

**KATIA COSTA DOS SANTOS**

**CONSTRUÇÃO MULTICULTURAL:  
REFLEXÕES SOBRE POLÍTICAS ALTERNATIVAS**  
para o ensino de língua estrangeira

Tese apresentada ao Departamento de Letras Modernas  
da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da  
Universidade de São Paulo para a obtenção do título de  
Doutor em Letras

Orientador: Prof. Dr. Lynn Mario Trindade Menezes de  
Souza

**SÃO PAULO**  
**2002**

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, em especial, ao meu orientador, Prof. Dr. Lynn Mario T. M. de Souza, por sua disposição solidária, serenidade, motivação e orientações tão pertinentes durante todo esse processo.

Ao Curso de Pós-Graduação em Língua Inglesa e Literaturas Inglesa e Norte-Americana da Universidade de São Paulo, professores, funcionários e colegas, pelo incentivo e apoio.

Ao Prof. Dr. Peter McLaren, pela oportunidade de participar de seus cursos e ampliar conhecimentos que se mostraram relevantes durante este trabalho.

Profa. Dra. Marina MacRae, por ter acreditado em meu projeto inicial.

A minha família, pelo apoio sempre presente, e minha eterna gratidão ao meu Deus.

## SUMÁRIO

RESUMO.....	I
ABSTRACT .....	II
INTRODUÇÃO.....	1
<b>1. A PEDAGOGIA CRÍTICA E O MULTICULTURALISMO.....</b>	<b>7</b>
1.1 Pedagogia Crítica, Ideologia e Poder.....	8
1.2 Cultura Educação e Poder.....	17
1.3 Currículo, Ética e Identidade .....	19
1.4 Multiculturalismo: Abordagens e Desafios para a Educação de Hoje .....	23
1.4.1 Multiculturalismo Conservador.....	24
1.4.2 Multiculturalismo Liberal.....	27
1.4.3 Multiculturalismo Pluralista .....	30
1.4.4 Multiculturalismo Essencialista de Esquerda .....	33
1.4.5 Multiculturalismo Crítico .....	34
1.4.6 Multiculturalismo Crítico e a Construção de Identidade.....	36
<b>2. A PEDAGOGIA CRÍTICA E O PÓS-MODERNO .....</b>	<b>40</b>
2.1 Políticas Moderna/Pós-Moderna .....	41
2.2 A Crítica Pós-Moderna .....	46
2.2.1 A Crise da Totalidade .....	46
2.2.2 A Cultura e o Outro .....	48
2.2.3 Linguagem, Representação e Agência.....	50
2.2.4 Agência Docente/Discente sob uma Perspectiva Freireana .....	57
2.2.5 Diferença e voz .....	60
2.3 A Pedagogia Crítica e algumas de suas Problematizações .....	63
<b>3 A PEDAGOGIA CRÍTICA E O CURRÍCULO .....</b>	<b>69</b>
3.1 Perfil da Teorização Curricular nos Estados Unidos .....	70

3.2 A Teorização Curricular no Brasil – Origens.....	77
3.3 Das Origens à Década de 70: a Estruturação do Campo .....	86
3.4 A Década de 80: “Novos” Desafios .....	91
3.5 A Década de 90 e o Momento Atual: Neoliberalismo e Políticas Educacionais .....	98
3.6 Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Pluralidade Cultural .....	106
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>128</b>
<b>5 BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>136</b>

## RESUMO

Esta pesquisa argumentativo-narrativa propõe-se a investigar a construção do multiculturalismo como conceito no Brasil, especialmente no contexto das propostas de diversidade, como tema contido nas propostas de currículo nacional (Parâmetros Curriculares Nacionais), no contexto do ensino de Língua Estrangeira.

O ensino de línguas no Brasil é permeado por uma pedagogia tecnicista, em que o conceito de diversidade é vinculado à multiplicidade de experiências culturais, dissociado do conflito cultural, garantidor de tolerância e consenso. A Pedagogia Crítica, ao propor uma abordagem dialética de cultura, como fenômeno social em processo, e a educação/o currículo como uma forma de política cultural, possibilita uma crítica do currículo, da escola, e das propostas educacionais brasileiras, e reconhece tais espaços como interceptados por interesses particulares, posições macropolíticas específicas e narrativas mestras identificadas com um discurso neoliberal, que formatam nossas subjetividades e as práticas culturais que nos governam. Esta pesquisa, defendendo uma abordagem multicultural crítica, investiga um conceito de diversidade que reconheça o poder da diferença, que questione e desafie as estruturas de poder dominantes, que mascaram a desigualdade. Em especial esta pesquisa examina propostas alternativas de hibridização cultural no currículo, sob a perspectiva de uma pedagogia reflexiva, crítica e transformadora.

## **ABSTRACT**

This argumentative-narrative research investigates the multicultural construction in Brazil, especially the diversity proposal contained in the Parâmetros Curriculares Nacionais, in the context of Foreign Language teaching. Language teaching in Brazil is also permeated by a technicist pedagogy, in which the concept of diversity is connected to the multiplicity of cultural experiences, dissociated of the cultural conflict that guarantees tolerance and consensus. The Critical Pedagogy, when proposing a dialectic approach of culture, as a social phenomenon in process, and considering education/curriculum as a form of cultural politics, enables a criticism of the curriculum, of school, and of the Brazilian educational proposals that recognizes such spaces as intercepted. They are intercepted by particular interests, specific macropolitical positions, master narratives identified with a neoliberal discourse, which format our subjectivities and the cultural practices that guide us. This research, in defending a critical multicultural approach, investigates a diversity conception that recognizes the power of difference, which interrogate and challenge the domain structures and power relations that disguise inequality. Especially, this research examines alternative proposals of cultural hybridity in the curriculum, from the perspective of a reflexive, critical and transformative pedagogy.

O estudo interpretativo da cultura representa um esforço para aceitar a diversidade entre as várias maneiras que seres humanos têm de construir suas vidas no processo de vivê-las. [...] Ver-nos como os outros nos vêem pode ser bastante esclarecedor. Acreditar que outros possuem a mesma natureza que possuímos é o mínimo que se espera de uma pessoa decente. A largueza de espírito, no entanto, sem a qual a objetividade é nada mais que autocongratulação e a tolerância apenas hipocrisia, surge através de uma conquista muito mais difícil: a de ver-nos, entre outros, como apenas mais um exemplo da forma que a vida humana adotou em um determinado lugar, um caso entre casos, um mundo entre mundos.

Geertz, C.

## INTRODUÇÃO

Em nossa experiência como professores de Língua Estrangeira (LE), tanto no ensino médio quanto no ensino superior, temos nos frustrado com a forma como o ensino de Línguas tem se desenvolvido no Brasil. Envoltos em uma pedagogia tecnicista, cujos saberes são meramente reproduzidos; uma preocupação com a avaliação e instrumentos que possam mensurar com precisão o quanto as habilidades (impostas pelo mercado de trabalho) foram aprendidas, mais do que com uma reflexão sobre o contexto do ensino e uma definição adequada de objetivo. Neste contexto, a figura do professor limita-se a de um técnico que precisa executar tarefas (pedagógicas?) pré-determinadas, em tempo e conteúdo, oriundas de um currículo construído por outros, descontextualizado, enfim, um ensino que se preocupa com “o que/como fazer”, em detrimento do “por que fazer”. E os alunos, envolvidos nesta estrutura, convivem com a assimilação dos saberes que lhes são impostos, sem qualquer reflexão sobre a relação entre estes e as relações sociais, culturais e institucionais que permeiam suas posições de sujeito no mundo. Diante desse quadro, temos nos perguntado: que tipo de formação acadêmica temos construído com nossos alunos?

No campo específico do ensino de LE, em cursos de Licenciatura, temos vivenciado essa realidade de forma mais dolorosa porque são estes nossos alunos que estarão em breve no “mercado”, atuando como “produto” (reprodutor) dessa estrutura que, em última análise, mais coopera para a alienação do que para a consciência reflexiva e a construção de um espaço público que seja social, econômica, e culturalmente mais justo.

Diante da condição multicultural em que nos situamos hoje, a questão da pluralidade/diversidade cultural tem ocupado um espaço de destaque cada vez maior na mídia, nos movimentos sociais de várias origens, nos espaços acadêmicos e em nossas políticas



educacionais. A Reunião da ANPED, de 1999, por exemplo, teve como tema a diversidade/desigualdade, e apontou-a como principal desafio para a educação neste novo milênio. Neste contexto, os Parâmetros Curriculares Nacionais, sugeridos em 1998, em seu tema transversal de Pluralidade Cultural tem visado a reconhecer e valorizar a diversidade cultural como instrumentais que desafiem os preconceitos contra a discriminação e a exclusão, ainda que sob uma perspectiva que percebe a diversidade de forma pouco problemática, em que os mecanismos produtores de opressão e discriminação não são questionados. Na experiência do ensino acadêmico, no contato com professores de ensino médio, ou mesmo nos eventos em que partilhamos pesquisas e experiências pedagógicas temos percebido o quanto o tema da Pluralidade Cultural ainda se mostra equivocado, senão, obscuro. E, muitas vezes, nos questionamos sobre suas possíveis causas. Estariam tais dificuldades relacionadas somente à aplicabilidade do próprio tema em nossas aulas de LE, ou seja, um problema metodológico, ou haveria outras questões envolvidas?

A preocupação com a questão levou-nos a pesquisar o assunto. Primeiro, procuramos visualizar o desenvolvimento da temática do multiculturalismo como campo de pesquisas no contexto educacional brasileiro (currículo e formação docente), através de pesquisadores brasileiros que têm desenvolvido estudos no campo do currículo e formação docente, propondo novos olhares, voltados para o reconhecimento e valorização de identidades culturais apagadas ou negadas em estruturas curriculares monoculturais. Os resultados de um dos trabalhos analisados mostraram-se instigantes e nos favoreceram com uma panorâmica do estado atual das pesquisas na área. Tais trabalhos mostraram, assim, que não podemos falar de pesquisas sobre multiculturalismo na década de 90, mas de uma rede de categorias que evidenciam preocupações voltadas para as discussões multiculturais. A partir de 96/97, pesquisas com uma preocupação multicultural começaram a ser produzidas em maior quantidade, centradas nas categorias de gênero e etnia. Entretanto, tais estudos assumiram

posturas diferenciadas (liberais ou críticas) no tratamento das identidades plurais dos sujeitos pesquisados. Para um melhor dimensionamento das tendências dessas pesquisas, o trabalho nos informa que em uma análise das dissertações e teses defendidas em programas de pós-graduação e presentes no cd-rom da ANPED, DE 81 A 98, foram localizadas seis dissertações sob o descritor multiculturalismo, das quais quatro foram efetivamente consideradas portadoras de potenciais multiculturais críticos. Em nenhuma dissertação sob os descritores currículo e formação docente a categoria multiculturalismo esteve presente. Este trabalho considerou como estudos multiculturais somente as pesquisas que questionam os mecanismos que silenciam as identidades com base em determinantes de gênero, classe, etnia, padrões lingüísticos e culturais, deficiências. O resultado de tal levantamento mostrou-nos como é urgente o desenvolvimento de pesquisas multiculturais no contexto educacional brasileiro.

Resolvemos, então, localizar o desenvolvimento do tema multiculturalismo no âmbito das pesquisas educacionais internacionais, analisando suas principais vertentes e pressupostos teóricos, buscando interagir com uma teoria social crítica que ampliasse nossa compreensão sobre a dinâmica entre o conhecimento construído na escola e a sociedade onde os sujeitos desse conhecimento se situam. E a Pedagogia Crítica foi esse espaço possível, pois tem como preocupação central mostrar como o conhecimento não é uma construção neutra, dissociada de valores, relações de poder. Dedicar-se a questionar e desafiar as formas como essa relação conhecimento-poder se constrói nos significados produzidos pelos indivíduos e nas relações culturais, e seus efeitos como instrumentos legitimadores de posicionamentos político-ideológicos específicos. Sua preocupação com o multiculturalismo centra-se, portanto, em compreender a diversidade em um universo mais amplo que considere os efeitos de poder da diferença, com implicações fundamentais para a educação/sociedade.

Durante esse período de interesse e pesquisa sobre o assunto, fomos convidados a analisar um projeto multicultural de uma escola brasileira, de elite, localizada na cidade de

São Paulo. O convite surgiu após a Diretoria da escola tomar conhecimento de nossa identificação com o tema, tanto sob o aspecto do ensino, como já explicitamos, quanto de pesquisa, que teve suas origens em um estudo que desenvolvemos sobre o comportamento lingüístico em educação bilíngüe, no contexto de uma escola internacional, para o Mestrado. Infelizmente, ao entrarmos em contato com o projeto, percebemos o quanto este havia sido construído sobre bases liberais e conservadoras, pois propunham a construção de um contexto multicultural despolitizado, não ameaçador, em que a diversidade é confundida com a celebração das tradições culturais, como demonstração de tolerância, respeito e convivência harmoniosa entre as culturas. Além disso, o projeto tem suas origens em uma organização internacional, cujos objetivos são empresariais, mercantilistas e assimilacionistas. Projeto, no mínimo perturbador; se considerarmos que um de seus alvos seja a sua implantação em todo o território nacional.

Por razões éticas pessoais não pudemos aceitar tal desafio. A escola permitiu-nos acesso ao projeto e a documentos sigilosos por supor que o endossaríamos em seus pressupostos, acolhendo-o como objeto de pesquisa, o que, para a instituição seria uma forma de legitimá-lo para a sociedade. Como, evidentemente, este não seria o efeito de qualquer análise que fizéssemos daquele projeto, consideramos a necessidade de expor à escola as razões de nossa recusa ao convite, o que, provavelmente com muito alívio, foi compreendido.

Tal experiência teve o efeito de nos alertar, mais uma vez, sobre a urgência de promover mais reflexões sobre o multiculturalismo como campo de pesquisas no meio acadêmico, em especial como forma de expandir críticas mais contundentes sobre propostas educacionais, no âmbito público e privado, de construção multicultural. No âmago dessas propostas situa-se a sociedade que desejamos construir, as forças que formatam nossas identidades e limitam nossa consciência reflexiva, nos caminhos por uma educação verdadeiramente democrática.

Na tentativa de compreender melhor a construção multicultural no Brasil, em especial a proposta de diversidade contida no tema transversal de Pluralidade Cultural, dos Parâmetros Curriculares Nacionais, resolvemos desenvolver essa pesquisa. Dada a necessidade de contextualizar historicamente o surgimento e a plurissignificação dos conceitos envolvidos, optamos por um gênero argumentativo-narrativo, e a metodologia utilizada foi a leitura crítica de autores teóricos da área da Pedagogia Crítica, do Multiculturalismo e dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Partimos da hipótese inicial de que o conceito de Multiculturalismo, dentro do âmbito de propostas curriculares, é usado indiscriminadamente para se referir a significados diferentes e conflitantes, e que, portanto, pode ter resultados pedagógicos também significativamente diferentes e conflitantes, com o potencial de até invalidar o argumento inicial para a adoção de uma postura multicultural, qual seja, o da valorização das diferenças sociais. Tivemos, como principais objetivos:

analisar os pressupostos teóricos de interseção entre educação e poder, no contexto da Pedagogia Crítica e do Multiculturalismo;

analisar como a Pedagogia Crítica tem sido informada pelas teorias pós-modernas, que contribuições estas têm prestado a essa área;

analisar o desenvolvimento do pensamento curricular brasileiro, as incongruências da política educacional atual no que se refere à diversidade cultural e as possibilidades de uma abordagem crítica da diferença cultural em aulas de LE.

Essas análises serão feitas em contexto mais amplo de luta por uma educação reflexiva, inscrita em uma linguagem de possibilidades que reconstrua nossos valores de democracia no espaço público.

No primeiro capítulo desta pesquisa, analisamos A Pedagogia Crítica em alguns de seus postulados básicos, e algumas abordagens multiculturais que têm desafiado a educação

de hoje. Discutimos as concepções de ideologia, cultura, educação e poder no contexto da Pedagogia Crítica e o papel do currículo na construção de nossas identidades; discutimos, ainda, algumas abordagens multiculturais que têm caracterizado a polissemia do termo e centramos nossa atenção na abordagem multiculturalista crítica, em nossas análises dos processos nos quais as diferenças são produzidas.

No segundo capítulo, discutimos a Pedagogia Crítica sob a perspectiva da crítica pós-moderna. Analisamos as políticas moderna/pós-moderna como pressupostos para a discussão da crítica pós-moderna, que aborda: a crise da totalidade; a cultura e o Outro, a linguagem, a representação e a agência; a agência docente/discente sob uma perspectiva freireana, e a diferença e voz. Fazemos, ainda, uma retrospectiva crítica desses construtos sob a perspectiva de uma postura pós-moderna de reconstrução e analisamos algumas de suas problematizações para a Pedagogia Crítica.

No último capítulo, fazemos uma retrospectiva da teorização curricular. Traçamos um perfil da teorização curricular nos Estados Unidos, desde suas origens e discutimos as origens da teorização curricular no Brasil, buscando compreender o papel da influência estrangeira na constituição deste campo. Discutimos a estruturação do campo, de suas origens à década de 70; os desafios da década de 80 por uma orientação mais autônoma no âmbito teórico e o foco no discurso educacional europeu. Analisamos as políticas educacionais da década de 90 no contexto do neoliberalismo, os movimentos de descentralização e a justificativa para adoção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em específico o tema transversal de Pluralidade Cultural. Finalmente, discutimos o conceito de transversalidade e diversidade contidos no documento de Pluralidade Cultural, as posturas de desconstrução e ação propostas diante da abordagem multicultural que tem informado nossas políticas educacionais, e sugestões para os currículos de ensino de Língua Estrangeira.

## PRIMEIRO CAPÍTULO

### A PEDAGOGIA CRÍTICA E O MULTICULTURALISMO

A Pedagogia crítica tem, de certa forma, caminhado na contramão das políticas e práticas educacionais que têm informado o sistema educacional brasileiro. Enquanto ela tem buscado compreender a relação irremediável que se coloca entre o conhecimento e o poder, a realidade de nossas instituições educacionais, em sua maioria, tem apresentado um quadro bem diverso. Tais instituições têm buscado, através de seus currículos, separar tal questão e dar um tratamento eminentemente técnico ao processo pedagógico.

Diante de tal realidade, podemos nos perguntar: se o conhecimento não é neutro, a que interesses tem servido? A resposta a essa pergunta requer um outro olhar sobre a pedagogia. Exige que nos disponhamos a refletir sobre como os sistemas de inteligibilidade são construídos, como a ideologia hegemônica se reproduz, como as práticas culturais representam e organizam o poder, como o currículo constitui, formata e legitima as identidades e diferenças; enfim, requer olhar a pedagogia como uma prática político-cultural.

Neste contexto, o multiculturalismo tem sido um tema que tem preocupado a Pedagogia Crítica porque tem permeado o espaço educacional de forma emergente. As questões que despontam em nosso contexto educacional referem-se à forma como a pluralidade cultural tem sido compreendida e reconhecida, de que forma os Parâmetros Curriculares Nacionais, em seu tema transversal de Pluralidade Cultural têm lidado com a questão da diferença, e a que propósitos tal abordagem tem servido. Em especial para esse estudo, que reflexos tais percepções têm causado no ensino de Língua Estrangeira de nossas instituições de 1º e 2º graus, em nossos cursos de Licenciatura e os desafios que nos apresentam como educadores.

Neste capítulo, analisaremos a Pedagogia Crítica em alguns de seus postulados básicos, e algumas abordagens multiculturais que têm desafiado a educação de hoje.

Na primeira seção, discutiremos como a Pedagogia Crítica concebe a ideologia e o poder. Na segunda seção, discutiremos como a cultura, a educação e o poder estão conectados. Na terceira seção, analisaremos como o currículo está implicado na construção de nossas identidades e supõe uma postura ética por parte do educador. Na quarta seção, trataremos das categorizações multiculturais. Especial atenção será dada às abordagens de Multiculturalismo conservador, liberal, pluralista, essencialista de esquerda e crítico, os quais serão discutidos nas cinco subseções posteriores. O último item discutirá a construção identitária no contexto do multiculturalismo crítico, que nos parece a abordagem mais viável para uma análise dos processos nos quais as diferenças são produzidas.

### 1.1 Pedagogia Crítica, Ideologia e Poder

A Pedagogia Crítica tem suas raízes na Teoria Crítica, uma tradição teórica desenvolvida a partir da Escola de Frankfurt, Alemanha, na década de trinta, e que teve em Max Horkheimer, Theodor Adorno e Herbert Marcuse seus nomes fundacionais. Durante os últimos trinta anos, tal abordagem teórica tem sido informada pelo que poderíamos denominar “pós-discursos”, ou seja, pelo pós-modernismo, pós-estruturalismo, feminismo crítico, estudos culturais, etc., os quais têm possibilitado novas formas de pesquisa e análise da construção dos indivíduos (Kincheloe & McLaren, 2000: 281).

A Teoria Social Crítica preocupa-se especialmente com questões de poder e justiça, e as formas pelas quais a economia, raça, classe, gênero, ideologias, discursos, educação, religião e outras instituições sociais e dinâmicas culturais interagem para construir um sistema social. Analisa os interesses de poder competitivos entre indivíduos e grupos, buscando,

segundo Kincheloe & McLaren (op. cit.: 281), um “iluminismo crítico” que exponha vencedores e vencidos em determinados arranjos sociais e os processos pelos quais tais jogos de poder operam<sup>1</sup>. Rejeita o determinismo econômico, pois reconhece as múltiplas formas de poder e os fatores econômicos como sempre atrelados a outras formas de opressão. Visualiza a racionalidade instrumental/tecnológica como uma das características mais opressivas da sociedade contemporânea: mais interessada em métodos e eficiência que em propósitos. Aprecia a psicanálise pós-estruturalista porque permite discernir os processos inconscientes que criam resistência a mudanças e induzem a comportamentos auto-destrutivos; o domínio do psíquico e sócio-político tornam-se entrelaçados, onde o desejo é socialmente construído e manipulado por controladores do poder para efeitos destrutivos e opressores. A partir de tal entendimento, os teóricos críticos podem auxiliar a mobilizar o desejo para projetos contra-hegemônicos.

A teoria crítica, ao buscar compreender as formas variadas e complexas como o poder opera para dominar e formatar a consciência, é informada por uma epistemologia que promove um outro olhar sobre o lócus e a dinâmica do poder, entendendo-o como um elemento básico que molda as naturezas opressiva e produtiva da tradição humana. A concepção teórica de Foucault (1979) sobre a onipresença do poder, se por um lado é pessimista porque reconhece que o poder satura todos os espaços e relações sociais, por outro é revigorante ao considerar novas formas de luta, múltiplas formas de resistência, ao habilitar para o empoderamento, para a democracia crítica, engajando grupos marginalizados em um repensar de suas funções sociopolíticas.

Nesse contexto, a Pedagogia Crítica surgiu nos últimos vinte anos como uma “nova sociologia da educação”, uma “teoria crítica da educação”, que busca romper com a análise

---

<sup>1</sup> In this context to seek critical enlightenment is to uncover the winners and losers in particular social arrangements and the processes by which such power plays operate (Cary, 1996, Fehr, 1993; King, 1996; Pruyne, 1994; Wexler, 1996).



positivista, não-histórica e despolitizada utilizada pelos críticos liberais e conservadores da escolarização.

A pedagogia crítica tem como preocupação central a questão do poder no contexto escolar e na sociedade. Preocupa-se com o “como” e “a que interesses” o conhecimento, as formações culturais são produzidos e distribuídos, atuando como instrumentos de legitimação de formas hegemônicas de poder. Deseja fomentar a capacidade crítica dos cidadãos, capacitando-os a resistir, ainda que de forma limitada, a tais efeitos de poder. Representa uma reação de educadores que questionam como a cultura é adquirida, transmitida e distribuída, seus significados e o papel que desempenha na formação do senso comum, nos falsos mitos de oportunidade e mérito, na forma como os sistemas de crença/verdade/opinião tornam-se tão internalizados a ponto de indivíduos e grupos serem moldados em seus sonhos e aspirações (Kincheloe & McLaren, 2000; McLaren, 1997).

Mais que o reconhecimento da injustiça, a pedagogia Crítica busca, com seu ideal emancipatório, caminhos alternativos de mudança através da solidariedade. Freire (Apud McLaren, Leonard, Gadotti, 1998) foi um dos educadores que mais fortemente defendeu a necessidade de se reconhecer um sistema de relações opressivas, sua dinâmica e o lugar que ocupamos nele<sup>2</sup>. Esse é o caminho para se questionar a crença fatalística na inevitabilidade e necessidade de um *status quo* injusto. Como nos diz Giroux (1983, 1988), mais que uma linguagem de crítica, que percebe a escola como instrumentos de reprodução das relações capitalistas e legitimação das ideologias dominantes, precisamos construir um discurso de possibilidade, de práticas contra-hegemônicas nas escolas, que questione os sistemas de inteligibilidade que guiam nossa sociedade, que desafie e transforme instituições, ideologias e

---

<sup>2</sup> Ver discussão sobre esse tópico mais adiante na seção 2.2.4.

relações opressivas<sup>3</sup>. Tal projeto requer um novo tipo de solidariedade: que nos permita trabalhar juntos, apesar de nossas muitas diferenças, para construir uma base comum de luta pela justiça cultural, social e econômica (McLaren, 1999).

No contexto do poder opressivo, a noção de “hegemonia” de Antonio Gramsci (Apud Mayo, 1999) é fundamental para entendermos os processos sócio-psicológicos usados para obter o consentimento das pessoas à dominação, através das instituições culturais (mídia, escola, família, igreja, etc). A “hegemonia”, segundo Gramsci (Apud Mayo, 1999: 35), diz respeito “à condição social na qual todos os aspectos da realidade social são dominados ou apoiados por uma determinada classe”, ou seja, grupos dominantes da sociedade se juntam formando um bloco e impõem sua liderança sobre grupos subordinados. Baseia-se na obtenção do consenso construído pela ordem dominante, criando um escopo ideológico de grupos diferenciados, que normalmente não concordariam uns com os outros. Apple (1999: 43) nos adverte sobre o instrumental básico para tal dinâmica, qual seja, “chegar a um compromisso, de tal forma que esses grupos se sintam como se suas preocupações estivessem sendo ouvidas (daí a retórica ser essencial neste processo), mas sem que os grupos dominantes tenham de abrir mão de sua liderança em relação às tendências gerais da sociedade”. Um exemplo interessante deste processo é a retórica neoliberal a respeito da qualidade das escolas pública e privada em nosso país. Segundo tal discurso, a qualidade da primeira é inferior à da segunda porque a administração da escola pública é ineficaz, desperdiça recursos, usa métodos atrasados.

Assim, o sistema reconhece o problema da desqualificação, mas vincula-o a problemas de mercado e de técnicas de gerenciamento, o que lhe permite estabelecer metas e programas educacionais que girem em torno de tais alvos, demonstrando a preocupação governamental

---

<sup>3</sup> As part of the language of possibility, a critical theory of literacy provides a crucial pedagogical insight into the dynamics of the learning process by linking the nature of learning itself with the dreams, experiences, histories, and languages that people bring to the cultural sphere. (Giroux, 1992: 245)

com a qualificação educacional e um sentimento de “consolo” nos diferentes segmentos atingidos por considerarem que suas necessidades estão sendo cuidadas. O que tal discurso não considera, dentre outros fatores, é a diferença social existente entre tais escolas, nem a magnitude do capital econômico e cultural de cada uma. Assim, a noção de qualidade total é permeada por um tecnicismo que reduz os problemas sociais mais amplos a questões administrativas, esvaziando os campos social e político do debate educacional<sup>4</sup>.

É importante notar que o controle hegemônico não é total, bem-sucedido em todas as esferas da sociedade. “A cultura dominante nunca comanda o campo inteiramente: ela deve lutar de forma contínua com culturas residuais e emergentes.” (McGuigan Apud Apple, 1999: 44). Portanto, a noção de hegemonia fornece uma base teórica para se entender não somente como a dominação é produzida, mas também como pode ser superada através de formas variadas de resistência, crítica e ação social.

Mayo (1999), ao analisar as ligações entre os projetos de educação popular de Gramsci e seus *insights* relativos à cultura da classe trabalhadora, hegemonia ideológica e consciência de classe, alerta-nos para os aspectos *pedagógico e não-determinista* (Giroux, 1981: 23) do processo hegemônico, que abrem espaço para uma linguagem que vai além da crítica: uma linguagem de possibilidade. Como nos diz Giroux (1999: 281):

“Fora do isolamento (ghettoization) das disciplinas está a possibilidade de criar novas linguagens e práticas sociais que conectam, em vez de separar, a instrução e o trabalho cultural da vida cotidiana. É na reconstrução da memória social, no papel dos trabalhadores culturais como críticos transformadores, e no discurso da democracia radical como base para a luta social e o trabalho cultural, que existe a base pedagógica para uma teoria da instrução

---

<sup>4</sup> Ver discussão mais detalhada sobre esse tópico na seção 3.5.

que envolva a diferença cultural como parte de um discurso mais amplo de justiça, igualdade e comunidade”.

Para Gramsci os aspectos da vida social são gerados e aceitos através de uma relação de aprendizagem, portanto o processo hegemônico é também educacional. Os agentes desse processo são as instituições que formatam a sociedade civil. Tais agentes não são neutros, estão ligados aos interesses dos grupos sociais dominantes, e têm a importante função de sedimentar a hegemonia existente, de estabelecer sua visão de mundo como inclusiva e universal. Por outro lado, o sentido de agência presente nas formulações teóricas de Gramsci a respeito de hegemonia indicam o espaço possível para a atividade contra-hegemônica: sua natureza não-estática (constantemente aberta à negociação, portanto sendo renovada e recriada), incompleta e seletiva (o que faz supor a existência de momentos em que todo o processo passa por crises).

A formação de hegemonia, entretanto, não pode estar separada da produção de ideologia, pois esta é um de seus elementos constitutivos, que permeia toda a vida social; como nos diz McLaren (1997: 209) “é o resultado da intersecção de significado e poder no mundo social”. Stuart Hall e James Donald (Apud op. cit.: 209) definem ideologia como

“as estruturas de pensamento que são usadas na sociedade para explicar, resolver e dar sentido ou significado ao mundo social e político (...) Sem essas estruturas, não poderíamos nunca compreender o mundo. Mas, com elas, as nossas percepções são inevitavelmente estruturadas em uma direção particular pelos próprios conceitos que usamos”.

Tal conceito, como bem descreve McLaren (op. cit.: 209), aponta para a função dupla da ideologia: uma função positiva que é “oferecer os conceitos, categorias, imagens e idéias por meios dos quais as pessoas dão sentido ao seu mundo social e político, formam projetos, chegam a uma certa consciência do seu lugar no mundo, e nele agem”; e uma função negativa que “refere-se ao fato de que todas essas perspectivas são inevitavelmente seletivas”, isto é,

são estabelecidas a partir de relações sistematicamente assimétricas de poder institucional (dominação), que privilegiam alguns grupos sobre outros. Dessa forma, a ideologia torna-se hegemônica, institucionalizada pela sociedade dominante, destituída de poder oposicional, apresenta os interesses privados como bens públicos, o senso-comum como verdade universal. A ideologia sob tal perspectiva atua de formas diferenciadas. Atua por *legitimação*, onde o sistema de dominação é sustentado por ser representado como legítimo ou justo e digno de respeito: os interesses das classes dominantes são vistos como representativos de toda a comunidade. Por exemplo, ao legitimar o sistema educacional como meritocrático (dando a todos as mesmas oportunidades de sucesso), a cultura dominante esconde que a escolarização ajuda mais os que vêm de famílias privilegiadas. Dados tabulados com base nas Pesquisas Nacionais por amostra de Domicílio-Pnads (2002) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE (2002)), pelo sociólogo Simon Schwartzman, ex-presidente da instituição, mostram que o sonho do brasileiro da camada mais pobre da população de chegar à universidade continuava tão distante no final da década de 90 quanto era no início dela. O período foi marcado por uma forte expansão da oferta de vagas, mas não o suficiente para aumentar a participação dos 50% mais pobres da população ou diminuir a dos 10% mais ricos (Jornal Folha de São Paulo, São Paulo, C1, 27.05.02).

Ainda, conforme McLaren (op. cit.: 209), outra forma de atuação da ideologia é por *dissimulação*, que se verifica quando as relações de dominação são encobertas, negadas ou obscurecidas de várias maneiras. Por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) explicitam no documento relativo aos Temas Transversais que estes foram elaborados “procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos (...)

necessários ao exercício da cidadania”. Entretanto, tal descrição permite camuflar a postura assimilacionista de tais documentos, qual seja, “defender a integração e a assimilação de todas as diferenças à cultura hegemônica” (Lopes, 1999: 69).

Ainda, a ideologia hegemônica exerce sua ação por *fragmentação* (op. cit.: 209), busca a produção de significados que fragmentem grupos para que se oponham e, assim, se fragilizem. Por exemplo, quando as análises do sistema educacional brasileiro buscam atrelar a responsabilidade pelos fracassos e desqualificação de nossa educação à figura solitária do professor, sem qualquer vínculo a relações de poder mais amplas, tais análises buscam desqualificar as reivindicações de grupos docentes e desfocar os espaços de interesses e lutas, entre tais profissionais e setores mais amplos da sociedade, por um sistema educacional mais democrático e de qualidade em nosso país.

