

Alice Ribeiro

Casimiro Lopes

*Professora Adjunta da Faculdade
de Educação da UFRJ*

INES

ESPAÇO

DEZ/97

31

Pluralismo cultural: preconizando o consenso ou assumindo o conflito?

I – Introdução

Ao longo da história, a educação escolar vem assumindo como objetivos centrais a seleção e a hierarquização de alunos e alunas, através da distribuição desigual de conhecimentos. Nesse processo, tais conhecimentos são selecionados e organizados segundo padrões culturais dominantes, considerados como legítimos e especialmente representativos da cultura humana.

Sem dúvida, sabemos hoje que os processos escolares de reprodução cultural e social não se efetivam sem resistências. O currículo em ação nas escolas é muito mais complexo e contraditório do que freqüentemente as propostas curriculares formais fazem-nos supor. Por isso, diferentes currículos podem produzir significados não-previstos ou mesmo em desacordo com a cultura dominante em dado contexto.

A despeito disso, a tendên-

cia hegemônica nos processos de escolarização através dos tempos é o desenvolvimento da homogeneidade cultural. Ou seja, alguns aspectos da cultura são transmitidos às novas gerações como sendo consensual e epistemologicamente mais legítimos.

Nos últimos tempos, contudo, é possível constatar a presença de um discurso que, a princípio, parece apontar para uma perspectiva de heterogeneidade cultural na educação. Diante da violência e da sensação de insegurança que dominam as sociedades atuais, da explosão de conflitos étnicos e religiosos, das conseqüências nefastas do racismo, são entendidas como necessárias ações que favoreçam o respeito à diversidade cultural, como forma de desenvolver o sentimento de tolerância na humanidade e uma cultura para paz. Por outro lado, justifica-se a necessidade de assumirmos perspectivas multiculturais na

educação em virtude da tendência dessas perspectivas se constituírem como contraponto ao processo de homogeneização gerado pela globalização da economia e mundialização da cultura, processo esse que coloca em risco as identidades dos estados-nações.

Nesse contexto, o discurso em defesa do pluralismo cultural vem fazendo parte de documentos das agências da Organização das Nações Unidas (ONU) que subsidiam ações de diversos governos na área da educação e da cultura (Unesco, 1995). Igualmente, esse discurso vem sendo incluído nas atuais políticas de currículo nacional em diferentes países, como é o caso, no Brasil, dos parâmetros curriculares nacionais (PCN) de 1^a a 4^a séries e de 5^a a 8^a séries, e na Espanha, da Lei Geral de Ordenação do Sistema Educativo (LOGSE).

Sem dúvida, não se tratam de ações planejadas conjuntamente, não obstante guardem

entre si uma vinculação, na medida em que diferentes ações em diferentes países, especialmente no mundo globalizado, se influenciam mutuamente, ou mesmo se interdependem. Por outro lado, políticas públicas para educação e cultura muitas vezes seguem orientações de organismos internacionais de fomento, a exemplo da Unesco e do Banco Mundial (BIRD), ainda que não de maneira exclusivamente subordinada.

Por conseguinte, frequentemente ouvimos as expressões multiculturalismo e pluralismo cultural¹ serem inseridas nos mais diferentes discursos, oficiais ou não, fazendo parte inclusive dos princípios curriculares propostos por diversos educadores críticos (Candau, 1997; Canen, 1997; McLaren, 1997; Gimeno Sacristán, 1995; Torres Santomé, 1997). Assim sendo, fica-se com a impressão de que a defesa da perspectiva multicultural na educação se transformou em um consenso firmemente estabelecido. Con-

tudo, uma análise mais acurada é capaz de mostrar-nos que se trata apenas de um consenso aparente. Isso porque, o respeito ao pluralismo cultural, bem como propostas multiculturais, podem assumir perspectivas diversas, inclusive sintonizadas com posturas acentuadamente conservadoras. Posturas essas capazes de mascarar conflitos entre diferentes perspectivas culturais, em nome de um consenso pressuposto e desejado. Por outro lado, o conservadorismo de diferentes propostas multiculturais oficiais se expressa pela interpretação de diferentes culturas a partir da mesma e única base racional. O que, conseqüentemente, permite justificar a subordinação de várias culturas a uma única racionalidade dominante.

