

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA – UERR
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA - IFRR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

**ANÁLISE CRÍTICA DO IDEÁRIO PÓS-MODERNO NO CURRÍCULO
DE UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO, DO MUNICÍPIO DE
RORAINÓPOLIS - RORAIMA**

LUZARDINA MIRANDA E SILVA

Dissertação
Mestrado em Educação
Boa Vista/RR, julho de 2018



LUZARDINA MIRANDA E SILVA

**ANÁLISE CRÍTICA DO IDEÁRIO PÓS-MODERNO NO CURRÍCULO DE UMA
ESCOLA DE ENSINO MÉDIO, DO MUNICÍPIO DE RORAINÓPOLIS - RORAIMA**

Dissertação defendida como requisito parcial à obtenção do título de mestre. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Roraima em associação com o Instituto Federal de Roraima, linha de pesquisa trabalho, currículo e formação docente.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Alessandra Peternella

BOA VISTA

2018

Copyright © 2018 by Luzardina Miranda e Silva

Todos os direitos reservados. Está autorizada a reprodução total ou parcial deste trabalho, desde que seja informada a **fonte**.

Universidade Estadual de Roraima – UERR
Coordenação do Sistema de Bibliotecas
Multiteca Central
Rua Sete de Setembro, 231 Bloco – F Bairro Canarinho
CEP: 69.306-530 Boa Vista - RR
Telefone: (95) 2121.0946
E-mail: biblioteca@uerr.edu.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S586a SILVA, Luzardina Miranda e.
Análise crítica do ideário pós-moderno no currículo de uma escola de ensino médio,
do município de Rorainópolis - Roraima

. / Luzardina Miranda e Silva. – Boa Vista (RR) : UERR, 2018.

117 f. : il. 30 cm.

Dissertação defendida como requisito parcial à obtenção de Mestre.
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de
Roraima – UERR em associação com o Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia de Roraima – IFRR, linha de pesquisa Trabalho,
Currículo e Formação Docente, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Alessandra
Paternella.

1. Currículo escolar 2. Pós-modernidade 3. Materialismo histórico e dialético
I. Paternella, Alessandra (orient.) II. Universidade Estadual de Roraima –
UERR III. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de
Roraima – IFRR IV. Título

UERR.Dis.Mes.Edu.2018.04

CDD – 375.00712 (19. ed.)

LUZARDINA MIRANDA E SILVA

**ANÁLISE CRÍTICA DO IDEÁRIO PÓS-MODERNO NO CURRÍCULO DE UMA
ESCOLA DE ENSINO MÉDIO, DO MUNICÍPIO DE RORAINÓPOLIS - RORAIMA**

Dissertação defendida como requisito parcial à obtenção do título de Mestre. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Roraima em associação com o Instituto Federal de Roraima, linha de pesquisa Trabalho, Currículo e Formação Docente.

Banca examinadora:

Prof.a Dr^a. Alessandra Peternella – UERR

Orientadora

Prof.^a Dr^a. Roseli Bernardo dos Santos– IFRR

Prof^a. Dr^a.Bruna Ramos Marinho – IFRR

BOA VISTA-RR

2018

AGRADECIMENTOS

Agradeço a **Deus** pela vida e sabedoria que me concede para viver.

À minha mãe **Maria** meu símbolo de foco, força, fé e determinação.

Ao meu pai **Dino** por estar sempre ao lado de minha mãe e da família.

Às minhas irmãs Claudenir, Claudinár, Claudina e Lealdina pelo apoio de sempre, juntas ou separadas somos capazes de mover montanhas para atingirmos nossos objetivos.

Ao meu irmão Filho pelo apoio aos meus pais em todos os momentos.

Ao meu irmão Clodomir Miranda (*In memorian*) que um dia sonhou e lutou pelo sucesso da nossa família, mas pela vontade de Deus não pode estar conosco em vida para me prestigiar nesse momento.

Aos meus sobrinhos Wisley, Lillian, Kauane, Sofia e o pinguinho de gente em quem busco motivação para lutar por um mundo melhor e por uma educação de qualidade, que supere os interesses do poder dominante.

Ao meu amigo Jefferson Souza pela parceria.

À professora Alessandra Peternella por ter me concedido a honra de sua convivência durante as orientações e compartilhar comigo seus conhecimentos.

Ao professor Josinaldo Barboza Bezerra do curso de geografia da UERR pelo incentivo de sempre.

À professora Bruna Ramos Marinho por compartilhar de seus conhecimentos e estar sempre disposta a ajudar.

Ao meu amigo de IFRR-CNP professor William Lemos pela amizade, paciência e pelas caronas.

Ao professor Fábio do IFRR- Campus Novo paraíso pela paciência em aguardar eu concluir minhas aulas e me garantir carona para Boa Vista nas quartas-feiras.

A minha amiga Juliana Castro pelo apoio, amizade e paciência. Amizade do IFRR-CNP que levarei para a vida toda.

Ao professor Marconi Bonfim de Santana que durante sua gestão na coordenação de agropecuária a qual estive vinculada nunca negou apoio as minhas atividades do mestrado, organizando meus horários de aula juntamente com o professor e coordenador do curso técnico em Agroindústria Brainer William.

À professora Vanessa, diretora de ensino do IFRR- CNP no ano de 2016, pelo apoio e compreensão.

À Banca examinadora pela disponibilidade para analisar este trabalho.

Aos professores que aceitaram participar desta pesquisa.

Às amigas do grupo de pesquisa pedagogia Histórico-crítico pela comunhão e foco em prol de um objetivo comum: a Revolução.

À professora Erisneide pelo apoio durante a pesquisa.

Ao professor Roniel Vitor de Oliveira pela disponibilidade e parceria.

À professora Conceição de Maria por disponibilizar o necessário para que a pesquisa fosse realizada.

Às colegas do mestrado em educação Fábria, Andreia, Conceição, Maria, Elizete, Hellen, Consuelen, Isabela, Edineide e Marinalva pelos bons momentos vividos durante essa jornada.

A todos aqueles que lutam por uma educação de qualidade.

Àqueles que de alguma maneira contribuíram para realização deste trabalho.

Obrigada a todos!

A Maria, minha fonte de inspiração

Ao Clodomir Miranda (*in memoriam*)

A todos aqueles que lutam por uma educação revolucionária e libertadora

Quanto mais instruída estiver a massa, mais depressa dará conta da sua posição de explorada, e menos disposta se encontrará a sofrer em silêncio; Todo assalariado instruído se acha próximo a sublevar-se. Porém, se a educação da classe operária pode impedi-la de empregar a força para apressar a necessária solução, ela é incapaz de supri-la.

Karl Marx (2013, p. 43)

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BM - BANCO MUNDIAL

FMI - FUNDO MONETÁRIO INTERNACIONAL

EUA - ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA

PPP - PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

PC - PLANO CURRICULAR

IFRR - INSTITUTO FEDERAL DE RORAIMA

UERR - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA

LDB - LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

PHC - PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA

MEC - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA

UNESCO - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA

UNICEF - FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA

PNUD - PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO

PC-GEO - PLANO CURRICULAR DE GEOGRAFIA

PC-HIST- PLANO CURRICULAR DE HISTÓRIA

PC-ART – PLANO CURRICULAR DE ARTES

PC-PORT - PLANO CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA

PC-SOCIO- PLANO CURRICULAR DE SOCIOLOGIA

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Plano curricular da disciplina de língua portuguesa da 1ª série do ensino médio.

Tabela 2. Plano curricular da disciplina de língua portuguesa da 2ª série do ensino médio.

Tabela 3. Plano curricular da disciplina de geografia da 1ª, 2ª e 3ª série do ensino médio.

Tabela 4. Plano curricular da disciplina de Artes da 1ª série do ensino médio.

RESUMO

O currículo escolar é parte indispensável da estruturação e organização da educação institucionalizada, sendo uma necessidade que integra parte do planejamento de toda instituição de ensino. Por ser de suma importância na difusão da educação, o currículo passa por diversas transformações a depender do momento social, político e econômico vivido pelos homens. Na sociedade capitalista, onde a economia de mercado tem necessidade de reproduzir-se, a educação é estratégica para a manutenção deste sistema econômico que frente à necessidade influencia a criação de tendências e abordagens educacionais, segundo sua perspectiva de mercado. Este trabalho propôs-se a investigar qual a implicação de um currículo pós-moderno na formação dos indivíduos? Por ter identificado ser a pós-modernidade o fundamento epistemológico dominante nas propostas curriculares a partir dos anos de 1990 no Brasil. Para tanto, desenvolveu-se como estratégia metodológica a pesquisa bibliográfica e o estudo documental, por meio do qual foi analisado o Plano Curricular de uma escola de nível médio no município de Rorainópolis – RR. O trabalho baseia-se no materialismo histórico e dialético, buscando revolucionária análise do objeto em seu movimento histórico. O trabalho buscou contribuir com a ampliação das análises críticas sobre a temática pós-moderna dos currículos da escola básica à medida que o currículo está orientado para a formação de um indivíduo direcionado a atender as demandas do poder dominante e não permite a problematização da realidade social. As análises dos planos curriculares da escola campo desta pesquisa indicam como resultado que o currículo escolar organizado dentro de uma perspectiva pós-moderna, encaminha os indivíduos para uma perspectiva idealista da realidade, à medida que os conteúdos apontam a necessidade de vencer os problemas que assolam a sociedade, mas relativizam a origem desses problemas que estão assentados no capitalismo. O discurso da diversidade cultural presente nos planos conduz ao esvaziamento dos conteúdos e a individualização da cultura, desconstruindo as possibilidades de humanização dos indivíduos ao mesmo tempo em que é também insuficiente para conduzi-los a interpretação das contradições que ocorrem na sociedade capitalista. A partir desses resultados concluímos que o currículo escolar deve orientar uma educação que forme sujeitos que possam compreender as contradições da sociedade capitalista e possam intervir nesta realidade transformando-a, para tanto, há a necessidade que na definição dos conteúdos escolares pelo corpo docente da escola, haja essa compreensão para o enfrentamento de proposta curriculares que se apresentam como inovadoras, mas que em essência somente contribuem com a reprodução da sociedade vigente.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo Escolar; Pós-modernidade; Materialismo Histórico e Dialético.

ABSTRACT

The school curriculum is an indispensable part of the structuring and organization of institutionalized education, being a necessity that integrates part of the planning of every educational institution. Because it is of great importance in the diffusion of education, the curriculum undergoes several transformations depending on the social, political and economic moment lived by men. In capitalist society, where the market economy needs to be reproduced, education is strategic for the maintenance of this economic system that, in the face of necessity, influences the creation of educational trends and approaches, according to its market perspective. This paper aimed to investigate the implication of a postmodern curriculum in the formation of individuals? For having identified postmodernity as the dominant epistemological foundation in the curricular proposals starting in the 1990s in Brazil. For that, a methodological strategy was developed for bibliographical research and documentary study, through which the curricular plan of a secondary school in the municipality of Rorainópolis - RR was analyzed. The work is based on historical and dialectical materialism, seeking revolutionary analysis of the object in its historical movement. The work sought to contribute to the expansion of critical analyzes on the postmodern theme of basic school curricula as the curriculum is oriented towards the formation of an individual directed to meet the demands of the dominant power and does not allow the problematization of social reality . The analyzes of the curricular plans of the field school of this research indicate as a result that the school curriculum organized in a postmodern perspective, directs individuals to an idealistic perspective of reality, as the contents point out the need to overcome the problems that plague society, but relativize the origin of these problems that are based on capitalism. The discourse of cultural diversity present in the plans leads to the emptying of contents and the individualization of culture, deconstructing the possibilities of humanization of individuals while it is also insufficient to lead them to interpret the contradictions that occur in capitalist society. From these results we conclude that the school curriculum should guide an education that forms subjects that can understand the contradictions of capitalist society and can intervene in this reality by transforming it, so there is a need in the definition of the school contents by the faculty of the school , there is this understanding for facing up to curricular proposals that present themselves as innovative, but that in essence only contribute to the reproduction of the current society.

KEYWORDS: school curriculum; postmodernity; Historical and dialectical materialism.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
Método da pesquisa: Materialismo histórico e dialético e Marxismo	222
1 A CRISE DO CAPITAL NA DÉCADA DE 1970 E AS ESTRATÉGIAS PARA SUA REESTRUTURAÇÃO: A EDUCAÇÃO EM FOCO	28
1.1 Relação entre a crise do capital da década de 1970 e as reformas educacionais brasileiras no contexto das políticas globais de educação	28
1.2 Pós-modernidade	38
1.3 Multiculturalismo e interculturalidade	41
1.4 Concepção de cultura: Marxismo e Pós-modernidade	55
1.5 O trabalho e a criação dos instrumentos materiais e não materiais no desenvolvimento da cultura humana e sua participação na humanização dos homens	58
1.6 O papel da escola na formação universal do homem em oposição ao relativismo epistemológico e cultural	62
2 A POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA E A INTERCULTURALIDADE	71
2.1 Currículo escolar: contribuições da Pedagogia Histórico Crítica	75
3 IMPLICAÇÕES PÓS-MODERNAS NO CURRÍCULO ESCOLAR	84
3.1 Caracterização da instituição campo da pesquisa	84
3.2 Análise dos planos curriculares	85
3.3 A pós-modernidade nos conteúdos dos planos curriculares	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS	1112

INTRODUÇÃO

A ideia de trabalhar a Pós-modernidade e o Currículo escolar surgiu para a autora deste trabalho como reflexo das experiências vividas em diferentes etapas de sua trajetória discente. Durante o período do ensino básico, do ano de 1995 a 2009, a autora desta pesquisa residiu na área rural do município de Rorainópolis e estudou em escolas localizadas no perímetro urbano da mesma cidade. No ensino médio, que se estendeu de 2007 a 2009, cursou as três séries em uma instituição de ensino que atendia alunos das áreas rurais durante o período vespertino, e da área urbana pelo período da manhã. A forma como a escola organizava os alunos era visualizada com estranheza, entretanto, não eram feitas indagações a respeito.

Em 2016, as inquietações dos anos de ensino básico foram revividas, resultando no pré-projeto que tratava do currículo escolar e dos limites e possibilidades de executá-lo frente à realidade dos alunos do campo e da cidade. O trabalho possibilitou a aprovação e ingresso no curso de mestrado em educação, entretanto, insatisfações relacionadas ao objeto de estudo permaneciam, pois ainda não possuía definição coerente do objeto de estudo.

Neste caminho, a temática da Pós-modernidade, multiculturalismo ou interculturalidade não integravam o contexto de estudo do pré-projeto, haja vista que até então não existia para a idealizadora do projeto a clareza sobre esses temas como uma abordagem que poderia justificar o contexto vivido. Tampouco havia conhecimento do método materialismo histórico e dialético e as teorias marxistas e marxianas como veículo que possibilitasse a interpretação da realidade.

A problematização e interpretação da experiência de vida relatados neste trabalho tiveram início a partir de discussões do possível objeto de estudo com a orientadora, onde a mesma possibilitou o acesso a textos que contribuíram para problematizar aquela realidade vivenciada, sob outras formas de pensar o currículo escolar.

Os direcionamentos da orientadora foram fundamentais para formar as primeiras indagações que concretizaram o presente trabalho. Além disso, também contribuiu com as reflexões e fundamentação teórica os estudos e discussões possibilitados na disciplina Formação de Professores: tendências e abordagens, ministrada pela Prof^a. Dr^a Bruna Ramos Marinho, na qual foram discutidos vários

textos tratando da fragmentação do conhecimento e da formação de professores dentro da ótica capitalista. Os textos trabalhados estavam fundamentados na Pedagogia Histórico-Crítica, possibilitando encontrar fundamentos para às inquietações vividas pela autora durante o ensino básico.

Outro espaço que contribuiu sobremaneira com a elaboração do referencial teórico e discussões foi o Grupo de Estudo e Pesquisa Formação de Professores e Pedagogia Histórico-Crítica. As discussões oportunizaram importantes reflexões sobre a educação, bem como o aprofundamento nos estudos da Pedagogia Histórico-crítica.

O fortalecimento teórico proporcionado por todos esses atores, que contribuiu com o delineamento desta proposta, direcionando os estudos para o método Materialismo Histórico e dialético, a Pós-modernidade, o Multiculturalismo e a Interculturalidade buscando fundamentar as análises da problemática.

Neste caminho, surge a discussão de Pós-modernidade. Para tanto, é importante descrever o contexto que delimita a modernidade. A modernidade sucede o período Medieval. Nesse período, o homem era governado pela divindade, por um Deus sobrenatural, no qual buscavam-se explicações para todos os fenômenos existentes sobre a face da Terra, desde os naturais até as determinações humanas. A busca pelo conhecimento era limitada pelas afirmações divinas. Conforme Tonet (2006), a transição do mundo medieval para o moderno empreendeu profundas mudanças no padrão da racionalidade. Esse foi o início das indagações humanas para compreensão da realidade concreta e o momento em que a humanidade ultrapassa o medievo com destino ao período moderno. Para Oliveira (2008) Mesmo diante das interpretações à luz do sobrenatural, a humanidade vivenciou importantes descobertas como as propiciadas pelas grandes navegações que permitiram desconstruir a ideia de que o mundo se resumia aos limites físicos da Europa.

Conforme Oliveira (2008), a modernidade caracteriza-se principalmente pela busca da superação do sobrenatural na interpretação do real, é quando o homem passa a ser o condicionante de sua realidade e a busca entendê-la a partir da ciência calcada no positivismo. Para Tonet (2006), a modernidade é fundamentalmente marcada pela razão fenomênica de Kant, caracterizada por começar e terminar nos dados empíricos, organizados e sistematizados a partir de dados singulares, cabendo ao sujeito do conhecimento organizá-los dentro de uma

totalidade. A totalidade não é vista como uma determinação da realidade, mas como uma construção mental.

A Pós-modernidade é identificada pelo período que sucede a modernidade, quando a ciência moderna é duramente criticada pela sua ausência de cientificismo. O positivismo defendia o argumento que para conhecer a realidade era suficiente observar os fatos de um fenômeno, e, partindo de uma tese surgiam às características defendidas pela ciência que consistia na descrição de fatos. A superação desse período é uma negação aos pressupostos teóricos do positivismo que descrevem a realidade sobre uma ótica que favorece a burguesia. (OLIVEIRA, 2008). A razão fenomênica de Kant, conforme aponta Tonet (2006) têm suas categorias fortemente negadas, entretanto a pós-modernidade corrobora com a perpetuação do empirismo, à medida que constitui a razão moderna sobre novas vestes e em outro momento da história da sociedade.

Para o Marxismo, abordagem adotada neste trabalho, os Pós-modernos criticam a ausência de cientificismo do positivismo. Contudo, os adeptos do ideário pós-moderno não conseguem superar o Positivismo à medida que as mazelas sociais provocadas pela acumulação e apropriação da riqueza pela burguesia é mistificada. Tendo como base científica as mesmas razões da modernidade, que não interpreta os condicionantes da realidade. Dessa forma, não é possível dizer que houve um salto da Modernidade para a Pós-modernidade, haja vista que não foram verificadas transformações em seu contexto que concretize essa mudança, mas apenas críticas a um sistema cuja base científica ainda domina a sociedade e não fora superado.

A ideologia Pós-moderna insere-se no campo educacional ao passo que a relação trabalho, sociedade e forças produtivas precisam estar alinhadas às demandas do capitalismo. Esse alinhamento ocorre a partir da educação, quando na necessidade do capital, a escola existe para formação de mão de obra.

De acordo com Marx (2011) o trabalho é indispensável ao homem e efetiva-se por meio da transformação da natureza para atender as necessidades humanas. É o caminho fundamental da humanização, ou seja, da transformação de indivíduos que, inicialmente, são seres pertencentes à espécie humana e efetivam-se humanos pela via do trabalho.

Entretanto, o capital apropria-se da força de trabalho humana das classes proletárias e para tanto alinha a escola ao capitalismo. Quando apropriado pelos capitalistas, o trabalho deixa de configurar um viés apenas de produção cultural e de humanização, ao contrário, é usado pelo poder hegemônico para dominar a classe trabalhadora.

O alinhamento da escola ao modelo capitalista efetiva-se à proporção que a educação é influenciada pelo mercado e, direciona-se para a formação geral ou científica necessária à compreensão e inserção dos indivíduos no mercado de trabalho capitalista. A educação é construída a partir das condições materiais que se objetivam no tempo, fruto das forças produtivas e relações de produção, que fogem das ideias próprias dos profissionais da educação. Dessa forma, o sistema econômico vigente influencia no modo de produção humana e conseqüentemente a escola é influenciada por ele.

Assim, Neves e Pronko (2014) ressaltam que desde o início de sua criação a escola possui forte influencia a atender as demandas burguesas e detém dupla e concomitante finalidade de formação técnica, destinada em formar o básico para o trabalho, a conformação ético-política para o trabalho e a vida em sociedade. Essas finalidades vão se metamorfoseando de acordo com o padrão das forças produtivas e com as mudanças nas relações de produção capitalista, bem como nas relações de poder e nas relações sociais gerais, que se estabelecem no interior do sistema financeiro em questão, para que seja possível a reprodução material da existência e a coesão social com ele.

Neste caminho, entre a definição de ciência e compreensão da realidade social, o capitalismo urge gerindo as concepções científicas dominantes, idealizadas pela burguesia com vistas a desvirtuar os problemas sociais que o capital provoca; como a exclusão social, segregação socioespacial, concentração de renda e outros. Assim, sustentado nas concepções da Pós-modernidade e usado pelo sistema financeiro capitalista, expressando à defesa de uma harmonia entre as classes e grupos sociais, o multiculturalismo, conforme Malanchen (2015) prega que a integração dos diferentes grupos como classe burguesa e classe proletária em suas práticas culturais é o caminho para dirimir os conflitos e desigualdades sociais. Como desdobramentos do multiculturalismo, há a interculturalidade que também alinha-se à defesa das culturas minoritárias ao defender o diálogo entre as

diferentes classes sociais e reproduzir o discurso burguês no qual o preconceito e a discriminação são resultantes das relações entre os homens.

A culminância de teorias pós-modernas como o multiculturalismo e a interculturalidade possui relação intrínseca com o desenvolvimento e expansão do sistema capitalista. Por isso, a educação tem sido chamada para atender as demandas do grande capital, com a difusão dessas teorias oriundas do poder dominante, intencionando a manutenção da sociedade capitalista. Para Carcanholo (2009) apesar das crises que o sistema sofre desde sua criação, com desemprego e fragilidade trabalhista, fruto dos entraves do sistema econômico, o capitalismo ainda poderá sobreviver e se reconstruir sobre novas bases econômicas, fato que se efetivará com a adequação social ao sistema. É dessa forma que financiam por intermédio de organismos representativos do grande capital financeiro, como o Banco Mundial, políticas educacionais que executem demandas que atendam os interesses do sistema financeiro vigente.

A participação de organismos internacionais na formulação e financiamento de políticas educacionais mundiais evidenciou-se veemente a partir da década de 1990. Para Maués (2003), as motivações para reformulação de políticas no campo da educação são oriundas da necessidade de mudar o sistema após as crises financeiras verificadas desde 1929. O modelo fordista de produção que era a base de formação para trabalhar na produção industrial impunha ao capitalismo a necessidade de mudar para garantir sua existência. Essas mudanças culminaram com a formação do homem – para atuar com as novas técnicas automatizadas e especializadas no mundo do trabalho. A crise do petróleo da década de 1970 também imprimiu decisivas reformulações na estrutura do Estado, da sociedade e da educação. A partir da década de 1990 a necessidade de adequar a educação ao mercado sugere amplas reformas nas políticas educacionais de vários países, principalmente os da periferia do capitalismo, como o Brasil. Maués (2003, p.93) ressalta que:

Os organismos internacionais (...), passaram a determinar as metas que os países devem atingir, também em matéria de educação. Assim, é que alguns organismos assumiram de forma velada o papel dos ministérios de educação, sobretudo no caso dos países em desenvolvimento. Podem-se citar algumas das instituições que têm estado à frente das definições das políticas educacionais no mundo: Organização dos Estados Americanos - OEA-, Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, Banco Mundial – BM, Comunidade

Europeia – CE, Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, Programa de Reformas Educacionais da América Latina e Caribe – Preal (MAUÉS, 2003, p. 93).

As propostas emanadas dos órgãos superiores de educação como o MEC sob as orientações dos organismos internacionais corroboram para alimentar e reestruturar o regime capitalista e fornecer mão de obra com baixos salários e privação de direitos, o que contribui para acentuar as mazelas sociais tais como a desigualdade de renda, o preconceito e a pobreza no mundo. Em outras palavras, o capital adequa a sociedade às suas necessidades por meio da reprodução ideológica da classe hegemônica, processo intermediado pela educação e mediado pelos organismos multilaterais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM). A educação passa a ter objetivos pré-definidos os quais estão direcionados ao crescimento econômico dos países de capitalismo central que exploram recursos e mão-de-obra no mundo. Esses países buscam alinhar a escola à empresa e os conteúdos ensinados às exigências do mercado. Cada reforma educacional encampada pelos organismos multilaterais representa um momento de interesse financeiro do grande Capital (MAUÉS, 2003).

No Capitalismo, o lucro resulta da exploração da força de trabalho. Para tanto, a educação ofertada à classe trabalhadora, geralmente, tem por finalidade a preparação para a inserção desta classe no mercado de trabalho e para sua adaptação às demandas sociais e não para o processo de humanização. Portanto, formar indivíduos que problematizem sua realidade a partir da interpretação dos condicionantes que propiciam sua condição de grupo excluído é um dos motivos de o discurso ser desvirtuado pelas teorias Pós-modernas, onde a culpabilidade pela exclusão e marginalidade das classes minoritárias é atribuída a cultura e não à exclusão econômica desses grupos, provocada pela detenção dos meios de produção e do lucro nas mãos de uma minoria burguesa.

No Brasil, a década de 1990 representa um marco na implantação de reformas educacionais. Entre as propostas, as ideias do multiculturalismo e da interculturalidade são fortemente defendidas, tendo em vista discutir a cultura como meio de resolução de problemas sociais. A educação intercultural é difundida mundialmente pelos representantes dos interesses do Capital na perspectiva de

implantar na sociedade relações sociais menos preconceituosas no que tange a cultura, religião, raça, etnia e outros hábitos que diferenciam os seres de origem diversa (MALANCHEN, 2016).

Conforme Malanchen (2016) na política educacional brasileira, a Interculturalidade está presente em diversos normativos, como: na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9.394/96), no Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2020, Lei Nº 13.005/2014) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). A legislação organizou-se tendo como inspiração a reforma espanhola que tem a teoria do Construtivista César Coll, sua fundamentação metodológica, expressando o ideário pós-moderno e capitalista na educação brasileira. A LDB expressa o embasamento positivista na educação brasileira e a coloca em posição estratégica no projeto de hegemonia capitalista para regulação e o controle social.

Para Marx (2013, p.34):

A lei não é outra coisa senão a consagração da força encarregada de manter intactos os privilégios da classe possuidora e governante, e só opondo vitoriosamente à força a força e, por consequência, destruindo violentamente essa forma da força que é a legalidade, uma classe inferior pode chegar à sua emancipação.

A força de uma nação desfavorecida é para Marx (2013), gerada pelo reconhecimento do sofrimento e dos que lhe deram causa. Desta forma, há uma necessidade urgente de a sociedade compreender a origem dos fenômenos sociais que afetam de forma negativa as classes proletárias, e conseguir entender a relação entre os problemas sociais da atualidade com a forma de operar do sistema capitalista. A legislação educacional, por exemplo, surge como uma imposição à classe proletária.

O multiculturalismo e a interculturalidade são trabalhados no currículo escolar pelas forças do poder hegemônico que dão sustentação ao capitalismo na sociedade, sendo uma exigência presente na LDB 9394/96 trabalhar a pluralidade cultural. Assim, essas teorias pregam a difusão e integração de culturas minoritárias, mas não discute ou problematiza os determinantes de existência dessas culturas, que são oriundas da exclusão econômica das classes abastadas economicamente, discute-se que essas culturas existem e merecem ser valorizadas. Essas discussões

no interior da escola e também da sociedade legitimam as mazelas do capital como sendo fruto das relações sociais e não capitalistas.

Para Faustino (2006), a proposta de Educação Intercultural é inviável diante da conjuntura de exclusão social e econômica provocada pelo capital. Segundo a autora, seria ingênuo acreditar que nesse mesmo regime que cria o preconceito, o racismo e a exclusão social será possível criar um projeto para erradicar os problemas sociais sem a necessária mudança no sistema econômico e social que rege a sociedade.

O multiculturalismo, à medida que reconhece a diversidade cultural, perde-se no conceito por não reconhecer que esta é resultante das determinações de uma cultura universal objetivada a partir do trabalho, na qual todos os homens são integrantes. Além disso, atribui a existência dos problemas sociais da sociedade às condições culturais.