Por último, um outro modo de exercício da ideologia é por *reificação*, que ocorre quando formas específicas de crenças, atitudes, valores e práticas são apresentados como permanentes, naturais e consensuais. Por exemplo, a máxima de que “se você dá educação, cria igualdade de oportunidades e chances de ascensão que as pessoas normalmente não teriam”, (comentário do sociólogo Simon Schwartzman, em entrevista concedida ao Jornal Folha de São Paulo, São Paulo, A4, 03.06.02) desconsidera os próprios limites dos projetos impostos pelo sistema neoliberal em que vivemos. Tal sistema atribui um papel estratégico à educação, com, pelo menos, dois objetivos, conforme nos esclarece Marrach, S. (2000, 46-47; 53): atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa; tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários, ou seja, adequação da escola à ideologia dominante. Ora, o discurso neoliberal, ao insistir no papel estratégico da educação para a preparação da mão-de-obra para o mercado, esquece que a revolução tecnológica impõe o

desemprego estrutural; atualmente o mundo do trabalho é tanto ou mais excludente que o sistema escolar<sup>5</sup>.

Giroux (1981), ao nos alertar para as contribuições de Marx sobre o conceito de ideologia, enfatiza como o conceito marxista que descrevia a ideologia como um sistema de idéias que distorcem a realidade, a fim de servir aos interesses de uma classe dominante, exigiu uma crítica que buscasse um modo de penetrar além da consciência dos sujeitos e de desvelar as “fundações” de sua dinâmica, ou seja, um questionamento da natureza da consciência e dos processos históricos e contemporâneos pelos quais crenças e práticas se constituem como instrumentos legitimadores de uma sociedade<sup>6</sup>.

Tais críticas têm sido desenvolvidas por inúmeros pensadores neo-marxistas, sendo oportuno aqui ressaltar duas. A primeira foi a contribuição de George Lukacs (Apud Giroux, 1981: 20) ao estender a noção de “fetichismo da mercadoria” para o conceito de “reificação”, i.e., o “processo pelo qual as relações concretas entre os seres humanos tornam-se como relações objetificadas entre coisas” (Giroux, 1981:20-tradução nossa). A reificação expressa os limites e as interconexões existentes entre a consciência e a sociedade capitalista. Atrelada a essa relação entre subjetividade e o capital, encontramos o conceito de “pseudo-concreto”, desenvolvido por Karol Kosik (Apud Giroux, 1981: 21), que confere à reificação um caráter permanente/a-histórico e consensual. Tais conceitos identificam-se com uma das formas de atuação da ideologia hegemônica, apresentadas anteriormente por McLaren.

Porém, “ideologia é mais que reificação da consciência e das relações sociais, é também a luta (ainda que limitada) da consciência para se constituir contra a natureza objetificada da vida social” (Giroux, 1981: 20); é mais que crenças políticas, é a forma como

---

<sup>5</sup> Ver seção 3.5.

<sup>6</sup> Marx’s view of ideology delineated a form of ideology-critique and a call for political action. That is, “ideology becomes a mode of penetrating beyond the consciousness of human actors, and of uncovering the real foundations of their activity, this being harnessed to the end of social transformation. (Giroux, 1981: 19)

tais crenças são mobilizadas, como parte de um processo mais amplo de proteção de relações de poder assimétricas, de manutenção de dominação. Neste contexto, a Teoria Crítica percebe a ideologia de forma dialética, como uma forma crítica de construtivismo epistemológico, ancorado por uma compreensão da cumplicidade do poder nas construções que as pessoas fazem do mundo e de suas funções nele. Tal perspectiva amplia a noção de dominação para além dos locais institucionais, para o contexto de lutas simultâneas entre diferentes classes, grupos raciais e de gênero, e setores do capital. Explora as formas como tal competição se engaja em diferentes visões, interesses e agendas em diversos locais sociais – locais antes vistos como fora do domínio da luta ideológica (Kincheloe, Steinberg, 1997: 113).

## 1.2 Cultura, Educação e Poder

Clifford Geertz é um antropólogo amplamente conhecido por seus estudos etnográficos sobre a cultura javanesa e por seus trabalhos sobre interpretação cultural (1997). Sob tal perspectiva antropológica, Geertz tem enfatizado a importância do simbólico – do sistema de significação<sup>7</sup> – na compreensão do conceito de cultura.

Tal sistema é formado pela interação entre os indivíduos e destes com a comunidade. Assim, Geertz critica todo tipo de abordagem mecanicista que ignore as condições históricas da organização social, o envolvimento afetivo, o papel do indivíduo e suas necessidades básicas. A cultura como um produto inacabado de símbolos não é o resultado de mecanismos cognitivos ou herança biológica, mas uma resposta pública ao relacionamento social, um fenômeno social a ser apreendido. Tal perspectiva vai além da postura essencialista, que trata a cultura como uma entidade superorgânica na qual indivíduos nascem e são moldados por uma cultura pré-existente que continua a existir nos mesmos padrões após cada geração; como

---

<sup>7</sup> Por sistema de significação entenda-se o conjunto de relações (arbitrárias) entre um grupo de variáveis (como palavras, comportamentos, símbolos físicos, etc.) e os significados a ela atrelados.



uma negação desumana da “vontade”, da habilidade humana em criar e transformar a cultura; como uma abstração que, muitas vezes, tem conduzido à negação de direitos humanos básicos de grupos minoritários na luta por manterem suas heranças culturais.

A cultura, sob tal perspectiva crítica (não-essencialista), tem se tornado o meio através do qual as práticas sociais são produzidas e distribuídas; o capital político cuja força, como meio de circulação de informação, transforma os setores da economia globalizada. Giroux (2000:26), estabelece alguns parâmetros de associação entre a cultura e a política, amparado pela problematização dessa questão já desenvolvida pelos Estudos Culturais, mais especificamente por Stuart Hall. Explica-nos que a cultura torna-se política não só porque é mobilizada através da mídia e outras formas institucionais, as quais trabalham para legitimar certas formas de autoridade e relações sociais, mas também por constituir-se como um conjunto de práticas que representam e organizam o poder, uma estrutura construtora/ produtora de significados, um espaço de luta por formatação de identidades específicas, por mobilização do desejo, por legitimação de formas precisas de democracia e justiça social.

A postura crítica sobre a questão cultural exige uma reflexão sobre as possibilidades de acesso e intervenção nessa dinâmica social, o que nos leva a considerar o sujeito destas possibilidades, as questões de agenciamento crítico, as formas de letramento, através dos quais as pessoas definem a si mesmas e seu relacionamento com o mundo social<sup>8</sup>. Assim, a pedagogia crítica percebe a educação (formal e informal) como uma forma de política cultural; uma força motivadora à participação crítica na vida cívica. Percebe a própria pedagogia como uma prática cultural, política e moral crucial, que conecta agência social, poder e política a processos mais amplos da vida pública democrática, através de um relacionamento funcional com suas formações sociais e ideológicas (Giroux, 1999; McLaren, 1997).

---

<sup>8</sup> Ver seção 2.2.3.

No contexto da preocupação específica deste trabalho, a Pedagogia Crítica constitui-se em um espaço possível para analisarmos aspectos de nossa política educacional, em especial os Parâmetros Curriculares Nacionais, como instrumentais que se constroem em sua articulação com processos educacionais e políticos mais amplos. Tal articulação está centrada na percepção de que o conhecimento não é neutro, estático, mas constituído em processos de significação que são atravessados pelo poder, que traduzem valorizações culturais, políticas e morais que direcionam nossas construções identitárias, nossas subjetividades em processos constantes de legitimação/ marginalização.

### 1.3 Currículo, Ética e Identidade<sup>9</sup>

A questão do currículo como prática social e cultural, sob uma abordagem pedagógica crítica exige, de forma prioritária, pensar a visão de educação, de construção de identidades sociais pretendidas tanto pelas micro quanto macro estruturas de poder em nossa sociedade. A visão dominante hoje, no Brasil, é o projeto educacional centrado na excelência do mercado, dos interesses econômicos e da competitividade, qual seja, um projeto tecnicista, mercadológico, neoliberal. A educação é vista como um instrumental que visa à completude de tais metas; um sistema de significações fechado que neutraliza o discurso, apaga sua história e fabrica o consenso.

Neste contexto, o discurso de programas e propostas educacionais é visto como despojado de intenções e efeitos de sentido. Pretende uma neutralidade aparente, que busca legitimar as subjetividades hegemônicas e, conseqüentemente, marginalizar outras.

---

<sup>9</sup> Uma versão preliminar desta seção foi apresentada como comunicação individual, durante o VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, em 2001, e, posteriormente, publicada, em forma de artigo, com o título “Currículo, ética e política: um jogo decisivo”, em Anais do referido congresso.

A diferença é conceituada como característica sociocultural que precisa ser conhecida (não para ser reconhecida), a fim de ser amalgamada. No discurso liberal, conforme explicita McLaren (1999), o universalismo que permite a diversidade mascara as normas etnocêntricas: a diversidade é acompanhada de uma norma transparente da sociedade hospedeira, que cria um falso consenso, que serve para conter a diferença cultural.

Portanto, é urgente “aprofundar a análise deste modelo que muitas vezes mascara suas propostas como se elas fossem amplamente democratizantes e participativas. Somente conhecendo as raízes de suas idéias e suas derivações poderemos oferecer uma alternativa que o supere e permita construir uma verdadeira proposta democrática” (Bianchetti, 1996:114).

Neste cenário, como nos diz Silva (1999: 8-9), “O trabalho da educação (...) reduz-se (...) à produção dualista de dois tipos de sujeito. De um lado, a produção do sujeito otimizador do mercado, do indivíduo triunfante e predador da nova ‘ordem’ mundial. De outro, a produção da grande massa que vai sofrer o presente em desespero e contemplar sem esperança o futuro nos empregos monótonos e repetitivos das cadeias de *fast-food* ou nas filas do desemprego”.

Nós, educadoras e educadores, precisamos o quanto antes interrogar nossa história de vida profissional, nosso “fazer” pedagógico, nosso “refletir” sobre horizontes além do consenso, sobre a amplitude do campo da significação. A educação pode, sim, construir outros sentidos e significados: de direitos sociais, justiça social, cidadania e espaço público. E o currículo é o espaço central dessa construção possível.

O currículo é uma construção social. A produção de significados gera efeitos de sentido nos grupos sociais, projeta nossas construções de sujeito, identidade cultural e social, e nossa relação de alteridade com o Outro. As relações sociais intrínsecas a este processo são também relações de poder. Um aspecto importante sobre o poder, como enfatiza Foucault (1979) é que o poder está disseminado; significação/conhecimento/saber são permeados pelo

poder; não existe conhecimento sem poder. Portanto, o currículo, como campo de produção de significados e sentidos, é campo de luta, de hegemonia, marcado por relações hierárquicas, assimétricas. Os efeitos de sentido/poder cooperam para fixar posições de sujeito específicas e produzir identidades sociais particulares.

Há uma tendência em se naturalizar as identidades. Entretanto, estas se definem pelo processo de produção da diferença, a qual é cultural, social e histórica. “Precisamos de uma reescrita da diferença como *diferença-em-relação*, seguida por tentativas de mudança dramática das condições materiais que permitem que as relações de dominação prevaleçam sobre as relações de igualdade e justiça social.” (McLaren, 1999: 134)

As identidades são produzidas no interior das práticas de significação onde os significados são contestados, negociados e transformados; não são produtos acabados, mas sempre em processo, constituídos no interior da representação.

O processo de construção identitária plural/híbrida passa pela questão da alteridade; no âmbito educacional, passa por discursos e práticas curriculares que sensibilizam alunos para a articulação que reconhece a existência do Outro como o espaço para o auto-conhecimento, para o dimensionamento da própria identidade/diferença, para o questionamento de mecanismos/estratégias de seu silenciamento. Reconhecer e respeitar a diferença é, portanto, o caminho para se questionar estratégias de silenciamento de tais pluralidades. É neste sentido que Bhabha (1998: 107)<sup>10</sup> nos convida a questionar o modo de representação da alteridade<sup>11</sup>.

---

<sup>10</sup> Antes de passar à construção do discurso colonial, quero discutir brevemente o processo pelo qual as formas de alteridade racial/cultural/histórica foram marginalizadas nos textos teóricos que se ocupam da articulação da ‘diferença’, ou da ‘contradição’, com o fim de, alega-se, revelar os limites do discurso representacional do Ocidente. Ao facilitar a passagem ‘da obra do texto’ e sublinhar a construção arbitrária, diferencial e sistêmica dos signos sociais e culturais, essas estratégias críticas desestabilizam a busca idealista por sentidos que são, quase sempre, intencionalistas e nacionalistas. Isto não está em questão. O que precisa ser questionado, entretanto, é o modo de representação da alteridade.

<sup>11</sup> Ver seção 2.2.3.

Por tudo isso, o currículo ocupa posição de destaque nas reformas sociais e educacionais. Como política curricular, o currículo expressa as visões e significados das reformas dominantes, em busca de sua legitimação. Como prática de significação em sala de aula, o currículo ainda constrói as identidades que lhe são convenientes, em uma moldura hierarquizada por determinantes excludores de raça, classe, gênero, etc.

É sob essa perspectiva que Silva (op. cit.: 29) nos diz que no Currículo se joga um jogo decisivo; ele nos questiona sobre a posição que temos ocupado em tal jogo e sobre o quanto o resultado de tal jogo depende dessa decisão. Ou seja, somos chamados a assumir posturas neste jogo de significações: queremos nos engajar em uma construção social que interroga interesses, ideologias e práticas sociais ou vamos, simplesmente, legitimar sua manipulação?

A postura assumida diante de tais questionamentos pode fazer a diferença entre dois caminhos. Um que deseja perceber o currículo como um percurso em aberto, construtor de sentidos/significações permeados por relações sociais/de poder que podem, sim, desafiar as forças hegemônicas que silenciam as identidades por determinantes excludores e que tratam a diferença como instrumento hierarquizador de bens sociais. O outro caminho é aquele que identifica o currículo com uma trajetória demarcada pela aparente neutralidade, que busca legitimar o discurso e o fazer social do consenso.

Não propomos tal desafio porque cremos que a percepção de tal rede intrincada de significações, permeada por saber/poder, pode resultar em um “locus” livre e autônomo para seus sujeitos, pois nossa subjetividade é social e histórica, já assujeitada ao poder, mas acreditamos que precisamos desafiar a conquista de outros espaços de assujeitamento, que aos nossos olhos (inconstantes e limitados) mostrem-se mais justos socialmente, ou seja, é legítimo e possível buscar outros sentidos para a educação, ainda que sempre comprometidos e permeados pelo poder.

#### 1.4 Multiculturalismo: Abordagens e Desafios para a Educação de Hoje

O multiculturalismo é um dos temas que tem sido objeto de pesquisa da pedagogia crítica. O termo é polissêmico, como nos dizem Kincheloe e Steinberg (1997: introdução), significa “tudo e, ao mesmo tempo, nada”, devido às muitas agendas conflitantes a que tem servido. Portanto, não é representado por um paradigma teórico único e difere amplamente em suas ênfases; falar em multiculturalismo ou educação multicultural hoje implica em especificar a significação que se pretende com tal nomeação.

O multiculturalismo, em sua atuação como alvo, conceito, atitude, estratégia ou valor, emergiu como consequência das mudanças demográficas em movimento nas sociedades ocidentais. As nações ocidentais, dentre elas, Os Estados Unidos, Inglaterra, Canadá, Austrália e Nova Zelândia têm experimentado processos de imigração e movimentos de consciência de gênero e raça que as tem induzido a confrontar questões relativas às formas como definem a si mesmas e outras instituições sociais.

Desenvolveu-se na década de setenta como um conceito educacional e movimento social de auxílio à articulação de interesses sociais e políticos de grupos culturais e étnicos diversos. Várias categorizações de posições multiculturais têm sido desenvolvidas durante os últimos vinte anos. Mas as categorizações propostas por McLaren (1994)<sup>12</sup> e Kincheloe, Steinberg (1997: 2)<sup>13</sup> têm servido de parâmetro para um entendimento mais amplo das várias perspectivas multiculturais, buscando discernir as várias formas pelas quais a diferença é construída e posicionada na sociedade. Tais tipologias não têm por objetivo hierarquizar ou rotular cada posição, mas se reconhecem como uma tentativa de esquema teórico idealizador,

---

<sup>12</sup> McLaren desenvolveu tais perspectivas, originalmente, no artigo *White terror and oppositional agency: toward a critical multiculturalism*, em 1994. As análises defendidas por ele nesta seção são baseadas em seu livro *Multiculturalismo crítico*, publicado no Brasil em 1999, em segunda edição.

<sup>13</sup> As we understand it, the current debate about the multicultural nature of Western societies encompasses a set of identifiable positions. Influenced by Peter McLaren's (1994) categorization of multicultural positions, we lay out five types of multiculturalism.

já que as características de cada posição tendem a se misturar umas com as outras dentro do espaço social, não devendo ser entendidas de forma monolítica.

#### 1.4.1 Multiculturalismo Conservador

Para Kincheloe e Steinberg (1997: 3), tal posição pode ser considerada uma forma de neo-colonialismo, ou seja, um retorno da tradição colonialista de supremacia do homem branco. As expressões de inferioridade dos não-brancos ou pobres não são abertas, diretas, mas camufladas sob a égide da ausência de valores familiares e excelência acadêmica (por bagagem cultural/intelectual inferior). A característica central desta posição é o esforço em assimilar qualquer indivíduo passível de assimilação aos padrões da classe média, branca.

As conseqüências de tal visão no âmbito educacional originam-se no modelo de “privação/destituição” defendido, segundo o qual os problemas oriundos do processo educacional estão centrados no aluno, o que nos move para longe de uma posição de consciência da realidade de pobreza, sexismo e racismo e seus efeitos sobre o processo educacional. As diferenças sociais, relacionadas à linguagem, cultura, costumes, classe, etc., segundo tais teóricos, são divisórias e a única forma de construir uma sociedade funcional é através do consenso, da construção de uma “cultura comum”. Tal habilidade na constituição do conteúdo de tal cultura demonstra a posição de poder que lhes é acessada pelas instituições e grupos sociais, e o espaço para desenvolvimento de seu projeto mais amplo de redefinição de democracia, igualdade e bem comum. Michael Apple (Apud Kincheloe, Steinberg, 1997: 5) nos adverte sobre a importância da redefinição do conceito de senso comum como “um dos projetos de reeducação pública mais amplos do século vinte. O sucesso alcançado é baseado na habilidade de seus defensores em desenvolver o argumento da cultura comum como uma forma de senso comum” (tradução nossa). Esse projeto é um esforço internacional para re-

escrever a história e recriar a memória pública, a fim de justificar os programas de ação educacional, social e política que perpetuam a crescente desigualdade nas sociedades ocidentais.

Ainda em sua perspectiva de ajuste social, os conservadores argumentam que a assimilação “abre portas” para a mobilidade econômico-social (com o conseqüente comprometimento da herança cultural dos grupos marginalizados envolvidos). Se tal prática não se concretiza na realidade social, o argumento para o fracasso é a “bagagem cultural” de tais grupos. Nesse contexto, a pedagogia crítica procura tornar visível as concepções de mundo conservadoras e a sua compreensão do “eu” e do “outro” nos diversos espaços sociais (escola, televisão, cinema, vídeo games, música popular, etc.) de produção cultural; revela a dinâmica pedagógico-ideológica, inscrita de forma tão sub-reptícia, em nossas representações e significações.

McLaren (1999: 111-119) centra sua discussão sobre o multiculturalismo conservador nos motivos pelos quais tal perspectiva deve ser rejeitada, alguns dos quais detalharemos a seguir. O primeiro, já explicitado, é a busca por uma cultura comum. Como observa Jan Nederveen Pieterse (Apud McLaren, 1999: 112), “a América do Norte tem sido historicamente ‘o país do homem branco’, no qual os padrões institucionais e ideológicos da supremacia do branco sobre o negro e do homem sobre a mulher suplementam-se e reforçam-se”. Tal projeto “anula o conceito de fronteira através da deslegitimação das línguas estrangeiras e dialetos étnicos e regionais” (op. cit.: 113). O que significa uma luta contra o inglês não-oficial e a educação bilíngüe.

O conceito de “fronteira” refere-se à desterritorialização da significação, onde o sujeito adquire uma nova forma de agência fora do discurso cartesiano euro-americano. “A cultura de fronteira” ocorre no espaço de tradução cultural, ou seja, o espaço de articulação,



resultado da colisão de signos. Tais colisões podem criar significações híbridas, uma consciência mestiça, como nos fala Gloria Anzaldúa (Apud McLaren, 1999: 101-102):

“A nova mestiça capacita-se desenvolvendo uma tolerância para com as contradições, para com a ambigüidade. Ela aprende a ser uma indiana em uma cultura mexicana, ou uma mexicana do ponto de vista anglo; aprende a ‘fazer malabarismos’ com as culturas. Ela tem uma personalidade plural; opera de modo pluralístico – nada é descartado, o bom, o ruim, o feio, nada é rejeitado ou abandonado. Ela não somente sustenta as contradições, mas transforma a ambivalência em algo mais (...). O trabalho de consciência mestiça é romper com a dualidade sujeito-objeto (...) e mostrar (...) como a dualidade é superada (...). A resposta para o problema entre a raça branca e as de cor, entre homens e mulheres encontra-se no fechamento da brecha que se origina no âmago de nossas vidas, nossas culturas, nossas linguagens, nossos pensamentos” (tradução nossa)<sup>14</sup>.

O segundo motivo pelo qual a perspectiva conservadora deve ser rejeitada, conforme McLaren, é por recusar-se a tratar a branquidade como uma forma de etnicidade, transformando-se, assim, em uma norma invisível, legitimadora, a partir da qual construtos culturais e valores democráticos são avaliados. A branquidade legitima a ideologia de assimilação defendida pelos conservadores, assimilação essa camuflada pelo termo “diversidade”. Assim, para ser integrado à cultura dominante o indivíduo precisa assumir uma visão consensual de cultura, precisa desnudar-se, desracializar-se e despir-se de sua própria cultura, ou seja, precisa aceitar as normas patriarcais essencialmente euro-norte-americanas do país “hospedeiro”.

Terceiro, definem padrões de desempenho acadêmico que estão previstos no capital cultural da classe média anglo-americana, para toda a juventude. Esses padrões tornam-se

---

<sup>14</sup> Ver o conceito de fronteira sob a perspectiva do hibridismo, de Bhabha, na seção 2.2.3.

instrumentos raciais e classistas de justificação da opressão dos marginalizados. Assim, não há questionamento do conhecimento elitizado, dos discursos dos regimes dominantes, das práticas culturais e sociais opressoras. No contexto do conhecimento elitizado, podemos incluir o prestígio concedido às línguas ocidentais, consideradas as únicas sofisticadas o suficiente para captarem a verdade como essência, como se existisse uma verdade imanente que só precisasse ser revelada. Mas esta idéia contém um erro epistemológico ao elevar a língua a um “status de ‘pronunciadora da verdade’ que a mantém isenta de seu posicionamento ou embasamento político (McLaren, 1999: 118)”. Tal artifício permite aos conservadores “expressarem sua própria verdade”, expandindo suas formas de dominação.

#### 1.4.2 Multiculturalismo Liberal

A versão liberal de multiculturalismo acredita que os indivíduos de raças, classes e gêneros diversos partilham de uma igualdade natural e uma humanidade comum. A razão para a desigualdade de posições existentes entre esses grupos é a ausência de oportunidades sociais e educacionais para competir com equidade na economia. A dinâmica ideológica liberal é baseada em um processo universal e neutro de construção da consciência, que emana da crença modernista cartesiana de que a construção social pode ser abstraída da distribuição de relações assimétricas de poder, assim subestima as tentativas de entender, no âmbito social e educacional, as formas como raça, classe e gênero mediam e estruturam a consciência, a identidade e a experiência dos indivíduos.

Tal perspectiva descontextualizada insiste em não reconhecer as dimensões epistemológicas e sociais de todo processo educacional, entretanto a tentativa de separar educação e política não é tão simples. Como um professor escolhe um livro didático? Como decide que conhecimento ensinar? Como auxilia seus alunos a construir suas identidades, sabendo-se que esse processo exige incorporação e rejeição de uma multiplicidade de

construções ideológicas competitivas? Estas e outras são, obviamente, decisões políticas, que precisam ser tomadas diariamente no contexto de uma sala de aula.

E ainda, como separar valores morais e ação política? O compromisso moral com a justiça não deveria ser a base da prática política? Como nos dizem Kincheloe e Steinberg (1997: 13): “O multiculturalismo liberal, ao engajar-se nessa pseudo-despolitização, abre espaço para ser cooptado por objetivos hegemônicos”. A igualdade pretendida pelos liberais permite que educadores e produtores culturais falem em diversidade, mas atrelando-a à normatização eurocêntrica. Assim, tanto quanto no multiculturalismo conservador, o currículo multicultural liberal também é assimilacionista.

McLaren (1999) chama a atenção para o aspecto de mobilidade social desenvolvido pela ideologia liberal. O propósito é atrelar a igualdade às oportunidades sociais e educacionais, utilizadas como garantidoras de equidade competitiva no mercado capitalista. Se tais oportunidades não existirem, os teóricos liberais acreditam que as restrições econômicas e socioculturais podem ser modificadas e reformadas, a fim de se alcançar uma igualdade relativa. Para entendermos a dinâmica que consagra tal pensamento, precisamos voltar nosso olhar para algumas considerações sobre a construção da desigualdade no pensamento neoliberal.

Na estrutura neoliberal o Estado pouco deve intervir. A livre concorrência mercantil deve resolver os problemas econômicos e sociais relevantes: alocação dos recursos, distribuição de rendimentos, condições de trabalho, currículos das escolas e universidades, taxa de natalidade, qualidade do meio ambiente, etc. Resta apenas ao Estado zelar pelas boas condições de funcionamento do mercado, facilitando a vida dos empreendedores privados. Como bem exemplifica Malaguti (2000: 61):

“Seja por meio da construção de uma infra-estrutura de transportes que diminua o custo de deslocamento das mercadorias, de hospitais públicos que reduzam as ausências ao

emprego, da criação de uma polícia e de um exército que garantam a propriedade privada, de tribunais que zelem pelo cumprimento dos contratos, de escolas fundamentais que instruem – sem formar – a força de trabalho requerida pelas empresas, etc. Sempre e quando a isso se ativer, a intervenção do Estado é desejável e benéfica. Caso contrário, dizem os liberais, ela deve ser considerada indevida, excessiva e perigosa”.

Além de exigir uma atuação seletiva do Estado, o neoliberalismo reconhece o caráter desigual da sociedade de mercado. Concorde que a livre iniciativa possa e deva conviver com algum grau de desigualdade, como reconhece claramente Hayek (Apud Malaguti, 2000: 63): “em um sistema de livre iniciativa as oportunidades não são iguais, visto que tal sistema baseia-se na propriedade privada e (...) no direito à herança, com as diferenças de oportunidades que lhes são inerentes”. O mercado pode gerar desigualdades, mas nunca por meio de mecanismos discriminatórios. (De fato, como aceitar uma rejeitando o outro?) Mas os liberais, não podendo negar a desigualdade inerente ao sistema de livre mercado, tentam naturalizá-la. Assim, não precisam assumir a responsabilidade pelas desigualdades existentes, pois essas são inerentes/naturais ao sistema mercantil, nenhum esforço humano consciente poderá eliminá-las.

Dito de uma outra forma, o mercado não pode evitar que existam miseráveis, excluídos ou marginais, o que poder fazer é gerenciar a miséria. Diante desse quadro Malaguti (2000: 66) expõe o labirinto de conformidade e assujeitamento imposto por tal política econômica: “(...) resta aos homens apenas uma passiva resignação. O ideário liberal dissolve, assim, as distinções entre a história (como construção humana) e o destino (como imposição inquestionável). Impedido de construir seu futuro, o homem liberal aceita, conforma-se e

resigna-se. Defronta-se, pois, com o fim da história”<sup>15</sup>.

### 1.4.3 Multiculturalismo Pluralista

A perspectiva pluralista tem-se mostrado uma das mais populares dentre as várias abordagens analisadas. Mantém muitos pontos de contato com a perspectiva liberal, dentre eles a postura de descontextualização das questões relativas à raça, classe e gênero e o não questionamento da norma eurocêntrica; porém difere ao centrar sua preocupação na “diferença”, enquanto os liberais a centram na igualdade.

O tratamento concedido à diferença pelos pluralistas tem como alvo a celebração da diversidade humana e a igualdade de oportunidades. No contexto educacional o currículo pluralista busca desenvolver nos alunos comportamento de aceitação do Outro, em busca de eliminação de conflitos, preconceitos e o conhecimento de valores, crenças, padrões de comportamento que caracterizam os diversos grupos. O letramento tem por objetivo habilitar os indivíduos da cultura dominante a atuar em subculturas e em situações culturalmente diferentes; e os oriundos de culturas subordinadas a aprender a operar na cultura dominante, habilidade essencial para obter oportunidades sociais e educacionais. Neste ponto, essa perspectiva difere da liberal, pois nos grupos subordinados culturalmente a educação multicultural procura desenvolver o orgulho por sua herança e diferença culturais. O que tal projeto esquece é que

“um multiculturalismo que opera nestas fronteiras pluralistas sempre servirá ao status quo, como uma construção não ameaçadora, que consome a culinária, arte, arquitetura e moda das várias subculturas. De várias formas o multiculturalismo pluralista castra a diferença,

---

<sup>15</sup> Ver discussão sobre a posição do Estado Neoliberal na seção 3.5.

transformando-a em uma diversidade segura” (Kincheloe, Steinberg, 1997: 18-tradução nossa).

O equívoco dessa postura parece estar na promessa de uma emancipação que não pode efetivar, já que confunde afirmação psicológica com empoderamento político; questões de diversidade cultural são reduzidas à temas de enriquecimento cultural; os contextos sociais e históricos em que as identidades raciais são construídas são evitados; as desigualdades socioeconômicas e políticas tornam-se nada mais que um produto de divergência.

Assim, o currículo multicultural pluralista tem dificuldade em escapar das fronteiras discursivas de mobilidade econômica, valores familiares, respeito à diversidade e construção da cidadania. A temática da Pluralidade Cultural contida nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) é um exemplo deste olhar sobre a educação multicultural. Em sua introdução, o texto inicia explicitando seu objetivo, como segue:

“... diz respeito ao conhecimento e à valorização de características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal”.

Entretanto, o documento não inclui em seus objetivos uma análise crítica das relações de opressão e dominação que sustentam tais desigualdades. Cameron McCarthy (Apud Torres, 2001: 227), ao analisar a educação multicultural, enfatiza alguns modelos que têm caracterizado tal pedagogia e, dentre eles, desejamos destacar dois que se pautam na compreensão e competência culturais. Tais modelos apóiam-se em uma concepção de relativismo cultural, traduzido em um discurso de reciprocidade e consenso, bem típicos da perspectiva multicultural pluralista descrita acima. A idéia é desenvolver estratégias instrucionais/curriculares que promovam atitudes e interação cross-cultural que reduzam o

antagonismo diante da diferença, busquem a “harmonia” para com a diversidade cultural, quer preparando grupos minoritários para a negociação cultural/social com a sociedade dominante, quer desenvolvendo nos grupos majoritários a aceitação de tal diversidade.

Os modelos acima mencionados dão uma perspectiva de como o multiculturalismo tem sido tratado no Brasil. Tais modelos refletem a própria democracia liberal em que vivemos: uma democracia de consenso, de neutralidade, onde as práticas antidemocráticas passam sem questionamento, mascaradora das cisões de classe. Ainda, utiliza-se do princípio de aceitação da diferença para difundir uma mentalidade de convivência pacífica, associando desigualdades/diferenças, com o objetivo de velar qualquer questionamento por uma sociedade menos injusta e desigual. No contexto educacional, tais modelos são aplicados ao currículo com o objetivo de esconder as contradições do projeto neoliberal de sociedade, do capitalismo contemporâneo.

Malaguti (2000: 74), ao analisar a viabilidade de uma democracia representativa nesse contexto, utiliza-se de seu caráter intrinsecamente corporativo<sup>16</sup>. Este representa uma multiplicidade de interesses, organizados em corpos institucionais dos mais variados tipos. Segundo ele:

“Nem a democracia, nem os tributos maiores da cidadania, podem sobreviver em um cenário social homogeneizado e no qual não existam mecanismos de representação ativa dos distintos interesses de classes e grupos sociais. A impessoalidade do mercado não oferece espaço de discussão ou de reivindicação para interesses pessoais ou grupais. Todos são submetidos a uma mesma lógica. As vontades particulares dissolvem-se. Parece claro, então, que entre o (neo)liberalismo e a democracia representativa existe uma relação de

---

<sup>16</sup> Ver análise mais detalhada sobre este tópico na seção 3.6.

incompatibilidade e de antagonismo”.

#### 1.4.4 Multiculturalismo Essencialista de Esquerda

O multiculturalismo essencialista de esquerda não é a única forma de política cultural essencialista. Seus defensores conectam a diferença a um passado histórico de autenticidade cultural onde a essência de uma identidade em particular foi desenvolvida – uma essência que transcende as forças da história, contexto social e poder. A busca essencialista por autenticidade na identidade e história tem conduzido a um privilégio da identidade como base para a autoridade epistemológica e política. Em sua valorização do poder da autenticidade, os essencialistas, com frequência, assumem que somente as pessoas autenticamente oprimidas possuem agência moral, ou seja, têm autoridade de fazer críticas específicas por estarem em uma posição de agenciamento privilegiado. Neste contexto, os essencialistas têm uma tendência de focar a atenção em uma forma de opressão, em detrimento de todas as outras. Tal postura enfraquece a possibilidade de articulação de uma visão democrática que responda aos anseios e necessidades mais amplas de indivíduos e grupos. Além disso, estão mais preocupados com a auto-afirmação, do que com o esforço em construir, em aliança com outros grupos identitários, coalisões mais amplas em prol de uma democracia econômica, cultural e política inclusiva.