A partir dessa constatação, proponho-me neste trabalho a argumentar em favor de uma pluralidade cultural concebida como pluralidade de racionalidades distintas². Tal pressuposto exige que se assumam um contexto de conflito entre as diferentes culturas na sociedade, seja em função de dife-

rentes classes sociais, gêneros, etnias ou mesmo princípios epistemológicos. Para o desenvolvimento dessa argumentação, inicialmente focalizo algumas das principais concepções de multiculturalismo, situando-as frente à questão da pluralidade de razões. Em seguida, analiso a concepção de pluralismo cultural dos PCN de 1^a a 4^a séries³, como exemplo de uma perspectiva conservadora e restrita de pluralismo cultural. Por fim, apresento minhas conclusões sobre o confronto entre perspectivas que preconizam o consenso e perspectivas que assumem o conflito cultural.

II – Pluralismo cultural: conflito entre múltiplas racionalidades

Ao discutir as manipulações populistas sofridas pela filosofia progressista, Torres Santomé (1996) aborda como as administrações educacionais, através de decretos e normas, vêm manejando conceitos construídos por forças sociais progressistas, esvaziando-os de seu conteúdo social e mesmo “repolitizando-os”

¹Nos limites deste artigo, não analisarei os diferentes contextos de utilização dos termos pluralismo cultural e multiculturalismo: serão considerados como sinônimos. Mesmo porque ainda seria necessário abordar a perspectiva intercultural ou interculturalismo. O interculturalismo, termo utilizado pelos franceses, ao contrário dos anglo-saxões, como distinto de multiculturalismo, tenta expressar de forma mais progressista a relação com a diferença, ao enfatizar, através do prefixo *inter*, o sentido de interação e troca, não apenas de diversidade (Santos & Lopes, 1997). Sobre as diferenças entre interculturalismo e multiculturalismo, ver Canen (1997).

²O pluralismo cultural tendo por base o pluralismo de razões tem por base os trabalhos de Chaïm Perelman e José Américo Motta Pessanha. Maiores desenvolvimentos dessa questão podem ser encontrados em Lopes (1996 & 1997).

³A versão definitiva dos PCN de 1^a a 4^a séries é de janeiro de 1997. Houve uma primeira versão (dezembro de 1995), encaminhada para exame e parecer a 400 professores das áreas de conhecimento e especialistas em Educação no início de 1996, que se compunha de: documento introdutório; documento no qual se apresenta a discussão das propostas curriculares de estados e alguns municípios; documento sobre a temática Convívio Social e Ética, que apresenta e justifica a importância de temas transversais às diferentes disciplinas, entendidos como capazes de favorecer a vida democrática; documentos referentes aos temas transversais Orientação Sexual, Ética, Saúde, Meio Ambiente; documentos que abordam as disciplinas específicas, como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências. Na segunda versão dos PCN, de julho de 1996, foram acrescentados o tema transversal pluralismo cultural e os documentos referentes às disciplinas Artes, Educação Física, História e Geografia. A primeira versão dos PCN de 5^a a 8^a séries, recentemente encaminhada a instituições diversas para parecer, tem estrutura análoga e apresenta igualmente o tema transversal Pluralismo Cultural.

para um contexto conservador. Um exemplo por ele apresentado é quanto ao significado conferido atualmente à expressão "atenção à diversidade". Segundo o autor espanhol, ao invés de vermos sua utilização associada ao potencial crítico, freqüentemente constatamos seu uso circunscrito aos aspectos individuais, de cunho psicológico e comportamental.