A educação tem a função transformadora da vida dos sujeitos sociais. Marx (2013) já afirma que a educação não é capaz de livrar o proletário da condição de pobreza material diretamente, todavia, medeia o desenvolvimento da criticidade, ou seja, permite as condições subjetivas ao sujeito as quais possibilitam-no provocar a revolução na sociedade controlada pela classe economicamente favorecida. A educação desempenha papel importante na sociedade, pois qualquer transformação necessariamente passará pela escola, espaço onde estão os indivíduos que integram a sociedade.

A superação do sistema capitalista e da sociedade de classes é condição indispensável para que os homens saiam da condição de alienados, controlados pelo poder dominante em todos os seus interesses e passarão a pensar seu modo de vida na condição de proletários, que nos dias atuais encontra-se em opressão aos interesses do grande capital. Os homens podem pensar seu modo de viver a partir da educação, em uma compreensão da realidade de forma dialética. Porém, vale ressaltar, que neste momento, a educação está organizada e ofertada pela classe dominante, com o aparato do Estado e tem se pautado sob o viés de reprodução, estruturação e reestruturação desse sistema, realidade que necessita ser transformada (MALANCHEN, 2014).

Diante disso, o problema da pesquisa realizada neste trabalho foi definido como: **Qual a implicação de um currículo pós-moderno à formação dos indivíduos?**

Para tanto, traçou-se como objetivos específicos:

- Levantar o referencial bibliográfico que trata do currículo intercultural e pós-moderno
- Analisar o Plano curricular da escola
- Refletir acerca das implicações de um currículo intercultural e pós-moderno na formação dos indivíduos

A presente proposta desenvolveu-se por meio de estudo bibliográfico para subsidiar o entendimento sobre o assunto. Fez uma abordagem da interculturalidade e pós-modernidade à luz dos estudos de Malanchen (2016) e dos pensamentos de Saviani (2013), Duarte (2012), Maués (2003), Marx (2013) e outros teóricos marxistas. Além disso, amparou-se no aporte teórico de outras pesquisas relacionadas à temática como em Faustino (2006) intitulada Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena, e em Oliveira (2008), as bases filosóficas e epistemológicas de alguns projetos de educação do campo: do pretendido marxismo à aproximação ao ecletismo pós-moderno. Nesses trabalhos os autores discutem os reflexos da Pós-modernidade na educação, como a difusão do multiculturalismo, da interculturalidade e educação do campo no currículo escolar. Ademais, recorreu a apontamentos em Gama (2015) definida como princípios curriculares à luz da Pedagogia Histórico-Crítica: as contribuições da obra de Dermeval Saviani aprofundando entendimentos acerca de currículo na ótica da Pedagogia-Histórico Crítica.

Busca-se neste trabalho ampliar uma discussão que evidencie as implicações do currículo multi e intercultural orientado pelas políticas Pós-modernas em defesa dos interesses da classe dominante, dando continuidade aos estudos marxistas acerca da influência Pós-moderna no currículo escolar e discutindo o sentido das discussões sobre cultura na escola.

Foi realizado estudo documental para conhecer o contexto em que a escola elaborou e fundamentou seu Plano Curricular e se este documento está

fundamentado nas bases pós-modernas e interculturais. Para Gil (2008, p.51) “[...] a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”. Ademais, o autor (2008, p.147) ressalta que “Para fins de pesquisa científica são considerados documentos [...] qualquer objeto que possa contribuir para a investigação de determinado fato ou fenômeno”. Desta forma, o Plano Curricular, como elemento nucleador dos conteúdos e direcionamento escolar constituiu-se uma fonte de pesquisa deste trabalho. O método aplicado a esta pesquisa foi o materialismo histórico e dialético, usando as contribuições do pensamento marxista e marxiano na interpretação dos dados. A pesquisa foi realizada em uma escola da rede estadual de ensino no município de Rorainópolis-RR.

Método da pesquisa: Materialismo histórico e dialético e Marxismo

A teoria marxista foi idealizada por Karl Marx na década de 1840 e pelas contribuições de Frederich Engels e revolucionou o pensamento filosófico. A evolução do pensamento marxista é identificada em quatro fases: a primeira construída por Marx; a segunda representada por Marx e Engels; a terceira etapa do marxismo é entendida pelas contribuições de Vladimir Ilich Lênin (1870-1924) e a quarta fase é representada a partir das tendências que surgiram como contemporâneas. Sendo as principais a Soviética e a Chinesa que buscam a continuação do pensamento de Marx (TRIVIÑOS, 2011).

A base filosófica do marxismo é o materialismo dialético, esse método busca explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos que decorrem da natureza, da sociedade e do pensamento. Marx busca uma ideia materialista da realidade. O materialismo dialético tem como base de seus princípios a matéria, a dialética e a prática social e aspira ser a teoria que orientará o proletariado a fazer a revolução (TRIVIÑOS, 2011).

O materialismo histórico e dialético, de acordo com Triviños (2011) possui enfoque dialético da realidade e com isso mostra a transformação de determinada matéria e o processo de passagem delas das formas inferiores para às superiores. Ademais, segue a concepção marxiana que se utiliza das seguintes categorias de

análise presentes no método: trabalho, práxis, mediação, hegemonia, contradição, totalidade, reprodução. Essas categorias nunca são organizadas separadamente. Elas estão presentes na realidade em conjunto, haja vista que para conhecer um fenômeno é necessário o conhecer em suas determinações, em sua ontologia. A sociedade é o objeto de estudo compreendido como o *lócus* de materialização de todas as ações sociais dos homens.

A categoria trabalho é essencial nas análises da sociedade. É por meio do trabalho que o homem satisfaz suas necessidades e se constrói como ser social (MARX; ENGELS, 2011). Por meio do trabalho geram-se valores de uso para a subsistência humana, tornando o ser humano o produtor de sua história e da cultura. É isso que o humaniza. Na sociedade capitalista o trabalho é a atividade pelo qual a classe trabalhadora viabiliza o lucro para a classe burguesa, por intermédio de sua força de trabalho. É organizado de acordo com o sistema econômico que rege a sociedade, como o capitalismo.

Nessa perspectiva, anunciamos as categorias de análise do materialismo histórico e dialético para contribuir com a interpretação do objeto de estudo deste trabalho. Tais categorias sempre devem aparecer agrupadas, tendo em vista a análise da totalidade para compreender o homem e a sociedade. O trabalho em Marx é considerado a base da humanização dos homens e da construção social. Por meio do trabalho que passa a existir as atividades econômicas. A história dos homens como seres sociais diferentes dos demais animais, pode ser explicada pelo trabalho (MARX; ENGELS, 2011).

Nas sociedades primitivas o trabalho era desenvolvido na forma coletiva, para o sustento da comunidade, vivia-se um período de 'comunismo primitivo'. O resultado do trabalho era partilhado entre todos os membros da sociedade que participavam dele. Além disso, possuía o caráter humanizador, uma vez que todo o conhecimento produzido por intermédio da relação do homem com a natureza, ao garantir subsistência era compartilhado entre os membros e por meio da cultura as demais gerações que surgiam também tinham acesso. O trabalho diferencia o homem dos demais seres principalmente pela antecipação mental do que se pretende produzir. O homem, diferente dos animais, antes de praticar uma ação material tem capacidade de produzir um objeto com a antecipação daquela ação na sua mente e a previsão de resultados. Essa antecipação é o trabalho não material,

viabilizado pelo conhecimento obtido a partir da cultura. A materialização das ideias e produção de objetos é considerada o trabalho material (SAVIANI, 2013).

A partir da mediação do trabalho o homem começa a produzir cultura e transferir de geração à outra, iniciando então a humanização. Ao apropriar-se da natureza para satisfazer suas necessidades, o homem o faz de forma diferenciada em relação aos demais animais e a apropriação da cultura resultante desse processo eleva os homens a categorias ontológicas superiores que os diferencia dos animais, conduzindo-os a humanização.

Para Tonet (2006) a categoria trabalho é parte da construção da sociedade a partir de sua prática como atividade que gera valores de uso, em que os homens são humanizados pela prática de uma atividade que garante o necessário para sua subsistência. A cultura humana produzida a partir do trabalho guarda todo o conhecimento produzido pela humanidade e necessário ao processo de humanização.

No contexto do sistema capitalista o processo de humanização tem ocorrido por meio da alienação. Uma vez que a classe detentora dos meios de produção mantém poder sobre a classe trabalhadora e exerce hegemonia sobre a apropriação da cultura humana mais desenvolvida e necessária ao processo de humanização. Dessa forma, o processo de apropriação da cultura e a elevação das funções psíquicas superiores pelo homem não pode ocorrer de qualquer forma. Conforme Malanchen (2016) as aptidões e as aquisições do desenvolvimento histórico não são oferecidas ao ser humano, mas são objetivadas da cultura material e intelectual. Para que o homem forme suas funções psíquicas superiores, o processo de apropriação da cultura não pode correr de qualquer forma.

A categoria analítica *Práxis* abrange o *trabalho* e todas as demais objetivações que dele derivam. Se por meio do trabalho o homem produz sua vida material, novas necessidades surgem para ele e mais diversificadas são suas objetivações. A categoria *mediação* expressa-se entre a ocorrência dos fenômenos sociais, pois nenhum fenômeno ocorre sem a mediação/interferência dos homens. Para Cury (2000), os elementos de determinado fenômeno possuem uma reciprocidade em que os contrários relacionam-se entre si de modo dialético e contraditório. O homem é o operador dos processos que ocorrem sobre a natureza e

o produto dessa ação é a cultura que se torna elemento de mediação das relações sociais.

Conforme Tonet (2006) a *mediação* entre a sociedade e qualquer fenômeno pode ser explicado partindo da categoria trabalho que é uma relação mediada entre homem e natureza. O trabalho é a raiz do mundo dos homens, o ato que cria o ser como social e humano, é o fundamento ontológico do ser, uma atividade de transformação da natureza para a produção de valores de uso. O homem, ao transformar-se num ser social caracteriza-se por ser uma totalidade.

A categoria *hegemonia* se expressa no interior da divisão de classes pela capacidade de direção cultural e ideológica apropriada por uma classe para exercer domínio sobre outra, e conseqüentemente sobre a totalidade da sociedade civil, articulando seus interesses particulares. A Hegemonia busca ainda conseguir o consentimento de todos os grupos sociais e formar alianças de classes para conseguir direcionar a sociedade a seguir os padrões de sua direção (Cury, 2000). Na sociedade capitalista, a atuação da hegemonia é verificada a partir dos condicionantes estabelecidos pelas classes econômicas dominantes em desfavor das classes menos favorecidas. Os donos dos modos de produção encaminham as demais classes segundo seus interesses ideológicos e os fazem reproduzir seus padrões sociais e atender seus interesses capitalistas de alienar o homem para o mercado e para o trabalho.

A contradição é categoria constituída e subordinada à totalidade. É uma categoria analítica refeita pela totalidade, sendo fundamental para a sociedade, pois acredita-se que a realidade social em sua totalidade é contraditória.. Para Cury (2000) a contradição é interpretativa da realidade e ela própria existe como movimento real, no curso do desenvolvimento da realidade. Entende-se que a realidade é dialética e contraditória e nesse contexto a contradição expressa sua relação de conflito, pois cada coisa do real exige a existência do seu contrário como determinação e negação do outro. Todos os fenômenos no seio das relações sociais são contraditórios, provisórios e superáveis.

A contradição explica como a sociedade reproduz as condições impostas ideologicamente pelo poder dominante na sociedade e como esse poder se estabelece. Para Wood (1996) a manutenção do capital depende da adequação e reprodução da sociedade ao sistema capitalista, tanto no que tange aos envolvidos

diretamente com os meios de produção como aqueles indiretamente envolvidos. Assim, essa categoria de análise justifica-se pela importância de compreender como e se as relações e políticas sociais derivadas do trabalho conduzem o homem ao processo de humanização.

A totalidade é categoria analítica fruto da contradição. A totalidade se concretiza a partir dos fenômenos praticados pelos homens em que a prática de um fato conduz a existência de outro. Os fenômenos não surgem isolados, mas são integrantes de uma totalidade, esta por sua vez é constituída de toda a práxis social, de toda a produção da sociedade, onde se forma um todo. Para Cury (2000) a totalidade busca a visão do real capaz de conectar dialeticamente um processo particular com outros processos. Não existe uma totalidade acabada, mas o que há é um processo de totalização da realidade a partir das relações de produção e de suas contradições.

Totalidade não quer dizer todos os fatos nem a soma de partes. O conhecimento de todos os fatos e o exaurimento de todos os aspectos é algo que o conhecimento humano não atinge e nem é tal o sentimento de totalidade (CURY, 2000, p. 36).

A categoria de reprodução possibilita uma visão de mundo possível de ser recapturada e seu sentido encontra-se na própria reprodução do modo de produção capitalista. A sociedade tende a reproduzir as condições que garantem a manutenção de suas relações básicas para sua autoconservação. Por meio da reprodução o capitalismo mantém-se firme enquanto sistema econômico e busca reproduzir também as condições de sua acumulação (CURY, 2000).

As categorias de análise do materialismo histórico e dialético são subsídios para análises da práxis humana, buscando compreender a realidade que a produz e aplica-se como instrumento de análise capaz de possibilitar, a partir de seus resultados, uma nova prática social transformadora das relações sociais. Para Pires (1997) *práxis* é a articulação entre a teoria e a prática mediada pelo homem. Há nas categorias elementos que possibilitam esclarecer a natureza da realidade social. Ademais, aplicada à educação possibilita elucidar a relação que há entre a realidade social e a escola.

Desta forma, este trabalho trata, em seu primeiro capítulo, da crise do capitalismo na década de 1970 e a busca de reestruturação do capital a partir da mudança nos modelos produtivos industriais taylorista e fordista para o Toyotismo.

Discutir-se-á sobre a implantação do modelo econômico neoliberal nos países de capitalismo periférico a partir das políticas do Banco Mundial (BM) e do Fundo Monetário Internacional (FMI).

Para adentrar na discussão do objeto de estudo, no segundo capítulo tratar-se-á da relação da pós-modernidade e do idealismo que desencadeou diversas vertentes e teorias de estudo como o multiculturalismo e a interculturalidade, trazendo para a discussão o contexto de construção das políticas educacionais brasileiras. No terceiro capítulo será analisado Plano Curricular de educação, trabalhado pela escola campo da pesquisa.

Este trabalho pretende contribuir para o desenvolvimento de pesquisas na área educacional direcionadas para o estudo da interculturalidade. Além disso, seus resultados podem ajudar na construção de um currículo e de uma prática educacional revolucionária, que ultrapasse as demandas da sociedade capitalista vigente, ao esclarecer a relação das políticas neoliberais e capitalistas na educação mundial.

1 A CRISE DO CAPITAL NA DÉCADA DE 1970 E AS ESTRATÉGIAS PARA SUA REESTRUTURAÇÃO: A EDUCAÇÃO EM FOCO

A crise do capital verificada na década de 1970 desencadeou mudanças em nível global como a redução da produção industrial e o aumento nos preços de produtos, o que colocou em risco o desenvolvimento e expansão do Capital. Com vistas à manutenção e reestruturação do sistema foram propostas readequações na estrutura do Estado; como a redução da participação e contribuição financeira do Estado na vida da sociedade e nos setores ligados a economia, bem como adaptação do trabalhador para operar na indústria mais automatizada e com tecnologia. Nesse contexto, a educação foi chamada para atender às novas demandas do capital, o que será tratado neste capítulo.

1.1 Relação entre a crise do capital da década de 1970 e as reformas educacionais brasileiras no contexto das políticas globais de educação

De acordo com Lima et al (2014), a década de 1990 é marcada por reformas no Brasil e no mundo, tendo em vista a crise do capital que adentrou a década de 1980 e assolava o mundo com pobreza e quedas na economia. Uma das importantes reformas que motivou as demais, constituindo uma das iniciativas para reestruturação do sistema financeiro esteve atrelada à reforma do Estado.

Nesse período, o Estado nos países da periferia do capitalismo era gerido a partir do keynesianismo desenvolvimentista, que com aplicação do Estado de Bem-Estar social gerou insatisfações à expansão do capitalismo. De acordo com Harvey (2005) o Estado é criado para gerir os interesses capitalistas dos donos dos meios de produção. Nesta ótica, o Estado Keynesiano possui direcionamento para prestar assistência à sociedade o que, segundo esses interesses dos capitalistas estaria em relação contraditória com seus objetivos.

O *Estado de Bem-Estar Social* é compreendido como o conjunto de ações prestadas pelo Estado para garantir como direito a todos os cidadãos de uma determinada nação, o acesso a um mínimo que possa melhorar sua qualidade de vida como saúde, educação e habitação, em síntese, é o exercício público da proteção social, (FIORI, 1997).

As ações direcionadas ao atendimento da população pelo Estado tiveram início a partir dos anos 20 e 30 do século XX e duraram até a década de 1960, quando há uma separação entre sociedade e Estado pela aplicação das regras neoliberais (COSTA JR, 2010). Quando o Estado não conseguiu mais sustentar suas bases dentro dessa estrutura de funcionamento, entrou em crise, apresentando aumento da inflação, do endividamento público e do desemprego.

Juntamente com o Estado Benfeitor entra em decadência o modelo de produção taylorista/fordista que vigorou na grande indústria ao longo do século XX. Assim, após um período bem sucedido de acumulação de capitais, entre os anos de 1950 e 1960 que correspondem, igualmente, à crise do fordismo e do keynesianismo, o capital passa a dar mostras de um quadro crítico (COSTA JR, 2010, p.37).

A crise que adentrou a década de 1980 teve início ainda em 1970 não somente na América Latina, mas em todo o mundo e conduziu a transformações na produção da vida material objetiva e subjetiva. Dentre as principais mudanças destacam-se as realizadas na organização estatal, na forma de produção e de mercado, no campo ideológico, político e social. Para Frigotto (2003, p.69) “Contraditoriamente, a crise dos anos 70 tem na sua gênese as estratégias de superação da crise dos anos 30”.

As alterações na organização do trabalho para reestruturar o Capital em crise provocou, por sua vez, grave crise no setor trabalhista pela decadência do modelo Taylorista/Fordista que vigorara na indústria ao longo do século XX. Ademais, a pressão das novas políticas neoliberais para reduzir a participação sindicalista de representantes da classe trabalhadora acentuou os efeitos da crise entre a classe proletária que intensificou os movimentos sociais nas ruas (COSTA JR, 2010).

A reestruturação dos modelos anteriores de produção que estagnaram com a crise, como o Taylorismo/Fordismo, encontra saída no modelo japonês denominado de Toyotismo, o qual passará a exigir dos trabalhadores uma nova especialização. O modelo Toyotista requer um número menor de trabalhadores no chão da fábrica, é estruturado com horas extras, subcontratações e trabalhadores temporários e preza pela alta qualificação destes (MARIANI, 2007).

Nesse contexto, o papel do Estado passa por uma redefinição na tentativa de vencer os efeitos da crise neoliberal. O Neoliberalismo como forma de organização do Estado defende a propriedade privada dos meios de produção, a intervenção

mínima do Estado na economia e na vida social, possibilitando a penetração do grande Capital na economia dos países (LOPES; CAPRIO, 2008).

A doutrina Neoliberal opunha-se às teorias do Estado intervencionista nos anos de 1930, é resultado das iniciativas do filósofo político austríaco Von Hayek que juntamente com um pequeno e exclusivo grupo de profissionais economistas, historiadores e filósofos acadêmicos amadureceram os estudos da teoria reunindo-se pela primeira vez para debater a temática em 1947. Entre os notáveis profissionais mediados por Hayek estavam Ludwig Von Mises, o economista Milton Friedman e por algum tempo o filósofo Karl Popper. A teoria ganhou respeitabilidade no contexto acadêmico quando Hayek em 1974 e Friedman em 1976 são os personagens ganhadores do prêmio Nobel de economia indicados como os percussores da teoria. (HARVEY, 2008).

A intervenção mínima do Estado na economia é evidenciada com a mínima assistência do Estado a serviço da sociedade e em contrapartida este trabalha o máximo a serviço dos interesses do capital. Para Frigotto, (2003) o Estado reproduzirá a força de trabalho necessária ao mercado com um nível elevado de formação, entendendo-se como nível elevado a formação de trabalhadores polivalentes, com capacidade de abstração para tomar decisões complexas e rápidas frente a situações de trabalho, o que leva tempo e elevado investimento, mas sem contribuir para o fundo público. Desta forma, o direcionamento do Estado dentro da doutrina Neoliberal está para o mercado e para o capital com vistas à acumulação do lucro e não para contribuir com as necessidades sociais.

O Chile, durante o governo de General Pinochet, foi o primeiro país no mundo a viver o modelo Neoliberal que se caracterizou, no país, pela “[...] liberalização da economia, alta taxa de desemprego, repressão sindical, concentração de renda em favor dos ricos e privatização dos bens públicos” (MARIANI, 2007, p.2). A Inglaterra foi o país pioneiro no continente europeu na implantação do Neoliberalismo. A vitória presidencial de Margareth Thatcher, em 1979, assegurou ao país a implantação do sistema, tornando a Inglaterra a primeira nação do centro do capitalismo no mundo a viver a concretização do regime.

Na Inglaterra, o Neoliberalismo foi uma tentativa de reverter os efeitos do *Keynesianismo* e do *Estado de Bem-Estar Social* para favorecer as classes econômicas superiores. Nos Estados Unidos da América (EUA) também houve a

implantação do Neoliberalismo. A vitória a governo de Ronald Reagan deu início à doutrina como oficial na política econômica no país até a década de 1980. Após esse período, o sistema entrou em crise decorrente de sua rigidez, sendo substituído por outras formas menos rígidas, mas adotando o mesmo propósito de não intervenção do Estado na economia e do livre mercado (MARIANI, 2007).

Segundo (MARIANI, 2007) a década de 1970 representa o marco na implantação do liberalismo econômico na América do Sul. No Brasil, o Neoliberalismo foi implantado pelo presidente Fernando Collor de Melo, com as medidas mais drásticas no governo Fernando Henrique Cardoso e continuidade no governo Lula e Dilma.

Na década de 1990, tem início a reestruturação do Estado nos países da América Latina que viviam a crise econômica com a privatização de empresas estatais, a abertura de mercados, reformas na previdência social, na saúde e na educação para reduzir a responsabilidade do Estado sobre esses gastos, otimizar a aplicação de recursos e possibilitar a atuação do capital externo.

Mais do que a reestruturação das esferas econômica, política e social, o que está em jogo é a redefinição e a reelaboração das próprias formas de significação e representação social. A estratégia neoliberal de conquista hegemônica extrapola o campo educacional, embora ocupe sempre destaque, pois a educação e as políticas educacionais dependem das características e do poder dos grupos hegemônicos e não só das condições políticas de uma conjuntura histórica (COSTA JR. 2010, p.32).

As reformas educacionais na América do Sul foram, na década de 1990, idealizadas no projeto de reestruturação do capitalismo, efetivadas a partir das avaliações de organismos multilaterais que financiaram a educação a partir daquele momento. Defendendo uma educação descentralizada das bases administrativas diretas do Estado e direcionada para atender as necessidades de mercado do capital, a nova estrutura da educação foi idealizada pelo BM a luz dos ditames Neoliberais.

Conforme Lucena et al (2014) Os anos de 1990 inauguram um novo período na educação brasileira. A educação passa de uma ideologia desenvolvimentista para competitivista, haja vista o auge do neoliberalismo na América Latina. Promove-se a adequação da educação, que antes estava atrelada ao modelo fordista, agora se reformula para adequar-se à flexibilização e globalização do

mercado capitalista. Nos princípios de cunho Neoliberal onde estava presente a teoria do capital humano, de preparação dos indivíduos para o mercado de trabalho que dominou fortemente a educação durante as décadas de 1960 e 1970, na década e 1990 ressurgirá com conceitos como competências e empregabilidade ou neoteoria do capital humano.

A Teoria do Capital humano é empregada no sentido de preparar os indivíduos para o mercado de trabalho capitalista, por isso, reduz o homem à condição de objeto no processo da economia de mercado e a educação funciona apenas com o objetivo utilitarista diante das necessidades da produção. O plano educativo no modelo Neoliberal se encaixa perfeitamente nessa ótica de formação dos homens para condição de objetos Lucena et al (2014). O mercado se traduz pela ideia de regulação e que levará qualidade às escolas, mas os investimentos do Capital na educação têm propósitos bem direcionados para finalidade de expansão do capitalismo. Para o sistema, a educação é um serviço e não um direito, por isso “A visão da educação como serviço transforma a condição do aluno cidadão em cliente (VALLE, 2010, p.103)”. Nessa perspectiva, a formação do aluno está direcionada a aceitação do sistema capitalista com todas as suas mazelas de exclusão social e econômica das classes menos favorecidas.

A disseminação das políticas educacionais no mundo, decorrente do modelo Neoliberal e motivadas pelos interesses capitalistas foi implantada pelo BM. O BM foi fundado em 1944 em uma reunião que tinha a finalidade de traçar estratégias de ordem política e econômica para o mundo após a Segunda Guerra Mundial. Foi criado na intenção de reestruturar os países europeus no pós-guerra, porém, anos após sua criação, o BM passou a ter outras finalidades. Na década de 1950, o continente europeu deixou de ser o único foco do Banco, dividindo espaço com os países periféricos. A ação do organismo nos países periféricos estava relacionada à atuação dos países do bloco ocidental em expandir o sistema capitalista contra as ideias comunistas que se instalavam nesses países, criando então programas de ajuste estrutural, fazendo empréstimos sobre condicionalidades a serem aceitas por aqueles países (LOUREIRO, 2010).

Levados à frente por organismos internacionais, os programas de ajuste estrutural visam tanto a garantir o pagamento da dívida como a eliminar a possibilidade de políticas nacionais incompatíveis com os padrões de desenvolvimento da atual fase do capitalismo global.

E é por meio de condicionalidades que o BM concede empréstimos, financia projetos e se insere no processo de elaboração da política interna dos países periféricos, conduzindo-os rumo a um projeto de estruturação neoliberal (LOUREIRO, 2010, p.17).

Na perspectiva neoliberal, a educação não é unicamente atribuição do Estado para a sociedade. Na estrutura capitalista que molda a doutrina, a educação deixa de integrar o campo social e político e ingressa no mercado, funcionando de acordo com as regras deste. A educação possui papel fundamental e estratégico dentro da estrutura capitalista. Segundo os anseios da doutrina, a educação deve estar atrelada à preparação para o trabalho. Tanto os sujeitos do ensino escolar devem ser formados para o trabalho como, também, a pesquisa acadêmica deve direcionar-se para o mercado ou as necessidades da livre iniciativa, entendendo-se que o mundo empresarial tem interesse e necessidade de força de trabalho qualificada para competir no mercado capitalista nacional e internacional (IVASHITA; NOVAK; BERTOLLETTI, 2009).

A preparação para o trabalho é uma necessidade, tanto que Marx e Engels (2011) ressaltam que o homem não vive sem trabalhar. Entretanto, a partir do modelo idealizado na sociedade capitalista, o trabalho perde seu caráter humanizador. O capitalismo exerce poder sobre o trabalhador e explora sua força de trabalho para a produção da mais-valia e do lucro. Nesse contexto, a educação não é disponibilizada com conhecimentos que garantam ao futuro trabalhador acesso ao entendimento da realidade que permeia a sociedade, porque não é de interesse da burguesia que o trabalhador seja dotado de conhecimento, sendo suficiente para o mercado de trabalho capitalista a instrução necessária para operar na indústria ou em outro ofício que atenda o sistema financeiro vigente.

A escola é chamada, portanto, a tornar-se o *locus* de transmissão dos princípios doutrinários neoliberais. Para tanto, precisa adequar-se ao pensamento ideológico dominante no sistema de mercado. Isso implica tornar a escola um mercado para a indústria cultural e da informática. Para o capitalismo, tornar a escola semelhante ao mercado possibilita a comercialização dos produtos didáticos produzidos pela indústria, porém contando com a intervenção estatal para que isso ocorra, com a privatização da educação, por exemplo (MARRACH, 1996). Por isso, na perspectiva neoliberal, a escola deve seguir as regras do mercado capitalista, dessa forma é necessário esvaziar do currículo conhecimentos direcionados para

humanização e desenvolvimento das funções psíquicas superiores que corroboram para superação da sociedade de classes, limitando os conteúdos escolares a formação para o mercado de trabalho capitalista.