McLaren(1999: 120-122) utiliza a denominação “multiculturalismo liberal de esquerda” para referir-se às perspectivas pluralista e essencialista de esquerda, citadas por Kincheloe e Steinberg (1997: 15-23). Ele centra sua análise em dois aspectos. O primeiro é o caráter essencializador concedido às diferenças culturais por seus defensores. Estes ignoram a situacionalidade histórica e cultural da diferença, que é tratada como essência que existe independentemente de história, cultura ou poder. Assim, desconsidera a cultura dominante e privilegia um conjunto não questionado de manifestações culturais de grupos oprimidos. O



segundo aspecto é a redução do político à experiência pessoal, “situa o significado através da idéia de experiência ‘autêntica’, na falsa crença de que a política de localização de uma pessoa, de alguma forma, garante previamente uma postura ‘politicamente correta’, (...) a teoria é dispensada em favor da identidade pessoal e cultural próprias de uma pessoa” (McLaren, 1999).

#### 1.4.5 Multiculturalismo Crítico

Para Kincheloe e Steinberg (1997: 23-26), *classe* é a preocupação central do multiculturalismo crítico, pois interage com questões de raça, gênero e outros eixos do poder. Poder que tem operado para legitimar as categorias sociais em um processo que envolve a dinâmica pela qual as inscrições ideológicas são impressas nas subjetividades, as formas como o desejo é mobilizado para resultados hegemônicos, os meios pelos quais as forças discursivas formatam a consciência e o comportamento.

O multiculturalismo crítico também visualiza como os indivíduos produzem e reproduzem significados, em contextos constantemente formatados e re-formatados pelo poder. Tal reprodução cultural “envolve a forma como o poder (...) constrói a experiência coletiva em prol dos interesses da cultura dominante, do patriarcado, do elitismo classista e de outras forças dominantes” (Kincheloe, Steinberg, 1997-tradução nossa). Neste contexto, as escolas com frequência trabalham em cumplicidade com a cultura dominante, pois seus professores operam como verdadeiros guardiões, transmitindo os valores dominantes e protegendo a cultura comum.

Quanto à questão da diversidade, os multiculturalistas críticos buscam uma concepção de diversidade que compreenda o poder da diferença, conceitualizada em uma preocupação mais ampla de justiça social. Para Kincheloe, essa é a razão pela qual questões de classe são

tão importantes para os críticos, pois um multiculturalismo dedicado à democracia que seja incapaz de conduzir a transformações sociais, políticas e educacionais, certamente não reconhece os aspectos não-estático e seletivo da hegemonia: espaços de construção de resistência e transformação.

Segundo McLaren (1999:122-135), o multiculturalismo crítico reconhece a diversidade cultural, porém deseja dar um passo adiante do discurso ou da essência, deseja intervir no conflito social para fornecer acesso igualitário aos recursos sociais, a fim de transformar as relações de poder dominantes (sociais, culturais ou institucionais) onde os significados são gerados; procura mostrar como as políticas de significação operam na experiência de vida das pessoas; no contexto pedagógico, vê a educação e o currículo (corporificação do conhecimento) como campos conflituosos de produção de cultura, permeados por relações assimétricas de poder que formatam as consciências, as subjetividades (pensamento e comportamento), o desejo e o prazer em prol de grupos elitistas; procura mostrar os processos educacionais ocultos que privilegiam os já abastados e solapam os esforços dos grupos subordinados e marginalizados.

Os parâmetros que separam os diferentes grupos sociais e segregam identidades por determinantes de classe, raça, gênero, etc. constituem a origem e o resultado das relações de poder. O multiculturalismo crítico procura compreender como tais categorias são representadas nas várias esferas sociais, conectando-as com seus efeitos materiais, qual seja, compreendendo o poder da diferença quando conceitualizada a partir de uma preocupação mais ampla de justiça social. Como as sociedades têm lidado com a diferença? A que propósito tal diferença tem servido?

Quando a educação Ocidental é vista sob tal perspectiva crítica, a crença ingênua, como nos alertam Kincheloe e Steinberg (1997), de que nossa educação fornece mobilidade socioeconômica consistente para estudantes da classe trabalhadora, negros, ou oriundos de

quaisquer outros grupos segregados não se sustenta. E ainda a noção de que a educação fornece um conjunto de habilidades e conhecimentos politicamente neutros também se diluem. Portanto, a “avaliação realista e crítica das forças em conflito nas macro e microrrelações de poder nas escolas e entre elas, em consonância com as relações de exploração e dominação que constituem o contexto social no qual a educação opera”(Apple, 1999:162) exige um “repensar” do propósito educacional. Um esforço para tornar o pedagógico, político<sup>17</sup>; tornar o processo educacional uma luta do educando por justiça social.

Educadores/educandos precisam, então, passar por um processo transformador, de formas diferenciadas de re-leitura do mundo, de resistência à opressão, de visões de comunidades democráticas progressistas. Tal processo visa ao desenvolvimento de uma certa criticidade que o mova a reconhecer as forças que formatam sua identidade, os limites de sua consciência reflexiva, e as estratégias opressivas implícitas na forma como conhecimento, valores e identidades são construídos.

#### 1.4.6 Multiculturalismo Crítico e a Construção de Identidade

O multiculturalismo crítico reconhece a diversidade cultural, “...compreende a representação de raça, classe e gênero como o resultado de lutas sociais mais amplas sobre signos e significações (...), mas enfatiza a tarefa central de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados” (McLaren, 1999). Neste aspecto, precisamos perceber como o processo de constituição de identidades está atrelado aos arranjos sociais, institucionais e políticos que mantêm a sociedade atual.

As relações sociais são o instrumental de promoção e sustentação das relações assimétricas de poder e de construção de nossas identidades. Em um contexto de convivência

---

<sup>17</sup> Ver discussão mais detalhada sobre este tópico na seção 3.6.

com diferentes culturas raciais, étnicas e nacionais a diferença é, sim, discursivamente produzida, mas é também “sempre uma relação: não se pode ser ‘diferente’ de forma absoluta, (...) fora do processo discursivo de significação. (...) Na medida em que é uma relação social, o processo de significação que produz a ‘diferença’ se dá em conexão com relações de poder” (Silva, T.T, 2000:87).

Não é possível, portanto, pensar as identidades híbridas/plurais sem pensar nos processos de discriminação que segregam tais identidades por determinantes de classe, raça, gênero, etc, daí a necessidade de interação entre a perspectiva discursiva e a crítica mais ampla que questiona tais processos.

Qual o papel da teorização crítica diante destes desafios? A teorização crítica percebe a educação/escola como campo conflituoso de produção/reprodução cultural e social, ou seja, o currículo ocupa um papel central nesse processo, é através dele que a cultura/ideologia dominante se impõe, identidades se constituem, as relações sociais de poder se expressam. De forma mais específica, “o que a escola faz é estabelecer as condições para que alguns indivíduos e grupos definam os termos segundo os quais todos os demais viverão o processo de participar na construção de suas próprias identidades e subjetividades, aceitando-o ou resistindo” (Giroux & McLaren, 1994:143).

A construção de identidades plurais/híbridas, no contexto escolar, passa por discursos e práticas curriculares que sensibilizem alunos para a articulação identidade – alteridade, pois desconhecendo a experiência do Outro é impossível dimensionar a identidade própria (Bhabha, 1998). Reconhecer e respeitar a diferença é, portanto, o caminho para se questionar estratégias de silenciamento de tais pluralidades.

O multiculturalismo crítico ao propor a intervenção neste conflito social através do questionamento e desafio às estruturas e relações injustas de domínio e poder, que mascaram a desigualdade através de um discurso, muitas vezes, liberal que busca tão somente legitimar

um processo de homogeneização cultural, pretende também buscar propostas alternativas de hibridização cultural nos currículos, pois, como nos diz Moraes, S. (2000:215): “...a escola tem sido convidada a aceitar o pluralismo e a autenticidade de outras vozes e outros mundos”; questionar, como “trabalhadores culturais”(Giroux, 1999: 280-281) da educação, o que a escola tem feito com esse convite é vislumbrar os sentidos em jogo no processo sócio-histórico e ideológico de sua aplicabilidade.

A idéia de uma formação docente multicultural não supõe tão somente a aceitação de manifestações culturais, mas “reconhece a multiplicidade de línguas e códigos dentro de uma única língua; é um diálogo consigo mesmo e com o Outro que contesta e rompe com a estrutura narrativa de textos sociais dominantes” (McLaren, 2000); é um espaço para a tradução cultural. Tal processo implica em uma revisão ampla do currículo pedagógico, incluindo como elementos de análise planos e propostas (currículo formal), práticas sociais e pedagógicas (currículo em ação), normas e valores não explicitados que governam as relações que se estabelecem em sala de aula (currículo oculto) e os dados efetivamente eliminados dos planos e atividades (currículo nulo ou vazio (Moreira, 1997:26)).

Diante de tal reconstrução, faz-se necessária uma re-leitura dos seguintes questionamentos (Moreira e Silva, 2000: 26-30; McLaren, 2000: 209-211):

- Que forças fazem com que o currículo oficial seja hegemônico; que produza identidades sociais que ajudam a prolongar as relações de poder existentes?
- Como interrogar as orientações discursivas que informam sobre raça, classe, gênero, etc.?
- Como legitimar múltiplas tradições de conhecimento?
- Como determinados grupos são representados?
- Como desafiar complacências voltadas para o eurocentrismo?

- Qual o nosso papel como trabalhadores culturais da educação nesse processo?

As questões sobre cultura, conhecimento, poder, ideologia, linguagem, história, discriminação, racismo e sexismo precisam ser reinscritas nas histórias de saber de nossos educandos com o objetivo de esclarecer como determinantes de raça, classe social, gênero, etc. segregam identidades, governam as relações de poder, e a dinâmica de tais relações.

Um aspecto importante do conhecimento mencionado acima é a ruptura de sua hierarquização. Importa para a formação de professores aprender a analisar o conhecimento cultural dos alunos, o conhecimento considerado expressão de grupos oprimidos (classe trabalhadora, mulheres, imigrantes, negros, deficientes, etc.) e articulá-lo com o conhecimento escolar. Confrontados com tais conhecimentos, educandos começam a perceber que há múltiplas perspectivas em cada área do conhecimento; que os livros didáticos descartam as histórias e memórias “impopulares” produzidas por tais grupos por considerá-las perigosas e patológicas à hegemonia; que tais perspectivas ensinam sobre como o processo complexo de produção de conhecimento formata as visões que temos de nós mesmos e do mundo que nos cerca.

Neste capítulo analisamos como o poder, a ideologia/hegemonia e o conhecimento se intersectam na perspectiva da Pedagogia Crítica e possibilitam uma teorização que vai além da crítica. Ao propor uma abordagem dialética de cultura, como fenômeno social em processo, e a educação/currículo como uma forma de política cultural, a Pedagogia Crítica possibilita que a agência social e a política se conectem a espaços de vida pública mais amplos e, assim, proponha uma linguagem de possibilidade quanto à direitos sociais, justiça social e cidadania.

## SEGUNDO CAPÍTULO

### A PEDAGOGIA CRÍTICA E O PÓS-MODERNO

Tentar localizar a Pedagogia neste contínuo denominado Moderno/Pós-Moderno é uma tarefa complexa. Requer, prioritariamente, uma percepção da condição/política pós-moderna em que vivemos hoje: uma sociedade informativa, socialmente saturada por crescentes formas de representação, que trabalham na construção das narrativas culturais que formatam nossas identidades. Tal perspectiva tem mostrado como significamos o mundo social que nos rodeia, nossas subjetividades, gerando novas formas de espaço cultural e reestruturando as experiências/concepções do tempo. Ainda, tem colocado-nos em contato com novas formas de letramento, que constituem habilidades sociais e relações de poder simbólico. Requer uma compreensão dos construtos que permeiam tal condição, quais sejam, a crítica ao conhecimento absoluto (não-histórico), a qualquer representação segura da realidade, ao mito da autonomia, ao sujeito transcendente; a busca por uma desconstrução constante das metanarrativas de verdade ocidentais e do etnocentrismo que lhe é implícito. Elegemos cinco destes construtos para uma análise mais específica porque têm se mostrado como delineadores da constituição multifacetada que temos hoje de uma Pedagogia Crítica informada por uma teoria pós-moderna vista sob uma perspectiva macro, exposta nos trabalhos de Lyotard, Baudrillard, Hassan, ou Bertens; ou por suas especificidades, observadas nos trabalhos da tradição neo-marxista de Adorno, Marcuse, Laclau e Mouffe, Aronowitz, nas genealogias de Foucault, no desconstrutivismo pós-estruturalista de Derrida, nos Estudos Culturais pós-coloniais de Hall, West, Bhabha, nas teorias feministas de bell hooks.

Assim, neste capítulo discutiremos a Pedagogia Crítica sob a perspectiva da crítica pós-moderna. Na primeira seção, analisaremos as políticas moderna/pós-moderna como

pressupostos para a análise da crítica pós-moderna que será desenvolvida na seção seguinte. Esta discutirá, em cinco subseções, a crise da totalidade; a cultura e o Outro, a linguagem, a representação e a agência; a agência docente/discente sob uma perspectiva freireana, e a diferença e voz. A última seção fará uma retrospectiva crítica desses construtos sob a perspectiva de uma postura pós-moderna de reconstrução e analisará algumas de suas problematizações para a Pedagogia Crítica.

### 2.1 Políticas Moderna/Pós-Moderna

A política moderna emergiu do projeto iluminista que submetia à crítica – pelo instrumental da razão – todas as formas de autoridade e instituições existentes. Tal política pressupunha uma esfera pública democrática onde indivíduos e grupos sociais poderiam discutir problemas e escolhas políticas e intervir de forma prática em assuntos públicos. Envolveria ainda tentativas de identificar os direitos humanos básicos, o bem comum, os valores universais e fornecer garantias institucionais que permitissem direitos democráticos, discussão e consenso.

Diante de tais desafios, o mundo inicia sua caminhada: a Revolução Americana declara os direitos universais de “todas as pessoas” como verdades absolutas reveladas pela luz da Razão; a Revolução Francesa defende os “Direitos do Homem” baseados em *liberté, égalité, fraternité*; Marx tenta ampliar tais apelos universais para além dos limites das relações de classe, incitando trabalhadores a criar uma política internacional de solidariedade e repúdio à propriedade burguesa. Nas Américas, África, Ásia e no mundo não-Ocidental movimentos de libertação nacional surgiram em desafio ao colonialismo, buscando para tais áreas - sucumbidas pela opressão - o cumprimento das promessas de democracia moderna e liberdade (Best e Kellner, 1998: 283 – 285).



Entretanto, o que vimos foi um retrato bem distante de tais promessas: a exploração voraz de trabalhadores pelo capital; mulheres a sofrer com a dominação patriarcal; pessoas de cor discriminadas sistematicamente pelas forças do racismo; países em desenvolvimento (ou emergentes, se preferirem uma perspectiva neoliberal) oprimidos pelas forças imperialistas. A despeito de guerra, pobreza, fome, depressão econômica e formas violentas de dominação e sofrimento, a política moderna mostrou-se otimista em sua avaliação, acreditando que a lógica progressista da história em breve se cumpriria – a fé iluminista em um mundo melhor, que inspirou tanto o liberalismo quanto o marxismo – através de suas visões utópicas de liberdade universal, igualdade e harmonia.

Durante a década de sessenta, uma política pós-moderna começa a se configurar, informada tanto pelas lutas de diversos movimentos sociais, quanto pela emergência das teorias pós-modernas<sup>18</sup>. A política moderna mostrou-se, diante de tal contexto, extremamente fragilizada, rejeitada, abrindo espaço tanto para o cinismo, niilismo e, muitas das vezes, um retorno “a direita”, quanto para um movimento de extrema fragmentação com lutas por direitos e liberdades específicas.

A ênfase anterior em transformação da esfera pública e instituições de dominação foi substituída por novas ênfases em cultura, identidade pessoal e vida cotidiana, pois a macropolítica foi substituída pela micropolítica de transformação local e subjetividade. A política pós-moderna assume, então, uma variedade de formas, desde uma postura cética, negativa como a de Baudrillard e seus seguidores, que expressam uma rejeição à crença de qualquer transformação social emancipadora, a variados esforços para criar novas políticas

---

<sup>18</sup> Ver discussão sobre algumas das temáticas centrais da crítica pós-moderna na próxima seção.

reconstrutoras.

Como nos dizem Best e Kellner (1998: 286), as posições pós-modernas afirmativas variam de um pós-modernismo apolítico estilo “New Age”, a uma postura oposicional, de resistência, que rejeita a política moderna tradicional de busca de uma transformação social em grande escala, em prol de reformas parciais e estratégias locais.

Outra tipologia envolve um pós-modernismo de reconstrução, que combina aspectos da política moderna e pós-moderna. Tal postura, defendida por Laclau e Mouffe (Apud Best e Kellner, 1997: 272-273), dentre outros, utiliza-se da crítica pós-moderna ao essencialismo, reducionismo e fundacionalismo para reconstruir valores iluministas e uma política socialista, através de uma lógica de contingência e pluralidade. De acordo com esses autores (Apud Best e Kellner, 1998: 287), o universalismo iluminista serviu de instrumental para a emergência do discurso democrático, entretanto tornou-se um obstáculo ao entendimento de novas formas de política por sua perspectiva essencialista. Portanto, segundo Laclau e Mouffe (Apud Best e Kellner, 1998: 287), a filosofia pós-moderna e a teoria social não supõem uma rejeição aos compromissos políticos básicos da modernidade, antes a democracia radical considera que a crítica pós-moderna insere o projeto moderno em bases mais sólidas que a própria racionalidade iluminista.

Ainda, um outro modo de política pós-moderna afirmativa, e talvez a dominante hoje, é a conhecida como política de identidade, na qual indivíduos definem-se como pertencentes a determinado grupo, denominado “oprimido” e, portanto, não pertencente à cultura dominante, capitalista, heterossexual, do homem branco. Tais identidades movem-se ao redor de uma “posição de sujeito”, um marcador de identidade definido por determinante de gênero, raça, classe, preferência sexual, etc, através do qual um indivíduo torna-se subordinado a uma cultura dominante. Assim, embora a teoria pós-moderna ataque o essencialismo, há uma forma de essencialismo em vários modos de política identitária, ao fetichizar um marcador

como *o* constituinte de identidade, como se um de nossos múltiplos marcadores identitários fosse nosso profundo e verdadeiro *self*, ao redor do qual nossa vida e política se mobilizam. E mais, embora a política identitária parta do princípio pós-moderno de que as identidades são múltiplas e socialmente construídas, ela também torna-se essencializadora ao propor uma reconstrução de forma emancipadora, autônoma e de auto-afirmação.

A política de identidade pós-moderna precisa evitar a fragmentação. Tais lutas deveriam se articular em um contexto de alianças contra-hegemônicas e ataque às formações de poder nos níveis micro e macro de nossa sociedade – não é possível esquecer que as fontes de poder político e opressão são os grandes alvos da teoria moderna, incluindo o capital, o Estado, o imperialismo e o patriarcalismo - Tais alvos envolvem coalizões e uma política de aliança e solidariedade que intersectam identificações grupais a fim de mobilizar poder suficiente para lutar contra o capitalismo ou o Estado.

Best e Kellner (1997: 281) defendem uma versão pós-moderna de reconstrução<sup>19</sup>, com uma política de aliança e solidariedade que sustenta-se em tradições modernas e pós-modernas. Diferente de Laclau & Mouffe que defendem a teorização pós-moderna como instrumentais básicos para tal política e rejeitam o Iluminismo, Best e Kellner (1998) defendem que a crítica pós-moderna do Iluminismo é válida e leva-nos a reconstruir a filosofia iluminista para os dias de hoje.

Segundo esses autores, se há problemas óbvios com uma política moderna que tente desenvolver um modelo universal para todos os tempos e lugares, independente de diferenças e especificidades, há também necessidade de uma visão normativa, com princípios políticos e

---

<sup>19</sup> The postmodern turn which has so marked social and cultural theory also involves conflicts between modern and postmodern politics. In this study, we articulate the differences between modern and postmodern politics and argue against one-sided positions which dogmatically reject one tradition or the other in favor of partisanship for either the modern or the postmodern. Arguing for a politics of alliance and solidarity, we claim that this project is best served by drawing on the most progressive elements of both the modern and postmodern traditions. Developing a new politics and postmodern identity politics in order to develop a politics of alliance and solidarity equal to the challenges of the coming millennium.

normas que respeitem os direitos e discursos dos outros, que apóiem uma política de aliança e solidariedade que busca os interesses públicos e comuns dos indivíduos em nossa sociedade, que almeje alvos que vão além dos interesses específicos de grupos em particular<sup>20</sup>. Portanto, as posições moderna e pós-moderna têm forças e limitações; talvez seja preciso combinar as noções modernas de solidariedade, alianças, direitos universais, macropolítica e luta institucional com noções pós-modernas de diferença, pluralidade, identidade, multiperspectividade e micropolítica. Ou seja, integrar os elementos mais radicais do discurso modernista e as características teóricas centrais de um pós-modernismo de resistência (Aronowitz e Giroux, 1991: 59-60)<sup>21</sup>. A unidade abstrata do Iluminismo, como expressa por Best e Kellner em seu discurso sobre direitos e natureza humana, produziu uma falsa unidade que mascarou e suprimiu diferenças e privilegiou certos grupos em detrimento de outros. A crítica pós-moderna nos ajuda a expressar e articular a diferença, produzindo o que Best e Kellner (1998: 294) denominam “fragmentos de diferença”. Entretanto, é preciso compreender, como nos advertem Aronowitz & Giroux (1991: 67)<sup>22</sup>, como as relações nas quais as diferenças são constituídas operam, como parte de um complexo mais amplo de práticas sociais, políticas e culturais.

A próxima seção analisará cinco áreas da crítica pós-moderna que têm contribuído de forma substancial para a concepção de Pedagogia Crítica, informada por discursos pós-modernos, com a qual nos identificamos e sobre a qual discutiremos durante este trabalho.

---

<sup>20</sup> Ver análise mais detalhada sobre este tema na seção 2.3.

<sup>21</sup> We will also argue that a critical pedagogy is not to be developed on the basis of a choice between modernism and postmodernism. As Ernesto Laclau (1988) aptly states, “Postmodernism cannot be a simple rejection of modernity; rather, it involves a different modulation of its themes and categories”. Moreover, both discourses as forms of cultural criticism are flawed; they need to be examined for the ways in which each cancels out the worst dimensions of the other. They each contain elements of strength, and educators have an opportunity to fashion a critical pedagogy that draws on the best insights of each.

<sup>22</sup> We also need to understand better how a broader shift in the balance of power in the wider cultural sphere either opens up or restricts the possibilities for developing a discourse of public life, one that can draw from both a critical modernism and a postmodernism of resistance.

## 2.2 A Crítica Pós-Moderna

### 2.2.1 A Crise da Totalidade

A crítica pós-moderna levanta questões importantes sobre como as narrativas são construídas, o que elas significam, como regulam formas particulares de experiência moral e social, e como pressupõem visões políticas e epistemológicas específicas sobre o mundo.

Lyotard, em seu livro *The Postmodern Condition* (1984), anuncia o declínio do poder legitimador das metanarrativas como o tema central de tal crítica. Os conhecimentos sociais abandonam os padrões absolutos, as categorias universais, totalitárias e as grandes teorias; aproximam-se do local, do contextualizado historicamente, dos questionamentos sociais pragmáticos. Todos os grandes sistemas explicativos globais ou teorias gerais passam a ser desacreditados. E isto vale tanto para uma teoria da física, quanto para a filosofia de Hegel ou de Marx, ou para qualquer teoria geral como, por exemplo, a da evolução. Ou seja, não é possível que se conceba grandes teorias, metateorias explicativas de todos os fenômenos.

Santos Filho (2000: 45-46), ao traçar um perfil histórico da universidade no mundo ocidental, discute como a pós-modernidade, com sua descrença nas metanarrativas, coloca em cheque os fundamentos dessas hierarquias e discriminações, e a posição de prestígio da ciência. Apoiando-se em Lyotard (op. cit.), o autor critica a visão moderna de ciência, questionando a hierarquia de legitimação que lhe é imposta, uma vez que a ciência é vista pela pós-modernidade não como uma forma de conhecimento livre de valores, mas como um discurso (metanarrativo) como qualquer outro, “não havendo então base meritocrática para privilegiá-la no lugar da teoria criacionista, da astrologia ou de qualquer outra teoria sobre raça ou gênero”. Portanto, não há argumento racional para impedir que qualquer outro discurso tenha lugar nos currículos e na pesquisa da universidade.

A mudança de metanarrativas para narrativas locais e de teorias gerais para estratégias pragmáticas sugere que em lugar de uma mente universal ou um sujeito racional ocorre um descentramento (deslocamento) do sujeito e do mundo social: mentes e sujeitos múltiplos, conhecimentos que refletem locais e histórias sociais diferentes.<sup>23</sup>

O descentramento do mundo parece ser um tema recorrente em Foucault (Apud Seidman, 1994). Neste contexto, é interessante a análise que faz o autor dos conhecimentos subjugados, através dos conceitos de genealogia e arqueologia, como resistência a efeitos de poderes centralizadores. Segundo Seidman, o que Foucault denomina genealogia é a junção do conhecimento erudito e as memórias locais, que nos permite estabelecer um conhecimento histórico de lutas e fazer uso deste conhecimento taticamente hoje. Tal conhecimento não se opõe primariamente aos conteúdos, métodos ou conceitos de uma ciência, mas aos efeitos dos poderes centralizadores ligados à instituição e ao funcionamento de um discurso científico organizado na sociedade. E ainda, a genealogia deve ser vista como uma tentativa de emancipar os conhecimentos históricos da sujeição, apresentá-los com capacidade de oposição e luta contra a coerção de um discurso científico formal, unitário e teórico. Baseia-se na reativação dos conhecimentos locais em oposição à hierarquização científica dos conhecimentos e dos efeitos intrínsecos de seu poder: é o projeto das genealogias fragmentadas e desordenadas. E a arqueologia diz respeito à metodologia apropriada desta análise de discursividades locais. Nossa tarefa é expor e especificar esta luta, esta insurreição de conhecimentos contra as instituições e contra os efeitos do conhecimento e do poder de que são investidos o discurso científico.

---

<sup>23</sup> Ver análise sobre a agência na seção 2.2.3.

### 2.2.2 A Cultura e o Outro

Uma outra preocupação da crítica pós-moderna é a cultura popular, que passa a ser vista como objeto de estética e crítica cultural, e expressão de ruptura com as expressões dominantes de representação. Tal postura afirma a importância das culturas minoritárias como formas específicas de produção cultural; o *Outro* assume uma dimensão fundamental nas esferas cultural e sociopolítica.

Aronowitz & Giroux (1991: 71) mencionam três áreas da esfera cultural problematizadas pela crítica pós-moderna<sup>24</sup>. A primeira refere-se às condições de mudança de produção e distribuição do conhecimento gerado, como nos diz Kellner (1994), pela “sociedade cibernética, baseada no consumo, mídia, informação e alta tecnologia, onde a troca ocorre no nível de signos, imagens e informação”. Tais mudanças nos permitem compreender como a cultura é produzida, circulada, lida e consumida; como as identidades, as linguagens culturais e as formações sociais são constituídas e, portanto, como a dominação e a resistência têm uma natureza mutável nas sociedades capitalistas.

A segunda diz respeito à concepção de cultura como campo de dominação e contestação. Neste sentido, tal perspectiva tem contribuído para redefinir a relação entre poder e cultura, representação e dominação, linguagem e subjetividade, centro e periferia. De forma mais específica, a crítica pós-moderna tem desafiado a hegemonia da cultura eurocêntrica que, como nos diz Giroux (1999: 71), “apaga de maneira implacável as histórias, as tradições

---

<sup>24</sup> What postmodernism has done in problematizing the cultural sphere is threefold. First, it has pointed to those changing conditions of knowledge embedded in the age of electronically mediated culture, cybernetic steering systems, and computer engineering (Lyotard, 1984). Second, it has helped to raise new questions about the terrain of culture as a field of both domination and contestation. More specifically, various discourses of postmodernism have challenged the ethnocentricity that rests on the assumption that America and Europe represent universalized models of civilization and culture (Ross, 1988). In doing so postmodernism has helped to redefine the relationship between power and culture, representation and domination, and language and subjectivity. Third, postmodernism has provided a theoretical foundation for engaging the Other not only as a deterritorialized object of domination, but also as a source of struggle, collective resistance, and historical affirmation.

e as vozes daqueles que, em virtude de raça, classe e gênero, constituem o Outro”. Tem produzido novas formas de conhecimento ao romper com as fronteiras disciplinares e inserir objetos de estudo não representados nos discursos dominantes do cânone ocidental. Tem auxiliado grupos subordinados e excluídos (“o Outro”) a “falar e se representar em domínios definidos, política e intelectualmente, que normalmente os excluem, usurpando seu significado e funções representativas, neutralizando sua realidade histórica” (Said Apud Giroux, 1999: 72).

Neste contexto, a representação tem uma perspectiva dupla, pois ao mesmo tempo que exclui porque expõe o espaço hegemônico, ela constrói a identidade do Outro, tanto para grupos dominantes quanto para subordinados. Assim, o discurso colonial é desafiado a trazer as margens para o centro e a compreender como o centro está implicado nas margens, ou seja, é desafiado a trazer as vozes e políticas do Outro para os centros de poder, e a compreender como a radicalização da diferença pode produzir novas formas de racismo e sexismo.

E a terceira área de ressignificação desloca o Outro de sua posição de objeto de dominação desterritorializado para um lócus de luta, resistência coletiva e afirmação histórica. Neste ponto é importante apontar para os desdobramentos dessa postura, qual seja, a ênfase, segundo Grossberg (Apud Aronowitz & Giroux, 1991: 71), no valor do cotidiano como fonte de agência e empoderamento; e a inserção da contingência, da descontinuidade e da não-representabilidade como instrumentais para ressignificação das fronteiras que definem nossa existência e posição no mundo. Tais áreas serão analisadas de forma mais detalhada na próxima seção.



### 2.2.3 Linguagem, Representação e Agência

A crítica pós-moderna desafia a noção positivista de linguagem como instrumento neutro de transmissão de idéias e significados. A concepção foucaultiana de Discurso abriu espaço para percebermos que “não podemos não estar sujeitos à linguagem, a seus equívocos, sua opacidade. (...) não há neutralidade nem mesmo no uso mais aparentemente cotidiano dos signos. A entrada no simbólico é irremediável e permanente: estamos comprometidos com os sentidos e o político. Não temos como não interpretar” (Orlandi, 1999: 10). O discurso é o espaço onde o sentido sobre nós mesmos, nossa subjetividade é construída. Tal construção se verifica através das práticas discursivas, práticas cujos significados são um espaço constante de luta pelo poder, tanto para a preservação do *status quo* quanto para mudança política. Giroux (1999: 196), ao tratar da política da linguagem, vai mais longe ao discriminar tal dinâmica:

“qualquer reivindicação a uma linguagem totalizante e unitária é o resultado de formas de regulamentação social, moral e política que tentam apagar suas próprias histórias. Está em jogo aqui a necessidade de deixar claro que a linguagem está sempre implicada em relacionamentos de poder expressados, em parte, através de lutas históricas particulares sobre de que maneira instituições estabelecidas, como educação, direito, medicina, bem-estar social e meios de comunicação de massa produzem, apóiam e legitimam determinados modos de vida que caracterizam uma sociedade em um dado tempo na história. A linguagem possibilita tanto as posições de sujeito que as pessoas usam para negociar seu sentido do *self* quanto as ideologias e práticas sociais que dão significado e legitimidade a instituições que formam a base de uma dada sociedade”.

Embora a ênfase pós-moderna na centralidade do discurso tenha possibilitado uma crítica à noção de subjetividade humanista liberal, que percebe a consciência como inata, unificada, racional e com determinação própria, tal postura tem sido criticada por se mostrar,

muitas das vezes, radical e reducionista em, pelo menos, dois aspectos. Primeiro, ao tratar as formas sociais e culturais como textos, limitadas a análises lingüísticas desconstrutivistas, tal crítica impede a percepção dos aspectos de poder hegemônico que estão inseridos nas práticas mais amplas institucionais e sociais. Os Estudos Culturais têm auxiliado a interrogar tal reducionismo, como bem esclarece Escosteguy (1998: 155) em sua análise sobre a trajetória deste campo de estudos até a atualidade e o redirecionamento de sua agenda:

“Embora as questões em torno da subjetividade e das identidades – temáticas em foco hoje nas análises culturais – tenham muitos aspectos relevantes, existem outros eixos importantes de serem avaliados na etapa presente dos Estudos Culturais. Entre eles estaria a discussão sobre a pós-modernidade ou a “Nova Era” (em inglês, New Times – tal como proposto por Hall), a globalização, a força das migrações e o papel do Estado-nação e da cultura nacional e suas repercussões sobre o processo de construção das identidades”.

Tal preocupação reflete a importância da conexão entre o trabalho intelectual e o político para os Estudos Culturais. Reflete ainda a necessidade de suplantar alguns propósitos meramente acadêmicos ou o entusiasmo pelas formas culturais populares divorciado da análise do poder e das possibilidades sociais, limitações que ainda permeiam algumas linhas de projetos de tais estudos.