Processo análogo pode ser concebido para o termo multiculturalismo, extremamente ambíguo e enganador. Ao fazermos referência a uma educação multicultural, podemos estar considerando exclusivamente um instrumento que visa reduzir preconceitos

ba por nos exigir uma adjetivação do termo multiculturalismo, capaz de diferenciá-lo de outras perspectivas multiculturais. Com esse objetivo, Peter McLaren (1997) procura identificar características do *multiculturalismo conservador ou empresarial*, do *multiculturalismo humanista liberal*, do *multiculturalismo liberal de esquerda* e do *multiculturalismo crítico*. Em linhas gerais, o *multiculturalismo conservador* admite a existência de diferentes culturas, mas pressupõe uma superioridade da cultura ocidental, branca e masculina dominante. Assim, defende a organização de uma cultura comum, sob o enfoque

Em linhas gerais, o multiculturalismo conservador admite a existência de diferentes culturas, mas pressupõe uma superioridade da cultura ocidental, branca e masculina dominante.

sociais frente a minorias étnicas, podemos situar a perspectiva de questionamento a visões etnocêntricas do conhecimento ou podemos ter por objetivo proporcionar visões plurais da sociedade (Gimeno Sacristán, in Moreira & Silva, 1995: 91). Também podemos nos colocar em um enfoque relativista, segundo o qual toda e qualquer perspectiva cultural é identicamente válida, ou mesmo podemos situar-nos em uma perspectiva assimilacionista, que visa integrar diferentes culturas, em situações desvantajosas de poder na sociedade, a uma cultura dominante.

No contexto de uma perspectiva crítica de educação, tal diversidade de acepções aca-

assimilacionista (cultura dominante assimilando outras culturas), a partir de padrões de desempenho dominantes. O *multiculturalismo humanista liberal*, por sua vez, avança ao argumentar que existe uma igualdade natural, tanto intelectual, quanto cognitiva ou racional, entre as pessoas das mais diversas etnias. Entretanto, limita-se a considerar que a desigualdade social é fruto da inexistência de uma igualdade de oportunidades sociais e educacionais, desconsiderando a privação cultural das pessoas latinas e negras. O *multiculturalismo liberal de esquerda*, por sua vez, enfatiza a diferença cultural e sugere que a ênfase na igualdade das raças mascara diferenças cul-

turais importantes, relativas à raça, classe, gênero e sexualidade. Nesse caso, as diferenças tendem a ser compreendidas como essenciais, desconsiderando-se seu caráter de construção social e histórica. Por fim, o *multiculturalismo crítico e de resistência* proposto por McLaren (1997), com base no pensamento pós-estruturalista, compreende a representação de raça, classe e gênero como resultado de lutas sociais mais amplas entre signos e significações, de modo a enfatizar os processos de transformação das relações sociais, culturais e institucionais nos quais os significados são gerados. Nesse contexto, a cultura é conflitiva, não-harmoniosa e não-consensual e a diferença é sempre um produto da história, da cultura, do poder e da ideologia. Assim, a diversidade não é uma meta, mas deve ser afirmada dentro de uma política de crítica e compromisso com a justiça social.

A partir dessa conceptualização de McLaren, é possível considerar um eixo comum às diferentes perspectivas multiculturais: a identificação do pluralismo cultural com a aceitação das diversidades, como base das relações sociais democráticas. Pressupõe-se a necessidade de uma tolerância diante dos sujeitos diferentes e diante da diversidade em si, sem a qual se torna inviável a vida nas sociedades multifacetadas do mundo atual. Entretanto, essa aceitação das diversidades pode ser concebida em um contexto de consenso ou em um contexto de

conflitos. No contexto de consenso podemos incluir todas as perspectivas multiculturais que desconsideram a existência de conflitos ou objetivam superar os conflitos sem confrontação, produzindo, assim, seu mascaramento. Nesse contexto, acaba por existir de fato uma coerção do diverso. No contexto de conflitos, diferentemente, podemos incluir todas as perspectivas multiculturais que não reduzem a questão do multiculturalismo a simples mudanças de comportamento ou estado de espírito. Isso porque, em tais perspectivas, o conflito possui uma existência concreta, ou seja, para sua resolução exigem-se diálogo e embates entre grupos sociais diversos, bem como transformação das relações sociais, culturais e institucionais que geram desigualdades sociais e opressão aos diferentes.

