cadernos de pesquisa, nº 117, p. 29-52, 2002.

WOOD, Ellen M. In.: **O que é a agenda “pós-moderna”?** In.: WOOD, Ellen M. & FOSTER, John B. (orgs). Em defesa da História: marxismo e Pós-modernismo. Rio de Janeiro, Ed. Jorge Zahar, 1999.

ZIZEK, Slavoj. **Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo internacional**. In.: JAMESON, Frederic & ZIZEK, Slavoj. Estudios Culturales. Reflexiones sobre el Multiculturalismo. Editorial Paidós, Buenos Aires, 1998.

ZOTTI, Solange Ap^a. **Sociedade, Educação e Currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980**. Campinas: SP Autores Associados; Brasília, DF: Editora Plano, 2004.

DOCUMENTOS NACIONAIS E REGULAMENTAÇÃO LEGAL

BARBOSA, Maria Carmem Ferreira. **Práticas cotidianas na Educação Infantil – Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**, Brasília, 2009. Disponível na página:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13453&Itemid=936 . Acesso em 15 de janeiro de 2014.

BRASIL, Presidência da República, Casa Civil. **Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 15 de janeiro de 2014.

BRASIL, MEC, CNE, CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica de Nº 4 de 13 de julho de 2010**. Brasília, 2010. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em 20 de janeiro de 2014.

BRASIL, MEC, CNE, CEB. **Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil de Nº 5 de 17 de dezembro de 2009**. Brasília, 2009. Disponível em:
portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc... Acesso em 20 de janeiro de 2014.

BRASIL, MEC, CNE, CEB. **Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de nove anos. Nº 7 de 14 de dezembro de 2010**, Brasília, 2010. Disponível em
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica. Acesso em 10 de janeiro de 2014.

BRASIL, MEC, CNE, CEB. **Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. Nº 2 de 20 de janeiro de 2012.** Brasília, 2012. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica. Acesso em janeiro de 2014.

BRASIL, MEC, SEF. **Introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC:SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em 10 de janeiro de 2014.

BRASIL, MEC, FNDE. **Resolução/CD/FNDE Nº 33 DE 02 DE DEZEMBRO DE 2010.** Dispõe sobre critérios e procedimentos para a assistência financeira às Instituições Públicas Federais de Ensino Superior no âmbito do Programa Currículo em Movimento. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes>. Acesso em 10 de janeiro de 2014.

BRASIL, MEC, SEB, DICEI. Anais do I Seminário Nacional: **Currículo em Movimento Perspectivas Atuais.** Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível na página: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16110&Itemid=936. Acesso em 15 de janeiro de 2014.

BRASIL, MEC, SEB. **Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica.** Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/subsidios_dcn.pdf. Acesso em 15 de janeiro de 2014.

DELORS, Jacques. **Educação: Um tesouro a descobrir.** Relatório para UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, Brasília-DF: MEC: UNESCO, 1998. Disponível em http://www.pucsp.br/ecopolitica/documentos/cultura_da_paz/docs/Dellors_alli_Relatorio_Unesco_Educacao_tesouro_descobrir_2008.pdf. Acesso em 05 de dezembro de 2013.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre Currículo: Diversidade e Currículo.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2008. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. Acesso em 15 de julho de 2012.

MOREIRA, Antonio Flávio & CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre Currículo: Currículo, conhecimento e Cultura.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2008. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. Acesso em 15 de julho de 2012.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira (org.) **Relatório de análise de propostas curriculares de ensino fundamental e ensino médio.** Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica, 2010. 445 p.

Disponível na página:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13453&Itemid=936 . Acesso em 15 de janeiro de 2014.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990**. UNESCO, 1998.

Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>

Acesso em 12 de março de 2014.