O segundo aspecto restritivo à ênfase discursiva desenvolvida pela crítica pós-moderna diz respeito à construção do sujeito atrelada a operações lingüísticas e textuais, mas desconectada de um engajamento histórico e político, destituída da noção de agência humana onde o espaço reflexivo e político é possível. Giroux (1999: 76-87), ao analisar o discurso feminista a partir da crítica pós-moderna, esclarece:

“O conceito pós-moderno de que as subjetividades e os corpos humanos são construídos no jogo infinito da diferença ameaça destruir não apenas qualquer possibilidade de ação ou escolha humana, mas também os meios teóricos para se compreender como o

corpo se torna um local de poder e luta em torno de diferenças específicas importantes com respeito às questões de raça, classe e gênero. Em muitos relatos pós-modernos há pouca sensibilidade com relação às maneiras como as diferentes representações históricas, sociais e de gênero do significado e do desejo são realmente mediadas e tratadas subjetivamente por indivíduos reais e concretos. Os indivíduos são posicionados dentro de várias ‘posições de sujeito’, mas não se percebe como eles realmente fazem escolhas, promovem resistência efetiva ou medeiam entre eles próprios e os outros”.

As teóricas feministas têm se preocupado com tal tendência pós-moderna de fragmentação do corpo e o conseqüente comprometimento da percepção de como ele é posicionado nas configurações de poder e opressão concretas. Defendem que a construção da experiência feminina não é realizada fora das intenções e escolhas humanas, embora seja limitada. E ainda, a ação dos sujeitos é possibilitada pelas formas múltiplas da consciência, que é construída através dos discursos e práticas disponíveis.

Se por um lado, as teorias pós-modernas têm falhado em ressignificar o sujeito como agente capaz de produzir ação reflexiva, crítica e transformadora, os Estudos Culturais Pós-Coloniais têm contribuído para uma reconstrução da subjetividade no espaço cultural sob a perspectiva de uma prática enunciativa. Segundo Bhabha (1998:241<sup>25</sup>), os discursos pós-coloniais contemporâneos estão enraizados em histórias específicas de deslocamento cultural (daí seu caráter transnacional) e tais histórias espaciais de deslocamento tornam complexa a questão de como a cultura significa, o que explica seu aspecto tradutório. Tais concepções nos

---

<sup>25</sup> A cultura como estratégia de sobrevivência é tanto transnacional como tradutória. Ela é transnacional porque os discursos pós-coloniais contemporâneos estão enraizados em histórias específicas de deslocamento cultural, seja como “meia passagem” da escravidão e servidão, como “viagem para fora” da missão civilizatória, a acomodação maciça da migração do Terceiro Mundo para o Ocidente após a Segunda Guerra Mundial, ou o trânsito de refugiados econômicos e políticos dentro e fora do Terceiro Mundo. A cultura é tradutória porque essas histórias espaciais de deslocamento – agora acompanhadas pelas ambições territoriais das tecnologias “globais” de mídia – tornam a questão de como a cultura significa, ou o que é significado por *cultura*, um assunto bastante complexo.

fazem ver como a cultura é construída<sup>26</sup>, como a tradição é inventada<sup>27</sup>, sucumbindo com a visão tradicional, essencializadora de cultura. Tais concepções marcam, ainda, o lugar do híbrido e revisam as relações binárias de oposição.

Bhabha (op. cit.: 162) ao tratar do hibridismo no cenário do poder colonial explica ser o híbrido “o traço do que é recusado mas não reprimido, e sim repetido como algo *diferente* – uma mutação. Essa força “perturba a visibilidade da presença colonial e torna problemático o reconhecimento de sua autoridade”. É o signo, continua Bhabha, “da produtividade do poder colonial, suas forças e fixações deslizantes; (...) expõe a deformação e o deslocamento a todos os espaços de discriminação e dominação”. Portanto, o hibridismo (Souza, 1995 e 1997) representa aquele “desvio ambivalente do sujeito discriminado em direção ao objeto aterrorizante (...) – um questionamento perturbador das imagens e presenças da autoridade”. Tal insurreição se processa pela reversão dos efeitos da recusa colonialista, de modo que outros saberes “negados” se infiltram no discurso dominante e tornam estranha a base de sua autoridade – suas regras de reconhecimento. É a voz que fala fora da sentença, o terceiro lócus, o entre-tempo, o espaço disjuntivo da temporalidade que estrutura o domínio intersubjetivo onde nos identificamos com o outro. É o espaço para a construção de identidades culturais e políticas, em específico de identidades mestiças, como esclarece McLaren (2000: 212):

---

<sup>26</sup> A análise cultural parte da concepção de que o mundo cultural e social torna-se, na interação social, naturalizado: sua origem social é esquecida. A tarefa da análise cultural, esclarece Silva (1999:134), consiste em desconstruir, em expor esse processo de naturalização. Uma proposição freqüentemente encontrada nas análises feitas nos Estudos Culturais pode ser sintetizada na fórmula ‘x é uma invenção’, na qual ‘x’ pode ser uma instituição, uma prática, um objeto, um conceito (...) A análise consiste, então, em mostrar as origens dessa invenção e os processos pelos quais ela se tornou ‘naturalizada’.

<sup>27</sup> Bauman (Apud McLaren, 2000: 213) esclarece: “ ‘as tradições’ não ‘existem’ por si sós e, independentemente do que pensamos e fazemos, são reinventadas diariamente através de nossa dedicação, nossa memória e visão seletivas, nosso comportamento ‘como se’ elas definissem nossa conduta”.

“A identidade da *mestizaje* é elaborada para ser uma identidade auto-reflexiva, capaz de romper a legitimação dócil de identidades nacionais ‘autênticas’, através da articulação de um sujeito que é conjuntural, que é uma parte reacional de uma conexão negociada, em andamento, com a sociedade como um todo, que é intercalada com muitas superposições de sujeitos”.

A construção de identidade, segundo Bhabha, é submetida a um processo de alteridade. “Não é o Eu colonialista nem o Outro colonizado, mas a perturbadora distância entre os dois que constitui a figura da alteridade colonial (op. cit.: 76).” Portanto, a questão da identificação nunca é a afirmação de uma identidade pré-concebida – é sempre a produção de uma imagem de identidade e a transformação do sujeito ao assumir aquela imagem. A identificação é sempre o retorno de uma imagem de identidade que traz a marca da fissura no lugar do Outro de onde ela vem.

É interessante tratarmos ainda de dois aspectos sobre a agência, defendidos por Bhabha, que também têm importantes desdobramentos para a educação crítica. O autor nos fala que a agência acontece no “entre-tempo”, no intervalo temporal da representação, portanto não tem autor, o agente não pode ser apontado como fonte única da ação (op. cit.: 266). O segundo aspecto sobre a agência é sua característica contingente, ou seja, incerta, eventual. Bhabha define o contingente como contigüidade espacial, tocando as fronteiras pela tangente – solidariedade, ação coletiva, por exemplo - e, ao mesmo tempo, o contingente é a temporalidade do indeterminado, ou seja, a contigüidade (re)articulada no momento da indeterminação, nas entrelinhas – tais alianças estratégicas em funcionamento nos lugares e símbolos contraditórios e híbridos da resistência colonial.

O Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (1986 ) nos chama a atenção para duas características da contingência que se aplicam a Bhabha. A primeira, cita: “[aquilo] que, entre muitos, compete a cada um”. Tal descrição nos reporta ao entre-tempo da agência,

mencionado acima, ao seu lócus de atuação, qual seja, o espaço de negociação das experiências. As implicações dessa visão sobre a agência interessa de perto não só ao processo cultural mas à educação crítica que permeia este trabalho, em especial aos agentes desse processo: educandos e educadores<sup>28</sup>. Wielewicki (2002:96), em sua análise sobre a agência no contexto da educação crítica, esclarece muito bem a dinâmica de sua atuação:

“para uma educação crítica é necessário que professores e alunos sejam vistos como agentes, mas dentro de uma concepção de agência que leve as possibilidades e restrições dos discursos em conta. Nem professores nem alunos são responsáveis exclusivos pelas experiências educacionais, mas a agência ocorre nos intervalos das negociações de experiências, de forma até imperceptível para ambas as partes”.

Portanto, a oposição professor-aluno é rompida, ambos assumem posições de sujeito, agentes no processo educacional, sobrepondo-se ao autoritarismo e ao intelectualismo alienante. A ação da qual falamos compete a cada agente desse processo, embora seus efeitos sejam indeterminados, fujam ao controle, perturbem, surpreendam já que não temos domínio sobre a maneira como nos inscrevemos na língua e na história; é marca do espaço de produção de conhecimento, espaço de lutas e busca por hegemonia, espaço de conflito necessário e saudável, pois desautoriza o senso comum; não busca a síntese, mas a negociação tácita de experiências conflitantes entre seus agentes.

A segunda característica da contingência, implícita na definição descrita por Buarque de Holanda (1986), refere-se à lógica: “diz-se de uma proposição cuja verdade ou falsidade (ou, se preferirmos, cujos efeitos de sentido) só pode ser conhecida pela experiência e não pela razão”. A concepção de Bhabha sobre o signo nos auxilia a entender tal proposição e seus efeitos no contexto da educação crítica.

---

<sup>28</sup> Ver análise mais detalhada sobre a agência docente/discente na próxima seção.

O signo é sempre organizado em torno de fechamentos arbitrários, cujos elementos não têm relação preestabelecida. Tais fechamentos são também o espaço cultural para a abertura de novas formas de identificação que podem desestabilizar as temporalidades históricas, os símbolos culturais e a tradição. Por outro lado, a metáfora da linguagem “abre um espaço onde um fechamento teórico é usado para ir além da teoria” (op. cit.: 250), ou seja, a experiência e a identidade culturais são construídas em uma descrição teórica que não gera a polaridade teoria-prática: a teoria não se torna anterior à experiência social, mas este “além da teoria” é uma forma de significação que cria um “espaço para a articulação contingente, indeterminada, da ‘experiência social’, que é particularmente importante para a concepção de identidades culturais emergentes”. Tais aspectos da agência contingente, se aplicados ao contexto da educação crítica, nos esclarece, primeiro sobre os desdobramentos do fechamento arbitrário, pois nos remete à percepção de que os conhecimentos são construídos e distribuídos em uma rede intrincada de significantes, cujos efeitos de sentido se constituem em processos em que há transferências, jogos simbólicos dos quais não temos controle e nos quais o equívoco, o trabalho da ideologia e do inconsciente, estão sempre presentes. Há, por certo, um adiamento inexorável do significante, que nos faz perceber a relatividade de conceitos como valor ou verdade, ou ainda, os efeitos de poder inseridos na pré-determinação de saberes ou nos papéis específicos dos agentes da estrutura educacional. Se esses aspectos se mostram perturbadores porque desestabilizam nossa “racionalidade” moderna, científica e totalitária, que legitima nossas pressuposições, conveniências ou convenções, eles também possibilitam em nós, educadores e educandos, um espaço para revelarmos como nossa subjetividade é construída e legitimada, através de discursos pedagógicos hegemônicos, um espaço para desenvolvermos uma linguagem que aponte para novas formas de relações sociais e materiais que atendam aos princípios de liberdade e justiça.

Um segundo esclarecimento que o caráter contingente da agência nos presta é complementar ao acima exposto. Trata-se do fechamento teórico e o “além da teoria”, de que nos fala Bhabha (op. cit.: 250). Como percebemos, os conhecimentos, valores e verdades não são absolutos, inatos, anteriores à experiência, porque são uma construção social, produzida nos entre-tempos, indeterminados da agência humana. Portanto, tais construções não se constituem em um espaço anterior que possamos denominar como espaço teórico e muito menos são corroborados por um outro denominado espaço da experiência (prática). Como nos diz McLaren (1997:211), “não há um santuário privilegiado separado da cultura e da política, onde podemos ser livres para distinguir a verdade da opinião, o fato do valor ou a imagem da interpretação. Não existe ambiente ‘objetivo’ que não seja estampado pela presença social”. Assim, o fechamento teórico de Bhabha nos conduz a uma articulação entre descrição teórica e experiência humana que é dinâmica, instável, que rompe com o binarismo teoria-prática, com as fronteiras culturais hegemônicas porque abre espaço (o terceiro espaço, de Bhabha) para o híbrido, para as identidades múltiplas; no contexto educacional, abre espaço para a construção de saberes que se reconhecem efêmeros, relativos – lingüística e socialmente – permeados por relações de poder e privilégio.

#### 2.2.4 Agência Docente/Discente sob uma Perspectiva Freireana

Essa breve perspectiva teve como objetivo mostrar como os Estudos Culturais, em suas apropriações mais específicas das teorias pós-estruturalistas, desconstrutivistas e feministas, têm contribuído para uma ressignificação da subjetividade, da agência, da construção de identidades sociais que reconheçam seu espaço de voz coletiva na luta pelos/com os grupos subordinados. Todavia, consideramos interessante salientar como, o que poderíamos denominar, “elementos precursores dessa re-construção” podem ser observados



no trabalho do educador Paulo Freire, ainda que norteado pelos meandros do que seja uma racionalidade moderna.

O trabalho de Freire tem sido citado e analisado por educadores em todo o mundo e constitui uma importante contribuição para a pedagogia crítica. Baseando-se em um reconhecimento da importância da cultura popular de grupos oprimidos/marginalizados e da construção coletiva do conhecimento, seus programas de alfabetização têm sido aplicados em vários países do mundo. Freire acreditava que a pobreza e o analfabetismo estão relacionados com as estruturas sociais opressivas e com o exercício desigual de poder na sociedade. Suas campanhas de alfabetização tinham o objetivo de transformar tais estruturas. Através da interseção de história, política, economia e classe com os conceitos de cultura e poder, Freire desenvolveu uma linguagem crítica com possibilidades para a articulação da agência.

O processo de educação de adultos desenvolvido por Freire é centrado no conceito de *práxis*, por meio da qual as vozes dos educandos são valorizadas, engajando-se em um letramento crítico que lhes permite aprender a perceber as contradições sociais, políticas e econômicas e a agir contra a opressão da experiência social que os cerca. Para Freire, a atividade humana consiste em ação e reflexão, ou seja, a *práxis*, a transformação do mundo. Qualquer separação entre esses dois elementos básicos no processo pode conduzir a um ativismo insensato ou a uma teorização vazia.

O sentido de agência para Freire tem origens diversas, dentre elas o movimento da Teologia da Libertação, que enfatiza o papel da agência humana na luta permanente contra a opressão e injustiça social, o pensamento marxista humanista, a dialética hegeliana e a fenomenologia. Educadores e educandos são agentes transformadores nesta tentativa de superar as contradições dialéticas dos opostos, que caracteriza a educação tradicional. Neste

ponto, Mayo (1999: 66) nos alerta para o aspecto de incompletude desta superação, haja vista nosso reconhecimento do fechamento arbitrário<sup>29</sup> a que o próprio conhecimento nos remete<sup>30</sup>.

Freire enfatiza a função diretiva do educador (similar ao intelectual orgânico de Gramsci), ou seja, este tem uma visão política e compreensão teórica que guiam sua prática pedagógica. Os educadores mantêm um certo nível de autoridade através da profundidade e amplitude do tópico que ensinam. Entretanto, Freire pontua, é importante que tal autoridade, necessária à liberdade dos alunos e a ele próprio, não se transforme em autoritarismo, elemento típico da “educação bancária” a que ele se opunha.

A agência transformadora de Freire não reside especificamente em uma classe trabalhadora, de fato para ele o oprimido varia conforme o espaço social. Podem ser os camponeses do nordeste, as mulheres (na época de seu trabalho como secretário de educação, em São Paulo, 1989-1991, observou-se que detinham a maioria do percentual de analfabetismo como grupo social e enfrentavam, como ainda hoje, o jugo da jornada dupla de trabalho), os imigrantes nordestinos em São Paulo que trabalham como ajudantes na construção civil, os alunos marginalizados das escolas públicas de 1º e 2º graus espalhadas pelo Brasil, ou ainda gays, lésbicas, negros, minorias étnicas. Giroux (Apud Mayo, 1999: 69) parece ter percebido o fio-condutor de tal perspectiva ao afirmar: “tendo a noção de diferença como linha-mestra, Freire rejeita a idéia de que haja uma forma universalizadora de opressão” (tradução nossa). Esta preocupação se expressa na ênfase concedida aos movimentos sociais em seus últimos livros e em seu trabalho em São Paulo, que, para ele, constituem o contexto mais amplo no qual as iniciativas educacionais transformadoras podem ocorrer.

---

<sup>29</sup> Ver seção anterior.

<sup>30</sup> Sempre que o termo *agência transformadora* for mencionado neste trabalho estará permeado pelo reconhecimento de tal incompletude.

### 2.2.5 Diferença e Voz

A noção de diferença tem desempenhado um papel importante em tornar visível como o poder é inscrito de maneiras diferentes em/entre os espaços culturais, como as fronteiras culturais provocam questões com respeito às relações de desigualdade, luta e história, e como as diferenças são expressas de maneiras múltiplas e contraditórias nos indivíduos e entre grupos diferentes. Dentro desta “fronteira cultural pedagógica conhecida como escola” (Giroux, 1999:198), os educadores críticos visam a não só mapear a maneira como as ideologias estão inscritas, quer nos currículos, na organização da escola, ou nas relações entre professor e aluno, mas também analisar como essas mesmas ideologias são assumidas nas vozes e experiências dos alunos. Neste sentido, diz Giroux (1999:198):

“os educadores radicais precisam criar as condições para os alunos falarem, de forma que suas narrativas possam ser afirmadas e engajadas ao longo das consistências e contradições que caracterizam essas experiências. Mais especificamente, a questão das experiências dos alunos tem de ser analisada como parte de uma política mais ampla de voz e diferença”.

Portanto, falar da voz é tratar de como as pessoas se tornam agentes ou como se posicionam como sujeitos no contexto da opressão e exploração, dentro do espaço lingüístico e institucional de produção de culturas e sub-culturas em qualquer sociedade. A voz constitui-se em um referente crítico, discursivo que desvela, por um lado, a dinâmica das relações de poder na sala de aula, o silenciamento de identidades, a opressão, e, por outro, a instrumentalidade que proporciona a indivíduos e grupos a reivindicação de suas lembranças e histórias como parte de sua luta coletiva de desafio às estruturas de poder que tentam silenciá-las.

Não seria prudente falarmos da voz como uma unidade, o que sugeriria uma noção estática de identidade e subjetividade, mas como constituída em discursos multifacetados,

complexos e, freqüentemente, contraditórios. Aronowitz e Giroux (1991: 100-101), ao analisarem a política/pedagogia da voz como instrumental pedagógico para uma política da diferença, definem: “Uma teoria radical da voz representa as formações sociais e políticas que proporcionam aos alunos as experiências, linguagem, histórias e estórias que constroem as posições de sujeito de que eles se utilizam para dar sentido a suas vidas” (tradução nossa).

Portanto, a voz só pode ser constituída nas diferenças, em/atraves das múltiplas camadas de significado em que os alunos são posicionados e posicionam-se para assumirem posições como agentes no processo de construção de suas histórias, tanto quanto perceberem-se como sujeitos oprimidos e silenciados em suas memórias. É referência para analisarmos como a posição “sem voz” (voiceless) se constitui no contexto escolar, dentro e fora da sala de aula, quando alunos são desautorizados a falar ou quando lhes é permitido dizer apenas “o que já foi dito”, ou seja, uma fatia do “texto” já legitimado pelo currículo da escola. Neste aspecto, a noção de autoridade textual (textos engajados/autorizados ou não no currículo hegemônico) pode ser usada tanto para silenciar os alunos, negando suas vozes, não permitindo-lhes falar de suas histórias, experiências e posições sociais, quanto para capacitá-los a falar de forma a perceber como as diferentes vozes se constituem nas relações pedagógicas, engajando suas histórias e experiências de forma crítica e afirmativa. No contexto do ensino de Língua Estrangeira em nossas escolas e universidades brasileiras, é premente revisarmos nossa textualidade<sup>31</sup>. Precisamos questionar os textos que têm legitimado nossos currículos (como expressão do um currículo hegemônico mais amplo ditado pela sociedade ocidental em que vivemos), textos que, dentre outros efeitos, têm formatado nossa visão de cultura, como monolítica, centrada na tradição *euro-etno-cêntrica*, na distinção entre cultura popular e erudita, na postura liberal diante da diferença, que é tratada como diversidade cultural. Nessa ótica, os sistemas das desigualdades, subordinação e

---

<sup>31</sup> Ver seção 3.6.

opressão que informam a estruturação da diferença da cultura hegemônica em torno das questões de raça, gênero e classe são simplesmente considerados inexistentes.

É preciso incorporar aos nossos currículos textos que têm sido ignorados ou suprimidos porque produzidos por autores que representam vozes que se expressam em oposição a tais formatações, e por isso marginalizados, textos que problematizam a diferença nas diversas sociedades (ocidentais e orientais), que contam suas histórias sob uma perspectiva multidimensional, permitindo que uma variedade de vozes seja lida, ouvida e usada, através do engajamento crítico entre tal experiência textual e a dos próprios alunos. Textos que tornam possível a compreensão de como as diferenças são forjadas no currículo hegemônico.

Aronowitz e Giroux (op. cit.: 102) nos conduzem a alguns dos benefícios de tal abordagem pedagógica. Primeiro, as histórias marginalizadas e suas expressões de luta fornecem as bases para uma crítica das práticas históricas e institucionais que as tem excluído, uma base para re-leitura do conhecimento e reivindicação por poder e identidade. Segundo, fornecem a todos os alunos oportunidade para identificar e debater criticamente os códigos e ideologias das diferentes tradições culturais ao considerar os textos como construtos sociais e históricos inscritos em discursos e formas de poder institucional específicos. Terceiro, fornecem aos alunos oportunidades para desafiar currículos e modelos pedagógicos, possibilitando a construção de novas comunidades que movam-se para além da textualidade – no mundo de práticas materiais e relações sociais concretas.

Portanto, falar de voz em um discurso de diferença como luta e oposição é levantar questões sobre como a autoridade textual pode ser usada para validar as experiências dos alunos e fornecer-lhes a oportunidade de ler e escrever a cultura diferentemente, em uma variedade de significados e posições de sujeito em busca de empoderamento. Assim, os educadores críticos precisam reunir os conceitos de cultura, voz e diferença para criar uma

região fronteira, onde o híbrido tem lugar, onde múltiplas subjetividades e identidades existem de forma a expandir a política de comunidade e solidariedade democrática.

### 2.3 A Pedagogia Crítica e algumas de suas Problematizações

A crítica à totalidade na pós-modernidade é uma crítica, como vimos, às categorias universais, aos sistemas explicativos globais, ao conceito de verdade como um ideal a ser alcançado, pois esta é sempre arbitrária, construída através do espaço conflituoso das relações de poder/ideológicas que permeiam a sociedade. Sob este enfoque a construção teórica é sempre um projeto totalizante, logocêntrico, uma metanarrativa que enfatiza o todo social. Isso não supõe a negação da teoria, mas sua ressignificação como descentrada, com foco específico nas narrativas locais, uma rearticulação entre descrições/narrativas teóricas e agência humana. bell hooks chama a esse processo “teorizar a experiência”. Para ela, contar as histórias de vitimização ou a expressão da própria voz não é o bastante; é preciso que essas experiências “sejam o objeto de análises teóricas e críticas para que possam ser conectadas e não separadas de conceitos mais amplos de solidariedade, luta e política”.

A Pedagogia Crítica, ao propor que os educadores e trabalhadores culturais sejam intelectuais transformadores, capazes de **revelar** os parâmetros históricos, ideológicos e éticos que estruturam seu discurso para si mesmo, a sociedade, a cultura e o Outro; capazes de **esclarecer** os códigos, as representações e as práticas ideológicas que estruturam a ordem dominante (Giroux, 1999: 97-98), aponta para um objetivo emancipatório, transformador e libertário, imputado à educação, que se mostra problemático pelas seguintes razões. Tal postura assume uma racionalidade moderna que supõe um espaço livre, não-ideológico, a ser revelado, esclarecido aos alunos que os libertará da ideologia dominante, da opressão. Mas, como Foucault nos informa, tal espaço não existe, pois o poder está em todo lugar, disseminado nas micro e macrorrelações de dominação e resistência. E ainda, a emancipação

terá sempre um aspecto de incompletude se pensarmos no fechamento arbitrário ao qual conhecimento e poder nos remetem. Portanto, os educadores sempre estarão apresentando **uma perspectiva** (a “deles”) sobre suas revelações, esclarecimentos, direções, verdades; perspectivas sempre informadas por suas constituições ideológico-discursivas e, por isso mesmo, parciais, relativas e transitórias. Tal objetivo emancipatório também se mostra problemático porque parece indicar um binarismo das relações de poder em que estamos engendrados, como se estas fossem facilmente delimitadas, com fronteiras claras entre opressores e oprimidos, entre detentores/não-detentores de poder, em que o educador é aquele que detém o poder de tornar os Outros reflexivos, conscientes, livres da opressão. Neste ponto a Pedagogia Crítica ainda se mostra atrelada a uma racionalidade moderna de um sujeito autônomo, auto-determinado, que em muito nos lembra os alvos de “conscientização” de Freire. Tal postura contém um elemento performativo que se mostra extremamente positivo como propulsor de percepção da dinâmica de construção de verdades e valores no âmbito lingüístico e social. O seu problema, entretanto, é considerar que tal performatividade é auto-determinante, como se nós, educadores e educandos, a partir de um desvelamento de processos de dominação/opressão, que se desenvolve através de nosso domínio sobre tais discursos e conseqüente agenciamento, também tivéssemos domínio efetivo sobre os efeitos de tal processo, como se estes dependessem unicamente de nós. Como vimos, a agência é contingente, ocorre no espaço que não pertence exclusivamente aos seus agentes, ocorre no espaço do entre-tempo, do indeterminado, que não nos pertence.

A problematização que a crítica pós-moderna tem desenvolvido sobre a cultura move-nos de uma percepção essencializadora para o reconhecimento de seu caráter dinâmico, produtor de significados; espaço de lutas por construções identitárias, resignificação do Outro como sujeito capaz de resistência e afirmação histórica; por desafios à cultura eurocêntrica e às fronteiras disciplinares. Tal perspectiva tem consolidado a visão que a

Pedagogia Crítica tem da educação como uma prática cultural, pois é essa visão que torna possível a conexão intrínseca entre conhecimento, política e poder, e as formações mais amplas da vida pública democrática. No contexto da educação brasileira, do ensino de Língua Estrangeira, precisamos refletir criticamente sobre a legislação que tem buscado orientar nossos educadores, servindo de apoio às discussões e ao desenvolvimento de projetos educativos em nossas instituições educacionais, à análise e seleção de materiais didáticos e de recursos tecnológicos e à formação /atualização profissional. Mais especificamente, neste trabalho desejamos refletir sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs (1998) e um de seus temas transversais – a pluralidade cultural.

Tal documento associa o conceito de pluralidade cultural ao de diversidade/diferença cultural, porém sob uma perspectiva bem específica, qual seja, diversidade cultural é percebida como produto das constituições específicas de cada grupo social, características específicas e inatas, desconectadas de desigualdade social ou processos de dominação/exploração socioeconômica e política (ver PCNs, temas transversais, 1998: 121). O objetivo da educação, assim, é reconhecer e valorizar a diversidade cultural, aceitação do Outro, em busca de eliminação de conflitos, nos moldes da proposta multicultural pluralista, descrita por Kincheloe e Steinberg (1997)<sup>32</sup>, sem compreender o poder da diferença na constituição de significados, identidades, (e seus silenciamentos), consciência e comportamento. Tal postura multiculturalista tem servido de legitimação ao discurso neoliberal em que estamos inseridos, que tenta despolitizar o processo educacional ao não reconhecer suas dimensões socioideológicas. A análise da pluralidade/diversidade cultural brasileira sob a perspectiva de uma multiculturalidade crítica tem por objetivo ampliar nossas perspectivas de como a diferença é construída, é relacional, gerada em processos de significação/relações de poder que sustentam nossa sociedade em suas disposições sociais,

---

<sup>32</sup> Ver análise detalhada desta concepção multicultural na seção 1.4.3.



institucionais e políticas. E a Pedagogia Crítica tem papel decisivo neste processo ao buscar desvelar a complexidade da interação - conhecimento, poder e política – para uma percepção mais clara de como a abordagem multicultural no Brasil tem servido a processos hegemônicos.

A crítica pós-moderna à neutralidade da linguagem e a conseqüente concepção de subjetividade humanista liberal, em suas posturas mais radicais, tem falhado em estabelecer um espaço para uma agência contingente que, como nos diz Bhabha (1998), se mostre reflexiva, crítica e transformadora, construtora de identidades híbridas, com ressignificações no cenário de uma Pedagogia Crítica. Mas os Estudos Culturais tem buscado preencher tal lacuna e tem contribuído em várias instâncias no sentido de revisar as posições de sujeitos na dinâmica educacional. Educadores e educandos rompem posições tradicionais de agenciamento, vendo-se como agentes em busca não mais de “revelações” de verdades, mas questionamentos e discussões críticas a respeito de como “as verdades” são construídas, as tradições inventadas, as memórias e histórias esquecidas. Mas, como podemos atrelar tal visão à concepção de que precisamos considerar o estabelecimento de um conjunto mínimo de saberes a serem construídos no espaço educacional? Que nos direcione a uma preocupação em criar as condições necessárias para que professores e alunos engajem-se na construção de sentidos vinculados à justiça, cidadania, direito e espaço público? E, quando assim o fazemos, já estamos fazendo um recorte à priori, selecionando a partir de um referencial, de uma perspectiva normativa que apóia uma política de aliança, solidariedade e interesse público. Não há como não fazê-lo, não há como escapar a tal posição moderna, e neste ponto talvez a perspectiva de Best e Kellner (1998)<sup>33</sup> de uma versão pós-moderna de reconstrução seja um espaço para uma política mais ampla de bem público.

---

<sup>33</sup> Ver discussão sobre este tópico na seção 2.1.

Um outro aspecto do processo pedagógico que nos faz ver a necessidade de uma posição normativa é a postura dialógica desenvolvida pela Pedagogia Crítica. Essa construção, muitas das vezes, camufla a assimetria que opera na relação educador/educando. Como Giroux (1999:184) esclarece em uma entrevista concedida a David Trend:

“é ingênuo negar a existência de autoridade. Em vez disso, deve-se investigar como ela é exercida. (...) Podemos exercer a autoridade de maneira a não estabelecer as condições para o conhecimento ser produzido e engajado. Eu chamaria isso de autoritarismo. Ou podemos exercer a autoridade para estabelecer condições em que haja uma tensão fundamental no cerne da maneira em que ensinamos. Este último método encoraja a auto-reflexão, aprendendo com outras pessoas e retrazendo formas de prática cultural”.

Neste contexto diríamos que não temos como fugir à autoridade, vista como uma política de engajamento que deseja proporcionar as condições pedagógicas que capacitem nossos alunos não apenas a falar, mas também a desenvolver habilidades críticas que transformem as condições que os oprimem e aos outros. Mas precisamos reconhecer a natureza parcial de nossas próprias posturas discursivas e que também somos representações de autoridade – o que nos leva a buscar o exercício de formas antagônicas de autoridade, que desafiem e ressignifiquem nossas próprias representações hegemônicas como educadores.

Finalmente, a política /pedagogia da voz é percebida pela pedagogia Crítica como um instrumental para uma política da diferença, que nos desafia a revisarmos nossa textualidade a fim de compreendermos como as diferenças são construídas no currículo hegemônico. A idéia de se “conceder voz” aos alunos tem sido criticada por alguns autores porque, segundo eles, parte do pressuposto de que os alunos não têm voz. Como defende Wielewiski (2002: 83): “enquanto a voz é concedida, a relação binária de poder professor/estudante é mantida, já que o estudante terá sempre que esperar a permissão para exercer seu poder”. Entretanto, gostaríamos de sugerir uma outra perspectiva. Para tal, gostaríamos de lembrar-lhes uma

citação de Giroux (1999: 198), já mencionada no início desta seção, quando o autor analisa algumas das preocupações centrais do educador crítico, e nos diz que “os educadores radicais **precisam criar as condições** para os alunos falarem”; e uma citação de bell hooks (Apud Giroux, op.cit.) em que ela explica:

“dar voz significa ‘passar do silêncio para a fala como uma atitude revolucionária (...) a idéia de **encontrar a própria voz** ou de ter uma voz assume uma primazia no discurso falado, na escrita e na ação (...) Somente como sujeitos nós podemos falar. Como objetos, permanecemos sem voz – nossos seres são definidos e interpretados por outros (...) A consciência da necessidade de falar, de **dar voz** às várias dimensões das nossas vidas, é uma maneira [de iniciar] o processo da educação para a consciência crítica” (os grifos são nossos).

Para Giroux “dar voz” aos alunos é dar-lhes as condições para que suas narrativas possam ser afirmadas e engajadas em suas experiências; não é uma prerrogativa unilateral, mas dialética, pois os educadores também são convidados a ouvir criticamente as vozes de seus alunos, a fim de tornar as diferentes narrativas disponíveis para si mesmos, para os outros, e legitimar a diferença como condição para conhecer os limites da própria voz e, assim, transpor as fronteiras.

bell hooks é mais específica sobre tais condições ao afirmar que “dar voz” é oferecer aos alunos possibilidades para o encontro de sua própria voz, ou seja, mostrar-lhes que eles já têm voz. E ainda, quando a autora fala em “dar voz às várias dimensões de nossa vida” refere-se a uma auto-reflexão sobre a necessidade de falar, e não à uma concessão de fala com os efeitos de poder que lhe são subjacentes.

## TERCEIRO CAPÍTULO

### A PEDAGOGIA CRÍTICA E O CURRÍCULO

O currículo é um artefato social e cultural. Como tal não é um elemento inocente de transmissão desinteressada do conhecimento social, e muito menos transcendente e atemporal – o currículo tem uma história, vinculada à contingência que permeia a organização da educação e da sociedade.