Neste contexto, na década de 1990, o BM, seguindo a lógica neoliberal e capitalista de alinhar a escola ao mercado, financiou eventos de abrangência internacional como a **Conferência Mundial de Educação para Todos**, sendo o detentor da maior fonte de créditos destinados ao financiamento de projetos na área educacional do mundo (FONSECA, 2012). Propôs um pacote de medidas que deflagraram reformas na estrutura educacional de diversos países em desenvolvimento. O Brasil é exemplo de país que se adequou às reformas propostas desse organismo multilateral. As medidas para as reformas educacionais na década de 1990 foram prioridades e estratégias para educação publicadas em 1996. Torres (2009) aborda acerca delas:

- a) O BM tem priorizado desde a década de 1990 os investimentos na educação básica, sob a justificativa de que há maiores benefícios sociais e econômicos para esses países em desenvolvimento.
- b) Outro ponto da reforma recorre à qualidade do ensino, é considerada uma meta complexa, todavia necessária para o desempenho escolar. Sem muitos questionamentos, o importante nesse quesito da reforma é que o aluno alcance a meta escolar proposta, ainda que os conhecimentos não proporcionem a elevação das potencialidades psíquicas do ser, mas que proporcione ao aluno educando o acesso à renda e as propostas do mercado.
- c) A estrutura administrativa e financeira da educação é outro trecho integrante da reforma, com a estruturação e reestruturação de órgãos educacionais como ministérios, secretarias, escolas e organização da aquisição de dados acerca do público educacional como número de matrícula nas escolas, gastos, pessoal docente e administrativo para trabalhar e apontamento de metas.
- d) Após a estruturação e reestruturação dos órgãos educacionais, a ideia de descentralizar as instituições escolares é outra demanda das propostas de Reforma do BM, conferindo autonomia política, financeira e administrativa às escolas e secretarias inferiores. Todavia, contraditoriamente, as

instituições devem desenvolver suas atividades sob fiscalização e controle dos superiores.

- e) A iniciativa de convocar os pais e demais membros da comunidade escolar constitui outro ponto da reforma. Para a reforma, esses sujeitos podem contribuir na definição e inserção dos anseios da comunidade escolar na educação. Todavia, na prática essa é mais uma forma de ter a sociedade a serviço do capital, pois fiscalizam as propostas que já existem criadas por ele no ambiente escolar e não propõe novas regras. A sociedade e a escola transformam-se em um órgão de controle dos interesses capitalistas.
- f) A reorganização das aplicações econômicas em educação também é parte da reforma. Segundo a qual os recursos na educação básica de primeiro grau devem ser mais bem planejados e aplicados. Para o BM há grande aplicação em salários de docentes e em educação superior, enquanto o básico possui baixos investimentos. Verifica-se nessa proposta, a intenção de formar o ensino básico rapidamente para que possam ingressar no mercado à medida em que o pessoal docente vai sendo desvalorizado em termos de remuneração por seu trabalho.
- g) Outros dois trechos da reforma seguem um enfoque setorial em desviar o foco para o ensino básico, principalmente o ensino fundamental. A proposta pretende estratégias para reduzir gastos e melhorar a qualidade. Ademais, na proposta as políticas educacionais serão definidas por prioridade econômica. Se uma instituição possui retorno rápido de formação e inserção dos indivíduos no mercado. Para tanto, o BM propõe a análise custo-benefício.

Com base na análise da reforma do BM na década de 1990, quando teve início as reformas de cunho neoliberal, verifica-se iminente interesse de educar para o mercado e para o capital, haja vista estar sendo a educação financiada pelo lucro capitalista. Os países aliados à doutrina Neoliberal pregavam por intermédio dos organismos multilaterais internacionais que a educação possibilitaria melhores condições econômicas aos países em condições de pobreza durante a crise. Lima *et. al* (2014) ressalta que a formação para adequar a sociedade ao mundo do

trabalho estaria atrelada a uma educação compensatória, mínima, necessária e suficiente para a manutenção dos meios de produção.

As propostas da reforma do BM são direcionadas mais para a educação básica tendo em vista a necessidade de formação de mão de obra rápida para o mercado capitalista. Para Mota Junior e Maués (2014, p.1140):

A ênfase na educação básica (ensino fundamental) tornou-se mais evidente a partir da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), com a lei Nº 9424/96. O FUNDEF, como ficou conhecido, se constitui em um fundo contábil, formado por vários impostos, tendo como objetivos a remuneração condigna dos professores do ensino fundamental público, em efetivo exercício no magistério, o estímulo ao trabalho em sala de aula e a melhoria da qualidade do ensino. Essa legislação foi renovada por meio da Lei 11.494 de 20 de junho de 2007, que criou o FUNDEB, abrangendo toda a educação básica.

Ainda de acordo com Mota Júnior e Maués (2014), é no contexto da descentralização da gestão escolar que as instituições passaram a ser fiscalizadas por outros órgãos no que tange ao rendimento dos alunos, haja vista possuírem autonomia administrativa e financeira para trabalhar em seu desempenho educacional. A descentralização educacional desencadeou na centralização da avaliação dos sistemas de ensino, existindo padrões a serem seguidos pelas escolas. Assim, surgem: o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), de 1990, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), de 1998, e o Exame Nacional de Cursos (ENC) criado em 1995.

Além desses sistemas de avaliação educacional, há, ainda, o Censo Educacional que abrange todos os níveis e modalidades de ensino, realizado anualmente pelo Ministério da Educação (MEC), juntamente com as secretarias de educação dos demais entes federativos. O objetivo do censo é formar uma base de informações estatísticas acerca dos resultados da educação. Os dados serviram para subsidiar os órgãos governamentais responsáveis pelo planejamento educacional brasileiro (ALTMANN, 2002).

Dessa maneira, várias estratégias foram criadas para garantir o cumprimento das metas dos organismos multilaterais para com a educação dos países pobres, na busca de adequá-los ao modelo neoliberal. Não obstante, as reformas deflagradas a partir da década de 1990 no Brasil perduram até os dias atuais e seguem nas

mesmas perspectivas de adequação da sociedade ao capital por intermédio da educação.

O Capital apropriou-se da fragilidade econômica vivida pelos países de capitalismo periférico, principalmente os da América do Sul, foi e partindo dessa realidade este construiu seus argumentos para implantação do neoliberalismo nessas nações após a crise econômica verificada na década de 1970. Frente à crise, o capital apropriou-se da realidade desses países para propagar o discurso de que a educação conduziria à redução da pobreza, da marginalidade e tiraria esses países do mapa da fome. Estabelecendo para tanto um comparativo da educação dos países da periferia econômica do globo com os do centro do capitalismo.

Meszáros (2008) ressalta que é inconcebível uma reformulação significativa da educação sem a correspondente transformação do quadro social onde será materializada a educação. Caso não se valoriza um determinado modo de reprodução da sociedade como necessário quadro de intercâmbio social, apenas alguns ajustes serão admitidos em nome da reforma, inclusive o de educação. Dentro da lógica global do capital, as reformas estão direcionadas a adequações, em 'corrigir' um detalhe defeituoso da ordem estabelecida:

Podem-se ajustar as formas pelas quais uma multiplicidade de interesses particulares conflitantes se deve conformar com a regra geral preestabelecida da reprodução da sociedade, mas de forma nenhuma pode-se alterar a própria regra geral (MESZÁROS, 2008, p.26).

A regra geral no contexto capitalista é adequar todos os setores sociais às necessidades do mercado, não somente a educação, entretanto, esta ganha destaque pela abrangência de atingir várias gerações a partir da transmissão do conhecimento. Desta forma, Lima et. al (2014) ressalta que a partir da década de 1990 a educação mundial ganhou destaque e atenção, sendo deferido o ano de 1990 como Ano internacional da Alfabetização, mesmo ano em que ocorreu a Conferência Mundial de educação para Todos. Como resultado dessa conferência houve a criação da Declaração Mundial de Educação para Todos e o Plano de Ação para a Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, que orientava a ação do Estado e sociedade civil para com a educação. A conferência interpôs mudanças e reformas no sistema educacional brasileiro para adequar as orientações

da Conferência Mundial, a ideia de criação da LDB 9394/96 surgiu a partir das discussões da conferência nacional.

1.2 Pós-modernidade

A pós-modernidade é compreendida como o período que sucede a modernidade. Para Tonet (2006), a existência da pós-modernidade ainda é objeto de discussão, haja vista que, para o marxismo, as concepções pós-modernas constituem um equívoco na análise da realidade concreta. À medida que a sociedade apenas avança no mesmo sistema social e de mercado sem que tenha havido uma transformação no sistema econômico e social, não há como se falar em uma pós-modernidade, mas apenas na continuação da modernidade sob novas vestes.

A Pós-modernidade está assentada no Idealismo, isto implica dizer que, nesta perspectiva, a realidade é entendida como a materialização das ideias, o mundo seria entendido como a expressão da consciência. O Idealismo é de origem filosófica ocidental, tendo como seu criador o filósofo grego Platão. As concepções do idealismo colocam o critério do que é ou não verdadeiro na adequação da realidade as ideias oriundas da mente. Como se as ideias da mente derivassem de um mundo real e verdadeiro, quando só ocorre no “mundo das ideias” (OLIVEIRA, 2008).

O pensar pós-moderno não constitui uma análise homogênea dos fenômenos, da sociedade e do homem e encontra-se distante de atingir essa realidade. Segundo Tonet (2006) os dados empíricos considerados pela ciência pós-moderna negam as categorias analíticas da totalidade e da essência dispostas pelo materialismo histórico e dialético. Baseia-se na observação dos fatos segundo as ideias positivistas. Apesar de opor-se à modernidade, essa vertente de pensamento é a reprodução do pensamento moderno em sua concepção fragmentária da realidade.

O surgimento do capitalismo trouxe consigo novas formas de o homem produzir sua existência. Assim, a mudança de sociedade rural para urbana impulsionando o processo industrial deixou dúvidas acerca do entendimento da realidade. Além da fé, que antes era o princípio de todas as explicações do mundo, agora, a humanidade busca novas formas de explicar a realidade. Entre essas

formas tem-se a experiência da qual originaram-se o empirismo e a razão, gênese do racionalismo (OLIVEIRA, 2008). Todavia, essas novas formas são ainda originárias do Idealismo. Em negação a essa forma de pensar, surge o materialismo histórico.

O materialismo histórico foi criado por Karl Marx e Frederich Engels, sendo posteriormente desenvolvido por intelectuais como Lênin, Gramsci, Luckás, Kosik e outros que denominados de marxistas. O materialismo desenvolveu-se após a morte de Hegel, filósofo do século XIX (OLIVEIRA, 2008).

O materialismo utiliza-se de quatro categorias de análise da realidade oriundas do idealismo: a contradição, a historicidade, a totalidade e a práxis. A aplicação dessas categorias difere o idealismo do materialismo, o primeiro aplica a existência da realidade no mundo das ideias e o segundo aplica na visão de que é o mundo real e concreto que forma as ideias. Essa nova concepção desenvolvida 33 por Marx revolucionou os estudos das ciências sociais a partir do século XIX até os dias atuais (OLIVEIRA, 2008, p.51).

O materialismo dialético permite conhecer a realidade e o que a condiciona, possibilita aos homens e a sociedade entender as pretensões de projetos políticos dos homens e planejar formas de intervenções, condicionando as leis que comandam o desenvolvimento da humanidade. Acredita-se que para transformar a realidade é necessário conhecê-la em sua gênese e isso é possível por meio do método dialético. Segundo Tonet (2006), no capitalismo, a propriedade dos meios de produção conduz a divisão e exclusão de classes, e o materialismo histórico possibilita aos homens a análise dessa realidade, bem como sua transformação, fato que não se apresenta positivo para o sistema e para o poder dominante.

Em decorrência de conduzir o homem à libertação, o materialismo histórico não é filosofia mediadora das relações entre os homens no capitalismo. Para Oliveira (2008) O mundo capitalista e as classes detentoras do poder buscam uma ciência de cunho idealista, que não desvende a realidade e não busque transformar as desigualdades econômicas e sociais. Apostam no idealismo e no desenvolvimento das ciências pós-modernas que adequam a sociedade ao capital.

As ciências pós-modernas são aquelas que, assentadas sobre o idealismo, acabam relativizando a existência da realidade e do mundo, como se não pudessem ser explicados cientificamente.

O pós-modernismo é a expressão típica da sensibilidade emergente e afirma-se como um novo padrão cultural dominante nas sociedades do capitalismo tardio. Seu florescer exige a existência de uma história cultural desenvolvida, tendo à frente os meios eletrônicos audiovisuais, responsáveis pela midiaticização da cultura. Tem como sua base societária um significativo contingente de novos intermediários culturais, dotados de formação cultural e/ou profissional universitária, que estejam inseridos no circuito da produção e consumo de bens culturais – como a mídia, a publicidade, a moda, o design e profissões de aconselhamento terapêuticos e educacionais. (WOOD, 1996, p.124)

De acordo com Oliveira (2008), a modernidade inicia com a passagem do medievo em que o sobrenatural era o único que ordenava a vontade humana e a realidade social.

O homem começou a visualizar o mundo a partir de sua realidade concreta, fato que foi possibilitado pela 'superação do modelo heliocêntrico de universo aberto; a superação dos limites físicos da geografia europeia permitida pelas grandes navegações e a sua superação do limite antropológico, quando Kant disse que a essência do homem é produzida pelo próprio homem' (OLIVEIRA, 2008, p. 92).

Assim, o homem passa ser o centro de transformação do mundo e produção da sua realidade, e o sobrenatural revelado por divindades deixa de constituir a fonte principal do conhecimento e de transformação do mundo. A partir dessas modificações no pensamento dos homens que agora passa a ser o responsável por seus atos que surge então a modernidade. "O projeto da modernidade é a fundação da possibilidade de um sujeito e de uma sociedade que se livra das explicações míticas e passa a ser responsável por seu próprio destino" (OLIVEIRA, 2008, p.93).

Nesse contexto, a pós-modernidade constitui uma continuação da modernidade, uma vez que em nenhum momento houve uma ruptura com os ideais da modernidade. A existência da pós-modernidade é real apenas para alguns autores que a idealizam, estes influenciam com suas ideias o contexto de desenvolvimento da educação. Para Tonet (2006), a pós-modernidade constitui-se numa corrente filosófica assentada no idealismo que atribui à ciência a culpa pela realidade social imposta pelo capitalismo. Busca uma interpretação para os problemas sociais favoráveis à burguesia, mistificando a realidade dos fatos, garantindo a hegemonia e manutenção do poder dominante.

A corrente pós-moderna faz críticas à modernidade no que tange ao positivismo e ao marxismo enquanto forma de pensamento, atribui a culpa pelas

mazelas sociais à ciência que está assentada no positivismo. Todavia, a própria crítica pós-moderna está alicerçada e impregnada dos ideais positivistas. Para Wood (1996, p. 122):

Os pós-modernos de hoje (sobreviventes típicos da 'geração dos 60' e de seus alunos, parecem ter uma visão do mundo ainda calcada na 'Era da multiplicidade de padrões de consumo e a proliferação de 'estilos de vida'. Aqui também eles revelam seu o historicismo fundamental, uma vez que as crises estruturais do capitalismo desde aquele momento 'dourado' parecem não ter deixado neles nenhuma impressão teórica significativa.

Dessa maneira, não é notável uma ruptura entre modernidade e pós-modernidade, ambos estão assentados nas mesmas bases filosóficas. O pós-modernismo encontra-se limitado à medida que não consegue superar suas próprias bases de formação filosófica, calcadas no positivismo e no idealismo. Seus direcionamentos para análise do mundo e a ciência desenvolvida em suas bases estão limitados aos interesses do capital. Nesse contexto, surge a conceituação de cultura sobre enfoques diversos, ressaltando-se que a abordagem adotada pelos autores pós-modernos segue com uma análise fragmentária da realidade, e pelo discurso multicultural é adotado um conceito de cultura que não condiz com a totalidade da produção cultural dos homens construída a partir do trabalho. Neste caminho, no próximo tópico discutir-se-á o conceito de cultura nas perspectivas pós-modernas e marxistas.

1.3 Multiculturalismo e Interculturalidade

O Multiculturalismo teve início no Canadá na década de 1960, período em que o país vivia o movimento separatista para independência do Quebec. Diante da possibilidade de Quebec separar-se do país, o governo canadense criou uma política de incentivo aos investimentos em educação, saúde, economia e preservação da cultura, essa última sendo tratada como um dos motivos mais importantes, haja vista ser a causa de conflitos e pauta da luta pela independência.

Assim, criado para reconhecer a existência de diferentes grupos culturais no mesmo país, o multiculturalismo expandiu-se pelo mundo a partir de outubro de 1971, após a criação do plano para aliviar tensões entre grupos culturais distintos e propiciar o desenvolvimento econômico do Canadá por meio do plano intitulado "Multiculturalismo dentro de uma base bilíngue" (FAUSTINO, 2006).

O termo *interculturalidade* surgiu no contexto das políticas neoliberais e pós-modernas, impulsionada pelo multiculturalismo. A definição de interculturalidade está relacionada ao conceito de cultura. Para Hall (2011), autor adepto à interculturalidade, o processo de globalização está causando a homogeneização global de culturas e identidades e neste contexto surge a necessidade de intervenção de forma a valorização das culturas.

O fenômeno da globalização é considerado por grande parte da população da humanidade o momento de avanços tecnológicos acompanhados na terceira fase da Revolução Industrial e que atinge a todos de forma direta ou indireta, apesar dos avanços, não se apresenta de forma homogênea, em decorrência das particularidades das pessoas e dos lugares.

Segundo Santos (2010) para entender a globalização é necessário assimilar a influência conjunta de dois elementos fundamentais nesse processo, sendo: o estado das técnicas e o estado da política. As técnicas são representadas nos nossos dias pela chegada das tecnologias da informação, por meio da cibernética, da informática, da eletrônica. Essas técnicas asseguram um comércio que antes não era possível, garantindo em todos os lugares simultaneamente as ações. No passado, as técnicas estavam limitadas a lugares específicos como a estrada de ferro, que era instalada em regiões selecionadas e alcançava somente uma parte do país; sua importância não era determinante sobre as demais frações do território onde se encontrava. Atualmente, a técnica da informação alcança a totalidade de cada país, de forma direta ou indireta, desta forma, diferentes lugares possuem acesso aos fatos que ocorrem no local de outros pelo avanço das técnicas.

O avanço das técnicas permitiu a conexão entre os diferentes espaços e territórios, entretanto, essa relação só é possível com a intermediação política, ou seja, da política das empresas e dos Estados. Os sistemas de técnicas atuais, dentro dessa organização, possui a característica de ser invasor ao conectar-se com outros locais na produção e no território. Essa relação é percebida na ação de empresas multinacionais que fragmentam sua produção a partir da implantação de filiais, com a especificidade de realizar a produção de uma fase apenas do processo de produção que antes era realizado em apenas uma empresa. As técnicas permitem manter o controle em tempo real de cada fase da produção que pode ocorrer em países diferentes (SANTOS, 2010).

Os últimos anos do século XX acompanharam de fato expressivas mudanças sobre a face da Terra, principalmente no campo das tecnologias. Todavia, os benefícios dessas mudanças não são assimilados por todos os homens, não são distribuídos de forma igualitária entre a totalidade da população do planeta. De acordo com Santos (2010), dentro dos condicionantes da sociedade capitalista, as técnicas da informação são apropriadas por alguns Estados e empresas, aprofundando os processos de desigualdade verificados a partir da divisão de classes. Dessa forma, a periferia dentro do sistema capitalista vive de forma mais acentuada as desigualdades por dois motivos: ou porque não detém totalmente os novos meios de produção que justifique usufruir de maneira totalitária das técnicas, ou porque não possuem a possibilidade de controle sobre os meios de produção.

Diante da complexidade do processo de globalização no interior do sistema capitalista, há de fato uma mudança nos padrões de vida verificados anterior a esse processo, padrões que foram modificados sob influência dos avanços tecnológicos. Para os autores como Hall (2011), que vislumbra cada prática social integrante da cultura humana como uma cultura isolada, a globalização causou a homogeneização da cultura e acarreta possível desvalorização. Entretanto, com base na concepção marxista adotada neste trabalho, a cultura dos homens não foi modificada, mas o emprego de novas técnicas no mundo do trabalho acarretou mudanças em toda a práxis social.

Como já dito, a visão pós-moderna de cultura, no contexto da globalização, é a de que a globalização causou a homogeneização das culturas. Para Hall, (2011, p. 79):

Os padrões de troca cultural desigual, familiar desde as primeiras fases da globalização continuam a existir na modernidade tardia. Se quisermos provar as cozinhas exóticas de outras culturas em um único lugar, devemos ir comer em Manhattan, Paris ou Londres e não em Calcutá ou em Nova Deli.

O autor (2011) propõe um conceito de cultura direcionado para as políticas pós-modernas, segundo a qual há entre os homens uma pluralidade de culturas. Além disso, equipara uma fração da cultura, os hábitos alimentares de um povo como sinônimo da totalidade da cultura. Já na concepção marxista adotada por Malanchen (2016), cultura é fruto das objetivações que ocorrem a partir do trabalho, da transformação da natureza pelo homem para atender suas necessidades. Assim,

os hábitos alimentares de um povo integram a cultura universal dos homens, entretanto, mudam conforme os modos de produção, a ciência e a tecnologia.

Hall (2011) ainda aborda o fato de as sociedades tomarem para si hábitos que não foram criados por elas. A título de exemplo cita que ultimamente as sociedades não ocidentais estão adotando hábitos ocidentais tais como vestir, calçar e alimentar. Pensar sob essa ótica pós-moderna seria o mesmo que dizer que uma sociedade não pode tomar para si o aprendizado de outros grupos sociais. Com base em Duarte (2008) A cultura é universal entre os homens, sofre transformações em cada sociedade ou de forma global de acordo com as necessidades da atividade social dos homens.

Franco (2006) possui uma concepção de cultura que segue a mesma ótica Pós-moderna de Hall. Além de relatar hábitos e costumes dos homens em sociedades diversas como sendo cultura, reafirmando a proposta fragmentária de que cada povo possui uma cultura específica, restrita ao seu local de origem, define a cultura como sendo constituída pelo comportamento das pessoas. Ora, se uma pessoa vive na região dos trópicos da Terra, veste e alimenta-se de acordo com a situação em que se encontra, mas, se essa mesma pessoa muda-se para a Zona temperada da Terra, conseqüentemente, irá mudar seus hábitos de vestir, alimentar e se comportar para adaptar-se à nova realidade. O que é cultural como o trabalho descrito por Marx não será modificado, mas o que é hábito, costume e comportamento será adaptado à nova realidade.

Discutindo cultura segundo a concepção Multiculturalista, Franco (2006, p.87) cita ainda como exemplo de cultura o comportamento e atitudes femininas numa dada sociedade:

No Brasil, uma mulher pode conversar com um homem desconhecido na rua sem que isso seja considerado imoral e ela venha a ser punida. No entanto, esse comportamento é vedado às mulheres que vivem sobre regime Taleban, no Afeganistão. Portanto, o certo e o errado (os valores) e os usos e atividades (os costumes) são relativos à sociedade da qual fazem parte.

Analisando as proposições do autor, no entendimento dele a cultura é equiparada com a religião, como sinônimos e confunde-se, portanto, com religião. Os costumes religiosos no Brasil são diferentes dos costumes religiosos do Afeganistão e não a cultura. A religião é mais restrita e é fragmentada, tanto que não

são todas as mulheres que devem cumprir a doutrina, mas aquelas que vivem sob o regime Taleban. A cultura perpassa essas definições, são criações para manutenção da vida humana. Como pode a religião ser fundamental para sobrevivência dos homens?

Diferentemente do que os pós-modernos pensam, nosso entendimento aqui, com base no Materialismo Histórico-dialético, é que a cultura é parte indissociável da humanização dos homens. É por meio dela que os sujeitos formam a si mesmos. Para Malanchen (2016), é das relações de produção dos homens que surge a cultura, existindo a cultura material e a simbólica. A cultura material define o homem como um elemento material integrante da natureza e sua interação com os objetos naturais ao transformá-los garante sua sobrevivência. O homem produz a cultura material e simbólica que simboliza sua humanização, esta é transmitida de geração para geração. .

Para sobreviver o homem precisa garantir condições de sobrevivência. Todo esforço humano para que tal fato ocorra concretiza-se por meio do trabalho do homem, que, por sua vez, ao transformar o meio em que habita garante tais condições de sobrevivência. Vale destacar que, sendo o trabalho inerente e necessário à existência dos homens e constitui um exemplo de aspecto da cultura dos homens, comum a todas as gerações, seja ela extrativista, artesanal, manufaturadas ou industriais, ele, o trabalho, possui o mesmo significado em todas as sociedades. Isso porque: “O trabalho, esse intercâmbio do homem com a natureza, através do qual são produzidos os bens materiais necessários à existência humana, **é o ato que funda o mundo social**” (TONET, 2013, p.8; grifos nossos).

O que diferencia o homem dos demais animais é a possibilidade de desenvolver o trabalho sob suas diversas formas. O trabalho surge quando o homem deixa de ser apenas integrante do meio natural e passa a modificá-lo para suas necessidades. O trabalho passa a ser integrante da cultura material dos homens que é transmitida para futuras gerações por meio da educação.

Para Marx; Engels (2011) o trabalho é uma atividade tão essencial na sociedade que é o responsável por criar as condições para a vida humana e, inclusive, pode-se afirmar que este criou o próprio homem. De acordo com (MARX; ENGELS, 2011, p. 26). “Cada uma das fases da divisão do trabalho determina também as relações dos indivíduos entre si no que diz respeito ao material, ao

instrumento e ao produto do trabalho”. Se uma sociedade possui uma forma não desenvolvida de trabalho, conseqüentemente outras que estão em estágio de desenvolvimento e divisão do trabalho mais avançados possuirão muito mais condições de acumular riqueza, passando a existir então as condições para haver divisão de classes econômicas e sociais.

Os avanços tecnológicos e científicos, as mudanças de hábitos e costumes pelo domínio desses meios e das técnicas do trabalho possibilitam a existência de sociedades com características diferentes. O trabalho é a prática comum entre todas as sociedades. É por meio do trabalho que há a evolução dos homens e por esse motivo há a necessidade de transmissão de geração para outra. Para Tonet (2013, p. 731):

[...] a complexificação da sociedade a partir do trabalho faz surgir novas situações, problemas e necessidades que demandam outras dimensões sociais para o seu enfrentamento. Pense-se na arte, na religião, na ciência, na política, no direito. Nenhuma dessas dimensões é trabalho, mas todas têm a sua origem a partir do trabalho.

É precisamente pela mediação do trabalho na relação do ser humano com a natureza, momento em que começa a produzir cultura diferenciando-se dos outros animais que tem início a formação do ser humano como ser social. Quando isso acontece, o ser humano dá um salto qualitativo em seu processo de evolução, iniciando uma esfera ontológica de desenvolvimento, o da sociedade, isto é, do ser social.

Logo, a transformação do homem em ser social é mediada pelo trabalho e pelos outros seres humanos por meio da transmissão da cultura às gerações futuras. A apropriação da cultura é a relação dos homens com a história social de gerações passadas. Malanchen (2016, p.107) disserta que:

A cultura é, portanto, constituída a partir da ação produtiva do ser humano sobre a natureza. Ou seja, é cultura tudo aquilo que não é imediatamente natural, tem atividade humana objetivada e desempenha alguma função em atividades humanas.

Nessa ótica, a autora define o resultado do trabalho dos homens sobre a natureza como sendo a cultura Material e em função desta surge a cultura simbólica composta pela linguagem, às ideias, a ciência, a arte e a filosofia. Sendo certo que a linguagem, a arte, a filosofia e a ciência são integrantes de uma única cultura e não

sinônimo de cultura. A cultura é tudo que o homem produz. Conforme Malanchen (2016) “A cultura humana deve ser universal, [...], não deve pertencer a uma classe ou grupo, pois é produzida historicamente por toda a humanidade em suas relações e lutas de classes.”

A existência de uma cultura universal é concreta. A transmissão desta deve ser universalizada como uma conquista da liberdade pela humanidade, ao apropriar-se de conhecimentos historicamente construídos que são essenciais para a sociedade. Esta cultura historicamente tem estado sob o poder da classe burguesa pela desigualdade de classes e pela difusão de que há diferentes culturas entre os homens. Entretanto, Malanchen (2016) ressalta que na sociedade comunista a cultura pertencerá a todas às classes.

Para os multiculturalistas, tratar de uma cultura universal é o mesmo que possuir uma concepção etnocêntrica. Para eles, a cultura não coincide com a visão marxista em que é tomada como produto do trabalho humano ao transformar a natureza, ao contrário, os multiculturalistas entendem cultura como algo isolado e dividido por sociedades e localidades como a cultura europeia, a asiática, a Sul-americana, a do *Rock*, a do *jazz*, a do *Funck*.

Para autores marxistas, como Saviani (2013), Malanchen (2016), Duarte (2013) e Tonet (2006), todos esses aspectos integram uma única cultura, a cultura dos homens construída historicamente e não culturas isoladas, criadas por grupos específicos de pessoas. A cultura universal é uma realidade resultante das objetivações humanas, assim, universalizar a cultura é disseminar o necessário do conhecimento do gênero humano acumulado para contribuir com a consolidação da liberdade do ser humano.