Além dessa interpretação com respeito ao conflito, podemos acrescentar duas outras formas distintas de compreender a pluralidade cultural. Em uma primeira concepção, a pluralidade cultural é entendida como a existência empírica de diversas culturas e diversos saberes fundamentados em uma única lógica e em uma única razão. Tal perspectiva estabelece a possibilidade do diverso ser redutível à unidade, o que acarreta uma pluralidade apenas aparente. Nesse caso, considera-se que culturas de diferentes grupos sociais são regidas pela mesma lógica, pelos mesmos critérios de verdade e de legitimidade,

portanto, em última instância, partem de uma raiz comum, de uma razão comum, e a ela se dirigem.

Em uma segunda concepção, podemos compreender essa mesma pluralidade cultural como pluralidade de culturas e saberes com racionalidades distintas e não-unificáveis. Essa concepção coloca-nos realmente diante de uma pluralidade. Culturas diversas e saberes diversos precisam ser compreendidos em seus respectivos contextos histórico-sociais, constituem-se a partir de lógicas próprias e de racionalidades distintas, portanto não se submetem, de forma absoluta, uns aos outros.

Por sua vez, na medida em que consideramos uma pluralidade de razões, capaz de fundamentar diferentes culturas e saberes, podemos conceber estes saberes de três formas distintas, enunciadas a seguir:

1) Diferentes saberes são entendidos como sujeitos a uma necessária hierarquização, o que implica a definição de um padrão de verdade pelo qual serão classificados. Tal perspectiva acarreta a defesa de posturas transculturais ou assimilacionistas. Ou seja, a postura transcultural consagra uma escola transmissora de conhecimentos científicos historicamente produzidos e aceitos, de conhecimentos que apresentam caráter transcultural, de uma escola voltada para o desenvolvimento de competências necessárias a todos para viver e conviver na sociedade (Moreira, 1996).

Enquanto a postura assimilacionista (também denominada legitimista) pressupõe a existência de uma cultura legítima, que se torna hegemônica, a qual todas as demais culturas devem ser integradas e assimiladas.

2) Diferentes saberes são entendidos como conhecimentos totalmente equivalentes, o que implica assumir princípios relativistas: não há possibilidade de que sejam estabelecidos critérios para maior valorização de um saber, nem tampouco critérios gerais para efetuar a crítica de valores e de práticas culturais diversas. Essa segunda perspectiva torna o conceito de pluralismo sinônimo de relativismo, estabelecendo o princípio de que qualquer cultura é aceitável em qualquer contexto. Trata-se de uma perspectiva que fundamenta propostas curriculares populistas, capazes, por exemplo, de restringir camadas populares a sua cultura de origem, com o argumento de que o contato com outras culturas implica desvirtuamento da cultura de origem e assimilação de valores dominantes⁴.

3) Diferentes saberes não são hierarquizáveis a priori ou em absoluto, mas possuem diversos contextos de atuação historicamente definidos. Nesse caso, os critérios de definição da maior ou menor validade de um saber, da maior ou menor legitimidade de uma cultura, dependem de embates sociais e de processos argumentativos. Portanto, são circunstanciais e historicamente situados.

⁴Para maiores desenvolvimentos da crítica as pedagogias legitimistas e populistas, ver Grignon (1992).

Defendo essa terceira perspectiva como uma possibilidade de trabalho em um contexto multicultural não apenas restrito à diversidade aparente, mas que conceba a própria racionalidade humana como plural e histórica. Assim, não cabe falarmos de diferentes culturas como se a maior legitimidade ou a verdade estivessem com a razão dominante. Cabe pensarmos que contextos sociais diversos, condições de produção diversas, produzem lógicas diversas, saberes diversos. Justamente por isso esses saberes não são obrigatoriamente conciliáveis, não podem ser justapostos sem conflitos, sob pena de haver submissão de um ao outro.

Defendo essa terceira perspectiva como uma possibilidade de trabalho em um contexto multicultural não apenas restrito à diversidade aparente, mas que conceba a própria racionalidade humana como plural e histórica.