Neste capítulo faremos uma retrospectiva dessa história. Traçaremos um perfil de suas origens, nos Estados Unidos, no início do século XX, do desenvolvimento dos modelos tecnicistas e progressistas que vigoraram até a década de 70 sem sérias contestações, e do movimento teórico crítico que passou a questionar os modelos tradicionais, primeiro sob a perspectiva das teorias de reprodução social e, mais tarde, sob a perspectiva das teorias de resistência. Após a inserção temporal e espacial do pensamento curricular, examinaremos como a teorização curricular se desenvolveu no Brasil. Tal retrospectiva está inserida em uma contextualização histórica necessária à compreensão da articulação entre as teorias curriculares e o contexto macropolítico, e, talvez, possa se mostrar um tanto minuciosa, para o que solicitamos sua compreensão. Especial atenção será concedida à década de 90, pois é nela que se localiza o contexto macroeducacional que desejamos delinear a fim de avançarmos na tarefa de compreender melhor nossas políticas educacionais, em específico a abordagem multicultural delineada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), e suas implicações para o ensino de Língua Estrangeira no país, sob a perspectiva de um multiculturalismo crítico.

Assim, na primeira seção traçaremos um perfil da teorização curricular nos Estados Unidos, desde suas origens. Na segunda seção, discutiremos as origens da teorização

curricular no Brasil, buscando compreender o papel da influência estrangeira na constituição deste campo. Na terceira seção, discutiremos a estruturação do campo, de suas origens à década de 70. Na quarta seção, analisaremos os desafios da década de 80 por uma orientação mais autônoma no âmbito teórico e o foco no discurso educacional europeu. Na quinta seção, discutiremos as políticas educacionais no contexto do neoliberalismo, os movimentos de descentralização e a justificativa para adoção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em específico o tema transversal Pluralidade Cultural. Na última seção, discutiremos o conceito de transversalidade e diversidade contidos no documento de Pluralidade Cultural, as posturas de desconstrução e ação propostas diante da abordagem multicultural que tem informado nossas políticas educacionais, e propostas factíveis para os currículos de ensino de Língua Estrangeira.

### 3.1 Perfil da Teorização Curricular nos Estados Unidos

As mudanças ocorridas no século XIX, nos Estados Unidos, talvez situem a preocupação, ainda que incipiente, com o currículo escolar e a sua trajetória teórica até os dias atuais. No século XIX algumas condições associadas ao que Silva (2000: 22) denomina “institucionalização da educação de massas” podem ser percebidas já nos modelos educacionais emergentes. Tais condições abrangiam a formação de uma burocracia estatal encarregada dos negócios ligados à educação; o estabelecimento da educação como um objeto próprio de estudo científico; a extensão da educação escolarizada em níveis cada vez mais altos a segmentos cada vez maiores da população; as preocupações com a manutenção de uma identidade nacional, como resultado das sucessivas ondas de imigração; o processo crescente de industrialização e urbanização.

Nesse contexto, Franklin Bobbitt publica seu livro *The Curriculum* (1918), buscando responder questões cruciais sobre as finalidades e os contornos da escolarização de massas e o

melhor gerenciamento da sociedade industrial. As respostas de Bobbitt eram claramente conservadoras, pois embora buscasse uma transformação radical do sistema educacional, esta deveria se desenvolver sob uma perspectiva econômico-empresarial. Segundo ele, o sistema deveria ser tão eficiente quanto qualquer empresa comercial ou industrial; assim nascia o currículo científico, baseado na eficiência e padronização; as virtudes da aprendizagem eram regularidade, pontualidade, silêncio e diligência para produzir um bom operário de fábrica e um bom (obediente) aluno. Embora tenha havido fortes contramovimentos centrados na criança, humanistas e progressistas, como veremos a seguir, todos acabaram sucumbindo ao fascínio da visão modernista da Ciência, que viria a dominar a educação de todo o século XX.

Bem antes de Bobbit, John Dewey havia escrito, em 1902, o livro *The Child and the Curriculum* que considerava como aspecto central à constituição curricular os interesses e as experiências das crianças e jovens. Para Dewey, a educação era um espaço de experiência direta de princípios democráticos. A teoria curricular de Dewey demonstra compromisso com crescimento individual e progresso social; o professor encontra-se engajado no treinamento de indivíduos e formação de uma vida social apropriada; objetiva transformar a escola em uma forma de vida social; o desenvolvimento do pensamento reflexivo é uma preocupação central. Entretanto, a influência de Dewey não se refletiu de forma tão intensa quanto a de Bobbitt na formação do currículo como campo de estudos.

Silva (2000: 23-24) procura explicar as possíveis razões para tal preferência:

“A atração e influência de Bobbitt devem-se provavelmente ao fato de que sua proposta parecia permitir à educação tornar-se científica. Não havia por que discutir abstratamente as finalidades últimas da educação: elas estavam dadas pela própria vida ocupacional adulta. Tudo o que era preciso fazer era pesquisar e mapear quais eram as habilidades necessárias para as diversas ocupações”.

Portanto, sob tal perspectiva a questão do currículo se transforma em uma questão organizacional, técnica, já que as finalidades da educação estão dadas pelas exigências profissionais da vida adulta. O modelo de Bobbitt consolidou-se definitivamente com o livro de Tyler, *Basic Principles of curriculum and Instruction*, publicado em 1950. Tyler, apesar de admitir a filosofia e a sociedade como possíveis fontes de objetivos para o currículo, estabelece eixos paradigmáticos centrados em questões de organização e desenvolvimento, que devem responder quatro questões básicas<sup>34</sup>:

1. Que propósitos educacionais as escolas devem tentar atingir?
2. Que experiências educacionais podem ser proporcionadas para tornar mais provável que esses propósitos sejam atingidos?
3. Como essas experiências educacionais podem ser efetivamente organizadas?
4. Como podemos determinar se esses propósitos estão sendo atingidos?

Doll (op. cit.: 69), ao desenvolver uma análise comparativa dos trabalhos de Tyler e Dewey, enfatiza uma diferença básica de valor entre os dois autores. Dewey percebe os fins educacionais surgindo dentro do processo da atividade experiencial, sendo a aprendizagem um subproduto dessa atividade; Tyler, por outro lado, vê tais fins estabelecidos antes da experiência, com a aprendizagem sendo um resultado especificamente pretendido, dirigido e controlado – um resultado que pode ser medido. Este conceito de normas padronizadas dentro de um universo de estado estável traz consigo uma epistemologia positivista (Santos Filho, 2000), em que o conhecimento existe independentemente do conhecedor e pode ser tanto descoberto quanto validado. Os princípios de Tyler (Apud Doll, 1997) estão presentes nos currículos do movimento pelos objetivos comportamentais da década de sessenta, no movimento pela educação baseada na competência de setenta e no modelo de Hunter de

---

<sup>34</sup>Ver Tyler (Apud Doll, 1997: 68).

oitenta, norteados por objetivos preestabelecidos, seleção e direcionamento de experiências e avaliação.

Tanto os modelos tecnicistas de Bobbitt e Tyler, quanto os modelos mais progressistas de currículo, como o de Dewey, que surgiram no início do século XX, representam uma reação ao currículo clássico, humanista. Segundo Silva (2000: 26-27), tal currículo tinha como objetivo introduzir os alunos às grandes obras literárias e artísticas das heranças grega e latina, bem como o domínio das respectivas línguas. O conhecimento dessas obras estava atrelado ao objetivo de formar um homem que fosse permeado por tais ideais.

Silva (op. cit.) ainda nos detalha sob que perspectivas os modelos curriculares contemporâneos atacam o modelo humanista. O tecnicista enfatizava a abstração e a suposta inutilidade das habilidades e conhecimentos cultivados pelo currículo clássico. O progressista atacava o currículo clássico por seu distanciamento dos interesses e das experiências das crianças e dos jovens. Os modelos mais tradicionais de currículo, tanto os técnicos quanto os progressistas de base psicológica, só seriam definitivamente contestados, nos Estados Unidos, a partir dos anos setenta com o movimento de reconceituação do currículo, que percebia o não enquadramento de teorias sociais, tais como: fenomenologia, hermenêutica, marxismo, a própria teoria crítica da Escola de Frankfurt, à concepção do currículo como atividade meramente técnica e administrativa.

Os modelos tradicionais de currículo não faziam qualquer questionamento aos arranjos educacionais existentes, às formas dominantes de conhecimento, restringiam-se à atividade técnica de como fazer o currículo. Por outro lado, as teorias críticas que começam a surgir questionam tais pressupostos, desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais; buscam desenvolver conceitos que permitam compreender o que o currículo faz, problematizando o conhecimento, percebendo seu caráter socialmente construído e político-cultural. Nesse contexto, durante décadas, os teóricos críticos da



educação têm tentado compreender como a escola participa do processo de reprodução social, ou seja “como as escolas perpetuam ou reproduzem os relacionamentos e atitudes sociais necessárias para sustentar as relações dominantes, econômicas e de classe existentes na sociedade” (McLaren, 1997: 219).

Althusser, em seu famoso ensaio *Ideology and the Ideological State Apparatuses* (1971), enfatiza o papel do conteúdo das disciplinas escolares na transmissão/reprodução não só da ideologia capitalista, mas também de seus componentes propriamente econômicos (força de trabalho, meios de produção).

Albuquerque (1998), ao comentar o texto de Althusser, menciona quatro pressupostos fundamentais que direcionam a concepção do autor sobre as relações entre ideologia e instituições. **As ideologias têm existência material**, são um conjunto de práticas materiais necessárias à reprodução das relações de produção; **as relações de produção implicam divisão de trabalho**, qual seja, reconhecimento da necessidade da divisão de trabalho e do caráter natural do lugar de cada ator social na produção; o mecanismo pelo qual a ideologia leva o agente social a reconhecer o seu lugar é a **sujeição**: o agente se reconhece como sujeito e se sujeita a um Sujeito absoluto; esse mecanismo **existe em instituições concretas**, que possuem a unidade do efeito de sujeição, unidade esta concedida pela ideologia dominante.

Segundo o autor o valor da força de trabalho é determinado qualitativamente, é a condição necessária à reprodução de forças produtivas. O papel da ideologia é, portanto, reconhecer na diversidade da remuneração da força de trabalho, um equivalente justo para a diversidade da qualificação do trabalho. Desta forma, o processo de reprodução da força de trabalho não é exclusivamente econômico, mas social, combinando efeitos de reprodução material, reprodução da submissão e de reconhecimento da ordem. Esse raciocínio é o que justifica o papel (ideológico) da Escola na reprodução das forças produtivas. Assim, continua, o objeto da ideologia não é o mundo, mas a relação do sujeito com o mundo, com suas

condições reais de existência. A ideologia interpela os indivíduos como sujeitos, constituindo-os.

Althusser desloca, portanto, a questão da descrição marxista do Estado para a questão de seu funcionamento. Para ele, o caráter do aparelho de Estado e sua posição na luta de classes está em sua operacionalização, repressiva ou ideológica. Tal funcionamento não é neutro, mas contraditório, lugar de luta de classes. A partir dessa visualização é indispensável discernir a concepção marxista de aparelho (repressivo) de Estado (polícia, judiciário) dos aparelhos ideológicos de Estado (religião, mídia, escola). O objetivo dos Aparelhos Ideológicos é a reprodução das relações de produção (de exploração capitalista), mas tal reprodução só se realiza no processo de produção e de circulação.

Em contraste com essa ênfase no conteúdo, Bowles e Gintis, em seu livro *Schooling in Capitalist America* (1976), argumentam em termos determinísticos que é através de uma correspondência entre as relações sociais da escola e as relações sociais do local de trabalho que a educação contribui para a reprodução das relações sociais de produção da sociedade capitalista. No entanto, questiona McLaren (1997: 220), como podemos explicar a situação de alunos cujos pais detêm uma posição socioeconômica elevada, mas estes não conquistam *status* correspondente? Ou ainda, a posição inversa de alunos que conseguiram ultrapassar o *status* de seus pais? Tais questionamentos parecem indicar que a reprodução social envolve muito mais que fatores econômicos e de classe; envolve fatores sociais, culturais e lingüísticos.

Tais inconsistências geraram os debates dos teóricos da resistência, tais como Henry Giroux (1983) e Paul Willis (1976), que buscam compreensão das complexidades da cultura para definir o relacionamento entre escolas e a sociedade mais ampla, dentro do próprio processo reprodutivo; questionam os processos pelos quais o sistema escolar reflete e sustenta

a lógica do capital, as práticas sociais dominantes e as estruturas peculiares de hierarquias marcadas por determinantes de classe, raça e gênero.

Como tais teorias informam os professores em sala de aula sobre si mesmos e sobre seus alunos? Tal questionamento nos reporta ao sentido que desejamos dar ao processo denominado “escolarização”. Talvez possa ser um processo de compreensão sobre como as subjetividades são construídas, de como temos sido construídos a partir de idéias, valores e visões de mundo hegemônicos e essencializadores. Talvez precisemos (educadores/educandos) assumir um agenciamento contingente sobre tais questões – auto-reflexivo e com vistas a uma re-construção. Tal espaço, como nos diz McLaren (1997: 223), indica a linguagem de possibilidade referida por Giroux<sup>35</sup>, que torna o aprendizado relevante, crítico e transformador. Relevante quando tem como parâmetro as experiências que os educandos trazem consigo, das culturas que os rodeiam; crítico quando tais experiências são problematizadas e articuladas no processo ao qual bell hooks nos convida, de “teorizar a experiência”<sup>36</sup>; transformador quando os educandos usam tal conhecimento para ajudar no empoderamento de seus iguais em sua escola, em sua comunidade, na sociedade, estabelecendo bases para uma transformação social: “a construção de um mundo melhor, a alteração das próprias fundações sobre as quais vivemos e trabalhamos” (McLaren, 1997: 223).

A crítica da escola capitalista, em seu estágio inicial, não ficou limitada à análise marxista. Bourdieu e Passeron (1977) desenvolveram uma crítica que, embora centrada no conceito de reprodução, afastava-se da análise marxista em vários aspectos. Para eles o funcionamento da escola e das instituições culturais “não é deduzido do funcionamento da economia, mas funcionam como uma economia” (Silva, 2000: 34). Na medida em que a

---

<sup>35</sup> Se o ensino for caracterizado pelo que Henry Giroux refere como uma ‘linguagem de possibilidade’, então existe um potencial maior para tornar o aprendizado relevante, crítico e transformador.

<sup>36</sup> Ver seção 2.3.

cultura das classes dominantes tem prestígio e valor social, a pessoa que a possui obtém vantagens materiais e simbólicas, ou seja, vale alguma coisa, e assim se constitui como *capital cultural*. Tal capital se manifesta de várias formas, ora objetivado, ora institucionalizado, ora internalizado. Neste último estado, nos adverte Silva, ele se confunde com o conceito de *habitus*, que se refere às estruturas sociais e culturais internalizadas. O processo educacional incorpora-se a esta dinâmica pelo fato de seu currículo ser baseado na cultura hegemônica e expresso através de tal código cultural dominante. Os educandos oriundos de tal espaço vêm seu capital cultural reconhecido e fortalecido, enquanto os educandos das classes subordinadas simplesmente não tiveram convivência com tal código, que lhes parece estranho e indecifrável. Assim, a *dupla violência* do processo de dominação cultural se desenvolve, através dessa reprodução cultural em que as classes sociais se mantêm.

Embora tais conceitos tenham sido amplamente criticados e questionados com a explosão da literatura crítica dos anos setenta e oitenta, sobretudo por seu suposto determinismo econômico, são estes mesmos conceitos que têm contribuído para que a teorização curricular tenha ampliado sua compreensão a respeito dos processos de dominação e reprodução cultural, não mais como objetivo final, mas como instrumentais para reinscrição de lutas e transformação desse espaço mutável que é a nossa sociedade.

### 3.2 A Teorização Curricular no Brasil – Origens

A retrospectiva que traçaremos a seguir está inserida em uma descrição mais ampla dos contextos socioeconômico, político, cultural, institucional e ideativo brasileiros, e o contexto internacional, que abrange o contexto curricular já delineado na seção anterior. O interesse por tal perspectiva<sup>37</sup> reflete a intenção de compreender o papel da influência

---

<sup>37</sup> A perspectiva em pauta está baseada no trabalho de Moreira (1990), que trata do fenômeno da transferência educacional e do desenvolvimento do pensamento curricular no Brasil.

estrangeira na constituição do campo do currículo no Brasil, influência que difere da idéia de que o pensamento curricular brasileiro emergiu em um vácuo, ou como produto direto de transferência dos Estados Unidos. Reflete, ainda, a intenção de avançar nas análises sobre a necessidade de articulação de macro elementos que vinculem educação-política-poder como instrumentais para uma compreensão mais crítica de nossos problemas educacionais. O pensamento curricular brasileiro tem suas origens nos anos vinte e trinta. Há uma tendência generalizada em considerar-se que teorias e práticas curriculares surgiram em nosso país e se desenvolveram como resultado de uma transferência direta dos Estados Unidos, fato que desejamos contra-argumentar a partir de dois aspectos: o conteúdo das teorias transferidas e o contexto em que tais transferências se situam, a sociedade brasileira.

O tema da transferência educacional tem sido estudado sob os enfoques do imperialismo cultural e do neocolonialismo. Segundo Moreira (1990: 18), o principal texto do enfoque imperialista, *Education as Cultural Imperialism*, de Martin Carnoy (1974), tem uma visão reducionista do papel da escola<sup>38</sup>, em que a escola age como instrumento de controle social e de inculcação ideológica, reproduz o *status quo* e atende às necessidades do sistema econômico. Nesse contexto, o processo de transferência educacional visa a submeter os povos colonizados aos interesses dos colonizadores, resulta em dependência cultural e alienação.

O enfoque neocolonialista, por outro lado, tem suas bases estabelecidas no livro editado por Philip Altbach e Gail Kelly (1978) e propõe superar os problemas do primeiro enfoque, enfatizando o processo de distribuição do conhecimento no Terceiro Mundo, ênfase na participação dos países periféricos na adaptação dos programas de assistência técnica, e interpretação mais flexível do processo de transferência educacional. Entretanto, tal enfoque

---

<sup>38</sup> Ver seção 3.1.

também tem suas falhas, como a visão homogênea do trabalho das agências internacionais, sua base teórica superficial e a não consideração das especificidades dos países do Terceiro Mundo.

Durante a década de oitenta ambos os enfoques foram questionados. Entretanto, tais críticas, em sua maioria, subestimavam as intenções de dominação e controle subjacentes aos programas de ajuda internacional, abrangiam uma área geográfica muito específica ou se mostravam muito gerais; e, ainda, não propunham qualquer alternativa teórica. Portanto, as duas abordagens principais de transferência educacional falham por não considerar a mediação dos contextos culturais, políticos, sociais e institucionais dos países envolvidos, e por não avaliarem a importância das resistências, adaptações, rejeições, substituições que ocorrem durante o processo. Sendo assim, tais enfoques pouco contribuem para a compreensão do processo de transferência do campo do currículo americano para o Brasil.

Moreira (op. cit.) utiliza-se do estudo de Domingues (1985, 1986), que, por sua vez, baseia-se em uma crítica de Macdonald (1975), em sua análise, por considerá-lo pioneiro na tentativa de entender o campo brasileiro à luz do americano, embora sua interpretação contenha falhas<sup>39</sup> que dificultam a percepção da diversidade da constituição teórica do campo curricular no Brasil. Os pressupostos teóricos de Domingues são a categoria de “interesse” de Habermas (1971) e os paradigmas básicos (técnico-linear, circular-consensual e dinâmico-dialógico) encontrados na literatura internacional sobre currículo.

A noção de “interesse” é nuclear ao pensamento de Habermas. Ele parte do pressuposto que todo o conhecimento é induzido ou dirigido por interesses. Mas, ao contrário de Marx, não reduz o conhecimento à esfera da produção, onde seria convertido em ideologia.

---

<sup>39</sup> Ver análise de tais falhas em Moreira (1990: 78-80).

Nem reduz os conflitos de interesses à luta de classes. A sua noção de interesse é muito ampla. Os interesses surgem de problemas que a humanidade enfrenta e a que tem que dar resposta. Os interesses são estruturados **por processos de aprendizagem** e compreensão mútua. É neste contexto que Habermas afirma o princípio da racionalidade dos interesses e distingue três grandes tipos: interesses técnicos, práticos (ou em compreensão, ou em consenso ou comunicativos) e emancipatórios. Os interesses técnicos surgem do desejo de domínio e controle da natureza; é baseado em investigação empírica e governado por regras técnicas, o critério de controle efetivo da realidade define o que é ou não uma ação adequada; todo o conhecimento científico enquadra-se nesta esfera de interesses. Os interesses práticos identificam a interação humana social; são governados por normas consensuais, que definem expectativas recíprocas sobre o comportamento entre os indivíduos; nesta esfera de interesses estão a história, a estética, a ciência social descritiva. Os interesses emancipatórios estão ligados à auto-reflexão que conduz a uma perspectiva de transformação. A auto-reflexão individual é inseparável da educação social, e ambas são aspectos de emancipação social e humana. As decisões são percebidas como atos racionais, onde não é possível separar a teoria da prática. Como exemplos de interesses emancipatórios podemos citar a teoria feminista, a psicanálise, as ciências críticas.

Macdonald (op. cit) aplica a teoria de interesses de Habermas ao campo do currículo por considerar o conhecimento curricular como parte integrante do conhecimento humano, e os interesses, portanto, as fontes das diferenças na teoria e prática curriculares. Os interesses, segundo o autor, permeiam a teoria e organização curriculares.

“As diferenças em valores conduzem a diferentes modelos de desenvolvimento curricular (que correspondem aos paradigmas de Domingues).” (Moreira, op. cit.: 50) No modelo técnico-linear o especialista domina o processo com a intenção de garantir o controle

e maximizar o rendimento. O interesse subjacente é o controle técnico. O modelo circular-consensual é associado com movimentos comunitários de base; apresenta alguns elementos de controle, mas o interesse em comunicação e consenso predomina. O modelo dialógico caracteriza-se pelo envolvimento de estudantes no processo de desenvolvimento curricular, requer o diálogo como agenciamento entre professores e estudantes, em que o interesse emancipatório é o predominante.

Domingues (op. cit.) estreita os limites da proposta de Macdonald (op. cit). Apesar dos problemas existentes na análise deste último, como as fronteiras das categorias e a localização de alguns autores, sua classificação permite perceber a diversidade do campo curricular americano. Seus modelos não são monolíticos, para ele uma mesma teoria pode ser baseada em diferentes interesses e permitem a inclusão de vários autores e teorias.

A classificação de Domingues, por outro lado, reduz o paradigma circular-consensual a análises fenomenológicas de questões curriculares. Embora dizendo, como esclarece Moreira (op. cit.: 52) que o currículo característico desse paradigma centra-se nos alunos e em suas necessidades, o que para Macdonald corresponde ao modelo dialógico, Domingues não faz qualquer observação às idéias progressivistas de Dewey e Kilpatrick (Apud Moreira op. cit. 52-72) e afirma não haver nenhum livro-texto brasileiro que possa ser associado a um interesse em compreensão. Afirma, ainda, que o campo do currículo no Brasil emergiu sob o domínio exclusivo do paradigma técnico-linear, o que, segundo Moreira (op. cit.: 53), é problemático pois as idéias progressivistas constituíram as sementes do campo e interagiram com o que foi “transferido” dos Estados Unidos:

“A influência de Dewey e Kilpatrick no desenvolvimento do campo do currículo americano e nas idéias escolanovistas, dominantes no Brasil de 1945 a 1960, faz com que eles se tornem focos indispensáveis em qualquer análise do pensamento curricular, quer



americano, quer brasileiro. Além disso, achamos que esses dois autores podem ser associados, em certo grau, a um interesse em compreensão e ao paradigma circular-consensual”.

Segundo Cowen (Apud Moreira, 1990: 54), a teoria curricular de Dewey revela um compromisso tanto com crescimento individual como com progresso social. Assim, o professor deve engajar-se “não apenas no treinamento de indivíduos, mas também na formação de uma vida social apropriada” (Dewey Apud Moreira, op. cit.). Uma outra preocupação central de Dewey é o desenvolvimento do pensamento reflexivo, a partir da experiência educativa. . Elementos de um interesse em controle técnico, no entanto, também permeiam o pensamento do autor. Por exemplo, sua crença no valor da ciência, cujo método científico deveria ser aplicado em todos os setores da vida, de forma a permitir a discussão e resolução dos problemas causados pela economia, colaborando assim para a criação de uma sociedade realmente democrática. Apesar da ingenuidade de tal crença, a mistura de interesses é inegável.

Portanto, as teorias americanas inicialmente mais influentes no Brasil consistiram em combinações de idéias tecnicistas e progressivistas. Além disso, tais teorias interagiram com o núcleo epistemológico, também progressivista, das tradições curriculares que existiam no país, derivadas das teorias de Dewey e Kilpatrick, além de refletirem, em alguns casos, a influência de Bruner e Piaget.

Neste último aspecto, seria interessante notar como as teorias curriculares progressivistas, em alguns aspectos, nos encaminha para uma perspectiva curricular pós-moderna, de transformação e orientadas para o processo (Doll, 1997). A educação e o currículo tomaram emprestados alguns conceitos do conceito de sistema aberto/fechado da física. As idéias modernistas sobre o currículo adotaram basicamente a versão fechada que define o bom ensino como a transferência/transmissão de conhecimentos. O sistema aberto, por outro lado, visa a transformação e é orientado para o processo.

Piaget (1971) (Apud Doll, op. cit.: 79-101) defendia um modelo aberto, biologicamente orientado, onde os seres humanos e seus processos de aprendizagem estão aliados a sistemas auto-organizadores, vivos. Característica básica dos sistemas vivos é a interação: as partes não são definidas isoladamente, mas em suas relações umas com as outras e com o sistema como um todo. A essência das teorias de Piaget – biológicas e cognitivas – está em seu conceito intermediário de fenocópia: o conhecimento não é nem uma cópia da realidade nem uma imposição de formas a priori sobre a realidade – é uma perpétua construção realizada através de intercâmbios entre o organismo e o meio ambiente.

Segundo Bruner (1983), os poderes da mente representam a pessoa completa, o emocional e o intelectual, numa interação reflexiva e social com o meio ambiente. “Este ponto é reconhecido por Vigotski, mas não por Chomsky, Piaget ou Skinner.” (Apud Doll, 1997: 135) Para estes o aprendiz vive sozinho, separado dos outros, em um mundo lógico e calmo. Para Bruner precisamos desenvolver planos curriculares e estratégias instrucionais que utilizem as interações dialógicas aluno-aluno e aluno-professor. Este conceito de interação já havia sido proposto por Dewey em 1896. Na virada do século, os psicólogos da escola comportamentalista não lhe deram ouvidos, pois, para estes, os estímulos condicionados seriam conectados às respostas condicionadas e a unilateralidade desta conexão conduziria à eficiência e controle. O primeiro psicólogo norte-americano depois de Dewey a contestar a posição comportamentalista foi Karl Lashley, em 1951: para ele aquela visão era incapaz de explicar comportamentos humanos complexos.

Bruner aceita a noção de Piaget (Apud Doll, op. cit.:79-111) de que a aprendizagem significativa depende da maneira do indivíduo representar o mundo, mas não aceita a visão de uma estrutura genética, de estágios para essa representação. Ele acredita que a interação entre o próprio entendimento reflexivo<sup>40</sup> e o de outra pessoa capacita o indivíduo a transformar e

---

<sup>40</sup> Reflexão cognitiva e não ideológica.

aumentar a consciência pessoal. Os indivíduos ao amadurecerem passam a ter múltiplos meios de representar seus mundos e a educação deveria aproveitar estes meios e não limitar o currículo ao lógico e ao analítico: os curricularistas deveriam usar os modos artísticos, metafóricos e intuitivos de uma cultura, além do modo analítico mais dominante.

Um outro ponto que Bruner compartilha com Piaget é a noção de desafiar as estruturas pessoais de modo que elas sejam transformadas em níveis superiores de organização. Entretanto, enquanto Piaget abstrai tais estruturas em formas de organização lógica, Bruner as particulariza para um indivíduo dentro de uma cultura.

Para Bruner, tanto quanto foi para Dewey e Piaget, o processo reflexivo desempenha um papel essencial no conceito de crescimento mental. Por isso Bruner propôs o seu famoso currículo em espiral (deveria dar uma volta em torno dele mesmo), em que os estudos são desenvolvidos ao longo de anos em níveis crescentes de complexidade. Segundo ele, os dois modos de conhecimento: narrativo e analítico se complementam e devem ser integrados, produzindo um currículo que utilize os métodos da hermenêutica e os cânones da lógica. Para ele o currículo deve ser orientado para o *currere* (curso a ser corrido), enfatizando a cultura e seu papel na nossa construção de estruturas organizacionais; incorporando a reflexão pública e privada sobre o que fazemos, por que fazemos e quem nós somos; buscando uma avaliação generativa; ênfase naquilo que o aluno pode fazer com o conhecimento adquirido; interação dialógica na relação professor/aluno, em que suposições, preconceitos, interpretações históricas são continuamente reinterpretadas. Tal interação é vinculada ao conceito de conversação aberta, de Hans-Georg Gadamer (Apud Doll, op. cit.:143), aplicado por Richard Rorty (Doll, op. cit.: 143).

Segundo Doll, vivemos hoje uma crise da mudança de paradigma: o moderno desmoronou e o pós está em seus primeiros estágios de formação na estrutura pedagógica. Bruner, em seu *Acts of Meaning* (1990) nos inicia neste estágio pós-moderno. Ele propõe a

tese radical de que existe nos seres humanos um impulso para organizar a experiência, agindo de forma narrativa e não lógica. O lógico segundo ele vem depois do narrativo. Discordando de Chomsky (Apud Doll, op. cit.:144), afirma que temos uma predisposição inata e primitiva para a organização narrativa, não para a competência lingüística.

É por meio da experiência que fazemos escolhas racionais; ela é analisada através das lentes da cultura, linguagem e tendências pessoais. O currículo não é apenas um veículo para transmitir conhecimento, mas um veículo para criar e recriar a nós mesmos e a nossa cultura.

A natureza da realidade: fluxo ou permanência? O modernismo ainda considera a permanência como superior ao fluxo, proporcionando um “lar” para a realidade. Contrária a esta tradição essencialista, está a tradição heraclitiana, que enfatiza o processo, o movimento, a temporalidade. Douglas Browning (1965), entre outros, coloca Dewey e Whitehead (Apud Doll, op. cit.:150-153) nesta última posição. Doll, entretanto, situa-os na tradição da hermenêutica contemporânea<sup>41</sup>, que entende que compreender o nosso tempo, lugar e cultura é essencial para um diálogo com o texto; vai além do texto, lida com a natureza do ser e conhecer; o conhecimento é aquilo que criamos interativa, dialógica, conversacionalmente, sempre dentro de nossa cultura e linguagem: precisamos compreender os seres e os momentos a fim de criar o currículo. O entendimento de tal estrutura hermenêutica auxilia a compreensão do pensamento curricular de Dewey e Whitehead.( Apud Doll, op. cit.:150-153)

Para Dewey (Apud Doll, op. cit: 154) o processo nunca deveria ser separado do produto; ele conseguiu desenvolver um intermediário, transformando cada fim em um novo meio, porém a conexão interna entre o processo de pensamento em si e seu produto intelectual é ignorada: o problema da transformação não foi tratado. O pensamento reflexivo, veículo pelo

---

<sup>41</sup> Ver análise sobre a Hermenêutica contemporânea em Doll, 1993: 151-153.

qual ocorre a transformação, é o passo para Dewey expor suas etapas de pensamento. As possibilidades emergentes das experiências dos alunos só se verificam se o processo de reflexão for crítico, público e comunal. O desafio curricular é colocar este processo em operação prática.

Whitehead (Apud Doll, op. cit.: 158) foi um excelente matemático e forneceu a base para a filosofia e teologia do processo. Ele vê o mundo como uma série de relações; por meio da abstração as experiências passam a existir, tornam-se entidades; a realidade está sempre em processo – transformando-se em – As implicações curriculares desta visão são vastíssimas, dentre elas, a apreciação de uma infinita variedade de valores obtidos por um organismo em seu meio ambiente, que vai além do tecnicamente racional e introduz o artístico, o narrativo, o intuitivo e o metafórico; a compreensão de que o crescimento e a sabedoria ocorrem quando existe um equilíbrio entre oportunidade criativa e conhecimento adquirido com a disciplina.

As idéias de Dewey e Whitehead (Apud Doll, op. cit.:150-153) parecem aspectos complementares de um mesmo processo: Dewey transformando a realidade através do pensamento reflexivo, e Whitehead percebendo esta realidade como uma contínua conexão de relações. A idéia de processo parece-nos um elemento essencial a essa pedagogia que nos convida a uma perspectiva pós-moderna. A noção de Dewey de experiências imaturas transformadas, e a noção de Whitehead de idéias lançadas em todas as combinações possíveis parecem elementos-chave a sua aplicabilidade.

### 3.3 Das Origens à Década de 70: a Estruturação do Campo

O Brasil da década de vinte, segundo descrição de Moreira (1990: 86), foi marcado por tensões e conflitos que deram um caráter assumidamente contraditório a esse período. A incipiente indústria, que se desenvolvia aqui no período pós-Primeira Guerra, e as

conseqüentes tensões provocadas pelos processos de urbanização, industrialização e imigração começaram a questionar o caráter elitista do ensino e do currículo, que não mais respondia às necessidades do operário de fábrica, ou à burguesia industrial, que via na alfabetização um instrumento para derrotar as oligarquias rurais. A difusão de idéias liberais, anarquistas, socialistas e comunistas era permeada pela repressão governamental contra idéias consideradas “subversivas”, que buscava a emergência de uma ideologia nacionalista. O Modernismo gerou mudanças radicais em nosso panorama cultural e podia-se perceber, como nos diz Moreira (op. cit.: 86) que “os esforços para redistribuir o poder político foram gradualmente deslocados das arenas eleitoral e educacional para as esferas política e militar”.