Vasconcelos (2001), ao tratar acerca da diversidade cultural dentro da sua ótica multiculturalista cita o fluxo migratório da Região Nordeste para o Centro-Sul do Brasil. Segundo ela o preconceito e a discriminação sofridos pelos nordestinos são explicados pelo fato de os nordestinos possuírem uma identidade cultural diferente da do centro-sul. Afirma ainda que os nordestinos constituíram um grupo de mão de obra abundante e barata de baixa qualificação técnica que proporcionaram desenvolvimento acelerado da Região.

Contudo, com base nos pressupostos marxianos, podemos ressaltar que a desigualdade social é decorrente da exclusão cultural e não da diferença cultural. Os povos que migraram do Nordeste para o Centro-Sul do Brasil provavelmente não gozam dos mesmos privilégios daqueles do Centro-Sul e, conseqüentemente, não irão possuir formação técnica onde moram, já que não há onde trabalhar na localidade destes com formação técnica especializada. A difusão de uma cultura universal em que todos os povos possam ter acesso aos meios de produção e ao conhecimento mais avançado, criado e acumulado pelos homens é a oportunidade de destruir as classes e as formas de discriminação (FAUSTINO, 2006).

Nesse contexto, surge a interculturalidade, dentro da ótica multiculturalista de diversidade cultural. Numa perspectiva pós-moderna, o tema interculturalidade é tratado com enfoques diferentes, mas direcionados para os mesmos objetivos: a defesa das culturas dos sujeitos educacionais no currículo escolar. Para Fleuri (2001), por exemplo, adepto ao multiculturalismo, a intercultural busca a convivência harmoniosa entre culturas diversas, dirimindo conflitos entre elas na medida do possível, para que haja relacionamentos cooperativos, relações que respeitem as identidades culturais diversas, sabendo que se devem reconhecer as diferentes culturas, não as desqualificando, mas reconhecendo seu valor.

Por isso, na concepção de Hall (2011), a interculturalidade deve ser aplicada à educação visando melhorar as relações sociais e a convivência entre diferentes culturas. Para tanto é necessário o desenvolvimento de uma proposta pedagógica que considere a existência das diferentes culturas no ambiente escolar e que estas precisam conviver de forma respeitosa e cooperativa. O currículo intercultural é a materialização dessa proposta, onde deve ser contemplado o incentivo à troca de experiências entre os diferentes grupos culturais.

Em oposição a essa abordagem construída a partir do pensamento pós-moderno, Duarte (2001) ressalta que, constitui uma das ilusões da chamada sociedade do conhecimento acreditar que por meio de bons exemplos de indivíduos ou comunidades, serão superados os grandes problemas da humanidade, que são frutos de algumas mentalidades que corroboram para esse problema. E o autor ainda relata que:

Assim, acabar com as guerras seria algo possível através de experiências educativas que cultivem a tolerância entre crianças e

jovens. A guerra é vista como consequência de processos primariamente subjetivos ou, no máximo intersubjetivos. Nessa direção, a guerra entre os Estados Unidos da América do Norte e Afeganistão, por exemplo, é vista como consequência do preparo de pessoas para conviverem com as diferenças culturais, como consequência da intolerância, do fanatismo religioso. Deixa-se de lado toda uma complexa realidade política e econômica gerada pelo imperialismo norte americano e multiplicam-se os apelos românticos ao cultivo do respeito às diferenças culturais. (DUARTE, 2001, p.40).

Corroborando, Tonet (2013) ressalta que as perspectivas da interculturalidade são equivocadas e fragmentárias do conhecimento produzido pelo homem, haja vista que não deve existir a fragmentação do conhecimento para veicular por intermédio da escola os hábitos locais, regionais ou nacionais como sendo a cultura.

Segundo Malanchen (2016) a cultura se materializa por meio da transformação da natureza para atender as necessidades humanas e essa transformação ocorre por meio do trabalho. **Não há culturas diferentes em sociedades diferentes, mas sim estágios diferentes de apropriação da cultura humana mais evoluída e que se encontram sob poder da classe dominante na sociedade.** Ainda que em sociedades diferentes, todo o conhecimento deve ser integrado para materialização dos avanços culturais, que foram construídos historicamente pela sociedade e que são propriedades de todos e devem ser partilhados sob a ótica da universalização da cultura, em que todos tenham acesso aos mesmos meios de produção e desenvolvimento.

Na perspectiva multi e intercultural a construção dos métodos e conteúdos conforme a pluralidade cultural existente na escola é necessária para que ocorra de fato uma educação intercultural de rejeição ao preconceito e etnocentrismo. Diante disso, surge a seguinte interrogação: se para o multiculturalismo há várias culturas, e se um determinado número de culturas é selecionado para compor o currículo escolar, não se estaria excluindo alguns grupos e privilegiando outros?

Ocorre que essas abordagens pós-modernas trabalham um conceito de cultura fragmentário que exclui a existência de uma universalidade cultural, em que é necessário ensinar a música da região, do país ou da comunidade e não difundir o conhecimento que o homem construiu ao produzir a natureza e o meio social em que vive. A função da cultura é viabilizar a independência intelectual de todos os homens. Para Duarte (2008, p.35):

Não existe uma essência humana independente da atividade histórica dos seres humanos, da mesma forma que a humanidade não está imediatamente dada nos indivíduos singulares. Essa humanidade, que vem sendo produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens, precisa ser novamente produzida em cada indivíduo singular.

A produção dessa humanidade nos indivíduos dar-se-á pela educação seja ela voluntária ou involuntária, considerando-se uma cultura universal na formação humana.

Há uma resistência do pós-modernismo em relação à difusão de uma cultura universal. Argumenta-se que a escola tem necessidade de veicular os conhecimentos da realidade cultural dos alunos e ensinar conteúdos alheios a isso é direcionar a escola para uma educação burguesa. Duarte (2006) opondo-se às abordagens das pedagogias contemporâneas argumenta que a ciência e arte burguesa não são alheias à cultura da classe trabalhadora. Apesar de boa parte da produção científica e artística ter sido apropriada pela burguesia, como se fosse uma propriedade deles; e atribuindo a essa produção o sentido de pertencimento ao universo material e cultural burguês.

No Brasil, o multiculturalismo passou a integrar às políticas públicas da educação a partir de 1990, quando o país adotou o Neoliberalismo como modelo econômico. Antes desse período, a Constituição Federal de 1988 trouxe em seu bojo a democracia e o pluralismo, como resultado dos movimentos sociais de luta contra a ditadura militar e reivindicando políticas de valorização de culturas e contra as manifestações discriminatórias (FAUSTINO, 2006).

A adaptação brasileira ao Neoliberalismo na década de 1990 empreendeu mudanças na educação, incluindo, dentre outras tendências, a multicultural. Além da ideia inicial de formação de mão de obra para trabalhar com as novas tecnologias do mercado, a educação mudou no sentido de inserção educacional das minorias por meio de uma política de diversidade cultural. Assim, o multiculturalismo e suas regras, criado pelos norte-americanos, tiveram suas ideias adaptadas à realidade brasileira.

No campo educacional brasileiro, a *interculturalidade* começa a ser norma a partir do momento em que introduzida na legislação educacional do país. A LDB, no art. 26, trata acerca do tema desta forma: “Currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e

locais da sociedade, da cultura e da economia” (BRASIL, 2012, p.12.). Ademais, nos PCN’s - Parâmetros Curriculares Nacionais defende-se a ideia de uma pluralidade cultural na escola e que deve ser usada como um instrumento para combater o preconceito e a discriminação.

Segundo as concepções de Fleuri (2001), a complexidade do mundo contemporâneo requer novas formas de se elaborar o conhecimento científico e a educação. A globalização deixa suas marcas no campo cultural, pois globalizar pode significar homogeneizar, diluindo identidades e apagando marcas das culturas ditas inferiores, das raças, das etnias, gêneros, linguagens, religiões e grupos. O autor (2001) apoia-se na ideia da existência de múltiplas culturas e que apostar em uma monocultura é expor a sociedade ao risco de legitimar a dominação de um projeto civilizatório, que poderá excluir as minorias culturais, tornando-as marginalizadas.

Em oposição a essas ideias pós-modernas e multiculturalistas, Saviani e autores da PHC – Pedagogia Histórico Crítica como Malanchen (2014), Lombardi (2010), Duarte (2001) e outros julgam essas propostas como idealistas e reprodutivistas. O conhecimento difundido pela escola não pode ser fragmentado, mas deve-se trabalhar o conhecimento mais desenvolvido pelos homens.

As teorias contemporâneas têm tratado o currículo por meio do trabalho por projetos, um currículo centrado nos interesses imediatos dos alunos empíricos (e não dos alunos concretos), na cultura popular, enfim, no relativismo epistemológico presente na defesa do cotidiano, o utilitário *versus* o erudito universal. Desse modo, as teorias acabam por trabalhar o conteúdo escolar de forma a histórica e descontextualizada, não indo além da realidade do aluno, estagnando, portanto, no senso comum (MALANCHEN, 2014, p.08).

A educação precisa direcionar-se para mudar a concepção de mundo hegemônica nas escolas, que estão aprisionadas aos limites da visão capitalista. Para superação da sociedade capitalista há a necessidade da difusão dos conhecimentos mais desenvolvidos nos campos das ciências, das artes e da filosofia e a compreensão da realidade atual, para que se avance em direção ao materialismo histórico e dialético, buscando transformar a realidade social com a construção de uma nova sociedade (DUARTE, 2006).

Para o multiculturalismo, cada povo e cada grupo social desenvolvem historicamente durante sua existência, uma identidade e uma cultura próprias. O multiculturalismo pensa em alternativas para minorias “culturais”, todavia pode

reproduzir desigualdades e discriminações sociais. Diante disso, surge à perspectiva intercultural no contexto das lutas contra a exclusão social, assim o intercultural acredita que cada grupo social possui sua identidade cultural (FLEURI, 2001).

Em nível das práticas educacionais, a perspectiva intercultural propõe novas estratégias de relação entre sujeitos e entre grupos diferentes. Busca promover a construção de identidades sociais e o reconhecimento das diferenças culturais. Mas, ao mesmo tempo, procura sustentar a relação crítica e solidária entre elas (FLEURI, 2001, p. 49).

Fleuri (2001) continua em suas afirmações ao entender que a educação intercultural se faz necessária, haja vista que a realidade brasileira possui dimensões culturais específicas, como colonialismo e migrações, dominações e convivências que introduzem processos de aculturação e provocam fusões sincréticas e violentas perdas culturais.

Em oposição ao pensamento de Fleuri (2001) e ao multiculturalismo, Duarte (2011) ressalta que o pensamento pedagógico contemporâneo é caracterizado principalmente pelas hegemonias de teorias pedagógicas de base relativistas, destacando-se o *construtivismo*, a *pedagogia das competências*, a *pedagogia dos projetos*, a *teoria do professor reflexivo* e o *multiculturalismo* como as mais frequentemente adotadas. Essas vertentes pedagógicas, oriundas dos movimentos escolanovistas¹, são avaliadas como negativas na medida em que negam as formas clássicas de educação escolar. Apesar disso, na atualidade, elas assumem novos sentidos dados pelo contexto ideológico onde predomina uma visão de mundo pós-moderna.

A educação intercultural tem como um dos seus primeiros conceitos fundantes os propagados a partir da “Declaração sobre raça e sobre preconceitos raciais” publicado em 1978 pela UNESCO. O documento afirma que todos os grupos humanos possuem direito à sua identidade cultural própria.

¹ Movimento pedagógico que surgiu na década de 1930 como crítica a Pedagogia Tradicional e atingiu seu ápice em 1960. Pregava uma pedagogia que defendia o tratamento diferenciado dos indivíduos, como no domínio do conhecimento, na participação do saber e no desempenho cognitivo. Acreditava que não importavam as diferenças, a educação pode construir indivíduos e uma sociedade melhor se estes se aceitam e se respeitam em sua individualidade específica. O fundamental nessa teoria era *aprender a aprender*. Apostava nos “meios de comunicação de massa” e nas “tecnologias de ensino”. Entretanto, nem todas as instituições escolares conseguiram adaptar-se. Esse fator ocasionou o afrouxamento das disciplinas e o ensino das massas populares, e, em contrapartida, aprimorou a qualidade do ensino das elites. Seu declínio ocorreu logo após a década de 1960, (SAVIANI, 2005)

Segundo Fleuri (2001) há uma distinção entre a perspectiva multicultural e a intercultural de educação, ambas refere-se ao contato das várias culturas entre si. A diferença surge no modo de conceber a relação entre essas diferentes culturas na prática educativa. Assim, a relação intercultural ocorre a partir da interação de pessoas de culturas diferentes ou uma atividade educativa que exija essa interação e conhecimento de uma cultura diferente (FLEURI, 2001). “A perspectiva multicultural reconhece as diferenças étnicas, culturais e religiosas entre grupos que coabitam no mesmo contexto” (FLEURI, 2001, p.52). O que difere o multiculturalismo do intercultural é a intencionalidade do educador em construir um projeto educativo intencional para promover a interação entre os grupos culturais diferentes. Ademais, o multiculturalismo concebe as culturas como objeto de estudo e matéria a ser aprendida, a interculturalidade entende que se deve aprender e interagir com as diversas culturas no plano prático.

Fleuri (2001) defende que na relação intercultural é necessário repensar as funções, os conteúdos e os métodos da escola, buscando transformações no modo de educar para superação do caráter monocultural. Para o autor, é importante tornar a prática educativa cada vez mais interdisciplinar, tendo em vista atingir a interculturalidade pela valorização e interação de todas as culturas. Para a abordagem desse trabalho, a cultura não é uma construção isolada, ainda que em grupos específicos, a cultura é fruto das objetivações humanas.

Malanchen (2014), apoiada no marxismo e no materialismo histórico e dialético, ressalta que a consciência dos sujeitos ocorre pela condição unitária de teoria e prática na compreensão da realidade. A concretização do conhecimento em sua totalidade irá ocorrer quando buscarmos ir além da aparência, do conhecimento fragmentário e do plano fenomênico. Assim, ao se definir o currículo e o conhecimento não se deve fazê-lo de modo fragmentado, ou seja, direcionar-se ao conhecimento de determinado grupo social ou mesmo do cotidiano desse grupo, calcado no senso comum. O currículo e o conhecimento devem viabilizar o acesso ao saber mais desenvolvido entre os homens para que toda a humanidade possa socializar esses saberes.

Para Duarte (2011), a negação da totalidade é característica marcante nas pedagogias contemporâneas, o que torna o conhecimento racional inacessível à

maioria dos indivíduos porque impede a construção de um projeto social e político que supere a sociedade capitalista.

A concepção de múltiplas culturas e negação da totalidade decorre do relativismo. No primeiro momento do relativismo epistemológico, considera-se o conhecimento é sempre dependente do ponto de vista espacial e temporal; a partir dessa perspectiva serão analisados os fenômenos ambientais e sociais, o que compromete a universalidade e subjetividade do conhecimento. No segundo momento do relativismo cultural, o qual acredita que o mundo é constituído por uma infinidade de culturas, e cada cultura possui seus valores, suas práticas, suas crenças e concepções sobre a natureza, a sociedade e sobre a vida, todas desvinculadas da universalidade das objetivações humanas. Ademais, prega que nenhum conhecimento é considerado certo ou errado, esse julgamento depende da análise das funções e significados do conhecimento dentro de uma dada cultura. Esse relativismo incide diretamente no currículo escolar causando sua fragmentação.

A criação de políticas públicas direcionadas para a grande massa surge como uma alternativa para equilibrar os interesses capitalistas das concepções que defendem a educação intercultural. De acordo com Duarte (2011) o multiculturalismo é uma teoria pedagógica de base relativista e apoiada no movimento escolanovistas e na concepção pós-moderna - e constitui uma negativa às formas clássicas de educação escolar-; trata-se de uma teoria reprodutivista e idealista:

O adjetivo “idealista” é usado aqui não como referência a adesão a ideais, mas com referência ao princípio segundo o qual os problemas sociais resultam de mentalidades errôneas e, portanto, poderiam ser solucionados por meio da difusão de novas ideias entre indivíduos, especialmente os das novas gerações. Por exemplo, a violência crescente na contemporaneidade poderia ser revertida por programas de educação ambiental. O desemprego poderia ser superado por uma formação profissional adequada às novas demandas do mercado de trabalho. Esse idealismo chega ao extremo de acreditar ser possível formar, no mesmo processo educativo, indivíduos preparados para enfrentarem a competitividade do mercado imbuídos do espírito de solidariedade social (DUARTE, 2011, p. 246).

O ensino fragmentado e desarticulado das relações sociais concretas e apoiado no idealismo não possibilita a criticidade e tampouco a transformação social. Frigotto (2010) ressalta que a escola precisa desempenhar sua função de

educar, explicitando claramente as relações sociais de produção que se desenvolvem no seio da sociedade burguesa. Para então poder desarticular essa classe e criar as condições objetivas para que se instaure um novo bloco histórico mediador das relações sociais; onde não haja exploradores e explorados, proprietários e não proprietários e que os homens possam alcançar por meio do trabalho, mediados pela técnica, à produção de sua existência de forma cada vez mais livre e universal.

1.4 Concepção de cultura: Marxismo e Pós-modernidade

O conceito de cultura tem sido amplamente difundido pelas teorias que emergem no seio das concepções Pós-modernas, reconhecendo a existência de diferenças culturais desvinculadas da universalidade das objetivações humanas. Conforme essas concepções, a cultura não é resultante das objetivações históricas da humanidade, considera a formação da cultura de forma singular em cada indivíduo e em cada grupo social.

A ótica Marxista, defendida por Duarte (2011) e adotada neste trabalho, acredita na cultura como homogeneização, fruto de todas as práticas da humanidade e necessário ao crescimento intelectual dos homens. Desta forma, este tópico trará uma discussão acerca do conceito de cultura, apoiando no marxismo e no materialismo histórico e dialético como fundamento.

A palavra cultura possui significado amplo na atualidade, mas seu conceito remete a tudo aquilo que integra as atividades humanas pretéritas e que perpetua com as gerações futuras. Com suas origens na Grécia antiga, o termo estava relacionado à formação individual do ser humano vivendo em comunidade, a chamada *Paideia*.

A *Paideia* englobava todos os aspectos da vida humana isolada e em conjunto com os demais sujeitos da sociedade onde vivesse, sendo este o princípio da definição de cultura. No século XVIII, outros termos foram surgindo na tentativa de definir os aspectos culturais; a palavra de origem alemã *Kultur* que definia os costumes espirituais de uma comunidade como sendo algo cultural e, ainda, o vocábulo *Civilization* que definia as conquistas materiais de um povo ou sociedade como algo intrinsecamente cultural (MACHADO, 2002).

No início do século XIX foi idealizado o termo inglês *culture*, segundo o qual cultura se refere a todos os conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes, bem como as habilidades e tradições humanas adquiridas no seio da sua vivência e aplicadas individual e coletivamente na sociedade onde vivem (MACHADO, 2002).

Conforme Bezerra (2017), no século XX a definição e abordagem científica da cultura estiveram relacionadas à ótica evolucionista e ao campo da biologia, desenvolvendo uma visão positivista do homem e da sociedade. Nesse mesmo período, acreditava-se com base nas ideias da antropologia, que todos os povos deveriam aderir ao ideal de cultura ocidental europeia civilizada, caso contrário, estariam em estágio de desenvolvimento cultural inferior. A cultura nesse período não possuía caráter unitário e universal na perspectiva libertária e revolucionária. Ao contrário, é mais uma expressão da luta de classes, em que a classe dominante controla as ideias, as práticas sociais e o conhecimento e conduz a classe proletária a reproduzir os ideais dominantes.

A defesa de uma sociedade cultural tem origem e destino. Para o capital, é mais válido e lucrativo um povo unido, em que qualquer negociação financeira seja possível, a um povo desunido por conflitos culturais e étnicos em que esse fator prejudique negócios financeiros e empurre para uma crise o grande capital (FAUSTINO, 2006).

Tratar sobre o termo cultura é direcionar-se para uma tarefa complexa, haja vista existir diferentes concepções. Para Romani e Rajobac (2011) definir uma etnia, raça, cor, gênero como algo cultural exige de quem a define a suspensão de preconceitos e mudanças na forma de ver o mundo, bem como na compreensão das diferenças e identidades culturais, entendendo que cada povo possui suas peculiaridades e o mundo é formado por múltiplas contribuições culturais e nenhuma se sobrepõe a outra. O valor se dá pela beleza em conjunto e não por critérios separatistas e julgamento de valor isoladamente. Para Malanchen (2016) esse tipo de definição é condizente com o discurso do Capital, surge como uma reprodução das concepções Pós-modernas de que há uma multiplicidade de culturas no mundo que foram construídas separadamente.

Os conflitos religiosos e étnicos entre negros e brancos, índios e não índios, grupos econômicos e religiosos distintos são negativos para expansão do capital que comprometem sua expansão por todo o globo. De acordo com Faustino (2006),

a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) marca o início da luta do capital contra os conflitos étnicos. Assim, surge, para os países imperialistas, a possibilidade de expandir seus negócios financeiros pelo mundo, a partir da criação de políticas de reconhecimento de todos os povos e de que há diferentes culturas, entendendo que uni-las e tê-los em seu domínio é a maior chave para manter o sistema capitalista vivo por mais tempo.

Faustino (2006) ao abordar a temática reconhece o posicionamento dos países imperialistas como algo antagônico, pois esses países, por intermédio de organismos internacionais como o Banco Mundial e o FMI financiam políticas de apoio à diversidade cultural global. Faustino (2006) ainda reitera seu posicionamento ao relatar as lutas emancipatórias na África do Sul. Durante 40 anos os negros desses países viveram o *Apartheid*² com o domínio dos países imperialistas que ainda nos dias atuais exploram essa nação e todo o continente africano.

Os países imperialistas desmontaram o *Apartheid*. Todavia a Libertação das regras do sistema escravista anterior foi apenas um mecanismo para criar consumidores e força de trabalho para o sistema capitalista. Ademais, nenhuma dessas políticas conseguiu acabar ou reprimir o racismo.

A exclusão social de grupos étnicos é inerente ao capitalismo, que se vê ameaçado pela intolerância e conflitos que o próprio sistema implanta. Não é por acaso que, atualmente, o capital tem como estratégia buscar incluir todos os povos de modo que essa falsa inclusão atenda às suas necessidades.

Segundo Callinicos (1995) o racismo surgiu com a repressão dos negros ao serem escravizados no século XVII e XVIII. Essa escravidão foi à base para formação do sistema capitalista no mundo. Assim, se o próprio sistema criou a forma de preconceito e exploração dessa etnia, não se pode acreditar que ele, permanecendo com as mesmas ideias, irá conseguir eliminar o preconceito na sociedade.

²Regime de opressão institucionalizada contra a maioria negra e, em menor medida, mestiça e asiática na África do Sul em 1948. Nesse período, a população de origem inglesa manteve o poder econômico no país, que possuía em seu subsolo, minerais importantes para o desenvolvimento econômico moderno que o Ocidente necessitava. Durante o regime, os grupos econômicos e políticos que dominavam o país o consideravam “um país europeu dentro da África”. O *Apartheid* previa direitos sociais e políticos apenas aos brancos que detinham o poder político e econômico e constituíam uma minoria. A oposição ao regime teve início em 1950 e teve fim em 1992 impulsionado pelos movimentos sociais de insatisfação idealizados e promovidos por Nelson Mandela, principal líder dos movimentos contra a segregação dos negros no país (PEREIRA, 2008).

Na tentativa de “rever” os danos causados aos diversos povos pela atuação desenfreada de seu modo de produção, o sistema capitalista busca, desde a década de 1990, “reconhecer” a importância dos *diferentes* povos no mundo, disseminando a ideia de que existem diferentes culturas e que diante dessa “variedade cultural” a educação precisa estar direcionada para atender essa diversidade. Em oposição às tendências pós-modernas que abordam o conceito de cultura como uma heterogeneidade, a abordagem deste trabalho entende o conceito de cultura segundo a concepção de Duarte (2006), segundo ele as mediações entre o ser humano e a natureza, efetuadas a partir do trabalho constituem o mundo da cultura, a riqueza material e intelectual dos homens, ou seja, **a cultura é fruto das objetivações humanas construídas a partir e por consequência do trabalho. Essa cultura possui um carácter universal e essencial à humanização dos homens.**

Nesse contexto de reconhecimento das diferenças culturais, surge a teoria do multiculturalismo, de influência Pós-moderna, defendendo que há uma heterogeneidade de culturas na sociedade e que o reconhecimento destas é necessário para dirimir os conflitos e insatisfações entre os grupos sociais. Como resultado das discussões multiculturais, surgiu para complementar essa vertente a interculturalidade, reivindicando a desconstrução de um projeto educacional que tenha por base um ensino homogêneo, composto de apenas uma cultura, a europeia.

Assim, o próximo tópico tratará acerca do conceito e origem do multiculturalismo, que desencadeou a construção da ideia de interculturalidade, discutindo como estas teorias são abordadas na educação escolar e quais suas finalidades dentro do ideal capitalista.

1.5 O trabalho e a criação dos instrumentos materiais e não materiais no desenvolvimento da cultura humana e sua participação na humanização dos homens

Em Marx, o trabalho constitui a esfera fundante da vida social. Isso quer dizer que nele, no trabalho, encontra-se a essência do homem e congrega toda a práxis social dos homens que ocorrem em virtude dele. Saviani (2010) ressalta que a

educação proposta na liberdade de um homem educar o outro é explicada pelo grau de maturação intelectual de cada um. O homem possui a capacidade de transcender suas condições situacionais e pessoais, e não se mantém preso a elas. Pode abandonar pontos de vista pessoais e colocar-se numa perspectiva universal. Dessa forma, Saviani (2010, p.423) ressalta: “Enunciamos, então, uma primeira definição de educação: a educação enquanto comunicação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana e promoção do homem, de parte a parte – isto é, tanto do educando como do educador”.

Saviani (2010, p.426) ao analisar os manuscritos filosóficos de 1844 de Karl Marx define que:

O que faz do indivíduo um ser genérico, isto é, um representante do gênero humano, é a atividade vital, a qual é definida por Marx como aquela que assegura a vida de uma espécie. No caso dos seres humanos, sua atividade vital, que é o trabalho distingue-se daquelas de outras espécies vivas por ser uma atividade consciente que se objetiva em produtos que passam a ter funções definidas pela prática social.

Corroborando com Saviani, Duarte (2006) ressalta que na relação do homem com a natureza existem mediações antes de satisfazer suas necessidades biológicas, constituída por uma cadeia de ações com objetos que não satisfazem nenhuma necessidade biológica, surgindo necessidades de natureza social por exemplo. E, as mediações entre o ser humano e a natureza ocorrem pelo viés da cultura. Essas características impõem diferenças fundamentais entre os homens e os animais, enquanto este interpõe esforços apenas para satisfazer necessidades biológicas, aquele cria novas necessidades além das biológicas.

Pelo fato de haver, na atividade animal, a identidade entre o objeto e a necessidade que o move, não há produção de novas necessidades nem a ampliação do campo das relações entre o animal e o restante da natureza. Não há, portanto, possibilidade de algum ser vivo que não o ser humano vir a estabelecer relações universais com a natureza (DUARTE, 2006, p.611).

O homem possui a capacidade de mediar sua relação com a natureza quando busca satisfazer suas necessidades biológicas. Para Marx e Engels (2011) a primeira premissa da história humana é a existência de indivíduos vivos, mas somente isso não os faz humanos. A relação dos indivíduos da espécie humana com a natureza é um importante fato a ser observado, pois o que os torna seres

humanos é sua relação com a natureza diferenciada em relação aos demais animais, produzindo o meio e influenciando a natureza para suas necessidades. Essa ação dos homens caracteriza o trabalho, qualidade que afirma a condição dos homens em seres genéricos sobre a Terra. Ao produzirem os meios necessários a sua subsistência, os homens produzem de forma indireta sua própria vida material. Saviani (2010) ressalta que o produto do trabalho é a materialização de um objetivo que já existe previamente na mente humana antes da ação.

A divisão de classes e as relações de produção entre elas são caracterizadas pela divisão social do trabalho. Essa organização social constitui uma barreira, e com ela a objetivação do ser humano ocorreu em condições que impediram que os homens se apropriassem da totalidade da riqueza material e não material produzida por eles. O processo de objetivação humana ocorre na atividade que se traduz na transformação da natureza. Na sociedade capitalista, o produto dessa atividade humana, entendida como o trabalho, é incorporado ao capital, e a apropriação pelos homens do produto do seu trabalho ocorre de uma forma que aliena esses produtos da classe que o produziu, e as classes dominadas trabalham para beneficiar de forma alienada, as classes dominantes (SAVIANI, 2010).