Concordo com Gimeno Sacristán (Moreira & Silva, 1995) quando aponta para dois objetivos básicos da educação multicultural: o primeiro se refere concretamente à integração de minorias étnicas, sociais e culturais e o segundo à capacidade de a educação acolher a diversidade de uma maneira geral. Segundo o autor, a possibilidade de alcançarmos o primeiro objetivo depende centralmente de nossa capacidade de desenvolver o segundo objetivo. Acrescento, porém, que a possibilidade de acolher a diversidade de uma maneira geral exige que não consideremos as diferentes culturas como subjugadas a uma única lógica e a uma única racio-

nalidade.

III – Pluralidade cultural nos PCN: preconizando o consenso

Na segunda versão dos PCN de 1ª a 4ª séries (agosto, 1996) foi incluído um documento especificamente sobre o tema transversal **Pluralidade Cultural**, mantido na versão definitiva, dentro do conjunto de temas denominado **Convívio Social e Ética**. Embora cada tema seja apresentado integralmente — conceitos, procedimentos, atitudes e valores a serem ensinados e aprendidos, na apresentação aos temas transversais afirma-se que esses temas devem ser incorporados às diferentes disciplinas e áreas já existentes na es-

cola. Ou seja, objetiva-se flexibilizar o currículo sem que sejam constituídas novas áreas. Os critérios estabelecidos para a escolha desses temas transversais foram: urgência social, abrangência nacional, possibilidade de ensino-aprendizagem no ensino fundamental, capacidade de favorecer a compreensão da realidade e participação social.

A justificativa apresentada para inclusão do tema pluralidade cultural é a consideração de que a vida democrática exige o respeito às diferenças culturais. O documento afirma que o grande desafio da escola é superar a discriminação e permitir o conhecimento da *riqueza representada pela diversidade*

etno-cultural que compõe o patrimônio sócio-cultural brasileiro, valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade (p. 13-14).

Apesar de o documento fazer referências às diferenças de gênero e aos deficientes, o enfoque central é nas características étnicas, o que indica uma opção dos PCN pela perspectiva multiétnica ao invés de uma perspectiva multicultural ampla. Nesse sentido, ao não apontarem para a diversidade geral, os PCN de 1ª a 4ª séries tendem a dificultar a própria apreensão da diversidade étnica.

Outro aspecto a ser considerado é o objetivo maior de construir, a partir do tema transversal Pluralidade Cultural, o espírito de solidariedade e tolerância entre os diferentes. Permanece a desconsideração do conflito, do embate existente entre diferentes culturas e etnias, embate esse que, se não pode prescindir da solidariedade, não se faz pela via do consenso, da prévia aceitação do outro. Na medida em que compreendemos a pluralidade no nível da racionalidade, não cabe pensar no consenso, especialmente organizado pelo que parece ser uma justaposição das diferenças.

Por outro lado, tal qual o documento introdutório, o texto sobre o tema transversal Pluralidade Cultural apresenta como critério para seleção de conteúdos a *relevância sócio-cultural e política e a possibilidade de desenvolvimento de valores básicos*, sem apreciá-la. Ou seja, omite-se quem e quais relações sociais estabelecem a relevância sócio-cultural e política e a possibilidade de desenvolvimento

de valores básicos. Acrescente-se a isso o fato de que a diversidade permanece sendo interpretada como caminho para a construção comum: Este bloco (...) *trata de estruturas que são comuns a todos, dos entrelaçamentos sócio-culturais que permitem valorizar aquilo que é próprio da identidade de cada grupo, e aquilo que permite uma construção comum, onde cabe pronunciar o pronome 'nós'* (p. 38, grifo meu). Analogamente a Apple (1997), é possível afirmar que de forma alguma está claro e definido quem é o "nós" que permite essa construção comum, quais os critérios ideológicos, sociais ou mesmo epistemológicos que selecionam essas estruturas comuns, supostamente valorizadoras da identidade de cada grupo.