No contexto internacional, a influência americana, econômica e cultural, aumentou consideravelmente na América Latina, assim as teorias pedagógicas progressivistas formuladas por pensadores americanos e europeus passaram a exercer considerável fascínio nos educadores e teóricos brasileiros.

As primeiras reformas, realizadas pelos pioneiros do campo, ocorridas na década de vinte na Bahia, em Minas Gerais e no Distrito Federal constituíram o primeiro esforço de sistematização do processo curricular e deixam evidente que embora tais reformas apresentassem um certo grau de interesse em controle técnico, tais propostas eram essencialmente baseadas nos princípios teóricos do progressivismo.

Os conflitos dos anos vinte, descreve-nos Moreira (op.cit), associados à crise de vinte e nove levaram à Revolução de trinta, que colocou Getúlio no poder por quinze anos. O modelo econômico estabelecido foi o de substituição de importações, buscando repetir a experiência de industrialização dos países desenvolvidos; o Estado populista assume uma frágil aliança de classes, com participação política limitada dos trabalhadores, apoio à industrialização e ideologia nacionalista. De 1930 a 1937 Getúlio tentou construir uma democracia de bases populares, sem sucesso. A constituição de 1934 buscou incluir, de um

lado, as tendências dos educadores católicos, que lutavam pela inclusão da doutrina religiosa na educação; e, de outro, os pioneiros da Escola Nova, que lutavam por uma escola universal, única, gratuita e obrigatória. Entretanto, em 1937, com o início do período autoritário do Estado Novo, os debates sobre questões educacionais foram encerrados. As instituições que formaram a primeira base institucional do campo do currículo foram o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais-INEP, 1938, e o Programa de Assistência Brasileiro-Americana à Educação Elementar-PABAE, 1956. Tais instituições foram responsáveis pelo treinamento dos primeiros especialistas em currículo no Brasil. Apesar da influência dos pioneiros no INEP, a força das idéias escolanovistas diminuiu durante o Estado Novo.

Em 1951 Getúlio retorna ao poder, mas suicida-se em 1954. Dois anos depois Juscelino foi eleito e, em prol da industrialização, permitiu a entrada maciça de capital estrangeiro no Brasil. A influência americana, ainda segundo Moreira (op. cit), aumentou significativamente no período, através do Programa Ponto Quatro, que organizava a assistência americana a países não desenvolvidos. O PABAE foi responsável não só pela introdução de modelos e ideais tecnicistas nas escolas brasileiras, mas também difundiu o estilo de vida americano pelo país. A principal preocupação do PABAE foi com procedimentos, métodos e recursos, e a principal fonte teórica foi o discurso curricular americano. A adaptação do material utilizado consistiu, segundo Moreira (op. cit.: 115), mais em uma tentativa de dar uma contextualização mínima ao material usado, necessária a seu uso, do que em uma análise crítica de limitações, possibilidades e pressupostos ideológicos. Assim, o pensamento curricular visava a aumentar o controle sobre o processo de elaborar e implementar currículos em conformidade com os contextos socioeconômico e político do país, que formasse o cidadão que atendessem às necessidades da ordem industrial emergente, que formasse o especialista, em curto espaço de tempo, com pouco ou nenhum treinamento, que ensinasse, de forma eficiente, as crianças até então excluídas da sala de aula. A base

institucional do campo do currículo tinha que ser ampliada, o que se efetivaria com a introdução da disciplina Currículos e Programas na universidade brasileira, favorecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei 4024/1961). Neste período muitas experiências pedagógico-administrativas se desenvolveram, tanto quanto discussões e estudos sobre o currículo.

Ainda conforme Moreira (op. cit.), de 1960 a 1964 o governo brasileiro teve que optar entre um modelo econômico socialista e um modelo de desenvolvimento interdependente. Jânio Quadros e João Goulart, que governaram o país de 61 a 64, não conseguiram harmonizar o modelo econômico com a ideologia nacionalista. Quadros renunciou em 61 e Goulart foi destituído em 64 pelos militares. O golpe militar marca o fim do liberalismo (e de sua ideologia nacionalista) e a exaustão do populismo. A economia passou por mudanças radicais e as estratégias políticas foram ajustadas à nova situação econômica. A burguesia local associou-se às empresas estrangeiras e à tecnocracia civil-militar, mas logo depois também foi excluída dos processos decisórios. A força motriz passou a ser a multinacional. A harmonia de duas perspectivas ideológicas permeavam os governos militares: segurança nacional e racionalidade tecnológica, que serviram de justificativa para os rumos do desenvolvimento industrial e tecnológico do país. Neste aspecto, a influência da agência americana USAID no Brasil foi intensificada, com o objetivo de administrar a assistência técnica, educacional, financeira e militar ao país em prol de seu desenvolvimento.

O início dessa década caracterizou-se por inúmeros debates educacionais, liderados pela igreja católica, universitários, intelectuais, etc, preocupação com a transformação das estruturas sociais, econômicas, culturais e políticas e uma tendência pedagógica crítica, centrada, inicialmente, nas idéias e práticas de Paulo Freire (Apud Moreira, op. cit.: 128). Portanto, o campo do currículo no início dos anos sessenta baseou-se em diferentes interesses e abrigou tendências diversas. Entretanto, após o golpe militar, o sistema educacional foi



reorganizado. Os enfoques críticos desapareceram e o tecnicismo tornou-se dominante no pensamento educacional, apoiado pela forte influência americana. A preocupação com a profissionalização do ensino secundário, com a eficiência e eficácia do sistema apóiam-se, conforme Moreira (op. cit.: 149) em uma versão de construção científica do currículo que veio dos Estados Unidos, amparada em autores como Tyler, Taba, Alexander, Saylor, Ragan e Fleming (Apud Moreira, op. cit.:149), cujas teorias curriculares eram versões mais brandas da construção científica e infiltradas de princípios progressivistas. Portanto, a transferência principal foi de autores considerados “tradicionalistas”. Por que, então, a escolha de tais autores ao invés dos mais tecnicistas? Segundo Moreira, porque havia mais afinidade entre os autores ditos tradicionais e os enfoques curriculares então existentes no Brasil. Isso explica porque a dominância da tendência tecnicista não foi tão abrupta, imediata ou exclusiva; mais que uma simples cópia do tecnicismo americano, o campo do currículo foi introduzido na faculdades de educação brasileiras como uma combinação de diferentes tendências, missões e interesses.

A política de descompressão adotada pelo presidente Geisel, em 1974, permitiu que análises críticas começassem a reaparecer. Assim, uma tendência crítica bastante influente desenvolveu-se durante as duas décadas seguintes. Neste período surgiram os primeiros mestrados em currículo e, podemos dizer, o campo adquiriu sua maturidade. A influência de autores tecnicistas é bem mais visível, entretanto percebe-se em alguns trabalhos uma postura eclética, de orientação humanista (fenomenologia, existencialismo, progressivismo). A análise dos manuais de currículo escritos por autores brasileiros como Dalila Sperb e Lady Lina Traldi (Apud Moreira, op. cit.: 142) confirmam que a transferência de teorias tecnicistas americanas para o Brasil envolveu adaptação<sup>42</sup>. Embora os resultados sejam inconsistentes e conservadores, não podemos denominá-los simples cópia.

---

<sup>42</sup> Ver descrição detalhada deste assunto mais adiante, na seção 3.4.

### 3.4 A Década de 80: “Novos” Desafios

Ainda segundo Moreira (op. cit.) e Soares (2000), a década de oitenta testemunhou o fim do *boom* econômico, com altíssimos índices de inflação, rompimento da aliança entre a classe média e o regime militar, crise econômica intensificada em 1982, quando o Brasil passou a negociar com o Fundo Monetário Internacional (FMI). A abertura política iniciada pelo presidente Geisel é concluída por Figueiredo. As eleições de 82 dão vitória expressiva da oposição, permitindo que novas alianças influenciassem a escolha do sucessor: Tancredo Neves. Em 85, entretanto, Tancredo faleceu cinco semanas após a data prevista para o início de seu governo, que foi assumido por seu vice, José Sarney. Este tentou, sem sucesso, lidar com os problemas econômicos já permeados por tantos planos (Cruzado, Cruzado II, Bresser, Verão). As conseqüências foram, dentre outras, o aprofundamento da crise econômica, inflação desenfreada, aumento da dívida externa, agravamento das desigualdades, recessão, desemprego, desvalorização dos salários, aumento da violência na cidade e no campo, deterioração dos serviços públicos, greves, corrupção, falta de credibilidade do governo.

Em paralelo à crise econômica, fortaleceu-se a oposição política e o movimento de massas. Seminários e debates sobre os principais problemas da educação brasileira foram desenvolvidos; educadores exilados retornaram e uma literatura pedagógica crítica floresceu. As forças de redemocratização do país e a criação de espaços institucionais para discussões e propostas críticas foram elementos cruciais na definição das principais tendências do campo no período. Este período é ainda marcado pela busca de orientação mais autônoma, desvalorização dos modelos educacionais associados ao regime militar (modelos americanos) e foco no discurso educacional europeu, o que explica, em parte, o aumento da influência de Marx e Gramsci; os princípios liberais continuam a permear o discurso e prática pedagógica, com predomínio de características tradicionais.

A preocupação básica educacional deste período foi o fracasso da escola de primeiro grau para crianças carentes. O terceiro *Plano Setorial de Educação, Cultura e Esportes*, de 1980, que estabelecia a política educacional do governo Figueiredo já reconhecia a crise no sistema educacional, em particular no âmbito do primeiro grau e propunha algumas medidas, embora simplistas, para superação da crise. A política educacional do governo Sarney, exposta no documento *Educação para todos*, de 1985, preocupa-se com a universalização da escolarização, garantia de ensino fundamental gratuito e obrigatório para todos e enfatiza, segundo Moreira (op. cit.: 163), a relação conhecimento/cultura, afirmando a importância social dos grupos dominados e de sua cultura, vista como elemento fundamental do processo de produção de conhecimento.<sup>43</sup> Tais preocupações, entretanto, não demonstraram qualquer efeito prático no sentido de superação do problema.

A década de oitenta teve como representantes das principais tendências curriculares críticas a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação popular. O predomínio de Paulo Freire (Apud Silva, 2000:57-64) no campo educacional brasileiro foi seriamente contestado pela pedagogia crítico-social dos conteúdos ou pedagogia histórico-crítica, desenvolvida por Dermeval Saviani (1983). Em oposição a Freire, Saviani faz separação entre educação e política. Para ele, a tarefa de uma pedagogia crítica consiste em transmitir conhecimentos universais que são considerados patrimônio da humanidade e não dos grupos sociais que deles se apropriam. Os conteudistas subordinam os demais elementos do processo curricular – objetivos, metodologia, avaliação – aos conteúdos, vistos como o conhecimento objetivo e sistematizado pela escola. A crença em um saber objetivo universal sobrepõe-se a considerações sobre o caráter ideológico do conhecimento e suas relações de poder. Neste aspecto, nos fala Silva (2000: 63):

---

<sup>43</sup> Comparar com a análise da seção 3.5.

“a pedagogia de Saviani aparece como a única, dentre as pedagogias críticas, a deixar de ver qualquer conexão intrínseca entre conhecimento e poder. (...) No contexto das teorias pós-estruturalistas mais recentes, que assinalam, seguindo Foucault, um nexó necessário entre saber e poder, a teorização curricular de Saviani parece visivelmente deslocada”.

Além disso, os conteudistas desenvolvem uma crítica exagerada e simplista das outras tendências, o que em nada coopera para avançarmos nas análises sobre as limitações/contribuições de uma tendência pedagógica. Assim, rejeita (Moreira, op. cit.: 165) o movimento escolanovista por enfatizar a metodologia; as teorias reprodutivistas por serem muito pessimistas e não-dialéticas; a tendência tecnicista por sua pseudo-neutralidade e ênfase em planejamento e elementos técnicos; a escola popular por restringir-se ao universo cultural do aluno, realçar o diálogo e as experiências do grupo em detrimento do conteúdo, não valorizar as qualidades emancipatórias da escola, não se apresentar como proposta viável para a educação formal e por dar ao professor um papel passivo.

A educação popular, conforme Moreira (op. cit.: 154-182), tem como objetivo contribuir para a produção de formas políticas de conhecimento popular que reforce o poder de resistência e luta dos movimentos populares. O eixo norteador da organização curricular são as necessidades e experiências da vida social. Rejeitam as seguintes idéias conteudistas: supervalorização do saber sistematizado e a cultura dominante; o conhecimento como algo estático e acabado; não consideração adequada de aspectos metodológicos e de avaliação; ênfase maior na transmissão em detrimento da produção do saber; não preocupação com o desenvolvimento da reflexão crítica dos alunos; não questionamento da função da escola no processo de emancipação.

As duas tendências têm, ainda, perspectivas diferentes quanto às culturas popular e erudita e quanto ao papel da escola no processo pedagógico. A pedagogia dos conteúdos privilegia a cultura erudita e defende a socialização do conhecimento objetivo, produzido por

todos e reservado a uns poucos, com ênfase no conhecimento sistematizado e na defesa da escola pública. Esta tendência pedagógica expressa uma concepção moderna de conhecimento, que privilegia, hierarquiza a partir do pressuposto paradoxal da neutralidade do conhecimento, da linguagem, do discurso<sup>44</sup>. O conhecimento, assim, figura no abstrato, na essência, no imutável porque não se reconhece como uma construção discursiva, produto de uma prática cultural, social, porque nela se constitui e dela é produto. Mello (1986) (Apud Moreira, op. cit.: 173), ao afirmar que o papel específico da escola brasileira contemporânea é transmitir conhecimento, e não propor ou provocar mudanças sociais, ratifica tal postura e nos alerta para um binarismo teoria/prática, onde não há espaço para a reflexão crítica, a construção de uma linguagem metacrítica, que se reconheça limitada por suas construções discursivas lingüísticas e sociais, ou uma linguagem de possibilidade que aponte para relações sociais e materiais democráticas. Como defender a escola pública se o conteúdo proposto por tal pedagogia é elitizado, pois privilegia a cultura erudita? Como motivar alunos de grupos marginalizados ou subordinados, se tal pedagogia privilegia o capital cultural de um grupo hegemônico? Como desenvolver uma pedagogia de fronteiras, calcada no reconhecimento da diferença se esta é silenciada? Como ver a escola como espaço de lutas, poder e hegemonia sem agenciamento?

A educação popular, por outro lado, valoriza a cultura popular e a considera um instrumento para reflexão crítica e agenciamento dos grupos subordinados. Segundo Arroyo (1986) (Apud Moreira, op. cit.: 179), só há potencial emancipatório em escolas que tenham propostas alternativas ao sistema educacional oficial (que integre aquisição de conhecimento e conscientização). Parece-nos que se tal perspectiva se reformulasse no sentido de não considerar-se um fim em si mesma, mas um meio para ressignificação do espaço escolar, como espaço de produção cultural, de construção de subjetividades, identidades, diferenças, a

---

<sup>44</sup> Ver seção 2.2.3.

partir do agenciamento de professores/alunos/demais participantes, pela reflexão crítica a respeito de suas construções de verdade, e percepção desse espaço como espaço de empoderamento dentro e fora da escola, novamente estaríamos nos distanciando dos binarismos que, mais uma vez, limitam, suplantam e impedem que se ouça a voz do Outro<sup>45</sup>, daquele que tem tantos nomes, que tem tantos silêncios, mas daquele que nos constitui.

A década de oitenta mostrou-se acentuadamente dominada pela tendência crítica expressa na pedagogia dos conteúdos e na educação popular. Tais tendências buscaram, de certa forma, superar o determinismo e o pessimismo das teorias da reprodução e reafirmar a importância da escola (ou de diferentes formas de escola), nesse sentido, aproximando-se dos teóricos da resistência. Entretanto, Moreira (op. cit.: 193) observa que houve nesta década uma relativa falta de interesse por teóricos críticos americanos, como, por exemplo, Apple (1982, 1985) e Giroux (1981, 1983). As razões para esse distanciamento, segundo Moreira, poderiam ser várias. Primeiro, o fato desses autores se mostrarem ecléticos, o que talvez não fosse bem visto por nossos autores, mais fiéis ao marxismo ortodoxo. Todavia, não consideramos tal motivo pertinente, pois nossos autores também receberam influência dos neomarxistas europeus, vinculados ao ecletismo pós-moderno. Segundo, rejeição acrítica a autores americanos, após duas décadas de fascínio por eles, o que parece bastante razoável. É preciso lembrar que esta década representou o início de um processo de reconstrução democrática, após quase vinte anos de autoritarismo que legitimou a presença estrangeira americana em nosso país nos moldes da revitalização do neoliberalismo internacional que já se expandia, como resposta político-ideológica à crise internacional dos anos 70. Terceiro, as diferenças entre os contextos brasileiro e americano. Acreditamos que a questão não seja a diferença de contexto, mas a falta de recomendações práticas das teorias críticas. McLaren (2000: 28), quase uma década mais tarde, queixa-se desta mesma crise na Pedagogia Crítica.

---

<sup>45</sup> Ver seção 1.3.

Segundo ele, “os teóricos educacionais mais radicais têm estado tão envolvidos descrevendo a realidade das escolas *existentes*, que não conseguem envolver-se com a questão de como as escolas *deveriam ser*”. Assim, os educadores não foram capazes de construir um discurso programático que pudesse dotar os estudantes de conhecimento, de habilidades e de valores dos quais eles vão precisar, não apenas para articular suas próprias vozes, mas para entender tais vozes e encorajar os estudantes a transformarem-se em agentes sociais coletivos. Supomos, ainda, que um quarto motivo para tal distanciamento de teóricos críticos americanos seria o fato dos livros destes e de outros autores críticos estarem sendo traduzidos e discutidos em sala de aula ainda de forma incipiente.

Concordamos que um conjunto de fatores contribuíram para um certo distanciamento entre nossa tendência curricular crítica e os teóricos críticos americanos, como vimos acima. Entretanto, alguns autores brasileiros, segundo Moreira (op. cit.), já incluíam tais críticos no ensino de currículos e programas, de algumas universidades brasileiras, na época. Assim, alguns autores brasileiros já mantinham contato com suas idéias e a divulgavam, como, por exemplo, Domingues, 1985, 1986; Gomes, 1980; Moreira, 1989.

A análise do pensamento curricular brasileiro que fizemos até aqui mostrou-nos que o processo de transferência de teorias curriculares estrangeiras não pode ser visto como simples cópia, um transporte mecânico de um país para outro. Sempre haverá processos mediadores que afetam o modo como determinada teoria ou prática é recebida, difundida e aplicada. Moreira (op. cit.) utilizou-se da seguinte classificação para discernir as atitudes diante da influência estrangeira, bem como os mecanismos gerais de recepção da mesma: adesão ingênua, adaptação instrumental, adaptação crítica e rejeição ingênua.

A adesão ingênua se caracteriza por uma valorização excessiva de costumes, idéias, assistência técnica e teorias estrangeiras e uma certeza equivocada de que tal recepção acrítica sempre beneficiará o país receptor; crença de que os países do Terceiro Mundo precisariam

seguir, para seu progresso, os mesmos caminhos dos países industrializados, o que supõe uma atitude de servilismo diante da produção estrangeira. Mesmo em tais casos a mediação é inevitável a fim de possibilitar sua aplicação.

A adaptação instrumental também supõe um acentuado grau de aceitação da influência estrangeira, porém envolve um maior empenho em ajustar o material transferido à realidade do país receptor, ajuste esse que é inevitavelmente técnico, não inclui considerações a respeito do conteúdo ideológico do conteúdo transferido, visto como neutro e cientificamente elaborado.

A adaptação crítica pressupõe uma avaliação crítica da teoria ou modelo transferido, ou seja, análise de conteúdo, forma, processos de produção, construções ideológicas, interesses subjacentes, etc. Essa modalidade reconhece a não-neutralidade do material transferido, e que há limites às adaptações necessárias.

Por último, a rejeição ingênua corresponde a um significativo fechamento à influência estrangeira por supor que teorias e modelos produzidos no Primeiro Mundo estão sempre permeados por ideologias repressivas, não sendo adequados para fins emancipatórios. A consequência pode ser a perda de contato com uma parcela importante de produção intelectual.

Portanto, considerando-se tal classificação e a análise do pensamento curricular brasileiro, podemos observar que o processo de transferência de teorias curriculares estrangeiras correspondeu, predominantemente, a uma adaptação instrumental, tendo na década de 80 oscilado entre tentativas de rejeição ingênua e busca de adaptação crítica e definição de rumos mais autônomos. Ao invés de cópia, o que ocorreu foi a adaptação (instrumental e crítica) das teorias e modelos estrangeiros e a sua interação com idéias, tradições e instituições previamente existentes no Brasil.



### 3.5 A Década de 90 e o Momento Atual: Neoliberalismo e Políticas Educacionais

A pesquisa de Moreira no que tange à década de 80 procurou captar um momento relevante da teorização curricular no Brasil: a luta por criar um campo mais autônomo, que não negasse a produção estrangeira, mas que a avaliasse criticamente. Assim, hoje esse campo reflete a influência de autores e teorias oriundas de diferentes países, em que a predominância do discurso americano já não é tão significativa como nas décadas anteriores. Ainda, o intercâmbio com outros países da América Latina tem-se intensificado consideravelmente.

Em especial, o exame da produção brasileira elaborada nos anos 90 confirma que a presença de teóricos estrangeiros, especialmente dos associados à teoria curricular crítica, ainda é bastante visível nas bibliografias. Como consequência, nos informa Moreira (2000b: 12), nos últimos anos, temas derivados dos estudos culturais, de raça e de gênero já começam a se fazer notar no pensamento brasileiro, seguindo as novas tendências internacionais. Tais estudos aparecem, em alguns casos, desconectados de nossa realidade, e em outros, engajados em um acentuado processo de recontextualização crítica, como é o caso de trabalhos desenvolvidos por Moreira, 1997, Santos e Lopes, 1997<sup>46</sup>; Moreira e Macedo, 1999, Macedo, 1999, Lopes, 1999 e Moreira, 1999<sup>47</sup>.

Entretanto, como já observamos, a análise de questões curriculares estão inseridas em perspectivas mais amplas de políticas educacionais e projetos políticos no âmbito nacional. Assim, que novos ângulos macropolíticos têm direcionado nossa educação?

Ao final da década de 90, o que se percebia no Brasil era um país marcado pela degradação econômico-social. Soares (2000: 35-45), ao analisar a entrada tardia do Brasil no ajuste neoliberal, fornece-nos uma perspectiva mais detalhada desse quadro. Ao término do governo Sarney havia uma erosão da autoridade governamental, com ausência crescente de

---

<sup>46</sup> Os trabalhos relativos ao ano de 1997 encontram-se em Moreira, 2000<sup>a</sup>.

<sup>47</sup> Os trabalhos relativos ao ano de 1999 encontram-se em Moreira, 2000b.

legitimidade, a sociedade não tinha parâmetros de ação coletiva, e sofria os impactos de uma economia destruída pela hiperinflação. Nascia um sentimento generalizado de insustentabilidade da situação política e econômica, e de necessidade de uma mudança radical de rumo. A eleição de 1989 consagrou, por meio do voto majoritário, o que Soares denominou “um candidato que, ao mesmo tempo, representava a direita política e conseguiu aglutinar em torno de si amplos setores da população ao propor uma ‘reformulação profunda’ da situação vigente”. É nesse quadro que o governo Collor lançou seu plano de estabilização e reforma econômica. No entanto, é a partir de meados dos anos 90, após o lançamento do Plano Real, *impeachment* do presidente Collor, e eleição de Fernando Henrique Cardoso para presidente, que **os contornos neoliberais do processo do “ajuste brasileiro”** tornaram-se mais nítidos, bem como as suas conseqüências econômicas e, sobretudo, sociais.

Segundo Marrach (2000: 43-44), enquanto o liberalismo clássico propunha os direitos do homem e do cidadão, dentre eles, o direito à educação, o neoliberalismo enfatiza os direitos do consumidor em detrimento das liberdades públicas e democráticas. Parte do pressuposto de que a economia internacional é auto-regulável, sem a necessidade de intervenção do Estado. Assim, propõe que o Estado se afaste das funções não “prioritárias” a fim de possibilitar um desenvolvimento autônomo e auto-sustentado. Considera-se que com a privatização e redução do tamanho do Estado, estaria se reduzindo o gasto público e eliminando o déficit público, os grandes vilões da inflação. Neste aspecto, as reformas administrativas implementadas pelos últimos governos não têm demonstrado o resultado desejado, já que não têm apresentado como resultado nem a eliminação do déficit público e muito menos a redução de inflação. Marrach (2000: 43) detalha a estratégia política conservadora, que busca transformar o Estado em Estado-mínimo, desenvolver a economia, fazer a reforma educacional e aumentar o poder da iniciativa privada transnacional, por meio do consenso ideológico, bem específica do ajuste neoliberal desenvolvido no Brasil:

“temos um presidente democraticamente eleito, que tem o respeito da esquerda devido ao seu passado político e intelectual, e o respaldo da direita devido à conciliação da social-democracia com o neoliberalismo. A conciliação é a estratégia política conservadora que assume uma face progressista (..) Eis a sua fórmula: um máximo de liberdade econômica, combinando com o respeito formal aos direitos políticos e um mínimo de direitos sociais. A educação está entre eles”.

E, então, nos perguntamos, como fica a educação?

O discurso neoliberal, como já mencionamos no capítulo um, atribui um papel estratégico à educação, com três objetivos: conectar a educação escolar (incluindo a pesquisa acadêmica) à preparação para as necessidades do mercado; tornar a escola um meio de transmissão de seus princípios doutrinários e fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática. Portanto, o projeto neoliberal para a educação está além da privatização. O objetivo central é a adequação da escola e da universidade pública e privada aos mecanismos de mercado, para que funcione a sua semelhança.

Quanto à universidade pública, informa Marrach (op. cit.), propõe que parte dos estudantes assumam com os custos do ensino nas universidades federais; novos tipos de contrato de trabalho que busquem eliminar a dedicação exclusiva e, conseqüentemente, ampliar o quadro de professores de tempo parcial; a associação da pesquisa científica ao *ethos* empresarial. É o modelo competitivo de universidade. Este modelo, segundo Marrach (2000:52), pode ser resumido no termo *qualidade total*. É este raciocínio que esvazia os campos social e político do debate educacional, transformando os problemas da educação em problemas de mercado e técnicas de gerenciamento<sup>48</sup>.

---

<sup>48</sup> Ver análise da responsabilidade imputada ao professor no documento sobre Pluralidade Cultural, seção: 3.6.

A redefinição do papel do Estado nesse contexto, como Estado mínimo, é mínimo, como nos diz Peroni (2000: 2):

“apenas para as políticas sociais, pois, na realidade, o Estado é máximo para o capital, porque além de ser chamado a regular as atividades do capital corporativo, no interesse da nação, tem, ainda, de criar um ‘bom clima de negócios’ para atrair o capital financeiro transnacional e conter (...) a fuga de capital”.

A atual política educacional é parte do projeto de reforma do Estado que busca racionalizar recursos, diminuindo o seu papel no que se refere às políticas sociais. Entretanto, a proposta do governo federal para lidar com a crise do capital envolve a atração de capital especulativo, com juros altos, o que tem aumentado as dívidas interna e externa, provocando uma crise fiscal enorme nos Estados e municípios. Assim, parece um paradoxo propor a municipalização das políticas sociais em um momento em que os municípios têm como principal alvo, atualmente, saudar suas dívidas. Ainda segundo Peroni (op. cit. 9), analisando os projetos de política educacional, tal redefinição do papel do Estado está se materializando através de dois movimentos: nos processos de centralização/descentralização dos projetos de política educacional e no conteúdo de tais processos.

O movimento de centralização/descentralização da atual política educacional é descentralizado no financiamento e centralizado no controle, como pode ser observado no *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado* (1995). Assim, o governo federal vem se desobrigando do financiamento das políticas educacionais, pois tem que racionalizar recursos, mas, por outro lado, ele objetiva centralizar as diretrizes. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Avaliação das Instituições de Ensino, por exemplo, foram centralizados, como uma forma de controle, mas ao mesmo tempo descentralizados, entendendo descentralização como terceirização e não como participação e controle social dos setores representativos da área da educação.

A forma como a política educacional tem atuado desvirtua a concepção de descentralização como sinônimo de democracia, de participação e autonomia como possibilidade de tomada de decisões nos assuntos inerentes à Educação. Ao invés de possibilitar a autonomia da comunidade local para decidir sobre os aspectos financeiros, administrativos e pedagógicos, exigindo do Estado recursos financeiros e apoio técnico-administrativo a fim de estruturar uma Escola Pública com qualidade, a descentralização, a autonomia e a participação têm sido utilizadas como estratégia política para transferir a responsabilidade pela Educação para instituições não estatais. Lima (Apud Lima e Viriato, 2000: 8), em sua análise da descentralização no âmbito da organização e administração educacionais, especifica um pouco mais tal estratégia:

“A autonomia (mitigada) é um instrumento fundamental de construção de um espírito e de uma cultura de organização-empresa; a descentralização é congruente com a ‘ordem espontânea’ do mercado, respeitadora da liberdade individual e garante a eficiência econômica; a participação é essencialmente uma técnica de gestão, um fator de coesão e de consenso”.

A adoção de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) é explicada, segundo Moreira e Macedo (In: Moreira, 2000b: 13) no bojo das medidas que foram tomadas para tornar a educação mais competitiva, mais produtiva, mais sintonizada com as demandas das empresas e das indústrias, ou seja, em consonância com os princípios neoliberais ditados indiretamente pelos organismos internacionais (Banco Mundial, FMI, ONU, BIRD). Tais princípios podem ser resumidos na adoção de um modelo centralizado de currículo coexistente com processos de desregulação de outros aspectos da educação; recurso a equipes de notáveis para a definição do conhecimento oficial; elaboração de propostas detalhadas, extensas e complexas e associação do currículo com um sistema nacional de avaliação.

Nos PCNs o tema de pluralidade cultural é apresentado como um dos temas transversais<sup>49</sup> que devem perpassar diferentes disciplinas. O tema é justificado por se considerar que a vida democrática exige o respeito às diferenças culturais, especificamente, a superação da discriminação. Esta justificativa, no entanto, poderia ser redimensionada em um contexto mais amplo de globalização, que explicaria o interesse por tal tema.

A globalização, como nos adverte Hall (2000), não é um fenômeno recente, entretanto percebe-se que desde a década de 70, a integração global tem acelerado fluxos e laços entre as nações. A globalização não implica, necessariamente, em homogeneidade ou integração. De fato, explicita Edwards e Usher (2000: 19), “a integração do globo reconfigura , ao invés de suplantar, a diversidade” (tradução nossa). A globalização, portanto, não resulta em uma narrativa global, mas aponta para a impossibilidade de tal narrativa, pela produção do que se tem denominado espaço-diáspora. Ou seja, enquanto a compressão espaço-tempo tem tendências em direção à uniformidade, ela também fornece as bases para o reconhecimento e apoio da diferença cultural. É nesse espaço que se cria uma situação de hibridização cultural, tanto nos países centrais como nos periféricos. Entretanto, a hibridização envolve uma série de contradições. As fronteiras culturais, por exemplo, se por um lado estão cada vez mais flexíveis, ainda permanecem os mecanismos de diferenciação capazes de garantir a legitimação de culturas hegemônicas; os processos de intercâmbio cultural por meio de acesso aos bens culturais e aos mecanismos de comunicação global também não são democráticos, igualitários entre países, regiões e grupos sociais. Todo esse dinamismo gera, de um lado, identidades nacionais que cedem espaço a uma maior interdependência global e, por outro, interdependência contínua marcada pela distribuição assimétrica de poder, que se mostra irreversível.

---

<sup>49</sup> Os demais temas são Ética, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo.

Tais processos têm implicações, como não poderia deixar de ser, na dinâmica de produção e distribuição de conhecimentos, nos currículos, enfim, na pedagogia. Quais os sentidos de se reconhecer e apoiar a diferença cultural? Tais sentidos ressoam bem próximo do que Giroux (1992) denomina *Pedagogia de fronteira*, quando encoraja educadores a legitimar significados locais e aqueles que crescem fora de comunidades discursivas particulares, mas que interrogam os interesses, ideologias e práticas sociais, a fim de criarem uma política de construção de alianças, de solidariedade, como parte de uma luta mais ampla por um espaço público democrático e por cidadania crítica. Ressoam, ainda, na figura do educador como um intelectual cosmopolita, aquele que, conforme Moreira e Macedo (In: Moreira, 2000b: 23), melhor se habilita, na sociedade global, a explorar as oportunidades abertas pelo constante fluxo de idéias, informações e teorias e empregá-las na luta contra a homogeneização e contra as situações de opressão. No campo específico do currículo, o momento atual reflete a marca da tensão entre essas lógicas globais e locais, o que pode ser observado nas políticas curriculares hoje vigentes no Brasil. Tais políticas expressam, o que Moreira (op. cit.: 25) denomina, uma *narrativa mestra* que vincula a educação aos interesses econômicos (neoliberais) nacionais e a desvincula do controle direto do Estado, ressignificando os conceitos de privatização e descentralização, promovendo especificidades locais, cenários híbridos. Consideramos que tais cenários se desenvolvem em dois movimentos. Um refere-se à instância de descentralização das políticas educacionais. O estudo desenvolvido por Lima e Viriato (2000) sobre as políticas de descentralização, participação e autonomia dos Estados de São Paulo e Paraná, a partir dos anos 80, mostrou como tal processo tem variado, no que tange às escolas públicas da Educação Básica, dependendo de decisões e do ‘empenho’ do governo municipal, majoritariamente responsável pela Educação Infantil, de Jovens e Adultos e Educação Especial, e do governo estadual responsável predominantemente pela Educação Básica (antigo primeiro e segundo graus).