O trabalho constitui a via única de construção da cultura, e a única maneira de os indivíduos formarem-se como ser humano é apropriando-se do legado cultural, produzido pela prática material daqueles que o antecedem e deixaram como produto do trabalho.

Segundo Malanchen (2016) o ser humano é fundamentalmente um ser cultural e a cultura desenvolvida pelos homens de maneira histórica é condição definidora da humanidade. A única maneira de os indivíduos da espécie humana tornarem-se humanizados, tornando-se seres genéricos, é pela dialética entre a apropriação da atividade humana objetivada na cultura e no trabalho. A cultura que os indivíduos devem apropriar-se para sua construção enquanto ser genérico é estabelecida pelo produto do trabalho e traduz-se em produção material e não material. A relação de apropriação da cultura está comprometida a partir do momento em que a sociedade capitalista está dividida em classes e o proletariado nunca apropria-se plenamente da cultura. (SAVIANI, 2010).

O desenvolvimento dos indivíduos está atrelado à apropriação cultural dos seus antepassados. A humanização dos homens necessita da apropriação da

totalidade dessa cultura socialmente construída. Desta forma, a apropriação da cultura está sobre poder da classe dominante que detém posse sob os meios de produção e aliena a classe trabalhadora a partir do trabalho.

Segundo Duarte (2006), a alienação torna o trabalho uma atividade opressiva e desumana que subtrai do trabalhador os recursos mínimos para sua sobrevivência. A única saída para livrar o proletário da exploração de sua força de trabalho pelo capital é pela apropriação total dos meios de produção. A reapropriação dos meios de produção, no estágio de desenvolvimento em que se encontram, dará à atividade do trabalho um novo sentido aos trabalhadores que conduzirá ao desenvolvimento das múltiplas capacidades humanas.

Para Marsiglia (2011) o homem é um ser inacabado e seu processo de construção ocorre no desenvolvimento de suas relações com a natureza e com a sociedade. O trabalho é a máquina propulsora da diferenciação e objetivação do gênero humano, não sendo possível viver sem essa atividade exclusiva dos humanos, dividido em material e não material. O material é garantia de subsistência, caracterizado pela produção de objetos pelo homem. O não material é caracterizado como produto das ideias humanas, valores, símbolos, habilidades. No contexto do trabalho não material surge a educação como mediadora das construções do trabalho material dos homens. O não material tem motivação na cultura, que para perpetuar o conhecimento humano de uma geração para outra tem necessidade de desenvolver a educação para transmitir esses conhecimentos. Educação, hoje, que pauta-se pela organização da escola. A educação constitui um trabalho não material que não produz resultados físicos, mas intelectuais. Para realizar o trabalho material os homens têm necessidade do trabalho não material.

No modo de produção capitalista homem e trabalho possuem suas funções invertidas. O homem deixa de ser sujeito e passa a ser objeto, enquanto o trabalho ganha a característica de fragmentado, com o produto do trabalho sendo separado do seu produtor pelo processo de alienação a partir da divisão social do trabalho. Neste mesmo contexto, a escola tem sido secundarizada, chamada a formar os sujeitos do processo de ensino a adaptarem-se à sociedade capitalista, processo que ocorre pelo esvaziamento dos conteúdos escolares e dos métodos que são necessários à humanização (MARSIGLIA, 2011).

A humanização e emancipação da classe proletária dar-se-ão pela apropriação da cultura, da totalidade do conhecimento e, por conseguinte, dos meios de produção. Dessa forma, acreditamos conforme Duarte (2006) que o sistema educacional público deve perseguir o objetivo de universalização do acesso ao conhecimento mais rico existente na ciência e na arte, para apropriação por parte dos filhos dos dominados, entendendo-se que os filhos dos dominadores já possuem esse acesso. A ciência e a arte que está em posse da burguesia não são burguesas, são fruto da construção de toda a humanidade e para tanto devem ser socializadas.

1.6 O papel da escola na formação universal do homem em oposição ao relativismo epistemológico e cultural

A educação escolar tem suas origens no momento em que surge a propriedade privada pela apropriação da terra. Os proprietários de terra não trabalhavam, apenas coordenavam o trabalho de homens (sem propriedade) que exerciam serviços para garantir sustento aos donos proprietários. Nesse contexto, é construída a escola pois, os donos de terras que não trabalhavam ficavam ociosos e podiam estudar como uma atividade de lazer. Não por acaso, escola em grego significa “lugar de ócio”, pois podiam estudar homens que não trabalhavam (SAVIANI, 2013).

É necessário esclarecermos que a escola e a educação são originadas em momentos distintos da humanidade. A origem da educação remonta as sociedades primitivas, pela necessidade de transmitir para as novas gerações os conhecimentos necessários à continuidade da espécie humana. Com base em Saviani (2007, p.154) Naquelas sociedades, “[...] os homens apropriavam-se coletivamente dos meios de produção da existência e nesse processo educavam-se e educavam as novas gerações”.

Cabe ressaltar ainda que a educação institucionalizada, veiculada pela escola tem seu início marcado a partir da origem da propriedade privada. Se antes, a educação estava atrelada a transmitir os conhecimentos necessários para os homens produzirem sua existência, com a divisão de classes, há o surgimento da escola e a divisão da educação em educação da classe proprietária e a da não

proprietária. A educação dos proprietários era direcionada para atividades intelectuais, na arte, nos exercícios de caráter lúdico ou militar. Já a educação dos não proprietários era direcionada para a assimilação do processo de trabalho, (SAVIANI, 2007).

A função da escola é congregar o conhecimento mais desenvolvido produzido pelos homens para que seja socializado ao progresso de todos. Malanchen e dos Anjos (2013) descrevem a finalidade da escola na perspectiva de difusão do ensino para a formação dos homens:

A finalidade (...) da escola é assegurar conteúdos científicos, artísticos e filosóficos aos seus alunos, pois os conteúdos socializados neste local não podem ser guiados por práticas cotidianas e espontaneístas, mas, devem ser intencionais e planejados, entendendo que não há um conhecimento que pertença à burguesia e outro à classe trabalhadora.

O conhecimento mais desenvolvido pela humanidade consiste naquele que permite a objetivação do ser humano de forma cada vez mais universal e livre. Para Saviani (2013) não é possível, na sociedade atual viver sem a escola, esta é a forma dominante e principal da educação. A superação da escola de origem burguesa só ocorrerá pela compreensão do desenvolvimento histórico da sociedade. Assim será possível articular a escola com a superação da sociedade capitalista vigente na direção de uma sociedade sem classes, em que a escola de fato seja o *locus* da compreensão da realidade humana, como algo construído pelos homens a partir do processo de trabalho.

Na Grécia antiga, a formação humana era expressa pela Paideia. Segundo Tonet (2012), talvez nenhuma outra palavra tenha expressado tão bem o significado de formação humana como a Paideia, que exprimia o ideal de desenvolver no homem tudo o que fosse considerado da natureza humana: o espírito e a política, porém direcionavam-se para alguns homens em específico, aqueles que eram considerados cidadãos. Da Paideia, eram excluídas atividades que lidavam com a transformação da natureza, pois o espírito era considerado primordial na formação, enquanto o trabalho era descartado dos conhecimentos essenciais ao homem.

A formação estava restrita a esses quesitos e excluía o trabalho. Até o advento do capitalismo, o trabalho era desempenhado apenas pelos homens considerados inferiores na sociedade. Aqueles de condição superior não tinham

necessidade de trabalhar e por isso possuíam tempo para dedicarem-se à formação de cunho espiritual.

Quando o capitalismo se desenvolveu e expandiu-se pelo mundo ocorreram inúmeras mudanças na concepção de formação humana. O trabalho que antes era conhecimento secundário passa a ser a atividade principal do conhecimento. Não que fosse considerado como uma atividade que elevasse as potencialidades humanas, mas porque o trabalho passou a ser a atividade principal para produção de mercadorias no mercado capitalista.

Dentro da realidade capitalista, o papel da escola e da educação nos nossos dias resumem-se à função de formar o sujeito para o mercado de trabalho sob a ótica da exploração. Tonet (2012), corroborando com o pensamento marxiano, acredita que o trabalho é fundamental para vida humana, é um ato ontológico que faz a mediação entre o ser natural e o ser social. O autor defende o pensamento marxiano no qual o trabalho produtivo ao homem deve ser aquele que gera *valores-de-uso*³ e não valores-de-troca. O trabalho como criador de *valores-de-troca*⁴ emergiu como elemento nucleador de uma forma de sociabilidade no contexto da sociedade capitalista. O trabalho é essencial ao ser humano, mas como valor-de-troca, quando realizado pelo mercado é usado apenas para reprodução do capital.

O trabalho é inerente à existência humana, educar para o trabalho é necessário, principalmente para a eficiência deste. Todavia não se deve aplicar essas afirmações ao trabalho abstrato, mercantil, que é regido pelo capital na sociedade capitalista, que adquire a função de produzir para o capital e não para reprodução humana. Pela necessidade que o mercado capitalista possui do trabalho, a educação é direcionada para formar indivíduos para trabalharem como valor-de-troca, ainda que isso não contribua com a elevação social dos homens. Assim, não é de interesse do capital uma formação desvinculada de seus objetivos financeiros “[...] diferentemente das sociedades [que a precederam], a sociedade

³ De acordo com Tonet (2012) o significado de valores de uso está atrelado à atividade trabalho que é responsável pelo salto ontológico do ser natural para o ser social. O trabalho é uma determinação fundante do ser social, que através dele realiza sua relação de intercâmbio com a natureza. A produção de valores de uso está atrelada ao trabalho que produz para atender as suas necessidades.

⁴ Ao contrário, o trabalho que produz valores de troca emergiu como elemento nucleador da sociedade capitalista, onde o trabalho produz a mais-valia, ou seja, o trabalhador produz para sua subsistência e de forma alienada trabalha além do que necessita para garantir a reprodução do capital, (TONET, 2012).

capitalista promove a destruição de tudo que se apresente como barreira à produção da riqueza” (DUARTE, 2006).

Para Tonet (2012), a função hegemônica da educação, na ótica capitalista, é a de preparar os indivíduos para o mercado de trabalho. Nessa nova forma de sociabilidade implantada pelo capital, o indivíduo vale como força-de-trabalho e não como ser humano integral. Nenhum aspecto da vida social e individual nos dias atuais deixa de ser perpassado pelo capital, por isso que educar seria uma atividade voltada para preparar o indivíduo para vida social sobre suas mais variadas formas.

A educação aqui é pensada tendo o trabalho como ponto de partida, porque este é esfera fundante da vida social, todas as outras dimensões sociais como a política, a economia e a ciência mantêm com ele relação de dependência. Para Lombardi, (2010, p.27) “[...] a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo”. É a partir do trabalho que surge a acumulação do capital e as derivações dele. Se o trabalho está em crise, também o capital está em crise bem como todas as demais esferas relacionadas a ele que é o caso da educação. Para Tonet (2012), a educação é atingida pela crise do capital:

Das mais variadas formas, mas, sinteticamente, em primeiro lugar, revelando a inadequação da forma anterior da educação frente às exigências do novo padrão de produção e das novas relações sociais; constatando que as teorias, os métodos, as formas, os conteúdos, as técnicas, as políticas educacionais anteriores já não permitem preparar os indivíduos para a nova realidade (TONET, 2012, p.32).

A educação ganhou um caráter cada vez mais mercantil, com relação intrínseca ao desenvolvimento do capital, uma vez que este precisa, diante das crises, de novas áreas para investir, e a educação é esse novo campo de investimento. Como consequência, as privatizações e transformação da educação em mercadoria são cada vez mais recorrentes (TONET, 2012).

Analisando esses pressupostos, Tonet (2012) trata das respostas que teóricos da educação têm buscado para solucionar as consequências danosas das crises do capital sobre ela. Assim, aborda duas concepções teóricas, que, segundo ele, não possuem homogeneidade:

- 1) A primeira corrente teórica, chamada de *Conservadora*, defende a construção de novas leis, novas políticas educacionais, novos métodos, técnicas e conteúdos que conduzam o educando a **adequar-se às novas exigências** e transformações do mundo, enfatizando, inclusive, parcerias entre escola, comunidade e empresas, aplicando termos como formação flexível, polivalente e competências. Acredita que a crise do mundo atual é passageira e haverá após ela um novo patamar de desenvolvimento benéfico para toda sociedade, necessitando adequar a educação para vencer o momento.
- 2) A segunda corrente, chamada de *Progressista* entende que o momento atual de crise na educação é resultante das políticas neoliberais. Dessa forma, acredita que a construção e aplicação de outras políticas podem conduzir a humanidade para construção de uma sociedade mais justa e solidária. Todavia mostra-se inviável ao propor que um “outro mundo é possível”, uma “outra educação é possível” se não é capaz de controlar a lógica do capital.

Ambas as respostas, de acordo com Tonet (2012) estão condenadas ao insucesso, haja vista que não procedem de um projeto de superação do capital, mas sim de adequação da educação e da sociedade a ele e ao seu momento de crise. A educação nesses moldes está destinada a reproduzir os interesses do capital e a causar a desumanização dos homens, uma vez que aceita a reprodução da organização social de exploração do homem e do seu trabalho como mercadorias.

A adequação da educação ao capital vincula-se à ideia de formação humana para o trabalho, que consiste numa necessidade urgente do capital e um dos principais meios de exploração do homem pelo homem. Os saberes historicamente produzidos pelos homens a partir da relação com o meio, e perpetuados de geração para geração na cultura são apropriados pelas classes dominantes que consolidam diretrizes para a educação escolar. Como consequência, apropriam-se da cultura humana em prol de seus interesses financeiros e o sistema criado por essa burguesia forma pessoas apenas para serem objetos do capital e venderem sua força de trabalho de forma alienada como uma mercadoria (TONET, 2016).

O currículo é um dos principais caminhos que o grande capital encontra para vincular seus interesses nos planejamentos educacionais a nível mundial e, principalmente, entre os países periféricos. Para Duarte (2004) a formação do ser humano está atrelada ao processo histórico de construção da cultura, o que o

diferencia dos demais animais e o torna humano pelo processo de humanização. O autor acredita que a formação dos homens, o processo de humanização, só ocorre por meio da apropriação dessa cultura que deve ser universal (DUARTE, 2004, p.50) “A apropriação da cultura é o processo mediador entre o processo histórico de formação do gênero humano e o processo de formação de cada indivíduo como um ser humano”. Para que ocorra a apropriação da cultura é necessário que haja um processo de universalização da cultura.

Para Duarte (2004, p.51) o indivíduo forma-se, apropriando-se dos resultados da história social e objetivando-se no interior dessa história “[...] e a formação do indivíduo é sempre um processo educativo”. Assim, vê-se que a educação é um dos basilares na formação do sujeito.

A universalização da cultura é um caminho para construção de uma escola, de uma educação e de uma sociedade revolucionária, sendo a iniciativa para que haja a libertação das classes proletárias do sistema de exploração da força de trabalho. Em oposição, os autores pós-modernos, tais como Fleuri (2001), Hall (2011), Machado (2001) acreditam que a cultura universal é um mito e negam a universalização da cultura, que, segundo seus adeptos, promove a destruição e sufocamento de diversas culturas locais. Eles defendem o relativismo cultural e acreditam que qualquer projeto educacional pautado na existência de uma cultura universal é um projeto autoritário e etnocêntrico (DUARTE, 2006).

O trabalho, a cultura e a educação se entrelaçam a partir do momento que estes elementos são considerados peças basilares de manutenção do sistema capitalista. Historicamente é por meio do trabalho que o homem transforma o meio em que vive para atender as suas necessidades e o resultado desse processo constitui a cultura humana. É o processo de trabalho que produz a cultura e a apropriação dessa forma pelas gerações posteriores lhes permitem ampliar suas possibilidades de existência e a universalização do gênero humano. Ocorre que, nas sociedades de classes, a cultura produzida pelos homens, por meio do trabalho, não é transmitida em sua universalidade.

Para Frigotto (2001) não é de interesse do capital a transmissão do conhecimento mais desenvolvido da humanidade à classe trabalhadora. A atual etapa do desenvolvimento capitalista exige nível de escolaridade, que permita um nível mínimo de cálculo, leitura e escrita, e o desenvolvimento de traços

socioculturais, políticos e ideológicos. O necessário para o funcionamento de empresas produtivas em geral e para instauração de uma mentalidade consumista na sociedade.

Nesta mesma ótica, marxista, Duarte (2006) entende como classe trabalhadora os indivíduos que na sociedade capitalista vivem da transformação do seu trabalho em mercadoria, trocam seu trabalho por um salário. A classe dominante é aquela que detém os meios de produção e, portanto, exerce hegemonia sobre a cultura e sobre a educação, deixando a classe trabalhadora sobre poder dos interesses daqueles em um processo de dominação.

O processo educacional possibilitará, em sua forma mais desenvolvida, que a sociedade tenha clareza dessa relação de dominação que há entre classe trabalhadora e os proprietários dos meios de produção, relação que coloca os dominados em situação de desigualdade, provocada pela exclusão econômica e social destes. Saviani (2008) acredita que o processo educativo é a passagem da desigualdade à igualdade. Para os dias atuais, esse processo só pode ocorrer se houver a superação da forma de sociedade capitalista em que a escola está inserida.

O currículo da escola básica, que deve encaminhar a educação para humanização dos homens está sobre o poder da classe detentora do capital. Segundo Duarte (2016) a classe dominante não coloca a escola e o conhecimento clássico que está sobre seu poder a todas as classes porque, do mesmo modo que o capital é riqueza humana transformada em propriedade privada da burguesia, a chamada “cultura burguesa” é riqueza intelectual humana posta a serviço dos interesses de uma classe social, a dominante. A classe dominante tem clareza do que pode advir da universalização de uma escola que permita o acesso à ciência, à arte e à filosofia e a transmissão dos conhecimentos clássicos. Tanto possuem discernimento que mobiliza recursos materiais e ideológicos necessários para assegurar que esse processo não ocorra para a classe trabalhadora.

O currículo pós-moderno não está empenhado com a formação humana e valorização do trabalho. Ao contrário, o homem forma-se para o trabalho, porém é incapaz de perceber o processo de trabalho como um todo, torna-se desumanizado, é controlado pelo capital como se controla uma máquina. O currículo da escola pós-

moderna apoia-se na formação flexível para que o indivíduo possua capacidade de abstração e polivalência, que execute ações com o mínimo de conhecimento técnico e sem nenhum compromisso político com as transformações sociais que advém do seu trabalho. Ademais, a escola limita-se a alfabetizar em ler, escrever, fazer pequenos cálculos e incentivar o conhecimento das novas tecnologias que o mercado utiliza e necessita. (MALANCHEN, 2016).

De acordo com Frigotto (2010) formar para o trabalho, dentro das relações sociais existentes significa reduzir-se à conformação ideológica e ao adestramento técnico, é adaptar e conformar o aprendiz ao processo de retaliação das ocupações no interior do modo capitalista de produção, ganhando o sentido de parcializar o sujeito para o trabalho. Para vencer esse sistema faz-se necessário articular uma escola nos interesses da classe trabalhadora, não se trata de construir uma escola diferente para os proletários, mas que se possibilite ao trabalhador o acesso ao conhecimento elaborado, sistematizado e historicamente construído pelos homens. Diante disso, Duarte (2010, p.26) corrobora dizendo que: “A estratégia da classe trabalhadora não deve ser, portanto, a de rejeição das forças produtivas geradas pela sociedade capitalista, mas de colocá-las a serviço de toda a humanidade”.

Não se podem negar os avanços provocados pelas tecnologias em todos os campos sociais. Tampouco que as tecnologias não possam ser apropriadas para o campo da educação escolar. Todavia, a forma de organização escolar e o uso das próprias técnicas já estão articulados a determinação e interesses de classes econômicas dominantes (FRIGOTTO, 2010).

Estamos crendo que a marginalização dos grupos sociais é provocada pelo sistema econômico e social vigente neste século XXI. O Capital tem provocado a divisão de classes e como consequência o distanciamento entre ricos e pobres em todos os setores da vida social, desde o modo de vestir, calçar, ouvir música, morar e educar que os mais favorecidos economicamente, detentores dos modos de produção, da cultura e do conhecimento mais desenvolvidos estão em vantagem em relação à classe proletária. Como consequência, a vida do “pobre” é mais obsoleta e atrasada que a vida dos “ricos” no que tange ao acesso às formas de produção mais avançada. Segundo Duarte (2016, p.67) “[...] o conhecimento mais desenvolvido é aquele que permite a objetivação do ser humano de forma cada vez mais universal e livre. O critério é, portanto, o da plena emancipação humana”.

A emancipação humana e a formação universal dos indivíduos só serão possíveis a partir da transformação do sistema capitalista que rege o modo de vida dos homens e os divide em classes, com a garantia de oportunidades de acesso ao conhecimento mais desenvolvido a todos. Ademais, acreditamos assim como Saviani (2013) que é preciso a difusão do saber sistematizado na escola, bem como a garantia das condições de sua transmissão e assimilação, com a escola desempenhando a função que lhe é própria de maneira livre, culta e aberta.

2 A POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA E A INTERCULTURALIDADE

Entende-se por política educacional, segundo a concepção de Saviani (2008), as decisões e ações do Estado em relação à educação. Essas decisões referem-se, principalmente, às diretrizes legais direcionadas à estruturação da educação. Neste item, abordar-se-á a política educacional brasileira buscando compreender a relação de sua construção com os projetos neoliberais e pós-modernos. Ademais, serão discutidos os desafios e resultados dessas políticas na educação brasileira.

O ordenamento jurídico brasileiro é seguido nos pressupostos presentes na LDB-Lei 9394/96, que por sua vez constitui-se um documento de base positivista, pós-moderna e Neoliberal que proporciona uma contaminação em todo o sistema de educação básica orientada pela LDB e PCNs até a formação de professores, por meio das políticas para o ensino superior.

Dentro das reformas implantadas na década de 1990, a interculturalidade é tratada de forma clara na LDB em seu artigo 78, direcionando-se para os povos indígenas:

O sistema de ensino da união, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias.

Apesar de ser o único trecho da legislação 9394/96 que trata da temática de forma objetiva, a interculturalidade surge em outros trechos do normativo seguindo as orientações que encaminham o ensino para a educação intercultural, como o incentivo ao conhecimento e interação de diferentes culturas no ambiente escolar, seguindo a ótica da pós-modernidade. A mesma legislação em seu art. 26, Ressalta que:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas

características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

§ 1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, **especialmente** do Brasil.

§ 2º O ensino da arte, **especialmente em suas expressões regionais**, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento **cultural** dos alunos.

Para a Pedagogia Histórico-crítica a escola é a principal mediadora da formação humana e da produção cultural universal dos homens. Para tanto, deve intermediar essa formação por meio de um método educativo intencional, pelo qual o indivíduo é impelido a aprender as formas mais desenvolvidas do saber objetivo produzido historicamente pelo gênero humano. Neste processo, a escola não deve ficar atrelada ao conhecimento do senso comum, ao contrário, deve superá-lo, buscando trabalhar o conhecimento mais desenvolvido entre os homens (MALANCHEN, 2014).

Ademais, ao elencar sobre o ensino de história do Brasil, o documento faz alusão à contribuição de diferentes culturas na formação cultural brasileira, Art. 26:§4º.

O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.

A educação não pode ser considerada como um universo particular da realidade, em que um fenômeno ocorre e não possui relação com os demais onde os homens estão inseridos, sem aceitar a categoria totalidade. Tratar a realidade como uma relação imanente às relações sociais significa tomá-la como universo separado, como se cada fenômeno ocorresse entre os homens de forma isolada, sem relação com os demais (CURY, 2000).

A defesa do estudo da “diversidade” cultural está presente de forma indireta no art. 26- A, 2º ao atribuir a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

As contribuições que os negros e os indígenas tiveram para a construção da sociedade brasileira são inúmeras e não se pode retirar o mérito desses povos que empregaram sua força de trabalho. Há necessidade de reconhecer esses povos como construtores, entretanto, o Capital apropria-se dessa necessidade para disseminar o discurso da paz, da igualdade racial, étnica e cultural a seu favor e exercer a hegemonia sobre a sociedade. Enquanto cria os excluídos e explora a força de trabalho, cria um discurso contrário para a sociedade não vislumbrar a possibilidade de mudar o sistema econômico. Segundo Cury (2000) a educação pode servir de elo aos interesses do capital ao reproduzir ideias e valores que ajudam na reprodução do capital. Nesse contexto, a mediação é categoria básica para concretizar esse processo por intermédio da educação.

Os temas transversais dispostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) possuem direcionamento para a teoria do multiculturalismo. O documento ressalta a necessidade de difundir o resgate da cidadania, da dignidade das pessoas, temas relevantes à realidade dos alunos, à educação ambiental e sexual, superação da indiferença e elevar a participação social. Segundo a ótica pós-moderna idealizadora dessa proposta, os temas transversais possuem natureza diferente em relação às demais disciplinas escolares, pois atravessa os diferentes campos do conhecimento e trata das temáticas de forma específica e aprofundada. Dessa forma, elegem como temas a ética, **pluralidade cultural**, meio ambiente, saúde, orientação sexual e temas locais.

A pluralidade cultural é fortemente defendida pela pedagogia multiculturalista que defende também o respeito às diferenças. Além disso, possui foco na defesa da etnicidade, religiosidade, gênero, sexualidade e questões como estilos de vida. O

multiculturalismo desempenha no cenário educacional o papel de cavalo de Troia, implantando dentro da educação escolar o pós-modernismo com sua irracionalidade e anticientificismo (DUARTE, 2010). O que se verificou nas análises da legislação em conjunto com as teorias do multiculturalismo e da interculturalidade é que o Estado, peça fundamental no ordenamento do capital, busca a partir da disseminação dessas correntes pedagógicas difundir, na educação, os ideais capitalistas de paz, tolerância, convivência harmoniosa mascarando a responsabilidade que possui sobre esses problemas. Há necessidade de reconhecimento dos grupos sociais, prática e valorização dos costumes de cada povo, entretanto, o Capital usa dessa necessidade para concretizar seus ideais, conduzindo o pensamento da sociedade a crerem que haverá a possibilidade de vencer os problemas implantados pelo sistema a partir de projetos como este, idealistas, fruto do relativismo epistemológico e cultural. A sociedade tem necessidade de compreender a relação dialética que há entre suas ações e a reestruturação e manutenção do capital.

Em oposição às teorias pós-modernas que convergem para a concretização dos ideais capitalistas, trataremos no próximo tópico acerca da Pedagogia Histórico Crítica que emerge como resposta à incoerência dessas vertentes em buscar uma educação crítica e revolucionária para a igualdade social, entretanto, não analisam a relação dialética entre a realidade material da sociedade e o sistema social e econômico vigente: o capitalismo. Desta forma, será tratado sobre o currículo escolar como instrumento de apropriação da classe burguesa a partir da construção sobre o ideário pós-moderno. Ademais, trará a abordagem da PHC enquanto resposta à ausência de sistematização de um currículo, de uma escola e de uma educação que atenda às necessidades da classe proletária no que tange ao conhecimento.

2.1 Currículo escolar: contribuições da Pedagogia Histórico Crítica

O termo currículo possui sua primeira menção em 1633 nos registros da Universidade de Glasgow e referia-se ao curso inteiro seguido pelos estudantes, não existindo ainda nesse período o surgimento de um campo de estudos específico direcionado ao currículo, mas o uso do termo possuía uma associação entre o currículo e princípios de globalidade estrutural e a ideia de construção de um plano de aprendizagem. O sentido de currículo era atrelado às experiências e tinha como propósito organizar os grupos de sujeitos (LOPES; MACEDO, 2011).

A organização e estruturação de um plano de aprendizagem constituía o sentido inicial do currículo. Com o desenrolar dos anos essa definição foi aperfeiçoada, e no contexto educacional perdurou a ideia de construção de um planejamento direcionado ao processo de ensino. Nesta ótica, Sacristán (2000) entende que currículo é o modo de organizar uma série de práticas educativas. Corroborando, Pacheco (2001, p.20) acrescenta as vertentes que corroboram para a construção de um currículo e prática pedagógica, “[...] currículo é uma prática pedagógica que resulta da interação e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, econômicas, culturais, sociais, escolares.) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas”. Assim, para essas perspectivas, à realidade social é parte integrante do currículo enquanto prática pedagógica.

A Pedagogia Histórico-Crítica, integrante da teoria marxista defendida neste trabalho, vislumbra o currículo, de acordo com Saviani (2013), como o conjunto das atividades nucleares realizadas na escola. As atividades nucleares estão atreladas ao objetivo da escolar que é o ensino-aprendizagem. Diante das discussões sobre o currículo escolar não se deve descartar, tampouco negligenciar o tratamento na construção e redefinição desse documento, haja vista que constituirá a base de parte da formação de indivíduos sociais.