No documento, a diversidade e a pluralidade cultural ficam assim reduzidas à noção de multiplicidade empírica de experiências culturais nas quais podemos encontrar um denominador comum, pretensamente garantidor da tolerância e da solidariedade. Trata-se de uma perspectiva que encara a pluralidade e a diversidade em seus aspectos aparentes: diversidade de habilidades, intenções, talentos; pluralidade como variedade de grupos sociais e etnias. Ou seja, para além da aparência, os PCN supõem encontrar um denominador comum às diferentes culturas.

Outro aspecto sugestivo no documento é a quase ausência de referências ao ensino de Ciências como campo no qual se possa desenvolver a noção de pluralidade cultural dos alunos e das alunas. As ciências físicas e biológicas são mencionadas apenas por associação à saúde, para discussão de dados sobre mortalidade infantil, abortos e esterilizações,

como forma de abordar a temática dos direitos reprodutivos na análise da relação entre questões de raça e etnia. Embora as ciências também sejam mencionadas em associação aos etnoconhecimentos, como no caso da referência à temática da marcação do tempo, estes assuntos são encarados como mais evidentemente ligados à História e à Geografia.

Dessa forma, qual a visão que subsidiará professores e professoras na análise das visões de mundo e de natureza de outras etnias? Por que não pensar a pluralidade cultural no contexto das diversas interpretações científicas no decorrer da história e em um mesmo tempo histórico?

No documento, a diversidade e a pluralidade cultural ficam assim reduzidas à noção de multiplicidade empírica de experiências culturais nas quais podemos encontrar um denominador comum, pretensamente garantidor da tolerância e da solidariedade.

Essa ausência de uma correlação entre ciências e pluralidade cultural também acaba por reforçar a noção universalista que frequentemente se confere ao conhecimento científico. Segundo essa concepção, entende-se que o conhecimento científico é um conhecimento sem determinação cultural. Por conseguinte, as matemáticas e as ciências não devem ser ensinadas de forma notoriamente diferente nos países modernos e podem ser avaliadas de maneira idêntica.

Podemos considerar que no estrito espaço da linguagem formal da Matemática, no âmbito do discurso demonstrativo, uma vez definidas as premissas e as bases da demonstração, não há influênci-

as culturais. Contudo, o que se faz em ciências transcende em demasia esse campo e permite interfaces tais que, seja no nível de sua aplicação ou no nível de sua produção, possuem inter-relações claras com o contexto social. Afinal, as ciências fazem parte da produção cultural humana. Portanto, desconsiderar as possíveis relações do ensino de ciências com a Pluralidade Cultural, como faz o documento dos PCN, tende a acentuar a compreensão de que essa pluralidade não é interpretada na esfera do conhecimento e da razão. O que, por sua vez, também contribui para restringir o espaço de trabalho com a diversidade em seu sentido amplo.

Posteriormente ao lançamento nacional dos PCN de 1ª a 4ª séries, foi recentemente (janeiro de 1998) enviado a diferentes instituições no país o documento dos PCN de 5ª a 8ª séries. Esse documento, como era de se esperar, se fundamenta nos PCN de 1ª a 4ª séries e com ele mantém, de forma geral, coerência e continuidade. Por exemplo, a estrutura e os temas transversais escolhidos são os mesmos: Pluralismo Cultural, Ética, Saúde, Meio Ambiente e Orientação Sexual.

Especificamente o documento sobre Pluralismo Cultural mantém as mesmas bases conceituais do documento para o primeiro e segundo ciclos. Inclusive, esse documento reproduz grande parte do

texto anterior. Assim sendo, sua proposta de pluralidade cultural também orienta-se para uma perspectiva multiétnica, secundariza abordagens no campo das ciências físicas e biológicas, desconsidera conflitos e centra seus objetivos nas mudanças de comportamento do alunado. Dessa maneira, pouco contribui para avançar em uma perspectiva crítica de pluralidade cultural.

Conclusões

Procurei argumentar que o atual discurso em favor da diversidade cultural não necessariamente se dirige a uma perspectiva plural de questionamento aos processos de reprodução e homogeneização cultural da escolarização. Como exemplo, analisei o tema transversal pluralismo cultural nos PCN e procurei demonstrar que se limita a uma perspectiva multiétnica, visando um contexto de consenso. Ao desconsiderar a diversidade geral da cultura e ao secundarizar a análise de conflitos, esse documento contribui para que se reforce uma perspectiva transcultural de educação: formação de uma cultura que atravesse diferentes grupos étnicos e sociais.