Segundo os autores, a insatisfação com o convênio entre Estado e Município é uma constante no contexto brasileiro. Os municípios reclamam porque o repasse dos recursos é insuficiente, além de serem efetuados, ocasionalmente, com atraso. Assim, os projetos, convênios e parcerias efetivados com o Município acabam sendo uma forma de o Estado descarregar no município o ônus das obrigações que deveriam ser respondidas por ambos. Embora o objetivo dos autores ao descrever tal processo não tenha sido mostrar as especificidades da reestruturação administrativa e pedagógica da Educação Básica em tais Estados e Municípios, o estudo nos possibilita perceber as variantes locais de tal reestruturação, como efeito de especificidades narrativas constituídas nos diferentes contextos, em articulação com a narrativa mestra das políticas educacionais. O outro aspecto do movimento híbrido de tais políticas refere-se, não à disseminação, mas ao espaço de contestação deste cenário nos espaços oficiais dos grupos empreendedores da política, nos campos pedagógicos das universidades, nos centros de pesquisa, nas revistas científicas. Nesses espaços, o fluxo de idéias vai compondo cenários híbridos de produção dos discursos educacionais.

Portanto, o processo de hibridização cultural<sup>50</sup> nos faz ver a urgência de uma reorientação das políticas públicas, que reconheçam a não-homogeneidade étnica e cultural de nossa sociedade, que questionem e traduzam a diferença<sup>51</sup>. Sob este aspecto, na próxima seção discutiremos o conceito de diversidade desenvolvido no documento sobre Pluralidade Cultural, contido nos Parâmetros Curriculares Nacionais; analisaremos como tal conceito inscreve-se em uma postura para com o diverso, o multicultural e como tal inscrição precisa ser compreendida no contexto macropolítico mais amplo de nossa sociedade. Finalmente, analisaremos as implicações dessa postura para o currículo e, de forma específica, para o

---

<sup>50</sup> Ver seção 2.2.3.

<sup>51</sup> Ver discussão sobre este tópico mais adiante, na seção: 3.6.



ensino de Língua Estrangeira.

### 3.6 Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Pluralidade Cultural

O tema de Pluralidade Cultural é tratado nos PCNs como um tema transversal, que se apresenta com a seguinte justificativa:

“Nas várias áreas do currículo escolar existem, implícita ou explicitamente, ensinamentos a respeito dos temas transversais, isto é, todas educam em relação a questões sociais por meio de suas concepções e dos valores que veiculam nos conteúdos, no que elegem como critério de avaliação, na metodologia de trabalho que adotam, nas situações didáticas que propõem aos alunos. Por outro lado, sua complexidade faz com que nenhuma das áreas, isoladamente, seja suficiente para explicá-los; ao contrário, a problemática dos temas transversais atravessa os diferentes campos do conhecimento. (...) Considerando esses fatos, experiências pedagógicas brasileiras e internacionais de trabalho com direitos humanos, educação ambiental, orientação sexual e saúde têm apontado a necessidade de que tais questões sejam trabalhadas de forma contínua, sistemática, abrangente e integrada e não como área ou disciplinas. (...) Diante disso optou-se por integrá-las no currículo por meio do que se chama de transversalidade: pretende-se que esses temas integrem as áreas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas, relacionando-as às questões da atualidade e que sejam orientadores também do convívio escolar” (PCNs, 1998: 26-27).

Entretanto, em sua justificativa, Macedo (2000: 55), nos esclarece:

“Tais temas apresentam-se como mais uma tentativa de articulação entre as diferentes disciplinas que compõem o currículo, tendo como justificativa a incapacidade dessas mesmas disciplinas de dar conta da realidade social. A forma de articulação não está bem definida, o

que nos leva a imaginar que dificilmente se efetivará no currículo vivido das diferentes escolas do país”.

Discutiremos em mais detalhes esta forma de articulação porque parece indicar que tais temas, apresentados como fundamentais para a atuação crítica do aluno na sociedade, são colocados em posição inferior a das disciplinas, na organização curricular, ou seja, os PCNs não contêm em sua lógica os temas transversais como constituição fundamental.

Ao tratar a transversalidade, o documento ressalta que “sua complexidade faz com que nenhuma das áreas, isoladamente, seja suficiente para explicá-los, ao contrário, a problemática dos temas transversais atravessa os diferentes campos do conhecimento” (PCNs: 26). E, ainda, “pretende-se que esses temas integrem as áreas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas, relacionando-as às questões da atualidade e que sejam orientadores também do convívio escolar” (PCNs: 27). Portanto, supõe-se que a seleção e organização do conhecimento em cada área deveria ter como fundamento os temas transversais. Porém, esclarece Macedo (2000:56), os documentos das áreas buscam os critérios de seus conteúdos nas próprias áreas, devendo os temas transversais ser *encaixados* nos espaços curriculares disciplinares em que se adapta, sendo parte desse processo indicado pelo documento, parte cabendo ao professor desenvolver. Esse é um exemplo de como a estruturação disciplinar dos PCNs privilegia o conhecimento formalmente estabelecido, em detrimento da aplicação social desse mesmo conhecimento, a despeito da ênfase que diz conceder aos temas transversais. Ainda, segundo Goodson (1993) (Apud Ibid.: 57), o hiato entre o discurso que justifica os temas transversais nos PCNs e a estruturação formal do currículo em disciplinas acadêmicas insere-se em um processo de divisão social do conhecimento, em que a ênfase no conhecimento formalmente organizado funciona como instrumento poderoso de diferenciação social. Neste aspecto, a inserção dos temas transversais nos PCNs não altera a natureza seletiva da escola, ou seja, a forma como os temas

transversais se apresentam na estruturação disciplinar dos PCNs não contribui para a valorização da diferença, antes mostra-se como um instrumento que legitima as estruturas de diferenciação social vigentes. Entretanto, se parece distante um projeto de reestruturação curricular, em que os temas transversais tornem-se seus princípios estruturadores, centrais, e insiram “transversalmente” as diferentes áreas do conhecimento, é possível investir em um projeto que ressignifique as perspectivas concedidas aos próprios temas, compreendendo-se como tais abordagens refletem uma narrativa mestra que direciona o projeto neoliberal em nossas políticas educacionais, e apontando para desconstruções possíveis, que sugiram caminhos alternativos para um projeto educacional em busca de espaço democrático e cidadania crítica.

A perspectiva central a que nos referimos quando tratamos do tema Pluralidade Cultural diz respeito ao conceito de diversidade que o permeia. O texto, em sua introdução (PCNs: 121-122), procura construir parâmetros para tal conceito ao afirmar que “busca explicitar a diversidade étnica e cultural que compõe a sociedade brasileira (...) Ao tratar este assunto, é importante distinguir diversidade cultural, a que o tema se refere, de desigualdade social”. E, a seguir, explica sua perspectiva de diversidade cultural:

“As culturas são produzidas pelos grupos sociais ao longo das suas histórias, na construção de suas formas de subsistência, na organização da vida social e política, nas suas relações com o meio e com outros grupos, na produção de conhecimentos, etc. A diferença entre culturas é fruto da singularidade desses processos em cada grupo social”.

A concepção de diversidade aplicada neste documento é reduzida à noção do que Lopes (2000: 71) denomina *multiplicidade empírica de experiências culturais*, nas quais se pode encontrar um denominador comum, supostamente garantidor de tolerância e solidariedade. Nesse processo, continua Lopes, permanece a desconsideração do conflito, do

embate existente entre diferentes culturas e etnias, embate esse que, se não pode prescindir da solidariedade, não se faz pela via do consenso ou pela prévia aceitação das diferenças.

A diversidade concebida sob tal perspectiva apóia-se em modelos de compreensão e competência culturais<sup>52</sup> porque percebem o entendimento, o respeito e o diálogo entre culturas como estratégias capazes de contribuir para a formação da tolerância, do consenso, da concordância, combatendo a xenofobia, a violência e os conflitos sociais. Porém, o problema de tal dinâmica é supor que essa conquista possa se efetivar de forma dissociada da situacionalidade histórica, cultural e de poder em que a diversidade se insere. Como tal, a diversidade é uma construção social e histórica, que se desenvolve na arena constante de conflitos e lutas das relações sociais, institucionais e políticas que sustentam nossa sociedade.

A diversidade precisa ser vista como *diferença*. Entretanto, nos adverte Ebert (Apud McLaren, 1999: 131), “diferença não é obviedade cultural tal como negro versus branco ou latino versus europeu ou anglo-americano”, e é neste sentido que a percebemos como em processo contínuo de constituição nessa rede intrincada e assimétrica de poder que formata as representações de raça, classe, gênero, etc., posiciona os sujeitos, constrói suas identidades, produz desigualdades, discriminação, exclusão. Portanto, compreender a diversidade supõe percepção do seu poder como diferença. Aqui torna-se muito relevante a distinção que Bhabha (1998: 63) faz entre diversidade e diferença:

“A diferença cultural é o processo da *enunciação* da cultura como ‘conhecível’, legítimo, adequado à construção de sistemas de identificação cultural; (...) processo de significação através do qual afirmações *da* cultura ou *sobre* a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e

---

<sup>52</sup> Ver seção: 1.4.3.

capacidade”. Enquanto a “diversidade é o reconhecimento de conteúdos e costumes culturais pré-dados; (...) ela dá origem a noções liberais de multiculturalismo, de intercâmbio cultural ou da cultura da humanidade; (...) é também a representação de uma retórica radical da separação de culturas totalizadas que existem intocadas pela intertextualidade de seus locais históricos, protegidas na utopia de uma memória mítica de uma identidade coletiva única”.

A idéia de diferença atrelada à enunciação nos remete à concepção crítica de cultura<sup>53</sup>, percebida como um fenômeno social, em processo não acabado, constituído através das práticas sociais. Mas com essa afirmação Bhabha quer nos dizer muito mais sobre certas especificidades desse processo pragmático. Deseja apontar para a concepção de unicidade/não-repetição implícita na diferença. Esta não reflete uma realidade pré-existente, abstrata, que se mostre desconectada de qualquer possibilidade de interferência de agenciamento humano. Ao contrário, indica a potencialidade do caráter efêmero das constituições de sentido dos sistemas de identificação cultural, pois estes se constroem por meio de estruturas produtoras de significados que representam e organizam o poder, que lutam por legitimidade de identificações e formas específicas de autoridade, democracia e justiça social. Portanto, a diferença não é reflexo da realidade, mas uma de suas formas, e como tal, temporária, única como evento, situacionada em especificidade e mutabilidade, relacional, concreta, o que torna as identificações conhecidas e legítimas em sua força propulsora de reconhecimento.

Para Bhabha a diversidade vai de encontro a esse posicionamento crítico. Na noção de diversidade está implícita uma visão de cultura essencialista, em que o diverso é produto de conteúdos e costumes culturais pré-dados, não afetados pela construção humana. A diversidade supõe uma retórica que totaliza as culturas, insere-as em um vazio de descontextualização que ampara a sua visão de identidades puras e abstratas. Dá origem ao

---

<sup>53</sup> Ver seção: 1.2.

que Bhabha denomina noções liberais de multiculturalismo. Os aspectos liberais de que trata o autor abrigam tanto as concepções de multiculturalismo delineadas por Kincheloe e Steinberg (1997) quanto por McLaren (1999)<sup>54</sup>, ambas defensoras de uma construção social neutra, abstraída dos efeitos de poder intrínseco a questões relativas à raça, classe e gênero (dentre outros determinantes de identificação cultural) e às diferenças culturais que lhe são subjacentes. McLaren (1999), em específico, nos fornece um quadro bem nítido dessa construção social:

“As posições conservadoras e liberais sobre a diversidade constituem, muito freqüentemente, uma tentativa de compreender a cultura como um bálsamo calmante – o resultado da discórdia histórica – uma espécie de presente mítico onde as irracionalidades do conflito histórico foram gentilmente solucionadas. Esta não é apenas uma visão ingênua de cultura, ela é profundamente desonesta. Ela ignora a importância do engajamento em dissensos (em alguns momentos) para contestar as formas hegemônicas de dominação e para afirmar as diferenças”.

A perspectiva de diversidade imputada ao tema Pluralidade Cultural procura, em conformidade com o que nos diz McLaren, “solucionar” os conflitos de forma harmoniosa, inserindo a perspectiva de diversidade (na concepção defendida por Bhabha) em estratégias educacionais que se coadunem com a narrativa mestra a que se propõe. São algumas dessas articulações que desejamos questionar, e que a seguir passamos a considerar.

O documento de Pluralidade Cultural, em seu texto justificativo, reconhece a centralidade do papel da escola em busca do reconhecimento da complexidade cultural: é um espaço em que diferentes identidades convivem, onde as regras do espaço público para convívio democrático com a diferença são estabelecidas e as questões sociais sobre a

---

<sup>54</sup> Ver seção: 1.4.

realidade plural do país podem ser debatidas e discutidas. Neste aspecto, a alteridade é uma estratégia importante, citada no documento, para a construção identitária (PCNs:123):

“é imprescindível esse recurso ao Outro, a valorização da alteridade como elemento constitutivo do Eu, com a qual experimentamos melhor quem somos e quem podemos ser (...) A percepção de cada um, individualmente, elabora-se com maior precisão graças ao Outro, que se coloca como limite e possibilidade”.

Tais colocações mostram-se incoerentes (sob o ponto de vista da diferença) porque ao mesmo tempo que expressam uma retórica de reconhecimento da diversidade cultural, esta se apresenta completamente dissociada de um questionamento sobre as condições reais em que as diferenças se situam: atreladas à desigualdade social, produzida nas relações de dominação e exploração socioeconômica e política. O próprio texto afirma que “a desigualdade social é uma diferença de outra natureza” (PCNs:121).

O elemento central, de personificação de tais expectativas liberais é a instrumentalização da escola, na figura de seu professor. Diz o texto: “Esta proposta traz a necessidade imperiosa da formação de professores no tema da Pluralidade Cultural” (PCNs:123). “A escola pode fortalecer sua atuação tanto mais quanto seja conhecedora dos problemas presentes na estrutura socioeconômica, de como se dão as relações de dominação, qual o papel desempenhado pelo universo cultural nesse processo.” (PCNs:131) Entretanto, o fato de *ser conhecedora* de tais áreas não é o suficiente para que a escola desafie as estruturas de dominação e exploração onde as diferenças se situam. É preciso, como nos diz McLaren (1999: 133), intervir<sup>55</sup> nos conflitos se desejamos acessos mais justos de nossos alunos aos bens materiais e simbólicos que se constroem em nossa sociedade. Ou ainda, como esclarece Lopes (2000: 75):

---

<sup>55</sup> É preciso tratar a diferença em suas motivações, vinculadas à desigualdade, opressão, discriminação, buscando uma ação reflexiva, crítica, relevante por meio de nossos currículos.

“Reconhecidamente, a distribuição de conhecimento na escola não é igualitária: meninos e meninas, crianças negras e brancas, pobres, de classe média ou ricas, ainda que estudem em uma mesma sala de aula, com os mesmos professores, não recebem o mesmo conhecimento, não se formam com os mesmos valores, as mesmas crenças e as mesmas habilidades. Assim, permanece como questão a ser resolvida a organização de propostas curriculares que efetivamente trabalhem com o pluralismo cultural em um contexto de conflitos e que possam favorecer relações sociais mais democráticas na escola, no contexto cultural mundializado e em sociedades marcadamente excludentes”.

Um outro exemplo da responsabilidade docente nesse contexto é o tratamento que é concedido ao medo na escola. Segundo o documento, o medo é um dos fundamentos psicológicos da discriminação. O problema é visto como produto da diversidade cultural que, se tratado através da informação e discussão, ou seja, pela prática pedagógica, é passível de ser resolvido. Assim, cuida-se dos sintomas, mas não se discute suas origens, o que nos remete ao discurso multicultural pluralista que supõe poder resguardar alunos de conflitos e opressões através da afirmação psicológica. Neste mesmo contexto o documento afirma que “a compreensão do fracasso e do sucesso como indícios de responsabilidade da escola e de sua atividade didática, e não só dos alunos, envolve conhecimentos que levam à redefinição de procedimentos em sala de aula”. Dessa forma, a avaliação escolar é deslocada de seu foco no aluno para o professor. Na verdade, nenhum dos dois extremos nos agrada porque supõe alguns binarismos que falseiam a experiência mais ampla do contexto de aprendizagem: ou o aluno como agente único no processo de aprendizagem, receptor passivo de conhecimentos que se não assimilados de forma satisfatória, têm sua explicação em inabilidades centradas no próprio aluno; ou o professor inserido nesse espaço de inaptidões. Não há espaço nesta perspectiva para o reconhecimento de que a avaliação pedagógica precisa superar os binarismos, reconhecer o envolvimento de agentes diversos nesse processo, além de



professores e alunos, demais funcionários, o currículo (em sua concepção mais ampla) constituído na escola, os contextos diversos de inserção da escola. De fato, como analisado anteriormente<sup>56</sup>, o agenciamento no processo pedagógico ocorre no espaço que sequer pertence exclusivamente aos seus agentes, ocorre no entre-tempo, no indeterminado das construções de sentido que permeiam nossas relações. Entretanto, no documento de Pluralidade Cultural o professor parece expressar, no contexto escolar, uma concepção mais ampla que norteia a narrativa neoliberal de considerar os problemas educacionais centrados na incapacidade do Estado em lidar com o gigantismo da estrutura educacional e apostar sempre em sua conseqüente desqualificação.

Embora o documento objetive posicionar-se contra discriminações baseadas em diferença de classe social, crenças, sexo e outras características individuais e sociais, o enfoque central é nas características étnicas. O tratamento concedido às diferenças étnicas segue o mesmo percurso estratégico que as demais expressões de diversidade: a escola posicionando-se “criticamente”, mediante informações corretas, diálogo sobre o respeito mútuo, cooperando, como diz o texto “no esforço histórico de superação do racismo e da discriminação”. Assim, a discriminação tem como causa o não desenvolvimento de atitudes positivas e conhecimento cultural a respeito da diversidade; quando na verdade é efeito de relações de dominação/subordinação.

O que tal postura parece não perceber é que a expressão de sentimentos não resgata a humilhação e muito menos propicia o resgate de posicionamentos de sujeitos e identidades marginalizados e silenciados. E mais, o texto informa que o entendimento da construção de identidade e da história se dará pelo conhecimento das diferentes comunidades e grupos humanos que formam o Brasil. Entretanto, parece difícil esse entendimento se não acessarmos

---

<sup>56</sup> Ver seção: 2.3.

as estruturas mais amplas de poder que permeiam as subjetividades, as construções identitárias e seus silenciamentos.

Munanga (1995: 66-75), ao analisar os discursos anti-racistas no Brasil no contexto de identidade, cidadania e democracia, nos adverte que um projeto nacional de construção de uma verdadeira democracia não pode ignorar a diversidade e as identidades múltiplas que compõem o cenário cultural brasileiro; não pode também ignorar o fato de que “além das diferenças somos semelhantes e que o medo dos racistas está justamente na aceitação das semelhanças que fazem de nós seres capazes de exercer todas as atividades e não apenas aquelas prescritas pelas diferenças”. E ainda, o reconhecimento da diferença e o respeito às identidades não se fará romanticamente, mas através do jogo político, pois a existência da identidade do afro-brasileiro supõe a existência das identidades dos outros. No jogo político de negociação das identidades nascerá uma verdadeira construção da cidadania, sem a qual não existe democracia. Neste ponto, consideramos a discussão de alguns aspectos relativos à democracia, sustentados por Torres (2001: 165-194), que se mostram relevantes para compreendermos um pouco da complexa conexão entre democracia e educação. Torres utiliza-se da distinção entre democracia como método e democracia como conteúdo, a fim de esclarecer o papel do estado democrático. Segundo o autor, a democracia como método é uma representação política, que inclui procedimentos regulares de voto, eleições livres, sistemas parlamentares e judiciais livres do controle do executivo, noções de vigilância e equilíbrio do sistema, predomínio dos direitos individuais sobre os direitos coletivos e liberdade de expressão. Como conteúdo, a democracia está associada à participação política do povo nos negócios públicos e com as idéias de direitos para todos os cidadãos.

Trend (1996: 8), ao analisar a crise de significado que tem permeado o conceito de democracia, nos esclarece:

“A própria idéia de democracia única é uma falácia. Ao invés disso, a democracia serve como marcador de uma ampla gama de interesses, filosofias e programas políticos, expressos no fluxo contínuo de rótulos, tais como: democracia direta, democracia liberal, democracia jurídica, democracia associativa, democracia socialista, democracia radical, dentre tantas outras” (tradução nossa).

Entretanto, o conceito de democracia que passou a predominar no final do século XX é a democracia liberal representativa, com seu princípio do cidadão ativo. Ela constitui, na definição de Held (Apud Torres, op. cit.: 171), “um grupo de regras, procedimentos e instituições que permitem o mais amplo envolvimento da maioria dos cidadãos, não nos negócios políticos em si, mas sim na seleção dos representantes, os únicos que podem tomar decisões políticas”. Considerando-se a distinção que fizemos inicialmente, tal concepção de democracia constitui-se em um método de representação política, sendo que, indica Trend (1997: 5), “no contexto de democracia, a palavra ‘liberal’ é aplicada no sentido clássico para designar uma ênfase na liberdade individual, ao invés de uma associação mais contemporânea com reforma progressista”(tradução nossa).

A democracia radical, por outro lado, defendida por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (1985), postula a igualdade radical nas interações de raça/etnia, classe e sexo, tanto na esfera pública quanto privada, a partir de uma ressignificação do conceito de cidadania. Nesta perspectiva, longe de ser um membro independente de uma comunidade específica, cada pessoa pertence a vários grupos multifacetados e a múltiplas identidades que se intersectam.

A crítica à democracia como forma de governo atravessa constantemente o discurso neoliberal. As propostas de “democracia limitada” ou “democracia protegida”, segundo Bianchetti (1996: 86), “são uma forma de desviar o eixo do conflito que subsiste nas sociedades capitalistas, onde os grupos dominantes buscam conseguir o consenso social para a continuidade de suas ações de apropriação”. De fato, a proposta neoliberal não propõe a

ampliação da participação democrática para fortalecer os controles sobre o aparelho político, e sim opta por uma perspectiva elitista onde os erros da democracia são combatidos com menos democracia e não com maior participação dos historicamente excluídos.

McLaren explica a participação dos educadores críticos neste processo:

“Os educadores críticos devem, em primeiro lugar, reconhecer que a democracia existe em um estado de paradoxo, que ela não tem qualquer visão universal do bem comum. A democracia, contudo, capacita lutas particulares a determinarem como ela será definida. Da natureza de tais lutas é que deve tratar a pedagogia crítica. Uma democracia da diferença é sempre relacional, nunca pura, é sempre temporária, historicamente condicional e mediada de forma contraditória, de acordo com as mudanças nos pontos de vista de seus cidadãos e das circunstâncias”.

Pensar a democracia como conteúdo, associada à participação popular e à igualdade de direitos, implica em considerar o seu caráter intrinsecamente corporativo. De uma certa forma, nos diz Malaguti (2000: 74), “ela não pode sobreviver sem representar uma multiplicidade de interesses organizados em corpos institucionais dos mais variados matizes”. Portanto, tal exercício da democracia só se viabiliza se forem permitidas pressões corporativas de todos os tipos: de sindicatos, partidos, igrejas, universidades, ONGs, etc., o que não encontra espaço na impessoalidade do mercado, e faz florescer o antagonismo entre o neoliberalismo e o conceito de democracia como conteúdo.

Tais análises explicam, em parte, o aparente paradoxo em que a escola tem se envolvido como instrumento de legitimidade do discurso neoliberal, qual seja, percepção e valorização de pluralismo cultural e a concomitante busca por integração, consenso e universalidade de valores.

Enquanto o pluralismo celebra a aceitação das diferenças, baseado em uma política dialógica (no sentido bakhtiniano – Barros, 1997) e solidária, que desafia as relações e práticas sociais, culturais e econômicas mais amplas que exploram e privilegiam, o discurso liberal utiliza o princípio de aceitação da diferença para “difundir uma mentalidade de convivência pacífica, por meio da qual as desigualdades seriam identificadas com as diferenças, no intuito de enfraquecer qualquer clamor por uma sociedade menos injusta e desigual” (Duarte, 2000: 50).

Duas posturas parecem necessárias neste processo de “desvendamento” de nosso universo multicultural: a desconstrução (estranhamento) do social que vise à desestabilização e desmonumentalização do conhecimento, encorajando-nos a dialogar sobre a diferença; e a ação, com vistas à mudança, através de políticas alternativas, no âmbito do contexto escolar imediato e do social. Nesse processo de desconstrução precisamos, como temos observado, reconhecer os conflitos mais amplos envolvendo a narrativa neoliberal e os paradoxos da própria democracia em que vivemos hoje, espaços nos quais as políticas educacionais se constituem. Silva (In: Moreira e Silva, 1995: 186) ratifica tal preocupação ao indicar:

“Nesse cenário é importante que os/as educadores/as comecem a entender as novas configurações econômicas, políticas e sociais através de uma ótica que focalize as dinâmicas culturais em jogo na luta por hegemonia e domínio político. A sociedade é entendida nesta perspectiva como centralmente atravessada por lutas em torno da afirmação de discursos, narrativas e saberes que tentam definir o social e o político de formas muito particulares, intimamente vinculadas a relações de poder e de domínio. Boa parte da força dessas narrativas particulares decorre precisamente de seu suposto caráter universal, inevitável e natural”.

Precisamos refletir criticamente sobre os sistemas de inteligibilidade que informam nossa sociedade, pois são estes que buscam legitimidade no currículo ao produzir e distribuir conhecimento, quer sob a forma de política curricular, quer como prática de significação em

sala de aula. É sobre esta desestabilização/desmonumentalização do conhecimento que desejamos refletir, a seguir.

Entender o currículo como forma de política cultural (Giroux, 1992: 237-239)<sup>57</sup> exige o reconhecimento de categorias sociais, culturais, políticas e econômicas como centrais à compreensão da escolarização contemporânea e de suas possibilidades de transformação social. “O nexó íntimo e estreito entre educação e identidade social, entre escolarização e subjetividade, é assegurado precisamente pelas experiências cognitivas e afetivas corporificadas no currículo.” (In: Moreira e Silva, 1995: 184). Entretanto, continua Silva, há um grande vazio entre as experiências atualmente proporcionadas pela escola e pelo currículo e as características culturais do mundo atual, marcado pela emergência de novos movimentos sociais, afirmação de identidades culturais subjugadas, em um contexto de globalização e difusão de novos meios e técnicas de comunicação, mas também de opressão cultural e social.

Nesse contexto, o multiculturalismo crítico<sup>58</sup> nos convida a interrogar os discursos que têm naturalizado as narrativas dominantes (em especial a neoliberal), a refletir criticamente sobre como o conhecimento organizado está imbricado nesse processo e a propor políticas alternativas que desafiem a discriminação da diferença e sustentem espaços públicos cultural, social e economicamente mais justos. Então, podemos nos questionar: em que medida os currículos do ensino de Língua Estrangeira precisam ser desafiados, se desejamos inseri-los em uma proposta de educação multicultural crítica?

Supomos que a crítica ao etnocentrismo, à discriminação e ao sexismo apresentam uma oportunidade concreta aos nossos educadores de, como nos diz Silva (op. cit.: 194), “começar a interromper aqueles processos de reprodução e perpetuação de relações de poder

---

<sup>57</sup> What critical pedagogy as a form of cultural politics refers to in this case is a deliberate attempt on the part of cultural workers to influence how and what knowledge and subjectivities are produced within particular sets of social relations. Critical pedagogy draws attention to the ways in which knowledge, power, desire, and experience are produced under the basic conditions of learning.

<sup>58</sup> Ver discussão desse tópico na seção: 1.4.5.

num dos locais onde eles se apresentam de forma mais constante e eficaz: na escola e no currículo”. De forma mais específica, tais críticas estarão centradas nas áreas de metodologia, material didático e formação docente.

Como analisamos no capítulo dois, Aronowitz e Giroux (1991) acrescentaram à análise do currículo como política cultural uma preocupação com a autoridade textual, a fim de compreender como a teoria curricular, como forma de autoridade textual, legitima determinada prática discursiva (hegemônica); como o currículo em sua conexão entre linguagem e poder, formata as subjetividades, as visões de cultura, e a postura diante da diferença. Quando insistimos em uma necessidade de revisão de nossa textualidade, referimo-nos aos discursos (textos, material didático, a voz dos professores/alunos) que têm formatado as aulas de ensino de Língua Estrangeira em nossas escolas de 1º e 2º graus e em nossos cursos de licenciatura. Moreira (In: Moreira e Silva, 1995: 11) insiste em que

“se verifique se e como a autoridade textual presente nas salas de aula da licenciatura tem sido usada. Se os que preparam professores/as desejam contribuir para formar sujeitos autônomos, críticos, criativos e comprometidos com a democracia e a justiça social, é indispensável auxiliá-los a perceber como diferentes vozes podem ser constituídas em meio a relações pedagógicas específicas que acolham e critiquem seus significados, suas histórias e suas experiências”.

Neste contexto, precisamos desafiar os discursos, os saberes, as representações dominantes, de forma que eles possibilitem a afirmação das histórias e experiências de nossos alunos, engajando-as de forma crítica. Tal afirmação exige mais que a expressão da própria voz, se processa através da rearticulação entre descrições/narrativas teóricas e agência, no processo já citado por bell hooks, como “teorização da experiência”.<sup>59</sup>

---

<sup>59</sup> Ver seção: 2.3.

Os discursos dominantes precisam, ainda, ser desafiados a permitir e motivar a construção de significados diferentes dos “oficiais”, quer a partir das próprias narrativas constitutivas do cânone eurocêntrico, quer pelo estímulo de leituras e produção de textos que se afastem de tal paradigma hegemônico. Se o conhecimento e o poder estão conectados, então os saberes subjagam. Portanto, é importante uma perspectiva educacional e curricular que possibilite visões alternativas das relações de dominação e subordinação entre as culturas e nações, examinando seu caráter discursivo e as características produtivas do processo de representação cultural do Outro. Dentre elas, o deslocamento das bases de autoridade e legitimidade que privilegiam a visão ocidental do mundo e da sociedade, e privilegiam grupos étnicos, construindo o Outro como déficit, carência, exotismo. Precisamos nos interrogar sobre como as diferentes etnias têm sido representadas em nossos currículos; como os materiais didáticos podem ser disponibilizados como instrumentos que desalojam e desestabilizam os nexos de representação e poder existentes.

Os movimentos feministas têm buscado reafirmar a centralidade das lutas de gênero, e têm alterado de forma concreta as bases do poder patriarcal. Ao mesmo tempo têm buscado conectar a política do gênero com uma política mais ampla de solidariedade. Entretanto, nos diz Silva (In: Moreira e Silva, 1995: 187), “seus efeitos sobre a educação e o currículo têm sido praticamente inexistentes”. A explicação mais plausível para essa constatação talvez seja o caráter machista e patriarcal do próprio pensamento educacional brasileiro. As abordagens feministas iniciais, relativas a estratégias de discriminação e estereótipos têm sido ampliadas e hoje problematizam as próprias formas de conhecer, ensinar e aprender que privilegiam a experiência e a perspectiva masculinas. Reverter essa situação exige que se introduza a perspectiva, a experiência feminina na escola e no currículo, tarefa árdua devido à rigidez e conservadorismo de nosso currículo. Silva (op. cit.: 191) propõe, como ponto de partida, uma revolução feminista nos currículos e pedagogia das instituições de formação:



“certamente isso deveria começar pela formação fornecida nas faculdades de educação e nos cursos de magistério. Um exame do currículo dessas instituições certamente mostraria a pouca ou nula atenção dada à questão do gênero e do patriarcado e suas implicações para o ensino, a educação e o currículo”.

Além disso, é possível intervir diretamente nas escolas e cursos de licenciatura para construir um conhecimento menos sexista, considerando as formas pelas quais os materiais, recursos, discursos têm formatado nossas identidades de forma essencialista, ahistórica, e desafiar a inserção no currículo de tantos outros que revertam tais tendências. Tal construção curricular precisa reconhecer a participação ativa dos agentes desse processo pedagógico, que, como já vimos<sup>60</sup>, excede a relação binária professor/aluno e cujos efeitos não são um produto acabado e pré-determinado, mas, certamente, girarão em torno da subversão das relações patriarcais existentes de poder.

A postura do professor nesse processo de desconstrução crítica da tradição faz renascer as memórias sociais que proporcionam, como cita Giroux (1999: 280), “uma nova maneira de interpretar a história e reivindicar poder e identidade”. Mas o desafio que se coloca para o professor nesse processo está muito distante da função meramente técnica, reduzida ao ensino e aprendizagem de habilidades técnicas que formatam os objetivos instrumentais pré-definidos do mercado ou as exigências ideológicas da cultura canônica, que tem caracterizado, muitas vezes, nosso ensino de Língua Estrangeira. Moreira, ao tratar da formação docente inserida no contexto de uma política cultural, apropria-se da categoria “intelectual”, defendida por Giroux (1992: 242-243), que a descreve como a percepção dos educadores como trabalhadores culturais/intelectuais públicos, dedicados a reformar todas as esferas da instrução, como parte de uma revitalização mais ampla da vida pública, levantando importantes questões sobre o relacionamento entre conhecimento e poder, aprendizagem e

---

<sup>60</sup> Ver seção: 2.3.

possibilidade, crítica social e dignidade humana, e como estas podem ser compreendidas em relação a práticas de dominação, privilégio e resistência em ação nas formações sociais e políticas mais amplas.

