

Currículo e diversidade

Elizabeth Macedo

Doutora em Educação - UNICAMP
Professora Adjunta – Faculdade de
Educação da UERJ

Resumo

O texto discute o esgotamento das concepções modernas de identidade, baseadas na centralidade da identidade global do Estado, e o processo contemporâneo de recontextualização das identidades e de localização das práticas sociais. Nesse quadro de identidades fragmentadas, as políticas curriculares centradas na ideia de currículo nacional são questionadas. Utilizando o exemplo dos PCN, busca compreender como os dife-

rentes critérios de seleção e de organização das competências/conteúdos são hibridizados e como esse processo de hibridização se insere em mapas de relações desiguais de poder.

Abstract

This paper discusses the exhaustion of the Modern concepts of identity, that are based on the centrality of the global identity of the State. It also discusses the contemporary process of contextualization of the identities

and location of the social practices. In the context of fragmented identities, the curriculum policy centered on the idea of national curriculum is questioned. Using the Brazilian National Curriculum (PCN) example, the author searches to understand how the different criteria for selection and organization of competencies are hybridized and how that hybridization deals with unequal power relations.

As pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza e o direito de ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza” (Santos, 1997, p.122).

Contemporaneamente, a temática da diversidade tem estado muito presente nas discussões educacionais. Na realidade, não se trata de preocupação recente no campo da educação escolar, em que há muito tempo se vem chamando a atenção para as diferenças indivi-

duais dos alunos, assim como para as variadas culturas regionais. No entanto, há algo característico da contemporaneidade nas discussões que vimos hoje despontar. Há uma rejeição à fixação de identidades dicotômicas, com o estabelecimento de padrões de normalidade

pelas identidades hegemônicas. Tal rejeição implica em que a escola não pode hoje falar com a mesma tranquilidade com que falava há vinte ou trinta anos atrás sobre uma cultura escolar comum. Encontramo-nos, portanto, numa encruzilhada, circundados por uma série

de perguntas simples, para as quais as respostas ainda precisam ser construídas. O que deve ser ensinado na escola? Se as linguagens em que se comunicam os sujeitos no mundo não são únicas, que linguagem deve ser ensinada na escola? Se o português falado em diversas partes do País, ou mesmo em uma mesma cidade por grupos diferentes, não é o mesmo que português deve ser ensinado na escola? Se a história não é a mesma para os diferentes grupos étnicos presentes no Brasil, qual a história que deve ser ensinada nas escolas? Se há muitos credos religiosos no País, qual deve ser o lugar de cada crença no currículo escolar?

Rapidamente poderíamos responder que a escola deve se preocupar com o que é aceito como padrão: deve ensinar os alunos a se expressar, a ler e a escrever privilegiando a língua falada e escrita; deve ensinar o português das gramáticas; deve ensinar a história dos livros; não deve se intrometer em assuntos de religião, porque é laica. Se trabalhamos com educação, no entanto, temos o dever de tentar entender o que podem significar tais opções. Precisamos projetar os seus efeitos, sob pena de construirmos uma escola que exclui mais do que inclui e que, quando inclui, rotula os sujeitos de forma tão compe-

tente que os faz reprodutores da própria rotulação que lhes é imposta. Quando a escola privilegia a língua escrita e falada, como se sentem aqueles que se comunicam com sinais? Quando a escola ensina o português da gramática, o que pensa de si o aluno que fala uma língua coloquial repleta de ricos regionalismos? Quando a escola ensina a história do Brasil como se fôssemos todos descendentes da coroa portuguesa, como se vêem os descendentes de africanos, cujos reis e rainhas simplesmente desapareceram de nossa história? Creio que, quando nos deparamos com essas perguntas, a seleção daquilo que trabalharemos em nossas salas de aula fica muito mais difícil. É claro que a escola não pode tratar de tudo e que muitas coisas serão aprendidas em outros lugares e momentos de nossas vidas. Podemos participar de um grupo onde aprenderemos a linguagem dos sinais, podemos aprender a falar a língua coloquial de uma região simplesmente convivendo cotidianamente nessa co-

munidade, podemos aprender sobre a cultura negra em grupos afros ou até mesmo através do carnaval. Mas essas perguntas não falam da ausência de certos conteúdos no currículo escolar: elas falam da forma de sentir de pessoas, da forma como elas se constituem como sujeitos; elas falam de grupos socialmente tornados inferiores; elas falam de relações de poder. Elas falam, portanto, de desigualdade e não podem ser toleradas por uma educação cujo compromisso público deve ser com a igualdade das pessoas em suas diversidades.