Para Marx (2013), a educação não livrará a sorte do proletário, nem sua condição material de despossuído e em síntese pobre, pois por mais que estude não deixará de ser proletário. Todavia, quanto mais instruído tiver a massa, mais depressa conseguirá visualizar sua condição de explorada e menos disposta se achará para sofrer em silêncio. A instrução servirá para causar a revolução da classe proletária contra o sistema da opressão e então destruí-lo. Dessa maneira, a

educação de nada vale se não direcionar o sujeito para libertar-se das forças sociais que o oprime e tira suas oportunidades.

Para que haja o encaminhamento da sociedade para a discussão da origem dos problemas sociais, os indivíduos precisam estar informados da concepção do mundo natural e social, do conhecimento do mundo e das relações que nele se estabelecem. Ao tratarmos sobre o currículo e os conteúdos escolares, não podemos abrir mão da discussão do papel do trabalho e da cultura na definição da política educacional das instituições escolares. O trabalho é a mola mestra da humanização dos homens. Estes formarão sua natureza humana a partir das habilidades, conhecimentos, valores, símbolos, ideias construídas por seus antepassados e transmitidas pela educação. Saviani (2013) corroborando com essa definição ressalta que o trabalho é uma ação intencional dos homens adequada a finalidades, produzir sua vida material.

A existência dos homens está atrelada ao seu sustento a partir do trabalho material. Para que este ocorra, em sua forma concreta, há a necessidade de antecipar a ação no plano das ideias, sendo necessário ter conhecimentos do mundo real de forma sistemática e científica, para tanto, surge o trabalho não material que se entende como a produção do saber sobre a natureza e cultura humana, nesta última forma de trabalho surge a educação (Saviani, 2013).

Saviani (2013) distingue o trabalho não material ao dividi-lo em duas modalidades. O trabalho não material que se divide do produtor, em que há o intervalo entre produção e consumo de determinado bem, como um livro que primeiro se produz e posteriormente é consumido. A segunda distinção estabelecida, o produto não se separa do produtor, a produção e o consumo ocorrem concomitantemente como o ato de dar aula, em que a produção ocorre pelo professor e torna o ato de produção e consumo inseparáveis. A educação integra o trabalho não material, todavia não se pode reduzi-la ao ensino, assim o autor define a natureza da educação, de trabalho não material.

Identificada a natureza da educação, Saviani (2013) define o objeto da educação, esta diz respeito aos elementos culturais que necessariamente precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana e as formas mais adequadas para ensiná-los, e então tornar os indivíduos de fato humanizados a partir do aprendizado desses conhecimentos. Nesse contexto, surge a abordagem de currículo como o meio de delimitar conteúdos necessários à evolução e

humanização dos homens. A educação surge com a função de definir esses conteúdos indispensáveis à evolução dos indivíduos da espécie humana.

Neste enfoque, Malanchen (2014) ressalta que a Pedagogia Histórico-Crítica trabalha a abordagem de currículo na perspectiva de definir os conhecimentos historicamente produzidos pelo homem; como conteúdos necessários e que devem ser incluídos no currículo da escola para viabilizar a evolução do conhecimento e a emancipação dos homens. Para a formação humanizadora e emancipadora, a escola deve saber distinguir os conteúdos essenciais pela sua relevância. Portanto, os conteúdos entre aqueles que são essenciais, o principal do secundário, o fundamental e o acessório tendo em vista primar pelo aprendizado.

Para Saviani (2013) é relevante considerar, na escolha dos conteúdos, a noção de clássico. Pois a função da escola é proporcionar aos alunos os meios de acesso ao conhecimento mais elaborado. O clássico é o saber que se firmou e resistiu ao tempo e permanece como referência para as gerações seguintes. Assim, clássicos são os conteúdos que explicam a realidade objetiva e são capazes de modificá-la e suscitam as funções psicológicas superiores.

Assim, o currículo escolar necessariamente deve buscar aqueles conhecimentos elaborados e sistematizados, para uma escola e uma educação que seja satisfatória no que tange a formação intelectual dos homens, esse é o eixo estruturante das atividades escolares.

A escola desse século XXI tem passado modificações em decorrência de avanços técnicos científicos e informacionais. A educação está mais direcionada para o mercado capitalista. As pedagogias pós-modernas acreditam que o mundo está sofrendo transformações decorrentes da globalização do Capital e, diante disso, a escola deve adaptar-se a essa nova realidade. Todavia, entende-se que se trata da ideia de adaptar a escola e a educação às novas demandas capitalistas que surgem, como se essa adaptação irá livrar a classe trabalhadora dos ditames do capital. Não se pode negar os avanços tecnológicos, científicos e informacionais ocorridos nesta recente fase do capitalismo, mas os avanços na condição social e econômica das classes proletárias não são observados na mesma proporção que os primeiros. Isso porque os resultados dos esforços da classe trabalhadora mantêm-se nas mãos dos detentores dos meios de produção.

Para Duarte (2016), um dos grandes desafios que se coloca à humanidade nos dias atuais é o de realizar uma transformação radical da forma de organização

da sociedade, de tal maneira que se consiga preservar as conquistas da sociedade capitalista em termos de desenvolvimento das forças humanas, porém, superando a sua forma capitalista. Inserindo essas conquistas numa dinâmica social voltada à promoção da dignidade, liberdade e universalidade da vida humana, o que não será possível sem o estabelecimento de novas relações de produção e novas formas de metabolismo entre a sociedade e a natureza.

Neste atual contexto, no entanto, o currículo escolar volta-se para as necessidades do mercado e não para a formação humana. Autores pós-modernos como Moreira e Candau (2007) defendem a abordagem de currículo sob uma perspectiva de uma educação multiculturalmente orientada e que os fatores socioeconômicos, políticos e culturais contribuem para o entendimento da definição de currículo. No que se refere ao currículo escolar, os autores (2007) entendem por currículo:

[...] as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio às relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas (MOREIRA; CANDAU, 2007, p.18).

Moreira e Candau (2007) acreditam na pluralidade cultural existente no mundo que se manifesta de forma impetuosa em todos os espaços sociais e inegavelmente na escola. Essa pluralidade deve ser aproveitada na busca de propiciar o enriquecimento da atuação pedagógica. Não obstante, defendem a elaboração de um currículo culturalmente orientado a partir da abertura e inclusão das distintas manifestações culturais, levando o professor a considerar as diferenças culturais ao desenvolver suas atividades.

O discurso da “diversidade cultural” sob uma perspectiva de construção isolada de cultura faz-se presente em teorias entendidas como críticas, entretanto, constituem abordagens reprodutivistas, como o multiculturalismo. Além disso, outras teorias já fundamentaram o currículo escolar brasileiro tais como as pedagogias do “aprender a aprender” como é um exemplo à pedagogia das competências, pedagogia de projetos; todas definidas como críticas, todavia, são propostas reacionárias momentâneas, apoiadas no discurso do capital, logo, não são revolucionárias, pois não há a perspectiva de transformação social, possuem uma

visão idealista do mundo e das relações entre escola e sociedade (MALANCHEN, 2014).

O que essas pedagogias defendem é que tenhamos uma sociedade com mais solidariedade, mais respeito às diferenças e equidade social, com menos preconceito e mais tolerância, desse modo que tenhamos uma sociedade mais pacífica e humanitária. Defende-se, portanto, a cultura da paz, da adaptação e não da revolução social. (MALANCHEN, 2014, p.11).

Apoiando-nos em Saviani (2013) entendemos e adotamos nesse trabalho a concepção de currículo como o conjunto de atividades nucleares realizadas pela instituição escolar, buscando não confundir a atividade escolar, a função principal da escola que é o saber sistematizado com atividades secundárias e extracurriculares. Segundo o autor (2013) a cultura humana é aquela produzida pelo homem por meio do trabalho para garantir sua subsistência e esta que se firmou como conhecimento clássico deve perpetuar entre as gerações. A escola perde o sentido de sua existência quando se direciona para saberes do cotidiano e para a crença de que há um mosaico de culturas, quando, na verdade, há desdobramentos da cultura universal que foram adaptadas às necessidades sociais.

Segundo Malanchen (2014) o acesso ao saber sistematizado por meio do currículo da escola é uma mediação que conduz os indivíduos à aprendizagem às formas mais elaboradas de conhecimento e, portanto, ao desenvolvimento de funções psíquicas superiores. Para tanto, todas as atividades educativas desenvolvidas pela escola não podem ser consideradas como currículo e possuir a mesma importância.

O currículo escolar necessariamente precisa estar direcionado para os ensinamentos de conteúdos científicos, artísticos e filosóficos clássicos, numa perspectiva materialista, histórica e dialética da universalidade do conhecimento humano, buscando a formação humana enquanto ser social. O currículo não pode ser construído deixando espaços para a escola fugir do objetivo de ensinar os conhecimentos clássicos.

A escola é instituição que atende sujeitos das mais diversas origens e realidade econômica e social, sendo que as instituições públicas de ensino são as que recebem a maior massa de sujeitos da classe economicamente desfavorecida e que, dentro da perspectiva pós-moderna, são sujeitos de origem cultural diversa. Contudo, segundo Malanchen (2016), a cultura é derivada das atividades do homem

ao transformar a natureza para sua sobrevivência e existência e isso foi historicamente construído.

Malanchen (2016) explica que as concepções pós-modernas de adequação da sociedade ao Capital formulam uma série de definições que estão distantes dessa perspectiva de superá-lo, criando diferenças por meio de microculturas e não entende que a cultura foi produzida e acumulada por toda a humanidade ao longo do seu processo de existência, sendo unificada e não estratificada, formando-se uma concepção particular, local, individual e sem conexão com o global. O processo de desvalorização da cultura humana ocorre pela negação de que a cultura foi historicamente construída e acumulada por todos os povos desde sua existência.

A desvalorização e fragmentação da cultura, da educação e do conhecimento tem motivação para existir e remonta as necessidades do capital. Possui suas recentes raízes de transformação no contexto educacional do sistema. De acordo com Maués (2003), a crise do capital desencadeada na década de 1970 implantou profundas modificações no mundo do trabalho com a introdução de novas tecnologias após o esgotamento do fordismo. A escola que ainda estava assentada no modelo fordista para ensinar foi criticada por estar trabalhando o conhecimento desvinculado das novas demandas do mundo do trabalho, assentado no paradigma informacional. Diante das novas necessidades, a escola teve necessidade de ensinar alinhada a nova demanda do mercado.

As recentes exigências capitalistas recriaram a educação para uma nova fase econômica e social, negando a ideia de totalidade do conhecimento humano. As políticas educacionais nas instituições escolares chegam prontas como uma receita a ser seguida, alinhada à ótica Neoliberal do capital, camuflada dentro de teorias pedagógicas que- ditas “críticas”- encaminham a educação a adequar-se ao sistema. De acordo com Frigotto (2010, p.169) “[...] o processo pedagógico fica cada vez mais entregue aos especialistas que ‘pensam’, programam e supervisionam a decodificação da programação estabelecida”.

A relação da educação com os interesses do capital tem situado esta na condição de desqualificada, à medida que ocorre e cada dia mais comum, a desvalorização da educação e do profissional da educação, a proletarização do docente e do seu trabalho. Esse processo ocorre principalmente pela caracterização que tem ganhado o trabalho escolar, transvestido da perspectiva de eficiência e

produtividade, enfatizada pela teoria do capital humano com sua correlação com a perspectiva pedagógica da tecnologia educacional e também, ainda que de forma mais sutil pelas teorias educacionais definidas como modernas e inovadoras. A desqualificação do trabalho escolar se dá pela fragmentação do trabalho educativo, pela quantidade e qualidade dos conteúdos objetivos veiculados e pela direção que assume a prática escolar.

Assim, o trabalho escolar e o currículo perdem sua essência na proporção de sua desarticulação com as finalidades que lhes são próprias. Frigotto (2010, p.170) ressalta que:

Os pacotes de ensino assepticamente programados por especialistas, cuja forma de veiculá-los é tida como mais relevante que os próprios conteúdos, e a hierarquização e o parcelamento do processo pedagógico constituem-se em formas de controle da produção e divulgação do saber que se processa na escola e, enquanto tais, de controle social mais amplo.

Nesse contexto, surge a Pedagogia Histórico-Crítica como uma vertente contra hegemônica, negando a reprodução dos interesses capitalistas a partir da escola. Para essa teoria idealizada por Demerval Saviani, a concepção de currículo afasta-se do discurso do capital:

Na teoria Histórico-Crítica concebe-se o currículo como o produto histórico, resultado de uma luta coletiva, da disputa entre as classes, que envolve questões sociais, políticas e pedagógicas. Ao considerarmos isso, a organização do currículo deve propiciar, não somente os meios para que sejam compreendidos os conhecimentos nele inseridos, como ao mesmo tempo, o movimento de contradição que existe na sociedade e de que maneira a classe trabalhadora se insere. O currículo da escola é, deste modo, uma seleção intencional de uma porção da cultura universal produzida historicamente (MALANCHEN, 2014, p.07).

A Pedagogia histórico-crítica tem sua gênese no final da década de 1970 por esforços do professor Demerval Saviani. O primeiro trabalho que conduziu a sistematização da teoria foi escrito por Saviani na mesma década, o artigo intitulado “Escola e Democracia: para além da teoria da curvatura da vara”, realizado pelo autor durante a primeira turma de doutorado da PUC-SP. Esse texto integra a obra Escola e democracia, lançada em 1983, na qual o autor aborda as principais tendências pedagógicas, contextualiza as contribuições e limitações dos diferentes grupos de teorias e propõe uma pedagogia, mais tarde em 1984 denominada de Pedagogia Histórico Crítica. A partir de então tem início um movimento social e

cultural de âmbito nacional e internacional objetivando uma análise crítica da pedagogia dominante naquele momento que possuía um caráter reprodutivista (MARSIGLIA, 2011).

Como desdobramento dos movimentos de crítica à pedagogia dominante, entendidas aqui como a Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova, Pedagogia Tecnicista, são erguidas diversas teorias, fruto de rebeliões acadêmicas que pretendiam uma revolução cultural oriundas de ideologias de esquerda, as iniciativas não obtiveram o êxito desejado. A Revolução dependia da mudança nas bases da sociedade e não apenas no plano cultural. Dessa forma, a partir dessas iniciativas surgem então às teorias crítico-reprodutivistas.

Para Saviani (2005) as teorias crítico-reprodutivistas ou não críticas entendem que a educação possui autonomia para agir sobre a sociedade, corrigindo as injustiças, a marginalidade e promovendo a equalização social. Desconhecem as determinações sociais do processo educativo, para elas os problemas não estão nas bases da sociedade e a solução encontra-se no fenômeno educacional. Segundo o autor (2005), no âmbito das teorias não críticas, as de maior repercussão foram: a teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica; a teoria da escola enquanto aparelho ideológico de Estado (AIE) e a teoria da escola dualista. Essas teorias não possuem uma proposta pedagógica elaborada e possuem foco em explicar os mecanismos de funcionamento da escola tal como é constituída, entendendo que a mesma não poderia ser diferente do que se apresenta. A escola é vista como uma necessidade lógica, social e histórica na sociedade capitalista, não discutindo os determinantes materiais atrelados à escola e a educação.

Para Saviani (2005) na sociedade de classes em que estamos inseridos, determinada pelo modo de produção capitalista, essas classes possuem interesses antagônicos. Neste caminho, a escola sofre a determinação do conflito de interesses e passa a ser o *locus* da materialização dos interesses da classe dominante. Essa classe não possui interesses na transformação histórica da escola, ao contrário, interessa-lhe à preservação do seu domínio sobre a educação a partir da implantação na escola de mecanismos de adaptação ao sistema que evitem a transformação. Dessa forma, o autor (2005), acredita que uma teoria de fato crítica, alheia ao reprodutivismo, necessariamente precisa ser formulada a partir das

perspectivas dos dominados que têm sua educação cerceada pelos interesses dominantes.

A Pedagogia histórico-crítica está alicerçada no materialismo histórico-dialético, utiliza-se dos estudos de Marx e Gramsci. Suas bases psicológicas possuem afinidades com a Psicologia Histórico - Cultural, a qual compreende a humanização a partir da mediação da cultura. A PHC entende que a origem da educação está assentada no processo de trabalho (MARSIGLIA, 2011). Segundo Saviani (2013) no trabalho não material como um aparato intelectual para o trabalho material dos homens e para tanto busca compreender a história a partir do seu desenvolvimento material, das determinações materiais que condicionam a vida dos homens em sociedade.

Saviani (2013) sistematizou o método da Pedagogia Histórico-crítica dividindo-a em cinco momentos distintos: Prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final. A Pedagogia Histórico-crítica vai de encontro às teorias não críticas e as críticas reprodutivistas à medida que estas favorecem a manutenção e a reprodução pela escola do sistema social vigente decorrente dos interesses capitalistas. Assim, divergindo de uma parte do pensamento pedagógico de esquerda, “a Pedagogia histórico-crítica entende que a escola possui em sua essência uma lógica anticapitalista, no sentido de que a concretização da natureza escolar aponta em direção à universalização do domínio do conhecimento” (DUARTE, 2016).

Desta forma, a PHC crítico emerge como uma oportunidade de reformar o sistema educacional embasado nas teorias reprodutivistas de cunho Neoliberal que sustentam a manutenção do sistema capitalista a partir da secundarização da educação escolar, dos conteúdos escolares.

3. IMPLICAÇÕES PÓS-MODERNAS NO CURRÍCULO ESCOLAR

Nos tópicos anteriores discutiu-se acerca da Pós-modernidade, do multiculturalismo e da interculturalidade, bem como suas vinculações com o projeto de manutenção da sociedade capitalista. Neste discutir-se-á sobre as implicações da pós-modernidade na formação escolar dos indivíduos, por meio da pesquisa bibliográfica e a análise documental do Plano Curricular das disciplinas de **geografia, história, artes, língua portuguesa e sociologia** de uma escola estadual do município de Rorainópolis-RR.

3.1 Caracterização da instituição campo da pesquisa

A escola campo deste trabalho localiza-se na sede do município de Rorainópolis e está subordinada à Secretaria de Educação do Estado de Roraima. A escola atende alunos do ensino médio regular e 3º segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O município de Rorainópolis onde se encontra a escola campo desta pesquisa está localizado na Região Sul do Estado de Roraima, limitado ao norte e a oeste pelo município de Caracaraí, ao Sul pelo Estado do Amazonas, ao leste pelos municípios de São Luiz do Anauá e São João da Baliza. Foi criado pela Lei nº 100, de 17 de outubro de 1995 com terras desmembradas de São Luiz do Anauá. Originou-se de um assentamento agrícola denominado Vila do Incra, fruto de projetos do governo Federal iniciados na década de 1960 para colonização e integração da região Norte e do Estado de Roraima ao restante do Brasil (GALDINO, 2017). Atualmente, segundo dados do IBGE (2010) Rorainópolis possui uma população de 24.279 pessoas, com uma estimativa demográfica de 28.215 habitantes para o ano de 2017, sendo considerado o segundo município mais populoso do estado de Roraima.

A estrutura administrativa da instituição é composta por dois gestores, dois coordenadores pedagógicos, um secretário escolar e um analista educacional. No que tange a estrutura física, a escola possui os seguintes espaços: salas de aula, secretaria, direção, coordenação pedagógica, orientação educacional, sala de professores, sala de multimeios, sala de leitura, biblioteca (usada pelos alunos para

a realização de pesquisas e estudos), laboratório de informática, banheiros, cantina, copa, depósitos, salas cedidas temporariamente para a Universidade Virtual de Roraima (UNIVIRR).

A escola funciona nos três turnos e atende cerca de 980 alunos, parte deles oriundos da comunidade local; BR 174 (perímetro Rorainópolis) e outros das vicinais que fazem parte do município de Rorainópolis, quais sejam: as vicinais 01, 02, 03, 04, 08, 09, 10, 11, 12, 13, 14, 19, 20, 25, 27, 29, 30, com um total de 17 vicinais. Estas são compreendidas como áreas rurais do município de Rorainópolis.

Os discentes atendidos são em sua maioria filhos de agricultores, funcionários públicos, microempresários e autônomos. Boa parte daqueles que estão matriculados na modalidade EJA são maiores de 18 anos, exercem trabalhos assalariados durante o dia e estudam no período noturno.

O quadro docente é formado por 35 (trinta e cinco) professores efetivos e 02 (dois) professores temporários, num total de 37 professores. Todos possuem formação em nível superior.

3.2 Análises dos planos curriculares

Para verificar as implicações de um currículo pós-moderno na formação dos indivíduos foi realizada a análise de Planos Curriculares (PC) do Ensino Médio de uma escola estadual do município de Rorainópolis.

O critério utilizado para a seleção dos PC das disciplinas a serem analisados foi o sorteio. Dessa maneira, optou-se por utilizar o método de amostragem probabilística para selecionar os planos por área do conhecimento, com a técnica aleatória simples, em que todos os planos foram enumerados e desses serão sorteados cinco planos para a análise neste trabalho. O método de amostragem probabilística é onde cada elemento da pesquisa pode ser selecionado. A amostragem é feita por meio de sorteio e probabilidade, extraíndo-se uma porcentagem (MATTAR, 2011).

Dessa forma, foram sorteadas as disciplinas de **geografia, história, sociologia, artes e língua portuguesa**. A pesquisa realizada caracteriza-se como documental. Para Gil (2008) esse tipo é composto pela análise de documentos de

primeira mão que ainda não receberam tratamento analítico ou de segunda mão que já receberam tratamento analítico. Os dados são obtidos de maneira indireta, ou seja, não se buscam as informações diretamente das pessoas. São consideradas fontes relevantes de documentos: registros estatísticos, registros institucionais escritos, documentos pessoais, comunicação de massa e análise de conteúdo. As vantagens da fonte documental é que possibilita o conhecimento do passado e são capazes de oferecer um conhecimento mais objetivo da realidade, possibilita a investigação dos processos de mudança social e cultural, tornam-se importantes fontes para detectar mudanças na população, na estrutura social. Ademais, os documentos possibilitam o acesso aos dados com menores constrangimentos e baixos custos.

Os documentos foram identificados pela sigla PC que significa Plano Curricular acrescido de uma sigla referente à área do conhecimento, dessa forma: PC-GEO (geografia), PC-HIST (história), PC-ART (artes), PC-PORT (português), PC-SOCIO (sociologia). O Plano Curricular como documento norteador das atividades de ensino na escola traz implícita ou explicitamente o tipo de sujeito que se quer formar e para qual sociedade, em acordo com as demandas do modo de produção capitalista.

Para Lombardi (2014), o modo de produção é uma categoria central para explicar a existência dos homens e suas relações, seja com a natureza ou com os outros homens. Desta forma, tudo que se realiza e produz deriva do modo de produção por meio do trabalho. A educação direciona-se para a formação dos indivíduos segundo os anseios que condicionam as relações sociais e econômicas, portanto, constitui, em suas políticas, um retrato das necessidades do modo de produção capitalista em seu estágio atual.

Para compreender as implicações de um currículo pós-moderno na formação do indivíduo, levar-se-á em consideração o modo de produção econômica e social em que este indivíduo está inserido. Conforme discutido neste trabalho, são ideologias pós-modernas que corroboram com a manutenção do capital, e que tem influenciado nas orientações para a elaboração do currículo escolar, o multiculturalismo e a interculturalidade. Conforme Malanchen (2015) essas formas de abordagem do conhecimento enfatizam a importância de se valorizar a diversidade cultural nos currículos. Contudo, a cultura é concebida como uma

singularidade e ao se valorizar a cultura de cada grupo e preservá-las se estaria, com isso, superando o preconceito e a discriminação social. Assim discute-se, a partir da análise do PC, as manifestações do ideário pós-moderno na formação do indivíduo, o que vem a corroborar com a manutenção do modo de produção capitalista.

A argumentação favorável ao resgate e valorização da pluralidade cultural na escola apresenta-se como peça central dos discursos do multiculturalismo e da interculturalidade. Pode-se observar referência a essas ideias nos Planos Curriculares das diferentes disciplinas. Para ilustrar, destacamos os excertos abaixo do PC de Geografia e de História.

[...] **a cultura produzida pelos seres humanos**, representados (sic) por tradições e também inovações **podem orientar o educando a valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a sociodiversidade, reconhecendo-os como direitos dos povos e indivíduos como elementos de fortalecimento da democracia.** (⁵PC-GEO, 2013, p.15, grifos nossos).

O presente contexto também possibilita trabalhar o aluno para ser capaz de refletir sobre o significado da cultura dos estudos para si mesmo e os reflexos desse ato para a sociedade, através da compreensão das dimensões do homem, em **valorização da diversidade das culturas.** (⁶PC-H, 2013, p.18, grifos nossos).

Observa-se a presença do ideário pós-moderno nos trechos em destaque, quando enfatizam que ao conhecer o tradicional e o novo, o educando poderá respeitar a diversidade cultural existente. Com isso, entende-se que o que pode ocorrer, ao contrário do que se pretende, é a naturalização e a não historicidade do processo de objetivação da cultura humana, se considerada em um contexto individual, singular e local sem relacionar com a produção material do homem, ou seja, com o trabalho enquanto esfera ontológica do ser e atividade produtora da cultura humana universal. Ademais, rejeita-se o critério de maior ou menor fidedignidade das ideias à realidade natural e social.

Ainda no PC de História, quando nele se refere sobre a importância dos conteúdos a serem trabalhados com destaque para o contexto regional e da América Latina, mais uma vez se destaca a compreensão de cultura de forma fragmentada,

⁵ PC-GEO- Plano Curricular de Geografia

⁶ PC-H- Plano Curricular de História

como se cada classe social se constituísse em uma unidade cultural e que requer a luta por direitos como forma de construir uma sociedade cidadã:

Saber como cada classe está se **reajustando** para se manter **culturalmente na diversidade**, com **suas unidades culturais** e como estão se saindo nas lutas por direitos nos dias atuais é de importância fundamental para a **construção de uma sociedade cidadã**. (⁷PC-H, 2013, p. 20, grifos nossos).

Tratada desta forma, no documento, infere-se não ser possibilitada a problematização da configuração do Estado e seu papel na organização e articulação administrativa da sociedade de classes. As condições impostas pelo modelo econômico capitalista determinam as objetivações humanas nesta sociedade e as lutas entre as classes sociais. A burguesia detém o poder sobre os meios de produção e explora a força de trabalho da classe proletária, se vendo esta obrigada a vendê-la para garantir a sua sobrevivência. Desta forma, culturalmente o que há não é uma diversidade cultural, mas sim condições desiguais de existência. Devido às condições de dominação vivida pela classe trabalhadora frente aos donos dos meios de produção, as ideias defendidas até mesmo na luta dos trabalhadores por direitos, em alguns casos, refletem as perspectivas da classe dominante que com o desenvolvimento do capital produziu profundas formas de alienação e as difunde com a caracterização de luta por uma sociedade justa e cidadã.

As orientações para a organização do currículo e do processo educativo nas escolas estão atravessadas pelos interesses da classe burguesa, por meio das quais se difunde que a igualdade entre os povos será estabelecida a partir do reconhecimento de suas culturas e das minorias culturais desfavorecidas como os favelados, os Sem Terra, os sem moradia, dentre outros, conforme Malanchem (2016) e Duarte (2001).

Observa-se esta assertiva no PC de Português, por exemplo, quando se compreende que a prática docente e discente estará pautada para a reconstrução do contexto social para ajustar o indivíduo a sociedade.

O currículo está orientado para o processo de interação entre o professor, o aluno e os materiais didáticos e tecnológicos utilizados, de tal forma a produzir aprendizagem. A prática docente e do discente estará pautada a **reconstruir o contexto social**, possibilitando um **ajustamento entre o indivíduo e a sociedade**,

⁷PC-H- Plano Curricular de História.

para que ele **evolua com as mudanças sociais e culturais**. (⁸PC-PORT, 2013, P.17).

Também se observa no PC de Artes:

[...] a arte na escola constitui uma possibilidade para os alunos exercitarem suas corresponsabilidades pelos destinos de **uma vida cultural individual e coletiva mais digna, sem exclusão de pessoas por preconceitos de qualquer ordem, expressando-se através das artes visuais, dança, música e teatro**. (⁹PC-ART, 2013, p.37).

O ensino condicionado pelas mudanças sociais e culturais, bem como na construção de uma vida cultural e individual é reflexo do ideário pós-moderno. O ajustamento do indivíduo a sociedade não possibilita um salto qualitativo para o saber, haja vista que a sociedade encontra-se organizada segundo as leis capitalistas, que apesar dos avanços tecnológicos, científicos e artísticos ocorrido no cerne de suas relações não possibilitam a apropriação do conhecimento mais desenvolvido. A ideia de construção de uma vida sem exclusão a partir da arte, da dança, música e teatro, parte do poder dominante e pauta-se na apropriação do saber popular. Dessa forma, o trabalho pedagógico e a educação partirá do saber popular, que já se encontra entre as classes, e nele se encerrará, não propiciando o desenvolvimento de novas funções e objetivos externos de aprendizagem aos indivíduos. Esse ideário retira o direito das classes proletárias de ter acesso ao conhecimento erudito, sistematizado e problematizador que condicionam a humanização dos indivíduos.