Compreendo que ver a escola como espaço de diálogo e construção de conhecimento por grupos sociais diversos não deve significar o mascaramento dos conflitos, dos interesses e das relações de poder que marcam esse espaço. Mesmo porque, ao produzirmos esse mascaramento estaremos priorizando a voz e a vez de alguns grupos sociais em detrimento de outros.

Nesse sentido é que considero promissor o trabalho

com a concepção de múltiplas racionalidades constituintes de múltiplos saberes não-hierarquizáveis em absoluto, mas com diversos contextos de atuação historicamente definidos. O que nos exige pensar na possibilidade de diálogo entre esses múltiplos saberes, sem desconsiderar os conflitos e os embates sociais associados a essa convivência. Ou seja, não se trata de preconizar a priori o consenso, buscar a homogeneidade dos saberes e dos sujeitos, mas respeitar as diferenças, administrar conflitos e trabalhar para superar desigualdades sociais.

Por outro lado, é preciso salientar que a possibilidade

de um currículo multicultural exige um contexto democrático de decisões sobre os conteúdos de ensino, no qual os interesses de todos sejam representados. Assim, as políticas de currículo nacional atualmente projetadas em diferentes países, e especialmente no Brasil, já se mostram por si só contraditórias com a diversidade e a pluralidade cultural, uma vez que não vêm sendo realizadas mediante amplo debate nacional.

Assim, a pluralidade cultural, antes de ser um tema transversal de uma proposta curricular, precisa ser um princípio de atuação política no campo educacional e, por que não, no contexto social mais amplo.

Referências

Bibliográficas

- APPLE, Michael. A política do conhecimento oficial: será que um currículo nacional faz sentido?. In: APPLE, Michael. *Os professores e o currículo: abordagens sociológicas*. Lisboa: Educa, 1997.
- CANAU, Vera. Pluralismo cultural, cotidiano escolar e formação de professores. In: CANAU, Vera (org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 237-250.
- CANEN, Ana. Formação de professores e diversidade cultural. In: CANAU, Vera (org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 205-236.
- GIMENO SACRISTÁN, José. Currículo e Diversidade Cultural. In: MOREIRA, Antonio Flavio B. & SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). *Territórios contestados - o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GRIGNON, Claude. A escola e as culturas populares: pedagogias legitimistas e pedagogias relativistas. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 5, p. 50-54, 1992.
- LOPES, Alice R. C. *Conhecimento escolar: quando as ciências se transformam em disciplinas*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, UFRJ, 1996.
- _____. *Pluralismo cultural e políticas de currículo nacional - análise preliminar do tema transversal pluralismo cultural dos PCN*. Caxambu, XX Reunião Anual da ANPED, set, 1997.
- McLAREN, Peter. Terror branco e agência de oposição: por um multiculturalismo crítico. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, p. 105-157, 1997.
- MOREIRA, Antonio Flavio B. Os parâmetros curriculares nacionais em questão. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 21, n. 1, jan/jun, 1996. p. 9-22.
- SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão & LOPES, José de Souza Miguel. Globalização, multiculturalismo e currículo. In: MOREIRA, Antonio Flavio B. (org.). *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papyrus, 1997. p. 29-38.
- TORRES SANTOMÉ, Jurjo. A instituição escolar e a compreensão da realidade: o currículo integrado. In: SILVA, Luiz Heron da; Azevedo, José Clóvis de & SANTOS, Edmilson Santos dos (orgs.). *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996. P. 58-74.
- _____. Política educativa, multiculturalismo e práticas culturais democráticas nas salas de aula. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 4, jan/fev/mar/abr, 1997. p. 5-25.
- UNESCO. *Rapport de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*. Synthèse préliminaire. Paris, Unesco, out, 1995.
- Texto acessível via Internet pelo endereço: edweb@www.education.unesco.org/educnews/delors/index.html.