A questão da identidade na contemporaneidade

A discussão sobre identidade precisa considerar que, ao longo da história, sua concepção foi sofrendo muitas alterações. Apenas com o advento do que convencionamos chamar de modernidade, com mudanças no campo religioso associadas à revolução científica, a concepção teocrática medieval foi substituída por um paradigma

É claro que a escola não pode tratar de tudo e que muitas coisas serão aprendidas em outros lugares e momentos de nossas vidas.

que dava centralidade ao sujeito. Nesse momento, surge a preocupação com a identidade, entendida como subjetividade. O liberalismo, como grande força política do século XIX, propagou uma compreensão determinada da subjetividade que até hoje tem grande prevalência em nosso conceito de identidade: uma subjetividade individual e abstrata. O sujeito individual apoiou-se, segundo Santos (1997), no princípio de mercado e na propriedade individual, pi-

de um sujeito racional, pensante e consciente, depositário de uma profunda fé na capacidade da razão de dar respostas às diferentes situações científicas e tecnológicas, em franco desenvolvimento, assim como aos óbices sociais. Em outras palavras, o sujeito abstrato, por intermédio do acesso ao conhecimento, se tornava capaz de intervir com o objetivo de construir uma sociedade livre de problemas técnicos e sociais.

O projeto teórico do marxismo veio

o Estado. Para Santos (1997), no entanto, o projeto marxista manteve a polarização liberal entre os sujeitos individuais e um supersujeito que, ao invés do Estado, passava a ser a classe social. Nesse sentido, a subjetividade individual sucumbiu ao poder extremado atribuído à classe social e ao Estado, este associado ao partido e, portanto, ao operariado. Por outro lado, o cientificismo que se encontrava na base do sujeito abstrato liberal permaneceu valorizado em toda a modernidade, a despeito da ênfase nas condições concretas de existência dos sujeitos.

Embora o sujeito moderno, do liberalismo ao marxismo, apresente inúmeras variantes, poderíamos considerar que há algo partilhado pelas concepções modernas de subjetividade e de identidade. As identidades foram, ao longo da modernidade, por variados percursos, subsumidas na identidade global do Estado, permitindo, segundo Santos (1997), que se pensasse “uma identidade simétrica do Estado, global e idêntica a ele — a sociedade” (p.143). Dessa forma, todas as demais identidades foram incorporadas numa identidade una, fixa e supostamente partilhada por todos.

Contemporaneamente, no entanto, vivemos um processo de recontextualização das identidades e de localiza-

O liberalismo, como grande força política do século XIX, propagou uma compreensão determinada da subjetividade que até hoje tem grande prevalência em nosso conceito de identidade: uma subjetividade individual e abstrata.

lares do pensamento liberal de Locke a Adam Smith. Os sujeitos individuais eram regulados por um supersujeito todo-poderoso, o Estado liberal. A idéia de um sujeito coletivo encontrava-se, portanto, ausente dessas formulações sobre a subjetividade. Esse sujeito individual era também abstrato, derivado das formulações cartesianas. Tratava-se

criticar fortemente a concepção de um sujeito individual e abstrato, sustentada por um lado pelo economicismo, por outro, pelo cientificismo. O marxismo buscou recontextualizar a discussão da subjetividade, apresentando as relações sociais de produção como centrais na constituição dos sujeitos coletivos concretos e nas relações desses sujeitos com

ção das práticas sociais. As culturas nacionais, que foram fundamentais na constituição da identidade moderna, passam a ser questionadas, não apenas como identidade privilegiada, mas em relação àquilo que representam (Hall, 1997). Ser brasileiro, por exemplo, só tem sentido na medida em que foi criada uma idéia de brasilidade, que subordinou as diferenças regionais e étnicas. Isso não se fez sem que fosse criada uma cultura nacional, com uma língua padrão transformada em meio de comunicação privilegiado e com padrões culturais transmitidos por variadas instituições, entre elas, a escola. A identidade nacional seria, portanto, um discurso sobre si própria. Nossa literatura, nossa música, nosso folclore conta-nos uma história sobre o Brasil que partilhamos e que nos conecta à vida de muitas outras pessoas. Essa história traz muitos elementos do passado, das nossas origens, das nossas tradições culturais; é uma história que inventa um momento de criação, um descobrimento do Brasil e um início de colonização que contrapõe o que hoje somos a um estágio anterior desorganizado. Todo o tempo, essa narrativa sobre o que é ser brasileiro se faz por oposição a outras identi-

“Embora o sujeito moderno, do liberalismo ao marxismo, apresente inúmeras variantes poderíamos considerar que há algo partilhado pelas concepções modernas de subjetividade e de identidade. As identidades foram, ao longo da modernidade, por variados percursos, subsumidas na identidade global do Estado, permitindo, segundo Santos (1997), que se pensasse “uma identidade simétrica do Estado, global e idêntica a ele— a sociedade” (p.143). Dessa forma, todas as demais identidades foram incorporadas numa identidade una, fixa e supostamente partilhada por todos.”

dades, também fixas, e freqüentemente inferiorizadas em nossa narrativa, de modo a fortalecer a identidade que pretendemos que seja a nossa.

Ocorre que, a despeito da narrativa sobre o ser brasileiro, a cultura brasileira se fez através de um processo de interação entre culturas diversas, ocorrido em clima de lutas violentas. Sabemos também que temos, no País, variadas classes sociais, grupos étnicos, de gênero, e que a narrativa da cultura nacional tende a se associar fortemente a alguns desses grupos. Por vezes, nossas narrativas sobre o ser brasileiro parecem tratar de um homem das classes abastadas, “fisicamente normal” e descendente

de portugueses. Essas e outras contradições da idéia de uma identidade nacional fundamental vêm se acirrando no momento em que os processos de globalização econômica e de homogeneização cultural solavancam a idéia de nação.