A busca de um processo educativo que corrobore com a formação de uma imagem harmônica do capitalismo – como um sistema que conduz a sociedade às melhores formas de produzir a vida e o crescimento econômico, são fortemente propagados na educação. A construção do currículo segue a ótica pós-moderna, onde os indivíduos terão uma vida mais digna e sem exclusão social e preconceitos a partir do respeito à heterogeneidade cultural individual e coletiva, uma das ilusões da sociedade do século XXI. Pois à medida que o sistema se expande, expande-se com ele a divisão de classes e acentua-se a luta e os conflitos entre elas, principalmente entre a classe trabalhadora que almeja melhores condições

⁸ PC-PORT- Plano Curricular de Língua Portuguesa

⁹ PC-ART- Plano Curricular de Artes

econômicas e social de vida e acabam sendo engolidas pela classe dominante, ajustando-se ao sistema. O ensino de Arte, conforme as orientações propostas, constitui em mais um mecanismo de controle capitalista sobre a classe proletária.

Conforme Malanchen (2016) o ajustamento do indivíduo à sociedade é requerido principalmente a partir da década de 1980 pelo processo de modernização da produção que desencadeou alterações no contexto econômico mundial e nacional, na educação, na cultura e área social, exigindo readequações de todos os setores como, por exemplo, dos currículos escolares. Passou-se então a exigir dos currículos escolares consonância com as supostamente novas necessidades da economia e os novos padrões de sociabilidade.

Percebe-se nas abordagens dos planos uma contradição no que tange ao desenrolar da educação a partir das concepções propagadas no documento. À medida que busca a superação dos problemas sociais, da discriminação, do preconceito, infere-se que a base de construção desses problemas que é o capitalismo, é relativizada ou mesmo esquecida, característica marcante das teorias pós-modernas. Conduzindo a interpretação de uma sociedade democrática e com força para dirimir os problemas que surgem em seu interior e que foram criados por suas ações voluntárias.

Ainda no PC da Língua Portuguesa, é possível identificar aproximações com o ideário da interculturalidade, ao ser solicitado do professor que para trabalhar textos literários, considere a cultura do aluno.

É necessário ressaltar a importância do professor pesquisador que deverá **levar em conta a cultura dos seus alunos** ao escolher os textos literários e os autores com os quais irá trabalhar em sala de aula a fim de **proporcionar um amplo estudo na forma interdisciplinar e transdisciplinar** (PC-PORT, 2013, p.37).

Para Candau (2008), a dimensão cultural é peça central, para dar sentido à prática e romper com a visão monocultural. Frente a essas determinações, verifica-se no PC-PORT o alinhamento do plano com essas teorias pós-modernas, em que a cultura constitui todas as formas de viver de um povo, inclusive, considerando suas formas de interpretação do mundo. Inserir a abordagem cultural dos diferentes povos no currículo constitui um esvaziamento dos conteúdos escolares e da formação dos indivíduos, haja vista que cada grupo social possui uma concepção

sobre o mundo, com valores e crenças diferentes. Essa forma de abordagem é reflexo do relativismo epistemológico e cultural definido por Duarte (2011), que torna o conhecimento racional inacessível.

Também no PC-SOCIO se destaca a valorização da diversidade cultural, conforme segue: “Considerar e valorizar as diferenças entre as culturas atuais e as passadas” (¹⁰PC-SOCIO, 2013, p.24). O que se percebe é que também a disciplina de sociologia é chamada a valorizar o que se considera como cultura contemporânea e a cultural dos povos tradicionais. Com isso destaca-se uma concepção fragmentada de cultura, quando esta é constituída por objetivações humanas, que devem, conforme Duarte (2008), ser apropriadas por todos.

O conteúdo da realidade nacional, no contexto, pode ser visualizado, focalizando-se as três etnias que formaram o povo brasileiro, contemplando cultura, diversidade e as lutas por direitos de todos. Sendo que, cada uma, a partir da forma como se projetou como integrante da nacionalidade brasileira, **vai perceber e assumir as lutas por vários vieses**. Que devem ser analisados e interpretados de maneira objetiva **como meio de abrir franjas para que cultura, diversidade e lutas por direitos se efetivem para todos os componentes da nacionalidade brasileira** (PC-HIST, 2012, p.19).

O trecho em destaque no PC-HIST segue os pressupostos recomendados pela LDB 9394/96 em seu artigo 28 que trata do ensino de história considerar as contribuições das diferentes etnias na formação do povo brasileiro. Neste trecho, há uma das características defendidas pelos ideólogos do capital, que atribuem à sociedade, à cultura e diversidade étnica a responsabilidade pela marginalização dos grupos sociais. A atuação do Estado enquanto legitimador dos interesses da classe dominante é esquecida nesse contexto. Os conflitos que ocorrem no interior da sociedade efetivam-se em detrimento das relações que se estabelecem com o capital. Desta forma, a luta social precisa seguir a derrocada do sistema que rege a sociedade e é administrado pela burguesia. Pois, em uma sociedade democrática e justa os direitos são garantias de todos.

Nas sociedades primitivas, onde havia um sistema socialista primitivo, o produto do trabalho era dividido de forma igualitária entre todos os membros da comunidade que trabalhavam na produção de alimentos. Na capitalista, conforme se apresenta no plano em destaque, a garantia por direitos depende de uma luta constante da classe trabalhadora contra as imposições da classe detentora dos

¹⁰ PC-SOCIO Plano Curricular de Sociologia

meios de produção. O PC-HIST aponta para construção de um indivíduo com clareza da divisão de classes e que cada classe verá a luta por direitos segundo perspectivas diferentes. Entretanto, o que se vislumbra dessas proposições é que a exclusão dos grupos sociais ocorre por ocasião das forças capitalistas de detenção dos meios de produção e a luta deve ser visualizada contra um mesmo sistema que corrobora para existência da divisão social.

Conforme Malanchen (2016) verifica-se como uma estratégia a promoção da coesão e estabilidade social a partir do discurso da tolerância, luta por direitos e igualdade para todos quando as relações capitalistas promovem a desestabilização da sociedade, a exploração da força de trabalho e a acumulação do lucro pela classe burguesa.

A expansão do sistema capitalista insere os homens em novos contextos econômicos e sociais decorrentes da exploração da força de trabalho e disposição da riqueza nas mãos dos donos dos meios de produção. Frente a isso, identifica-se no trecho que segue o uso de termos que condizem com os ideais pós-modernos verificados a partir da década de 1990, nos quais a inserção da pluralidade cultural no currículo escolar aponta-se como peça fundamental para dirimir os conflitos oriundos das relações capitalistas e legitimar a expansão deste.

Podemos dizer que a cada dia mais as **relações humanas e comerciais** vêm exigindo uma **visão interpretativa do mundo**, que é alimentada pela arte e pelas diversas ciências, com suas linguagens e formas de produção. É tão significativa esta necessidade que as diretrizes educacionais brasileiras, contemplando as orientações da UNESCO, criaram as Leis 9.394/96 e o parecer 15/98, Lei 11.769, que tornou obrigatório o conteúdo Música no ensino de Arte. E mais recentemente a Câmara de Educação Básica emitiu o parecer nº 02 de 30 de janeiro de 2012 que corrobora com a LBD que define —o ensino da Arte, especialmente em suas expressões regionais, **de forma a promover o desenvolvimento cultural dos estudantes**, com a Música como seu conteúdo obrigatório, mas não exclusivo (PC-ART, 2013, p.15-16).

Desta maneira, termos como **relações humanas e comerciais** fazem alusão ao sistema capitalista, em consequência usa-se os termos **visão interpretativa do mundo** para demonstrar a necessidade de os indivíduos adaptarem-se as novas demandas da sociedade capitalista, ao apropriar-se dos conhecimentos difundidos pela classe dominante seguindo a ótica pós-moderna. Esses preceitos são

fortalecidos pela LDB 9494/96 que conforme Malanchen (2016) reflete o discurso da democracia burguesa.

Observa-se no PC-ART, menção ao ensino como mecanismo para coesão social.

O ensino de Arte contribui para ampliar o entendimento e a atuação dos alunos diante dos **problemas vitais** que estão presentes na sociedade. Tais problemas se referem **às ações de todas as pessoas** para garantir a efetivação de uma cidadania ativa e participante na complexa **construção de uma sociedade democrática** sendo necessárias às práticas artísticas (PC-ART, 2013, p.16)

[...] **para que haja cidadãos ativos e saudáveis**, necessitam de desenvolvimento de práticas que colaborem com a legitimação de valores, princípios de **justiça, solidariedade e respeito mútuo** (PC-ART, 2013, p.16)

Observa-se a crença no ideário pós-moderno de que por intermédio da mudança da consciência dos homens se resolve os problemas sociais ao se buscar construir uma sociedade democrática, justa, solidária e com respeito mútuo, por meio do ensino de artes. A educação pode conduzir uma mudança de consciência, entretanto, mudar o sistema econômico que rege a sociedade deve ser parte indispensável das ações destes homens. Duarte (2001) trata como uma das ilusões da sociedade do conhecimento, difundida pelas pedagogias do “aprender a aprender”, o projeto educativo para criar uma nova geração capaz de erradicar os problemas decorrentes da complexidade política e econômica gerada pelo capital. Podemos identificar essas premissas presentes no PC-ARTE. Como ser solidário e ter respeito mútuo em uma sociedade que prima pela competitividade e o individualismo?

A presença das novas tecnologias na escola são um dos objetivos da sociedade de mercado; a educação deve conduzir a formação de trabalhadores flexíveis e polivalentes, entretanto, sem argumentação no que tange a sua condição econômica, social e trabalhista, que atuem segundo os interesses do capital. A educação segundo a ótica pós-moderna não é planejada para que os indivíduos percebam sua condição de explorado, mas para visualizarem os problemas sociais como oriundos da própria sociedade que necessita de organização e respeito à pluralidade cultural.

Dessa forma, o uso de tecnologias segue a concepção da pedagogia do “aprender a aprender”, nesta a sociedade deve reconstruir-se utilizando recursos tecnológicos como *internet*, meios de comunicação e outros. Os valores em constante transformação em decorrência da atuação do capital que vive um novo momento de sua história, agora movido pelas tecnologias. Para a concepção pós-moderna, a sociedade é conduzida a adaptar-se a nova realidade. Além disso, o conhecimento na sociedade tecnológica está em constante transformação. Segundo Duarte (2001), na concepção pós-moderna do “aprender a aprender”, o conhecimento não é algo estático, vive-se numa sociedade dinâmica que muda rapidamente, em poucos meses.

O processo de produção e apreciação de arte se encontram nos **meios de comunicação**, a fim de influenciar uma mudança em nossos conceitos de tempo, espaço, corpo, pois, **os valores estão em constante transformação por causa da presença das novas tecnologias** em nossos olhos e de nossos alunos (PC-ART, 2013, P.17).

A ideologia dominante, propagada pelas teorias educacionais pós-modernas, buscam esvaziar os conteúdos escolares ao propagar a necessidade de a escola trabalhar a vivência do aluno, a cultura individual e os conhecimentos prévios. Considerada mais uma das ilusões da sociedade do conhecimento, por não haver hierarquia no que tange a qualidade. O conhecimento de todos os alunos é definido como uma verdade capaz de explicar a sociedade.

Outra característica que aponta para a pós-modernidade presente no PC-ART é o individualismo na formação da cultura, deixando de lado a relação de totalidade, o que caracteriza o relativismo epistemológico e cultural discutido por Duarte (2010), primeiramente o aluno possui sua forma de ver o mundo a partir do conhecimento que já possui e que deve ser considerado e em segunda instância nenhum conhecimento deve ser considerado certo ou errado, depende de suas funções e significados no interior de determinada cultura. Dessa forma, perde-se a essência da escola que é ensinar o conhecimento sistematizado e científico mais desenvolvido.

É importante ter em vista que os alunos apresentam uma **vivência e um capital cultural próprio**, constituído em outros espaços sociais além da escola, como a família, grupos, associações, religião e outros. Além disso, existe um percurso escolar diferenciado de conhecimentos artísticos relativos à Música, às Artes Visuais, ao Teatro e à Dança. [...] O professor **deve fazer um levantamento** das

formas artísticas e respeitar a **individualidade e conhecimentos prévios** de cada aluno [...] (PC-ART, 2013, p.2)

O respeito à cultura própria do aluno é característica da interculturalidade. A reflexão que o PC-ART traz no excerto acima conduz o professor a fazer um levantamento das obras de arte, mas respeitando os conhecimentos prévios dos alunos, ou seja, o capital cultural. Verifica-se as ideias defendidas por Hall (2011) adepto a interculturalidade pós-moderna.

O olhar histórico sobre o pensamento e a cultura amazônica visa despertar para a importância do relato histórico presente na tradição das narrativas consideradas “sagradas” de um povo. Não se trata de transformar a disciplina de História numa antropologia regional, mas de trabalhar a **sensibilidade para o ver, julgar, contar e agir sobre a diversidade cultural e o sentimento de respeito e tolerância**, também presente na história dos povos da Amazônia, especialmente em Roraima. (PC-HISTO, 2013, P.18)

A tendência de respeito à diversidade cultural e a tolerância presente no PC-HIST é oriunda das ideias contidas no Relatório Delors construído na década 1990 com a Conferência Mundial de Educação para Todos. Vislumbra-se que o diálogo entre as culturas, entre os grupos étnicos diferentes transformará a escola em um local de cruzamento de ideias e pacificação de conflitos sociais e culturais, conforme acredita Moreira e Candau (2007). Estas proposições contidas no PC constituem a estratégia do poder dominante que constrói os conflitos a partir das relações capitalistas e buscam pacificá-los por intermédio da disseminação de uma educação para a paz, a tolerância, uma educação que sensibilize a sociedade para os problemas.

A educação intercultural é difundida vislumbrando a construção de um currículo que contemple a pluralidade de culturas e que o diálogo entre elas será capaz de desconstruir estereótipos existentes, e dirimir tensões e conflitos entre elas ao despertar o sentimento de paz, respeito e tolerância. Ressalta-se que os conflitos sociais ultrapassam o campo cultural. A construção da diversidade cultural torna-se consequência da forma de produção dos homens.

A formação para o trabalho é fortemente defendida a partir da Conferência Mundial de Educação Para Todos. A educação é considerada, segundo a ótica pós-

moderna e Neoliberal, essencial para inserir os indivíduos na sociedade com uma condição de vida mais digna, entretanto, opõe-se a formação para trabalho enquanto instrumento de humanização dos homens. Neste sentido, o PC-HIST segue a abordagem pós-moderna, haja vista que insere os indivíduos dentro da ótica capitalista.

Sem trabalho não há cidadania. É através do trabalho que a pessoa ganha o direito de **participar do mercado consumidor, cumprir seus deveres de cidadão**, pagando impostos e taxas para o município, estado e/ou união, seja através do consumo de mercadorias, da tributação que incide sobre a remuneração ou serviços recebidos, como rede de água e esgoto, iluminação pública, coleta de lixo, telefone entre outros. Em contrapartida, **adquire o direito** de ter acesso, ser bem atendido e usufruir de serviços de qualidade, sejam estes prestados por instituições públicas ou privadas (PC-HISTO, 2013, p.28).

A educação como propulsora da formação para o trabalho também foi objeto de discussão das reformas implementadas no Brasil na década de 1990. Em tempos de novo imperialismo, movido pelo desenvolvimento e expansão das tecnologias no campo industrial, a necessidade de formar para o trabalho segundo as necessidades do mercado tornam-se urgentes.

Dessa forma, o discurso da formação dos indivíduos para o mercado de trabalho como pressuposto de respeito à dignidade humana, ao exercício da cidadania, a erradicação da pobreza é mais uma criação pós-moderna que reproduz a ideologia dominante. Assim, apresenta-se no PC-HIST como uma condição para que a sociedade tenha de fato qualidade de vida e dignidade, o que antes deve ser instrumento de humanização e produção da vida material dos homens, no contexto capitalista torna-se mecanismo de reprodução do capital e de relacionamento entre a sociedade e o Estado que para adquirir direitos, precisa antes trabalhar para o sistema monopolista, onde o produto do trabalho pertence ao capital.

Uma **Proposta Curricular de Ensino Médio deve estar intimamente associada à sociedade do século XXI**, esta por sua vez é caracterizada pelo uso intensivo de ferramentas que propiciem o conhecimento, **seja para trabalhar, conviver ou exercer a cidadania, seja para cuidar do ambiente** em que se vive. **Essa sociedade**, produto da revolução tecnológica que se acelerou na segunda metade do século passado e dos processos políticos que redesenharam as relações mundiais, **já está gerando um novo tipo de desigualdade, ou exclusão, ligada ao uso das tecnologias de comunicação que hoje**

medeiam o acesso ao conhecimento e aos bens culturais. Na sociedade moderna, é indesejável tanto a exclusão pela falta de acesso a bens materiais quanto à exclusão pela falta de acesso ao conhecimento e aos bens culturais. PC-SOCIO, 2013, P.20)

A sociedade é descrita no PC-SOCIO como propulsora da desigualdade e exclusão ligadas ao uso das tecnologias, que inclusive possibilitam o acesso aos bens culturais. O documento aproxima-se dos ideais pós-modernos à medida que atribui à sociedade a culpabilidade e também a entende como o *locus* da dissolução dos problemas que ocorrem em seu interior. Não obstante, estar intimamente associada à sociedade do Século XXI, a garantia aos donos dos meios de produção a adaptação da escola ao sistema e concomitantemente reproduzi-lo. Acompanhar os avanços da sociedade deste século seguindo a mesma lógica implantada pelo capital é corroborar com ele, sendo uma das ilusões da sociedade do conhecimento, que desvirtua as mazelas capitalistas.

3.3 A pós-modernidade nos conteúdos dos planos curriculares

A formação dos indivíduos segundo a abordagem adotada no Plano Curricular analisado neste trabalho aproxima-se da pós-moderna, que representa os interesses das classes econômicas dominantes, em que a educação deve constituir parte integrante do mercado capitalista, fornecendo mão de obra segundo as necessidades dos meios de produção. Com indivíduos flexíveis, polivalentes e adaptados às novas demandas da sociedade do século XXI, dominada pelo capital.

Vislumbra-se ainda a forte tendência em educar para o respeito à diversidade cultural. A base para reconstrução da sociedade encontra-se nas relações sociais menos preconceituosas, sem discriminação e exclusão de qualquer natureza, pois a marginalização incide sobre os grupos sociais em decorrência da cultura. Para tanto, segue a ótica defendida por autores pós-modernos como Moreira e Candau (2007) e Candau (2008) que vislumbram um currículo intercultural para a efetivação de uma sociedade mais justa e igualitária.

As orientações pós-modernas para sistematização da educação escolar se fazem presentes nas diferentes áreas do conhecimento, conforme analisado neste trabalho.

CONTEÚDOS DO CONTEXTO LETRAMENTO, CULTURA, DIVERSIDADE E O SER HUMANO	
LÍNGUA PORTUGUESA/ ENSINO MÉDIO	
1ª Série /1º Bimestre	
Realidade Local	Bloco de conteúdos numa correlação com âmbito nacional (Brasil), América Latina e Mundial.
<p>1º</p> <p>Roraima como terra de emigrantes e imigrantes, promotora do pluralismo cultural e da miscigenação linguística.</p> <p>Povos Karib, Aruak, Makuxi, Taurepang, Ingaricó, Patamona, Wai-wai, Waimiri-Atroari, Yekuana, Wapichana e Yanomami (Sanumá, Ninan, Yanomam, Yanomamo) e suas contribuições linguísticas para a cultura regional e roraimense.</p> <p>Conhecimento da cultura, lendas, tradição e mitos da Região Amazônica, com ênfase em Roraima.</p> <p>As manifestações linguísticas usadas por diferentes grupos</p>	<p>Conteúdo Estruturante: LINGUAGEM E INTERAÇÃO</p> <p>Linguagem Formal / Informal. (História da formação linguística de Roraima, pontuando a relação da migração e do mecanismo cultural).</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Linguagem verbal e não verbal 2. Elementos da Comunicação 3. Funções da Linguagem (trabalhando os diversos tipos de gêneros textuais). <ol style="list-style-type: none"> 3.1 Denotação e Conotação (trabalhando os gêneros). 4. As variedades linguísticas na construção do texto (estudo linguístico da construção textual nas lendas da Região Amazônica, com ênfase nas lendas de Roraima). 5. Introdução aos gêneros do discurso. 6. Gênero textual e gêneros literários (introdução ao conhecimento da cultura, lendas e tradição nas abordagens sobre gênero oral, textual e escrito).

	<p>sociais de Roraima.</p> <p>A diversidade linguística presente em Roraima: contato entre dialetos e línguas diferentes (espanhol e inglês).</p>	<p>7. Gênero Oral (narrativas orais indígenas das etnias existentes em Roraima, seminário, mesa-redonda, entrevista, discurso de defesa, conferência, palestra, etc.).</p> <p>8. Gênero escrito (contos, lendas, poesia, charges, biografia, anedota, notícia, gráficos, propagandas, tabelas, etc.).</p> <p>9. Hipertexto e gêneros digitais.</p> <p>10. A natureza da linguagem literária (a literatura e suas funções).</p> <p>11. A linguagem da literatura.</p>
<p>Sugestões Estratégicas:</p> <p>Correlacionar o local ao universal no âmbito da cultura e da diversidade linguística;</p> <p>Reforçar a aprendizagem dos conteúdos através de atividades diversificadas, se possível em forma de apostilas e/ou cadernos;</p> <p>Desenvolver a oralidade através de diálogos, mesa-redonda, entrevista, discurso de defesa, conferência e palestra;</p> <p>Intensificar as atividades da produção do gênero artigo de opinião, utilizando a construção do diálogo nas formas oral e escrita;</p> <p>Utilizar recursos coesivos oferecidos pelo sistema de pontuação e pela introdução de conectivos mais adequados a língua escrita, expressões que marcam temporalidade e causalidade, substituições lexicais, manutenção do tempo verbal, etc.</p>		

Tabela 1. Plano curricular da disciplina de língua portuguesa da 1ª série do ensino médio.

Por exigência da atividade social a apropriação da natureza pelo homem sofre mediações como as resultantes do acesso aos meios de produção. A apropriação dos instrumentos materiais de consolidação da atividade produtiva pode sofrer transformações. Entretanto, conforme Duarte (2008) uma objetivação é sempre síntese das atividades humanas. Ou seja, não há que se falar em práticas locais, regionais sem vinculá-las a universalidade da cultura, das objetivações humanas.

Conforme verifica-se nos conteúdos elencados no PC, a pluralidade cultural é eleita pelos pós-modernos como o conteúdo que estruturará os currículos escolares em prol de uma sociedade mais justa, igualitária, tolerante e sem preconceitos ou discriminação. Dessa forma, a aceitação da heterogeneidade surge como uma conformação dos indivíduos as formas de desigualdades existentes, de forma que a humanização seja um destino longe do alcance da escola, bem como a transformação da sociedade e dos problemas existentes.

Ademais, trabalhar a relação local com o global segue uma perspectiva de fragmentação do conhecimento, haja vista considerar a formação de uma realidade independente de outra, comprometendo o entendimento da realidade e relações humanas em sua universalidade.

CONTEÚDOS DO CONTEXTO LETRAMENTO, CULTURA, DIVERSIDADE E O SER HUMANO.	
LÍNGUA PORTUGUESA/ ENSINO MÉDIO	
2ª Série / 1º Bimestre	
Realidade Local	Bloco de conteúdos numa correlação com âmbito nacional (Brasil), América Latina e Mundial.
<p>O gênero descritivo nos romances da produção literária da Região Amazônica, com ênfase nos romances literários de Roraima.</p> <p>A estrutura narrativa nos contos, lendas e romances da Região Amazônica, com ênfase em Roraima.</p> <p>O teatro em Roraima: características e constituição dos grupos teatrais.</p> <p>Comparação entre os textos indianistas do Romantismo e os textos da produção literária da Região Amazônica e roraimense com a temática indígena.</p>	<p>Conteúdo Estruturante:</p> <p>PRODUÇÃO DE GÊNEROS</p> <p>1-Os gêneros do discurso</p> <p>2-Narração e Descrição (análise dos romances literários da Região Amazônica, principalmente de Roraima).</p> <p>3- Figuras de Linguagem</p> <p>-Relato pessoal</p> <p>-Carta pessoal</p> <p>-Romance</p> <p>-Contos</p> <p>- Notícia</p> <p>-E-mail</p>

	<p>-Teatro (características do teatro em Roraima e a constituição dos grupos teatrais).</p> <p>4-Romantismo</p> <p>- 1º Geração: Indianista e Nacionalista (correlação entre os textos literários indianistas e a produção literária da região amazônica e roraimense com a temática indígena).</p> <p>- 2ª Geração: Idealização, paixão e morte (poetas românticos – o Ultrarromantismo)</p> <p>5-Classes de Palavras e construção dos sentidos no texto</p> <p>5.1- Substantivo</p> <p>5.2- Adjetivo</p> <p>5.3-O artigo</p> <p>5.4- Numeral</p>
<p>Sugestões de Estratégias:</p> <p>Utilizar a leitura para alcançar diferentes finalidades;</p> <p>Discussão sobre o emprego de mecanismos coesivos e seu papel no texto;</p> <p>Reescrever textos produzidos considerando recursos expressivos próprios de textos: narrativos, epistolares, informativos, etc.;</p> <p>Analisar os recursos expressivos próprios de textos escritos;</p> <p>Promover grupos de debates sobre temas sociais diversos;</p> <p>Correlacionar à literatura indianista e nacionalista ao âmbito local e regional;</p> <p>Promover espaço para a formação do aluno locutor.</p>	

Tabela 2. Plano curricular da disciplina de língua portuguesa da 2ª série do ensino médio.

O PC-GEO e o PC-PORT possuem uma inserção de conteúdos do contexto diversidade cultural coerente com as orientações sistematizadas na fundamentação do PC, que, por conseguinte atende as normas presentes no artigo 26 da

LDB9394/96, ressaltando a necessidade da escola inserir uma parte diversificada no currículo composta pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

ENSINO MÉDIO	
Anos/série	Realidades Locais
1 ^o	Diversidade étnica e cultural no contexto roraimense
2 ^o	A formação territorial de Roraima: um mosaico cultural
3 ^o	Diversidade cultural em Roraima: uma sociedade em conflitos

ENSINO MÉDIO	
Anos/série	Bloco de conteúdos numa correlação com âmbito Nacional, América e Mundial.
1 ^o	<p>Uma ciência chamada Geografia e sua institucionalização no Brasil</p> <p>II. Culturas, Etnias e modernidade no mundo e no Brasil:</p> <p>A diversidade cultural</p> <p>O choque entre culturas e etnocentrismo</p> <p>Relativismo cultural e tolerância</p> <p>Civilização ocidental e modernidade</p> <p>A situação dos negros e dos índios no Brasil</p> <p>III. Etnias, tradições locais e de Roraima:</p> <p>Culturas, tipos humanos e espaços urbanos e rurais geográficos dos municípios e do Estado de Roraima.</p>
2 ^o	A formação territorial do Brasil

	<p>II. Culturas e tradições Nacionais e da América</p> <p>Culturas, tipos humanos e espaços típicos e geográficos do Brasil;</p> <p>Danças e tradições de cada Região do Brasil;</p> <p>Culturas, características, tipos humanos, espaços geográficos, economia norte-americana e latino-americana.</p> <p>III. Povos em movimentos no mundo: Globalização e migração</p> <p>IV. Conflitos culturais em Roraima</p> <p>Demarcações e territórios de índios e não índios.</p>
3º	<p>Culturas e Tradições Mundiais</p> <p>Culturas, tipos humanos e paisagem da África, da Ásia, da Europa, da Oceania e dos polos.</p> <p>A África como centro das atenções do mundo – atualidades.</p> <p>II. Conflito étnico-nacionalista e separatismo</p> <p>Globalização e fragmentação</p> <p>O fundamentalismo islâmico</p> <p>Oriente Médio – Palestina, Irã, Iraque e seus conflitos – terrorismo e lutas.</p> <p>Ásia de Monções – Índia (quadro humano);</p> <p>Quadro econômico da Ásia de monções – China, Japão.</p> <p>III. Globalização cultural:</p> <p>A “nova/velha” ordem mundial e atualidades</p>

--	--

Tabela 3. Plano curricular da disciplina de geografia da 1ª, 2ª e 3ª série do ensino médio.

Nos diversos trechos destacados nos planos, verifica-se que a cultura é a principal causa dos conflitos sociais. Dessa forma, ela é fortemente elencada nos conteúdos no que tange a existência da diversidade e os conflitos decorrentes da ausência de diálogo entre essas culturas.