Moreira (In: Moreira e Silva, 1995: 15) enfatiza a necessidade de se compatibilizar a orientação, predominantemente, política da abordagem de Giroux com uma preocupação de ordem mais acadêmica. Embora a perspectiva do autor tenha outros objetivos<sup>61</sup>, é essencial atentar para a articulação que Giroux faz entre o pedagógico e o político, pois é ela que possibilita o espaço para o trabalho do intelectual crítico. Sob tal perspectiva, a instrução e a prática pedagógica se ressignificam na esfera política, tornam-se reflexivas sobre o fato da experiência de construção de significados se efetivar no espaço de lutas intrincadas de poder, de legitimação de valores, saberes, cultura, e os desdobramentos destas práticas na dinâmica de poder social.

A educação também se ressignifica ao tornar o político pedagógico, em busca de um conhecimento curricular reflexivo, crítico e emancipatório. Tal postura exige do educador uma linguagem que vai além da crítica, uma linguagem de empoderamento e possibilidade (Giroux, 1992, 243-246). Esta propõe que o espaço de sala de aula seja o microcosmo em que novas linguagens são criadas.

Um dos meios para essa construção é a análise das práticas representacionais em termos de memória histórica e sua reescrita na prática pedagógica. Segundo Giroux (1999: 285):

“Por memória histórica, queremos nos referir ao reconhecimento de que não há linguagem, conhecimento ou prática social que esteja além do passado. Além disso, a memória histórica rejeita a idéia do passado como uma progressão linear, da história como

---

<sup>61</sup> Neste artigo Moreira propõe que se acrescente à preocupação com a função social do professor, presente na idéia de intelectual transformador, a dimensão mais acadêmica do pesquisar-em-ação.

uma série de eventos não-problemáticos movendo-se para diante rumo a patamares mais elevados de realização e progresso”.

Portanto, tal análise tenta mostrar como conhecimento e poder se unem para produzir modos particulares de subjetividades, “pois somos impelidos a conferir um sentido ao passado, em vez de descobri-lo” (Chambers Apud Giroux, 1999: 286), como essas subjetividades são assumidas em contextos históricos e culturais específicos e como o conhecimento pode se constituir em um projeto que possa conduzir à minimização do grau de opressão nas vidas das pessoas.

A articulação entre o pedagógico e o político proposta por Giroux, no contexto da pedagogia como política cultural, além de desafiar o educador em um processo de reconstrução da memória social, supõe o seu engajamento em um projeto político que reconstrua nossas escolas como esferas públicas democráticas, responsáveis por despertar em nossos alunos responsabilidades políticas e cívicas; e que moldure uma política crítica da representação, da diferença e da instrução, não fora, mas dentro de um espaço mais amplo de democracia radical.

No contexto do ensino de Língua Estrangeira, precisamos refletir sobre os parâmetros que têm norteado a inclusão/exclusão de conteúdos curriculares em tais cursos, questionando a que objetivos eles têm servido, que reflexos têm exercido na construção das subjetividades e diferenças; que efeitos (de reprodução ou resistência) tais saberes têm produzido nas práticas de dominação e privilégio, tais saberes contribuem para a construção de sociedade que desejamos? Contribuem para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática?

Precisamos, ainda, analisar os discursos e práticas pedagógicas que têm legitimado esses currículos: temos legitimado múltiplas tradições de conhecimento (dentro e fora do cânone cultural)? Há espaço para construção conjunta de saberes ou apenas transmissão de conteúdos e habilidades pré-fixados? Temos construído significados que desafiem as

representações do Outro como diversidade ou diferença cultural? Temos analisado as fontes de poder mais amplas que subjagam e discriminam, analisando os sistemas sociais e políticos em que nos situamos?

A forma como os educadores têm lidado com tais questionamentos demonstra o longo caminho que ainda precisa ser percorrido em nossos cursos de Língua Estrangeira na superação de tais desafios. Embora Freitas (Apud Moreira e Silva, 1995: 8) sugira que “não é por falta de formulações teóricas, mas por ausência de vontade política de efetuar transformações, que os problemas da licenciatura não têm recebido o devido encaminhamento”, gostaríamos de salientar que, em nossa perspectiva, tal ausência de vontade política já é reconhecida no âmbito institucional e nacional, porém precisa ser ressaltada em seu aspecto individual. É urgente um deslocamento de nossos educadores no sentido de perceberem-se como mantenedores, em muitos aspectos, dos sistemas hegemônicos em que nos situamos. Um exemplo pode ser observado na forma como as diversas práticas profissionais respondem às expectativas da política neoliberal, quer no tecnicismo, na complacência com os currículos preestabelecidos, nos sistemas de avaliação, no discurso de qualidade total, no aceite e cumprimento acrítico dos PCNs. Supomos que uma ação reflexiva por parte de nossos educadores sobre a posição (ou posições) que têm assumido nesse processo (e até mesmo sobre o fato de que não há como não ser neutro) seria um dos primeiros passos para engajarem-se em uma percepção pedagógica crítica e, por certo, em um projeto político democrático. Freire (Apud Torres, 2001: 183) diz isto muito acertadamente em um de seus últimos livros traduzidos para o inglês:

“A compreensão dos limites da prática educacional necessita de uma absoluta clareza política por parte dos educadores em relação aos seus projetos. Exige que o educador ou a educadora assumam a natureza política de sua prática. Não basta dizer que a educação é um ato político, assim como não é bastante dizer que os atos políticos também são educativos. É

necessário assumir verdadeiramente a natureza política da educação. Não posso considerar-me um progressista, se entendo o espaço da escola como um espaço neutro, com pouca ou nenhuma relação com a luta de classes, onde os estudantes são vistos apenas como os que aprendem domínios limitados do conhecimento, de que os imbuo com auxílio de um poder mágico. Não posso reconhecer os limites da prática político-educativa em que estou envolvido, se não sei com clareza em favor de quem eu estou atuando. Esclarecer a questão de em favor de quem eu atuo, coloca-me numa certa posição relacionada com a classe, pela qual vejo contra quem eu atuo e, necessariamente, por que razões eu atuo – isto é, o sonho, o tipo de sociedade em favor da qual eu gostaria de intervir, atuar e participar”.

Neste capítulo, fizemos uma retrospectiva da teorização curricular nos Estados Unidos e, com mais especificidade, no Brasil, mapeando as forças de influência na constituição do campo curricular brasileiro. Observamos que o papel da influência estrangeira não emergiu em um vácuo. A articulação de macroelementos (contexto socioeconômico, político, cultural, institucional e ideativo), ao vincular educação, política e poder, atuaram como instrumentos que possibilitaram uma compreensão mais crítica do processo de transferência. Indicaram que as teorias mais influentes foram contribuições de idéias tecnicistas e progressivistas e interagiram com um núcleo também progressivista que existia no país, portanto as origens do pensamento curricular no Brasil não foram simples cópia de influências estrangeiras, tanto quanto não o foram no seu desenvolvimento, durante as décadas seguintes.

Na análise da década de 90 até hoje, discutimos a política educacional brasileira, no âmbito do contexto neoliberal, e suas incongruências no que se refere aos objetivos pretendidos para a educação, os movimentos de descentralização e a adoção dos Parâmetros Curriculares Nacionais/ temas transversais. Em especial discutimos os conceitos de transversalidade e diversidade contidos no tema Pluralidade Cultural, sugerimos a necessidade de ressignificação das perspectivas concedidas a tal tema e apontamos uma postura de

desconstrução/ação como sugestão de caminhos alternativos, no ensino de Língua Estrangeira, de uma política educacional multicultural crítica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletirmos sobre o argumento preliminar desta pesquisa, a conexão inevitável entre conhecimento e poder, não poderíamos deixar de ressaltar nossa constituição discursiva, diante desse olhar denominado *crítico*. Pelo mesmo motivo que a neutralidade não encontra efeitos de sentido no espaço educacional, também não o encontra em nossas abordagens e discussões. Razão pela qual desejamos apresentá-las como parciais, em processo, sujeitas aos movimentos de sentidos que nos constituem.

No primeiro capítulo deste trabalho, analisamos de que forma conhecimento-poder-ideologia estão conectados, sob a perspectiva da Pedagogia Crítica. Discutimos como o conceito de hegemonia nos esclarece sobre a indeterminação do espaço de dominação e sobre seu caráter pedagógico e não-determinista. Tais discussões mostraram-se muito relevantes porque nos reportam ao espaço possível para uma postura de agenciamento crítico.

Discutimos como a Pedagogia Crítica, ao propor uma abordagem dialética de cultura, como fenômeno social em processo, e a educação/o currículo como uma forma de política cultural, possibilita que a agência social e a política se conectem a espaços de vida pública mais amplos e, assim, proponha uma linguagem de possibilidade quanto à direitos sociais, justiça social e cidadania. Essas colocações nos possibilitam desenvolver uma crítica do currículo, da escola, e das propostas educacionais brasileiras que reconhece tais espaços como interceptados por interesses particulares, posições macropolíticas específicas, narrativas mestras identificadas com um discurso neoliberal, que formatam nossas subjetividades e as práticas culturais que nos governam.

No segundo capítulo, discutimos como a Pedagogia Crítica tem se apropriado do que denominamos alguns construtos da crítica pós-moderna, sob a perspectiva do pós-

modernismo de reconstrução, com o qual nos identificamos. Discutimos como a crítica à totalidade tem ressignificado as construções teóricas, possibilitando uma rearticulação entre as narrativas teóricas e a agência humana. Tais concepções têm implicações importantes para o próprio processo educacional, no contexto escolar, pois busca ir além do binarismo teoria/prática que permeia nossa pedagogia. E neste sentido, por exemplo, a postura reivindicada pelos temas transversais de tratar a discriminação com diálogo e atividades que expressem o respeito mútuo e a solidariedade é um exemplo dessa crítica. Precisamos rearticular nossa subjetividade de tal forma que as expressões de voz de nossos alunos sejam objeto de análises críticas que as conectem a conceitos mais amplos de percepção de opressão e lutas solidárias.

Neste aspecto, a proposta da Pedagogia Crítica de mudanças e lutas ainda apontam para um ideal emancipatório que ainda se mostra problemático. Primeiro por supor um espaço livre de opressão que consideramos inexistente, tanto pela onipresença do poder, disseminado por todo o tecido social, quanto pelo aspecto de incompletude do fechamento arbitrário, ao qual conhecimento e poder nos remetem. Segundo, por supor a existência de um sujeito autônomo, consciente e auto-determinante.

Discutimos como a crítica que a teorização pós-moderna tem desenvolvido sobre a cultura permite perceber como as práticas culturais são mutáveis, e, nesse sentido, como a hegemonia da cultura eurocêntrica pode ser desafiada, como o Outro pode ser deslocado para posições de sujeito, em resistência coletiva e afirmação histórica. Essa crítica nos move para a relevância das narrativas não-canônicas em nossos currículos de Língua Estrangeira, quer através da expressão de voz de nossos alunos, quer pelos textos desautorizados de nosso currículo hegemônico.

A crítica à neutralidade da linguagem apontou-nos para o reconhecimento da linguagem como implicada, e mesmo constituída, através de práticas discursivas



comprometidas com os sentidos. Tal crítica, embora tenha contribuído para questionar o sujeito humanista liberal, consciente, unificado e com determinação própria, tem falhado em estabelecer um espaço para uma agência contingente que se mostre reflexiva, crítica e transformadora, construtora de identidades híbridas.

Mas a análise da contribuição dos Estudos Culturais mostrou-nos como podemos nos apropriar de suas revisões sobre as posições de sujeitos para a dinâmica educacional. Assim, discutimos como educadores/educandos são desafiados a romper posições tradicionais de agenciamento, percebendo-se como agentes de um mesmo processo, em que, mais uma vez, as relações binárias são vencidas. Agentes que se reconhecem como não detentores de verdades absolutas, que se desafiam em questionamentos e discussões críticas sobre como as verdades são construídas e manipuladas; agentes que se permitem perceber o híbrido, os saberes negados, as vozes caladas como parte de sua própria constituição. Entretanto, tais considerações levaram-nos ao questionamento sobre a necessidade de um conjunto mínimo de saberes, que nos direcione a uma preocupação com a construção de sentidos vinculados à justiça, cidadania, e espaço público. Essa postura nos fez ver a necessidade de uma perspectiva normativa (e moderna) e discutimos como a versão pós-moderna de reconstrução se constitui nesse espaço possível para uma política mais ampla de bem público.

Discutimos, no contexto da agência docente/discente, o aspecto precursor do trabalho de Paulo Freire, dentre tantos, em sua contribuição para uma ressignificação da subjetividade, da agência, da construção de identidades sociais, que reconheçam seu espaço de voz coletiva na luta pelos/com os grupos subordinados, a partir de uma concepção não universalizadora de opressão. Neste aspecto, a postura dialógica de Freire, tanto quanto da Pedagogia Crítica em geral, mostrou-nos que a autoridade lhe é implícita e aponta, novamente, para a necessidade de uma posição normativa. Em nosso contexto educacional, não há como não exercer a

autoridade ao estabelecer as condições pedagógicas necessárias a uma política de engajamento.

Discutimos, ainda, a política/pedagogia da voz como um instrumental para uma política da diferença. Tal discussão nos desafia a revisar nossa textualidade (discursos engajados/autorizados ou não) para compreendermos como as diferenças são construídas no currículo hegemônico. E ainda, construir as condições para que os discursos/narrativas de nossos alunos sejam afirmados e engajados em suas experiências. Finalmente, discutimos a crítica que a Pedagogia Crítica tem recebido sobre a idéia de "conceder voz". Apresentamos uma perspectiva diferenciada, que percebe em tal afirmação o reconhecimento de que os alunos já têm voz, o que lhes falta são as condições necessárias para expressá-las ou fazerem-se ouvidos.

No último capítulo, fizemos uma retrospectiva da teorização curricular nos Estados Unidos a fim de compreendermos o desenvolvimento de seus modelos teóricos e o movimento de tais modelos na constituição do pensamento curricular brasileiro. Examinamos o desenvolvimento da teorização curricular no Brasil, sob uma perspectiva histórica. Ao buscar articular o desenvolvimento de idéias, teorias, pensamentos do campo curricular ao contexto socioeconômico, político, cultural, institucional e ideativo mais amplos, percebemos como tais elementos atuaram como instrumentos que identificaram como o papel da influência estrangeira neste processo não emergiu em um vácuo, mas foram contribuições de idéias tecnicistas e progressivistas, interagindo com um núcleo também progressivista que já existia no país, portanto correspondeu, predominantemente, como nas décadas posteriores, a uma adaptação instrumental, tendo na década de 80 oscilado entre tentativas de rejeição ingênua e busca de adaptação crítica e definição de rumos mais autônomos.

Na análise da década de 90 até hoje, discutimos a política educacional brasileira, no contexto neoliberal. Tal análise buscou perceber de que forma a educação legitima a política

mais ampla de neoliberalismo. Discutimos as inconsistências do movimento de descentralização da educação, que tem sua lógica na necessidade do governo federal de racionalizar recursos, assim descentralização não representa autonomia, participação, democracia, mas terceirização. Ao mesmo tempo, mantém a centralização de suas diretrizes. Como exemplo destas incongruências temos Os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Avaliação das Instituições de Ensino.

Discutimos os conceitos de transversalidade e diversidade contidos no tema transversal de Pluralidade Cultural. Verificamos que a urgência da inserção de tal tema no currículo encontra uma ressignificação mais ampla no contexto da globalização, na necessidade de reconhecermos e apoiarmos a diferença cultural, através de uma pedagogia de fronteira, que encoraja a legitimação de significados locais e interroga interesses, ideologias e práticas sociais, na luta por uma política de construção de alianças, espaço público democrático e cidadania crítica. Neste contexto, ressaltamos a perspectiva do educador como intelectual cosmopolita, aquele que explora as oportunidades dos fluxos de idéias, informações e teorias na luta contra a homogeneização e contra as situações de opressão.

No campo específico do currículo, discutimos como a tensão entre essas lógicas globais e locais têm operado, promovendo cenários híbridos, que ressignificam os conceitos de descentralização. Verificamos que tais cenários se desenvolvem em dois movimentos. Um refere-se às políticas de descentralização dos Estados, que têm assumido variantes locais em sua reestruturação. O outro refere-se ao espaço de contestação nos contextos oficiais de grupos políticos, nos campos pedagógicos das universidades, nos centros de pesquisa, nos quais o fluxo de idéias vem compondo cenários híbridos de produção dos discursos educacionais. O processo de hibridização nos permitiu ver a urgência de uma reorientação das políticas públicas, de reconhecimento da não-homogeneidade étnica e cultural de nossa sociedade, que questionem e traduzam a diferença.

Discutimos o conceito de transversalidade e verificamos o hiato que existe entre o discurso que justifica os temas transversais nos PCNs e a estruturação formal do currículo, que demonstrou como a inclusão dos temas transversais nos PCNs não altera a natureza seletiva da escola, não contribui para a valorização da diferença.

Defendemos, então, um projeto que ressignifique o conceito de diversidade, inscrito no tema de Pluralidade Cultural. Tal conceito considera como diversidade uma multiplicidade empírica de experiências culturais, dissociadas do conflito cultural, portanto garantidor de tolerância e consenso. Tal perspectiva é inserida em estratégias educacionais que se harmonizem com a narrativa mestra da política neoliberal. Exemplificamos tais articulações na discrepância do discurso do documento ao nomear a alteridade e valorização do Outro como estratégias importantes para a construção identitária, mas não conectá-la a qualquer questionamento sobre as condições reais em que as diferenças se situam. Um outro exemplo de personificação das expectativas neoliberais é a instrumentalização da escola por meio do professor. Como se o professor, pelo simples fato de conhecer os problemas vinculados às diferenças étnicas, às relações de dominação, pudesse desafiar tais estruturas. Constatamos que é necessário superar os binarismos da avaliação pedagógica, reconhecer o envolvimento de agentes diversos nesse processo, reconhecendo que o agenciamento ocorre no espaço que sequer pertence exclusivamente aos seus agentes, mas no entre-tempo, no indeterminado das construções de sentido que nos permeiam. Esta estratégia de instrumentalização parece refletir a narrativa neoliberal de descentralização da educação, legitimando-a com um discurso de desqualificação (docente/discente).

Discutimos como um projeto de construção de uma verdadeira democracia não pode ignorar a diversidade e as identidades múltiplas que compõem o cenário cultural brasileiro. Analisamos como a política neoliberal critica a democracia como forma de governo, buscando

conseguir o consenso social para a continuidade de suas ações de apropriação, o que, em última análise, não pressupõe uma ampliação da participação democrática.

Sugerimos duas posturas neste contexto de reconstrução multicultural. Uma postura de desconstrução do social, reconhecendo os conflitos mais amplos envolvendo o discurso neoliberal e os paradoxos da democracia que vivemos hoje, espaços esses onde as políticas educacionais se constituem. Tal desconstrução visa à desmonumentalização do conhecimento, uma crítica reflexiva sobre os sistemas de inteligibilidade que informam nossa sociedade, pois são estes que buscam legitimidade no currículo, motivando-nos a dialogar sobre a diferença. A outra postura sugerida foi a de ação, através de políticas alternativas, no contexto escolar imediato e no social.

Neste contexto, discutimos uma abordagem de como os currículos do ensino de Língua Estrangeira podem ser desafiados, sob a perspectiva da educação multicultural crítica. Sugerimos que a crítica ao etnocentrismo, à discriminação e ao sexismo representam uma oportunidade concreta aos nossos educadores, nas áreas de metodologia, material didático e formação docente. Discutimos sugestões específicas a partir de tais críticas. Sugerimos uma reavaliação de nossa autoridade textual em sala de aula, desafiando discursos, saberes, representações dominantes, permitindo e motivando a construção de significados diferentes dos oficiais, reconhecendo as características produtivas do processo de representação do Outro. Sugerimos a construção de um conhecimento menos sexista em nossos cursos, considerando-se, de forma reflexiva, materiais, discursos, recursos.

Sugerimos que a formação docente seja reinscrita na postura de um intelectual crítico, que assuma a articulação inevitável entre o pedagógico e o político, reconhecendo que a construção de significados ocorre no espaço de lutas intrincadas de poder, e buscando um conhecimento curricular reflexivo, crítico e emancipatório. Tal reinscrição exige do educador a percepção da natureza política de sua prática e, portanto, seu engajamento em um projeto

político relevante de democracia. Talvez, mais que propostas alternativas, faltem-nos educadores engajados nessa postura.

Com isso, procuramos ampliar as discussões sobre a construção multicultural no Brasil, em especial, sobre a proposta de diversidade contida no tema transversal de Pluralidade Cultural, dos Parâmetros Curriculares Nacionais. A defesa de uma abordagem multicultural crítica mostrou-nos como as estratégias educacionais buscam legitimar a política neoliberal em que vivemos. Estratégias que reduzem nossa educação a um tecnicismo, que em muito se distancia de nossos ideais de um projeto educacional reflexivo, crítico e transformador. Um projeto que ressignifique a diversidade, que reconheça os conflitos mais amplos que permeiam o discurso neoliberal e os paradoxos de nossa democracia. Talvez, assim, o tema de Pluralidade Cultural se torne menos complicado.

Embora a ação a que nos propomos ainda seja limitada, acreditamos que a produção de pesquisas que reflitam sobre as políticas educacionais e sobre o posicionamento teórico das instituições de ensino brasileiras diante do multiculturalismo, sobre as conseqüências que tais posicionamentos evocam nas realidades escolares do país, sobre as implicações desse posicionamento na constituição dos sujeitos e sentidos que promovam uma linguagem crítica de sua formação identitária de forma a desafiar a discriminação da diferença e que busquem superar a mera denúncia e apontem estratégias de hibridização cultural nos currículos; e sobre a visão de pluralidade cultural como um projeto político inserido em um contexto social mais amplo, já seriam algumas cunhas, no dizer de Freire, possíveis de serem postas em nosso sistema educacional.

## BIBLIOGRAFIA

- ALTHUSSER, L. (1971). Ideology and the ideological state apparatuses. In:
- ALTHUSSER, L. *Lenin and Philosophy and other essays*. New York: Monthly Review Press.
- ALBUQUERQUE, J. A. G. (1998). Althusser, a ideologia e as instituições. In:
- ALTHUSSER, L. (1998.) *Aparelhos ideológicos de Estado*. Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro (trads.). 7 ed. Rio de Janeiro: Graal.
- ALTBACH, P. G. (1978). Servitude of the mind? Education, dependency and Neocolonialism. In: ALTBACH, P. G., ARNOVE, R. F. e KELLY, F. P. (eds.) (1982). *Comparative education*. New York.
- ANZALDÚA, G. (1999). *Borderlands the new mestiza = La frontera*. 2<sup>nd</sup>. ed. San Francisco: Aunt Lute Books.
- APPLE, M. W. (1982). *Cultural and economic reproduction in education: essays On class, ideology and the state*, Londres.
- . (1985). *Education and power*, Londres.
- . (1988). *Teachers and texts: a political economy of class and gender relations in education*, Londres.
- . (1999). *Política cultural e educação*. Maria José do Amaral Ferreira (trad.). São Paulo: Cortez Editora.

- ARONOWITZ, S & GIROUX, H. A. (1991). *Postmodern Education: politics, culture & Social Criticism*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- BOWLES, S. & GINTIS, H. (1976). *Schooling in Capitalist America*. New York: Basic books.
- BARROS, D. L. P. (1997). Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In:
- BRAIT, B. (1997). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Beth Brait (trad.)  
Campinas SP: Editora da Unicamp.
- BEST, S. & KELLNER, D. (1997). *The Postmodern Turn*. New York: Guilford Press.
- BEST, S., KELLNER, D. (1998). Postmodern Politics and the Battle for the Future.  
*New Political Science*, v. 20, nº 3.
- BHABHA, H. K. (1998). *O local da cultura*. Myrian Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Golçalves (trads.). Belo Horizonte: UFMG.
- BIANCHETTI, R. G. (1996). *Modelo neoliberal e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez.
- BOBBITT, J. F. (1918). *The curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.
- BORDIEU, J, PASSERON, J. (1977). *Reproduction in education, society and culture*.  
London: Sage.
- BROWNING, D. (1965). *Philosophy of process*. New York: Random House.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC/SEF.



- BRUNER, J. (1983). *In search of mind: essays in autobiography*. New York: Harper & Row.
- .(1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- CARNOY, M. (1974). *Education as cultural imperialism*. New York.
- DEWEY, J. (1902). *The child and the curriculum*. Chicago: University of Chicago Press.
- DOLL Jr., W. E. (1997). *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Maria Adriana Veríssimo Verone (trad.). Porto Alegre: Artmed.
- DOMINGUES, J. L. (1985). O cotidiano da escola de 1º grau: o sonho e a realidade. (tese de doutorado), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- . (1986). Interesses humanos e paradigmas curriculares. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. 67, nº 156.
- DUARTE, N. (2000). *Vigotski e o “aprender a aprender” : crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Campinas, SP: Autores Associados.
- EDWARDS, R., USHER, R. (2000). *Globalisation and pedagogy: space, place and Identity*. London: Routledge.
- ESCOSTEGUY, A. C. (2000). Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, T. T. (org.). *O que é, afinal, Estudos Culturais?* Tomaz Tadeu da Silva (trad.). Belo Horizonte: Autentica.
- FERREIRA, A. B. H. (1986). Novo dicionário da língua portuguesa. 2. ed. Rio de Janeiro:

Nova Fronteira S.A.

FOUCAULT, M. (1979). *Microfísica do poder*. Roberto Machado (Trad.). Rio de Janeiro: Edições Graal.

GEERTZ, C. (1997) [1983]. *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Rio de Janeiro, Petrópolis: Editora vozes.

GIROUX, H. A. (1981). *Ideology, culture and the process of schooling*. Philadelphia: Temple University Press.

GIROUX, H. A. (1983). *Theory and resistance in education*. South Hadley: Bergin & Garvey.

GIROUX, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: towards a critical pedagogy of learning*. South Hadley: Bergin & Garvey.

GIROUX, H. A. (1992). *Border crossings*. New York, London: Routledge.

GIROUX, H.A., McLaren, P. (1994). Formação do professor como uma esfera contrapública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. IN: MOREIRA, A.F.B, Silva, T.T. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez.

GIROUX, H. A. (1999). *Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação*. Magda França Lopes (trad.). Porto Alegre: Artmed.

GIROUX, H. A. (2000). *Impure acts: the practical politics of cultural studies*. New York: Routledge.

GOMES, C. A. C. (1980). Sociologia do currículo: perspectivas e limitações, *Fórum Educacional*, v. 4, nº 4.

- HALL, S. (2000). *A identidade cultural na pós-modernidade*. 4.ed. Rio de Janeiro: DP&A.
- HABERMAS, J. (1971). *Knowledge and human interest*. Boston: Beacon Press.
- KELLNER, D. (1994). *Baudrillard: A Critical Reader*. USA: Blackwell.
- KINCHELOE, J. L., STEINBERG, S. R. (1997). *Changing multiculturalism*. Buckingham: Open University Press.
- KINCHELOE, J. L., MCLAREN, P. (2000). Rethinking critical theory and qualitative research. In: DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S (eds.). *Handbook of qualitative research*. (2<sup>nd</sup> ed.). California: Sage publications, Inc.
- LACLAU, E., MOUFFE, C. (1985). *Hegemony and socialist strategy: toward a radical democratic Politics*. London, New York: Verso.
- LASHLEY, K. S. (1951). The problem of serial order in behavior. In: L. A. Jeffress (ed.). *Cerebral mechanisms in behavior: the Hixon symposium*. New York: John Wiley.
- LIMA, A. B. e VIRIATO, E. O. (2000). As políticas de descentralização, participação e autonomia: desestabilizando a educação pública.  
<http://www.anped.org.br/0523t.htm>.
- LYOTARD, J. F. (1984). *The Postmodern Condition*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- LOPES, A. R. C. (2000). Pluralismo cultural em políticas de currículo nacional. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). (2000b). *Currículo: políticas e práticas*. 2. ed.

Campinas, SP: Papirus Editora.

MACDONALD, J. B. (1975). Curriculum and human interests. In: PINAR, W. (ed.).

*Curriculum theorizing: the reconceptualists*. Berkeley.

MACEDO, E. F. (2000). Parâmetros curriculares nacionais: a falácia de seus

Temas transversais. In: MOREIRA, A. F. B. (2000b). *Currículo: políticas e práticas*. 2.ed. Campinas, SP: Papirus.

MALAGUTI, M. L. (2000). Smith e Hayek, irmanados na defesa das regras do jogo. In:

MALAGUTI, M. L., CARCANHOLO, R. A., CARCANHOLO, M. D.(Orgs.). (2000). *Neoliberalismo: a tragédia do nosso tempo*. 2.ed. São Paulo: Cortez.

MARRACH, S. A. Neoliberalismo e educação. In: Ghiraldelli Jr., P. (Org.). *Infância,*

*educação e neoliberalismo*. 2<sup>a</sup>.ed. São Paulo: Cortez, 2000

MAYO, P. (1999). *Gramsci, Freire & adult education: possibilities for transformative*

*Action*. London: Zed books.

MCLAREN, P. (1994). White terror and oppositional agency: toward a critical

Multiculturalism. In: D. Goldberg (ed.) *Multiculturalism: a Critical Reader*.

Cambridge: MA: Basil Blackwell.

MCLAREN, P. (1997). *A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos*

*fundamentos da educação*. Lucia Pellanda Zimmer, Félix Nonnenmacher, Flávia P.

de Carvalho, Juliana Bertoletti (trads.). 2<sup>a</sup>. ed. Porto Alegre: Artmed.

MCLAREN, P., LEONARD, P., GADOTTI, M. (1998). *Paulo Freire: poder, desejo e*

*memórias da libertação*. Porto Alegre: Artmed.

MCLAREN, P. (1999). *Multiculturalismo crítico*. Bebel Orofino Schaefer (trad.). 2. ed.

São Paulo: Cortez.

MCLAREN, P. (2000). *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para*

*o novo milênio*. Márcia Moraes, Roberto Cataldo Costa (trads). Porto Alegre: Artmed.

MORAES, S.E. (2000). Currículo, transversalidade e pós-modernidade. In: MORAES,

S.E. e SANTOS FILHO, J. C. (orgs.). (2000). *Escola e universidade na pós-modernidade*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

MOREIRA, A. F. B.(1989). A contribuição de Michael Apple para o desenvolvimento

de uma teoria curricular crítica no Brasil, *Fórum Educacional*, v. 13, nº 4.

MOREIRA, A. F. B. (1990). *Currículos e programas no Brasil*. Campinas, SP: Papirus.

MOREIRA, A. F. B., SILVA, T. T. (orgs.). (1995). *Territórios contestados: o currículo*

*e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes.

MOREIRA, A. F. B., SILVA, T. T. (orgs.). (2000). *Currículo, cultura e sociedade*. 4. ed.

São Paulo: Cortez.

MOREIRA, A. F. B. (org.). (2000<sup>a</sup>). *Currículo: questões atuais*. 5.ed. Campinas, SP:

Papirus.

MOREIRA, A. F. B. (org.). (2000b). *Currículo: políticas e práticas*. 2.ed. Campinas,

SP: Papirus.

MUNANGA, K. (1995). O negro: identidade e cidadania. In: Anais do IV Congresso

Afro-brasileiro. Recife.

ORLANDI, E. P. (1999). *Análise de discurso*. Campinas, SP: Pontes.

PERONI, V. M. V. (2000). O Estado brasileiro e a política educacional dos anos 90.

<http://www.anped.org.br/0508t.htm>.

SANTOS FILHO, J. C. Universidade, modernidade e pós-modernidade. In: MORAES,

S.E. SANTOS FILHO, J. C. (orgs.). (2000). *Escola e universidade na pós-modernidade*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

SANTOS, K. C. (2001). Currículo, ética e política: um jogo decisivo. In: Anais do VI

Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, Belo Horizonte.

SAVIANI, D. (1983). Competência política e compromisso técnico ou (O pomo da

discórdia e o fruto proibido). *Educação & sociedade*, v. 15.

---. Tendências e correntes da educação brasileira. In: SAVIANI, D.; MENDES, D. T.;

BOSI, A. e HORTA, J. S. B. (eds.). *Filosofia da educação brasileira*, Rio de Janeiro.

SEIDMAN, S. (ed.) (1994). *The Postmodern Turn*. Cambridge: Cambridge

University Press.

SILVA, E. T. da (1995). *O professor e o combate à alienação imposta*. 4.ed. São

Paulo: Cortez.

SILVA, T. T. da (1999). *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto*

*curricular*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica.

SILVA, T. T. da (2000). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do*

*currículo*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica.

SOARES, L. T. (2000). *Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina*. São

Paulo: Cortez.

SOUZA, L. M. T. M. (1995). Identidade e subversão: o discurso crítico literário pós-Colonial de Homi Bhabha. In: Literatura e Diferença. Anais do IV Congresso Abralic. São Paulo: Edusp.

SOUZA, L. M. T. M. (1997). O fragmento quântico: identidade e alteridade no sujeito Pós-colonial. In: Letras, n. 14, 1997.

TORRES, C. A. (2001). *Democracia, educação e multiculturalismo: dilemas da Cidadania em um mundo globalizado*. Carlos Almeida Pereira (trad.). Petrópolis, RJ: Vozes.

TREND, D. (1996). *Radical democracy: identity, citizenship, and the State*. New York: Routledge.

TYLER, R. (1950). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.

WILLIS, P. (1976). The class significance of school counter-culture. In: HAMMERSLEY, M.; WOODS, P.(Eds.). *The process of schooling*, London: Routledge, Kegan Paul.