A discussão acerca do capitalismo enquanto propulsor da divisão de classes, da exclusão social aproxima-se dos pressupostos adotados pela pós-modernidade, o que conduz a uma análise idealista da realidade, crendo como possível a superação dessa sociedade sem necessariamente superar o sistema de mercado.

A relação dos conteúdos no plano curricular de artes dentro de uma perspectiva local, nacional e internacional encaminha o currículo para uma interpretação fragmentada da realidade e das objetivações humanas, conforme é encaminhado pelas tendências pedagógicas pós-modernas.

A produção individual dos grupos sociais é fruto das objetivações de todos os homens em momentos históricos diferentes. Tanto que, os conteúdos a serem trabalhados pela escola devem possibilitar ensinar aos indivíduos a humanização dos homens humanizados, ou seja, ensinar o que de mais desenvolvido há em conhecimento que possibilite o amadurecimento intelectual dos homens.

ARTES/ ENSINO MÉDIO			
Série	Realidade Local	Conteúdo Estruturante	Bloco de conteúdos numa correlação com âmbito nacional (Brasil), América Latina e Mundial
1º	<p>O universo da Arte leitura de imagens de artistas locais, nacionais e internacionais.</p> <p>☐ conceitos de linguagens artísticas.</p> <p>obras artísticas</p>	Arte, Cidade e Patrimônio Cultural.	<p>Heranças Culturais; patrimônio cultural imaterial e material de Roraima;</p> <p>Estética do cotidiano; tradição e ruptura; ligação arte e vida.</p>

	<p>pertencentes ao Patrimônio Cultural Roraimense</p> <p>A arte do afro-brasileiro e indígena</p> <p>Música folclore como expressão popular no estado de Roraima</p> <p>Produções artísticas, individuais ou coletivas, na linguagem da dança.</p>		<p>Preservação e Restauro; políticas culturais; educação patrimonial;</p> <p>Arte pública; arte indígena e afro-brasileira,</p> <p>intervenções urbanas;</p> <p>Grafite; pichação;</p> <p>Monumentos históricos;</p> <p>Paisagem sonora; músicos da rua, vídeo clipe, música contemporânea;</p> <p>Escolas de dança; dança indígena; danças afro, dança popular.</p>
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tabela 4. Plano curricular da disciplina de Artes da 1ª série do ensino médio.

Os conteúdos do PC-ART inserem a discussão pós-moderna no currículo escolar, principalmente em relação às abordagens adotadas pelo multiculturalismo e pela interculturalidade, tendo a cultura como peça central na democratização social, na solução pacífica dos conflitos e igualdade de direitos.

Ademais, verifica-se forte tendência das abordagens idealistas de cultura, identificando a cultura segundo concepções abstratas da realidade como as produções pós-modernas e relativistas. A cultura dentro das abordagens pós-modernas pressupõe criações artísticas, conhecimento de fenômenos e concepção da realidade segundo os diferentes grupos sociais. Forma que impede a interpretação da universalidade da realidade humana e o aprendizado dos conhecimentos científicos.

A humanização depende da apropriação da cultura, ou seja, o processo de desenvolvimento humano está relacionado ao desenvolvimento da cultura. Ao apropriar-se das objetivações produzidas historicamente pela humanidade, o homem apropria-se das aptidões historicamente formadas pela espécie humana. Dessa forma, ainda que involuntariamente os homens tenham acesso ao legado da humanidade, por isso, não há que se falar em produção local ou regionais, todas são fruto das objetivações humanas. Não obstante, a compreensão das relações capitalistas de produção é fundamental para que os indivíduos façam uma análise da realidade vivida.

Para que a escola possa conduzir os indivíduos a uma análise filosófica da realidade, que consiga extrair os homens do plano abstrato para o concreto é necessário fundar-se no conhecimento humano mais desenvolvido, que permita a objetivação do ser humano de forma cada vez mais universal e livre, e essa objetivação dar-se-á por intermédio do ensino dos conteúdos que possibilitem formar em cada homem o que de mais humanizador houver na produção cultural da humanidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A expansão do modelo capitalista pelo mundo exigiu da escola novas abordagens para trabalhar a educação, alinhando-a aos objetivos do mercado. Neste caminho, a formação dos indivíduos direcionou-se para atender as demandas do Capital não somente com mão de obra, mas também com a construção de uma sociedade de trabalhadores e consumidores que não sejam problematizadores de sua realidade de vida. Para tanto, os conteúdos dos currículos escolares foram relativizados de forma que os indivíduos não sejam capazes de saltarem do senso comum para uma interpretação filosófica do seu modo de vida.

Para contribuir com a superação do Capital o currículo e os conteúdos escolares precisam estar alinhados a um processo de construção dos indivíduos segundo uma concepção humanizadora, que proporcione o desenvolvimento das capacidades psíquicas superiores dos homens e a formação de uma consciência filosófica.

No desenvolvimento deste trabalho, verificou-se a partir das análises, que o currículo enquanto elemento sistematizador dos conhecimentos que serão trabalhados pela escola – parte da esfera de poder que domina as relações econômicas e sociais e funciona como elemento legitimador dos interesses da burguesia capitalista. Dessa forma, a educação dentro não forma um indivíduo apto ao conhecimento de sua realidade objetiva, uma vez que essa corrente de pensamento busca concretizar os interesses do mercado capitalista, conduzindo o indivíduo apto apenas para desenvolver suas competências e habilidades necessárias ao processo de trabalho. E no mais com direcionamento para crer nas ilusões do século XXI, que a melhor forma de organização econômica e social é o capitalismo e os conflitos sociais são decorrentes das relações que se estabelecem entre os homens, mas sem relacioná-las diretamente com o sistema.

O elemento nucleador da humanização dos homens é a cultura, tanto que nos documentos analisados ela constitui o centro das discussões dentro da ótica pós-moderna para a construção de uma sociedade igualitária. A apropriação da cultura pela humanidade depende da educação, seja ela voluntária ou involuntária, entretanto, na sociedade capitalista a apropriação dos elementos culturais é

mediada pela classe burguesa, que detém poder sobre os meios de produção e sobre o conhecimento mais avançado da humanidade. Limitando a formação das classes proletárias aos conhecimentos necessários somente a formação para o mercado de trabalho capitalista, não possibilitando à interpretação de sua realidade objetiva e o acesso ao conhecimento científico mais desenvolvido.

O processo de exploração da força de trabalho pelo capital ocorre pela apropriação da cultura e dos meios de produção. Na sociedade capitalista os homens já não detém poder sobre o conhecimento produzido pela humanidade, passando o conhecimento de geração a outra como ocorria nas sociedades primitivas. Ao contrário, após a existência da divisão de classes verifica-se que a construção da escola nos moldes burgueses viabilizou a hegemonia das classes econômicas superiores sobre as inferiores, pois a escola torna-se refém do sistema e ao invés de viabilizar a humanização, forma os indivíduos com direcionamento a servir com sua força de trabalho.

O trabalho possui grande valor para a classe detentora dos meios de produção, tanto que se verifica a necessidade do sistema manter controle sobre ele. Neste contexto, a partir da década de 1990 a relação de controle do mundo do trabalho esteve entre as principais metas dos países do centro do capitalismo, que buscavam recuperar o sistema da grave crise da superprodução que assolou o mundo. Desta forma, das várias reformas no contexto social e no aparelho estatal, a reforma educacional vislumbrou-se como uma das mais importantes pela necessidade de adequar força de trabalho às novas ordens do mercado que agora surgia em nova fase, movida pela globalização e pelos avanços tecnológicos.

Para trabalhar o ensino distanciando-o da mediação do capital, o profissional educador exercerá seu ofício dentro de uma contradição; em que o sistema impõe uma forma de organização social e econômica e a escola trabalha contra esse sistema. Nesse contexto, a análise do PC que constitui parte do currículo de uma escola pública identificou traços da interculturalidade e da Pós-modernidade, que de certa forma corroboram para a formação dos indivíduos alinhados ao sistema capitalista. A ideologia implantada por intermédio da legislação legitima o currículo e os conteúdos selecionados pela escola. Neste caminho, o Estado cria as leis e torna-se legitimador dos interesses dominantes. Para Harvey (2005, p.82), “O

Estado capitalista não pode ser outra coisa que um instrumento de dominação de classe, pois se organiza para sustentar a relação básica entre o capital e trabalho. Se fosse diferente, o capitalismo não se sustentaria por muito tempo”.

A defesa de uma diversidade cultural é fortemente defendida nos Planos Curriculares analisados, em que a aceitação da heterogeneidade mostra-se como uma estratégia para mascarar as tentativas de posse dos poderes hegemônicos sobre a sociedade dos menos favorecidos economicamente, tendência essa pós-moderna. Conseguir integrar povos diferentes e geri-los num mesmo grupo facilita as relações de poder na economia capitalista. Ademais, essa tentativa corrobora para retirar do capital a responsabilidade pelos problemas sociais e atribui-los à cultura. Portanto, por mais esforços que a escola e a sociedade criem para desconstruir o preconceito e a discriminação entre e contra os grupos sociais, a mudança não se efetivará se não houver o reconhecimento da origem desses problemas. Estes por sua vez não se encontram entre a sociedade das classes proletárias, mas possui sua origem na ordem burguesa, e enquanto não houver um salto que conduza ao fim do sistema capitalista, não haverá de forma concreta a erradicação da discriminação e exclusão social.

A luta por direitos é uma necessidade na sociedade do século XXI; controlada e mediada pelo capital. É fato que a sociedade produziu avanços técnicos, científicos e, por conseguinte, econômicos no interior do sistema capitalista. Os avanços tecnológicos e científicos que a sociedade alcançou, entretanto, não atingiram a massa proletária em sua plenitude.

Os recursos produzidos pelo conhecimento e trabalho dos homens devem ser socializados para o bem de todos, fato que não fora verificado até os dias atuais, em que nações vivem o progresso – fruto do trabalho como nos países imperialistas e outros vivem as mazelas – provocadas pela exploração dos recursos naturais e da força de trabalho humana em sua forma escravista e mal remunerada como é o caso de países do continente africano. A educação ainda segue as perspectivas das pedagogias contemporâneas de abordagem pós-moderna e Neoliberal.

A propagação de um ensino escolar baseado na cultura popular de grupos específicos é ideia fortemente defendida entre os relativistas culturais. Para Duarte (2006), o conhecimento científico não é visto com as mesmas perspectivas, os

intelectuais relativistas não possuem confiança na criatividade de ‘ressignificação’ por parte do povo:

É como se a transmissão do conhecimento científico pela escola pudesse contaminar a subjetividade de crianças, adolescentes e jovens da classe dominada com uma espécie de vírus propagador de paradigma chamada ‘pós-modernidade’, matando nas novas gerações qualquer espécie de curiosidade, criatividade, valorização da diversidade, espírito crítico e autonomia intelectual (DUARTE, 2006, p.615).

O currículo escolar ainda continua sendo um dos documentos mais importantes na estrutura educacional. As mudanças na educação que se busca refletir na sociedade necessariamente devem estar contidas nele. Por isso, os poderes hegemônicos exercem tanta influência sobre sua elaboração, na busca de fazer perpetuar sua ideologia capitalista sobre esse importante planejamento. Não obstante, a sociedade e os profissionais da educação, que executam essas demandas, cumprem as metas e objetivos definidos nos currículos por imposição desses poderes.

As reformas e projetos implementados na sociedade seja pela escola, seja pelos movimentos sociais, na perspectiva de reconhecer e valorizar às práticas sociais desenvolvidas no contexto de um grupo específico são válidas, todavia entende-se que são momentâneas de acordo com as necessidades do sistema econômico vigente na sociedade. A luta social por reconhecimento não terá fim sem a necessária mudança de sistema. A percepção da relação de subordinação da maioria proletária com a minoria burguesa é necessária no processo de neutralização dos conflitos, provocados sob a alegação de que não há reconhecimento de grupos socioculturais.

O processo de dominação e a divisão da sociedade em classes econômicas excluem a democracia e autonomia social. Não se trata de conflitos étnicos, culturais ou socioculturais, mas a dominação econômica que provoca insatisfações e gera conflitos. O rompimento com o sistema e a destruição das classes é condição de permanência desses grupos onde sua vontade demandar, bem como também é condição da liberdade, autonomia, e democracia social.

As análises dos PC's indicaram que a formação dos indivíduos é fortemente postulada pela ideologia da sociedade capitalista. Isso conduz um processo

educativo fortemente defendido pelas pedagogias e ideais pós-modernos, em que a manutenção do capital é primordial e busca adaptar os indivíduos ao modelo de sociedade capitalista. A difusão do conhecimento científico ocorre à medida que atenda às necessidades do mercado, ou seja, o conhecimento é limitado pelas exigências do poder hegemônico.

O currículo analisado neste trabalho, com a orientação pós-moderna, implica na formação de um indivíduo conformado com o sistema implantado na sociedade, que buscará apenas dirimir os conflitos que surgem no interior do modelo econômico, mas não fomenta a busca pela superação do sistema que conduz a discriminação social, a divisão de classes, aos conflitos étnicos e sociais e dentre outros implantados pelo poder hegemônico na sociedade.

Desta forma, a PHC emerge como uma possibilidade de intentar uma prática pedagógica contra os poderes dominantes. Segundo a concepção de Saviani (2013), para que o aluno torne-se crítico é necessário que ele se apodere do conhecimento como uma segunda natureza e que seja o conhecimento científico, sistematizado e mais desenvolvido pela humanidade. Desta forma, há uma necessidade urgente de abandonar o ensino a partir da “diversidade de culturas” que direciona a educação para interesses imediatistas, que não conduzem os alunos a evoluírem do plano empírico onde se encontram para uma consciência filosófica do mundo.

A escola em sua atividade de ensino não será capaz de mudar essa realidade em primeira instância, porém constitui a máquina propulsora que viabilizará por meio da educação trabalhada; o caminho a ser trilhado por toda a sociedade na construção de um novo modelo econômico e social que substitua o capitalismo opressor. Assim, precisa abandonar os traços das ciências pós-modernos de cunho neoliberal que trabalham para reprodução do capital, mascarando os problemas sociais, fazendo os alunos creem que estão contidos no seio da sociedade economicamente desfavorecida por responsabilidade própria, como se fossem donos das oportunidades para mudarem de vida e apenas precisam buscá-las. Dessa forma, a superação da sociedade capitalista apresenta-se como a única alternativa para vencer a opressão contra as classes proletárias e garantir-lhes vida digna

REFERÊNCIAS

ALTMANN, H. **Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.28, n.1, p. 77-89, jan./jun. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022002000100005> acesso em: 21/09/2017.

BRASIL. Instituto Brasileiro de geografia e estatística. **Dados sobre os municípios**. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rr/rorainopolis/panorama> acesso em 18/10/2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (LDB- Lei nº9394/96)**. Disponível em <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf> > acesso em: 20/09/2017.

CALLINICOS, A. **Capitalismo e racismo**. Disponível em <http://www.iesc.ufrj.br/cursos/saudepopnegra/ALEX%20CALLINICOS_Capitalismo%20e%20Racismo.pdf> acesso em: 20/06/2017.

CANDAU, V. L. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *In: Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. (Orgs) MOREIRA, A. F. B; CANDAU, V. M. C. 2. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2008.

CARCANHOLO, R. A. **A atual crise do capitalismo**. Crítica Marxista, n.29, p.49-55, 2009. Disponível em <https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/dossie55A%20atual%20crise%20do%20capitalismo.pdf> acesso em: 21/09/2017.

CASTRO, M. C.; RIOS, V. L. **Escola e educação em Gramsci**. Revista de Iniciação Científica da FFC, v. 7, n. 3, p. 221-228, 2007. Disponível em <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:MO5dSeFYvg0J:www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/ric/article/download/187/172+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>> acesso em: 12/09/2017.

COSTA JR, W. R. **Política educacional no contexto do neoliberalismo**. Revista da Faculdade de Educação Ano VIII nº 13 (Jan./Jun. 2010). Disponível em <http://www2.unemat.br/revistafaed/content/vol/vol_13/artigo_13/31_49.pdf> acesso em 12/09/2017.

CURY, C. R. J. **Educação e Contradição**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. *In: Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias* (org) MARTINS, L. M; DUARTE, N. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p. ISBN 978-85-7983-103-4.

_____. **A contradição entre universalidade da cultura humana e o esvaziamento das relações sociais**: por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo ou relativismo cultural. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32,

n.3, p. 607-618, set./dez. 2006. Disponível em <<https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28029>> acesso em: 12/09/2017.

_____. **As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento.** Revista brasileira de educação, Belo Horizonte, n. 18, p. 35-40, 2001. Acesso em <19/10/2017> Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a04>>.

_____. **Formação do indivíduo, consciência e alienação:** o ser humano na psicologia de a. N. Leontiev . Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 44-63, abril 2004 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> acesso em: 24/08/2017.

_____. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos:** contribuições da teoria histórico crítica do currículo. 1 ed. Campinas: Autores associados, 2016.

_____. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?:** quatro ensaios críticos-dialéticos em filosofia da educação. 1 ed. Campinas: Autores associados, 2008.

DUARTE, N; Assumpção, M. de C; DERISSO, J. L; FERREIRA, N. B. de P.; SACCOMANI, M. C. da S. **O marxismo e a questão dos conteúdos escolares.** IX seminário nacional de estudos e pesquisas “história, sociedade e educação no Brasil” Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos –ISBN 978-85-7745-551-5 3953. Disponível em <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/6.17.pdf> acesso em: 12/09/2017.

EVANGELISTA, J. E. **Teoria social e pós-modernismo:** a resposta do marxismo aos enigmas teóricos contemporâneos. Cronos, Natal-RN, v. 7, n. 2, p. 271-281, jul./dez. 2006. Disponível em <<https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/3207/2597>> acesso em: 12/09/2017.

FAUSTINO, R. C. **Política educacional nos anos de 1990:** o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2006. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/88422/275237.pdf?sequence=1>> acesso em: 21/09/2017.

FIORI, J. L. **Estado de Bem-Estar Social:** Padrões e crises. PHISYS: Rev. Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, 7 (2): 129-147, 1997. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/physis/v7n2/08.pdf>> acesso em: 18/02/2018.

FLEURI, R. M. **Desafios à educação intercultural no Brasil.** Rev. Educação, sociedade e cultura nº 16, 2001, p.45-62. Disponível em <<http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC16/16-2.pdf>> acesso em: 17/06/2017.

FONSECA, M. **A gestão da educação básica na ótica da cooperação internacional: um salto para o futuro ou para o passado?.** in: As dimensões do

projeto político pedagógico: Novos desafios para a escola. (Orgs) Ilma Passos Alencar veiga, Marília Fonseca. 9 ed. Campinas: Papirus, 2012.

FONSECA, M. A Gestão da Educação Básica na Ótica da Cooperação Internacional: um salto para o futuro ou para o passado? in: VEIGA, I. P. A. e FONSECA, M. (orgs.). As Dimensões do Projeto Político Pedagógico. Campinas: SP, Papirus, 2001, p. 13-44.

FRANCO, S. C. **CULTURA Inclusão e Diversidade**. São Paulo: Moderna, 2006, (coleção polêmica).

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Os delírios da razão- crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional** in Pablo Gentili. Pedagogia da exclusão: crítica ao Neoliberalismo em educação. 16 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômica-social capitalista**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GALDINO, L. K. A. **Sociedade, política, cultura e meio ambiente** : subsídios ao planejamento socioambiental à comunidade indígena Boca da Mata, na Terra Indígena São Marcos – Roraima. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Fortaleza, 2017.

GAMA, C. M. **Princípios curriculares à luz da Pedagogia Histórico-Crítica: as contribuições da obra de Demerval Saviani**. Tese de doutorado apresentada a Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2015.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomás Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HARVEY, D. **A produção capitalista do espaço**. São Paulo: Annablume, 2005.

_____. **O Neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2008.

LIMA, A. B; PALAFOX, G. H. M; MARA, R. A. M; MARIA, V. S; SARITA, M. S. Reforma e qualidade da educação no Brasil. Formação para o trabalho: história e método. . In. **Mundialização do trabalho, transição histórica e reformismo Educacional** (orgs). LOMBRADI, J. C; LUCENA, C; PREVITALI, F. S. Campinas: Librum editora, 2014.

LOMBARDI, C. Modo de produção, transformação do trabalho e educação em Marx e Engels. In. **Mundialização do trabalho, transição histórica e reformismo Educacional** (orgs). LOMBRADI, J. C; LUCENA, C; PREVITALI, F. S. Campinas, SP: Librum editora, 2014.

LOPES, A. C; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, E. C. P. M; CAPRIO, M. **As influências do modelo neoliberal na educação**. Disponível em <Revista eletrônica de política educacional, Nº 5 , ISSN 1519 90292º semestre de 2008. Disponível em <<http://seer.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9152/6032>> acesso em 12/09/2017.

LOUREIRO, B. R. C. **O contexto neoliberal**: as recomendações educacionais do Banco Mundial como resposta à crise estrutural do capital. Espaço de interlocução em ciências humanas n. 11, Ano VI, abr./2010 – Publicação semestral – ISSN 1981-061X. Disponível em <<http://www.verinotio.org/conteudo/0.26875767695602.pdf>> acesso em 12/09/2017.

LUCENA, C; FRANÇA, R. L. de; PREVITALLI, F. S; LÁZARA; A. O; LUCENA, C. da S. L. Mundialização e trabalho: um debate sobre a formação dos trabalhadores no Brasil. *In*. **Mundialização do trabalho, transição histórica e reformismo Educacional** (orgs). LOMBRADI, J. C; LUCENA, C; PREVITALI, F. S. Campinas, SP: Librum editora, 2014

MACHADO, C. G. **Multiculturalismo**: muito além da riqueza e da diferença. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MALANCHEN, J. **Cultura, conhecimento e currículo**: Contribuições da pedagogia histórico- crítico. Campinas: Autores Associados, 2016.

_____. **Currículo e Pedagogia histórico-crítica**: a defesa da universalidade dos conteúdos escolares. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/597-0.pdf> acesso em 20/09/2017.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica e saber objetivo versus multiculturalismo e o relativismo no debate curricular atual**. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 7, n. 1, p. 58-67, jun. 2015.

MALANCHEN, J. DOS ANJOS, J. E. **O papel do currículo escolar no desenvolvimento humano**: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 5, n. 2, p. 118-129, dez. 2013. Disponível em <[file:///C:/Users/HOME/Downloads/9704-26981-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/HOME/Downloads/9704-26981-1-PB%20(1).pdf)> acesso em 20/09/2017.

MARIANI, E. J. **A trajetória de implantação do Neoliberalismo**. Revista Uruatáguá, Nº 13 –agost /setem /outu /novem de 2017-quadrimestral-Mariingá-Paraná-Brasil-ISSN 1519. 6178. Disponível em <<http://www.urutagua.uem.br/013/13mariani.htm>> acesso em 12/09/2017.

MARRACH, S. A. **Neoliberalismo e Educação**. *In*: GUIRALDELLI, J. P. (Org.). Infância, Educação e Neoliberalismo. São Paulo: Cortez, 1996.

MARSIGLIA, A. C. G. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MARX, K. **O Capital**. 3 ed. São Paulo: EDIPRO, 2013.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 1 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

MAUÉS, O. C. **Reformas internacionais da educação e formação de professores**. Cadernos de pesquisa, n. 118-117, março/2003. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742003000100005&script=sci_abstract&tlng=pt> acesso em: 17/06/2017.

MESZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MIRANDA, F. S. M. P. **A Mudança do Paradigma Econômico, a Revolução Industrial e a Positivização do Direito do Trabalho**. Revista Virtual Direito Brasil – Volume 6 – nº 1 -2012 Disponível em <<http://www.direitobrasil.adv.br/arquivospdf/revista/revistav61/artigos/fer.pdf>> acesso em: 20/09/2017.

MOREIRA, A. F. B; CANDAU, V. M. C. **Indagações sobre currículo** : currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOTA JUNIOR, W. P. D; MAUÉS, O. C. **O Banco Mundial e as políticas educacionais brasileiras**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez. 2014. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade> acesso em 21/09/2017.

NEVES, L. M. W; PRONKO, M. A. Formação para o trabalho: história e método. . *In*. **Mundialização do trabalho, transição histórica e reformismo Educacional** (orgs). LOMBRADI, J. C; LUCENA, C; PREVITALI, F. S. Campinas: Librum editora, 2014.

OLIVEIRA, M. A. D. **As bases filosóficas e epistemológicas de alguns projetos de educação do campo**: do pretendido marxismo à aproximação ao ecletismo pós-moderno. Tese (doutorado)- Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Curitiba-PR, 2008. Disponível em: <<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/Tese%20Marcos%20Antonio%20de%20Oliveira.pdf>> acesso em 21/09/2017.

PACHECO, J. A. **Currículo**: Teoria e Práxis. 3 ed. Porto - Portugal: Porto editora, 2001.

PEREIRA, A. D. **Apartheid**: apogeu e crise do regime racista na África do Sul (1948-1994). *In*: MACEDO, JR. (Org). Desvendando a história da África. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. Diversidades series, p. 139-157. ISBN 978-85-386-0383-2.

PIRES, M. F. C. **O materialismo histórico e dialético e a educação**. Interface, comunicação, saúde, educação. V.1, N 1, 1997. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v1n1/06.pdf>> acesso em 12/02/2018

ROMANI, S; RAJOBAC, R. **Por que debater sobre interculturalidade é importante para educação?**. Revista Espaço Acadêmico – Nº 127- Dezembro de 2011. Disponível em <<http://ojs.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/viewFile/12715/8342>> acesso em: 21/09/2017.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo**: Uma reflexão sobre a prática. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único a consciência universal. 22 ed. Rio de Janeiro: Record, 2012.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores associados, 2005.

_____. **Política e educação no Brasil**: o papel d congresso Nacional na legislação do ensino. 6 ed. Campinas, SP: Autores associados, 2008.

_____. **Política educacional brasileira: limites e perspectivas**. Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, n. 24, p. 7-16, junho 2008. Disponível em <http://www.aedi.ufpa.br/parfor/letras/images/documentos/ativ2_2014/breves/breves2012/politica%20educacional%20brasileira%20limites%20e%20perspectivas.pdf> acesso em 12/09/2017.

_____. **Trabalho e educação**: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso em 18/12/2017.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D; DUARTE, N. **A formação humana na perspectiva histórico-ontológica**. Revista Brasileira de Educação v. 15 n. 45 set./dez. 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/02.pdf>>. Acesso em 18/12/2017.

TONET, I. **Interdisciplinaridade, formação humana e emancipação humana**. Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 116, p. 725-742, out./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sssoc/n116/08.pdf>> acesso em 21/09/2017.

_____. **Marxismo, educação e pedagogia socialista**. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 8, n. 1, p. 37-46, jun. 2016. Disponível <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/16978>> acesso em: 12/09/2017.

_____. **Modernidade, Pós-modernidade e razão**. Maceió - AL, EDUFAL, Ago, 2006. Disponível em <http://ivotonet.xpg.uol.com.br/arquivos/MODERNIDADE_POS-MODERNIDADE_E_RAZAO.pdf>acesso em: 20/09/2017.

_____. **Educação contra o capital**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.– 2. ed. rev. Disponível em <http://ivotonet.xpg.uol.com.br/arquivos/educacao_contra_o_capital_-_3a_ed.pdf> acesso em: 12/09/2017.

TORRES, C. A. **Estado, privatização e política educacional- elementos para uma crítica do Neoliberalismo** *in*. Pedagogia da exclusão: crítica ao Neoliberalismo em educação. (org) GENTILI, P. 16 ed. Petrópolis Vozes, 2012.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. *In*: **O banco Mundial e as políticas educacionais**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TRIVIÑOS, M. dos S. D. **Introdução à pesquisa nas ciências sociais**. 1 ed. São Paulo: Atlas, 2012.

VALLE, M. J. **Globalização, neoliberalismo e políticas públicas educacionais no Brasil**. Revista Intersaberes, Curitiba, ano 5, n. 9, p. 92-115, jan/jun 2010. Disponível em <<https://www.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/164>> acesso em: 12/09/2017.

VASCONCELOS, L. M.. Interculturalidade. *In*: **Mais definições em trânsito**. (org.) ALMEIDA, M. C. F. Mais definições em trânsito: Programa de pós-graduação multidisciplinar em cultura e sociedade. CULT – Centro de Estudos Multidisciplinares em Cultura, Campus Universitário de Ondina – Salvador-BA, 2001. Disponível em <<http://www.cult.ufba.br/wordpress/?page_id=823>> acesso em: 20/09/2017.

WOOD, E. M. **Em defesa da história: o marxismo e a agenda pós-moderna**. C. Wright Mills,1 The Sociological Imagination, Oxford e Nova York, 1959, pp.165-7. Disponível em <https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/artigo262Art1.8.pdf> acesso em: 12/09/2017.