A globalização econômica e o desenvolvimento dos fluxos de comunicação têm posto em contato direto diferentes tempos e espaços, interconectando áreas geograficamente distantes em razão de segundos. Com isso, as identificações nacionais perdem parte de seu poder, reforçando-se associações culturais tanto no nível macro— com o estabelecimento de

padrões culturais globais — quanto micro — com o surgimento de identidades locais. O fortalecimento das identidades locais questiona o fechamento da identidade nacional à diversidade cultural, destacando a proliferação de variadas posições de identidade (Hall,

são representados pelos variados sistemas culturais dos quais participa, suas identidades vão se construindo e se alterando continuamente (Hall, 1987). Nesse sentido, somos um amontoado fragmentado de identidades, por vezes contraditórias, nunca essenciais ou per-

“Em relação ao sujeito moderno indivisível, estamos observando o surgimento de um novo sujeito, que assume identidades várias em diferentes momentos. Em virtude das formas pelas quais os sujeitos contemporâneos são representados pelos variados sistemas culturais dos quais participa, suas identidades vão se construindo e se alterando continuamente. (Hall, 1987) Nesse sentido, somos um amontoado fragmentado de identidades, por vezes contraditórias, nunca essenciais ou permanentes.

1997). Com isso, não apenas são fortalecidas as identidades locais e novas possíveis identidades, mas a polarização entre elas, acirrando intolerâncias várias.

Em relação ao sujeito moderno indivisível, estamos observando o surgimento de um novo sujeito, que assume identidades várias em diferentes momentos. Em virtude das formas pelas quais os sujeitos contemporâneos

manentes. Somos brasileiros, mas por isso não deixamos de ser brancos ou negros ou indígenas, mulheres ou homens, católicos ou umbandistas ou protestantes. E somos tudo isso ao mesmo tempo, ainda quando se trata de identidades contraditórias.

Identidade e Currículo Nacional

Vemos surgir hoje, no panorama da política educacional no Brasil, inúmer-

ras tentativas de estabelecer o que deve ser ensinado nas escolas, realidade esta também presente em diversos outros países latino-americanos e europeus. Seja por intermédio de propostas curriculares de âmbito nacional, seja pelo estabelecimento de padrões de desempenho testados também nacionalmente, a tentativa de controle sobre aquilo que é trabalhado nas escolas está na ordem do dia. Essa tentativa parece contraditória em relação a toda uma política de desregulação de diferentes esferas sociais que tem caracterizado o momento atual. O mesmo Estado que se retira do campo social assenta-se sobre uma nova ortodoxia sustentada, segundo Carter e O'Neill (apud Ball, 1998), na redução de custos da educação, no estreito controle do currículo e da avaliação e na articulação entre escola, mercado e produtividade. Ou seja, pretende constituir-se como definidor daquilo que será trabalhado nas escolas, estabelecendo, desta forma, padrões de desempenho em nível nacional.

Quando se concebe o currículo como uma seleção da cultura, esta e aquele entendidos como espaço de produção de significados e de formação de identidades sociais (Silva, 1999), considerar a diversidade cultural que carac-

“Quando se concebe o currículo como uma seleção da cultura, esta e aquele entendidos como espaço de produção de significados e de formação de identidades sociais (Silva, 1999), considerar a diversidade cultural que caracteriza a contemporaneidade torna-se central para a resposta a uma das questões centrais das discussões do currículo: o que vale a pena ser ensinado. Ou, em outras palavras, que critérios podem ser tidos como legítimos para guiar a seleção da cultura operada na construção curricular? Quem tem o poder de defini-los?”

teriza a contemporaneidade torna-se central para a resposta a uma das questões centrais das discussões do currículo: o que vale a pena ser ensinado. Ou, em outras palavras, que critérios podem ser tidos como legítimos para guiar a seleção da cultura operada na construção curricular? Quem tem o poder de defini-los?

Embora essas questões nunca tenham sido facilmente respondidas, a idéia de currículo nacional sempre repousou sobre a suposição de uma identidade nacional, que, como vimos, simplificava os conflitos sociais, escamoteando as diferenças entre vários grupos que viviam num país. Assim, optava-se pela variante culta da língua portuguesa, apagando as referências tanto das

demais variantes quanto das outras línguas ou dialetos falados no território nacional; optava-se por uma versão da história na qual os conflitos eram expurgados em prol de uma convivência harmoniosa entre os diferentes grupos sociais. No momento em que as identidades fixas, entre elas as nacionais, vêm sendo amplamente questionadas e substituídas por identidades híbridas, falar em currículo nacional parece um anacronismo.

Um dos mais relevantes documentos curriculares emanados do MEC é o conjunto de guias curriculares denominado Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (MEC, 1997). Embora não se constituam como o único documento de interferência na educação básica,

os PCN têm tido uma grande projeção, seja pelo investimento do Ministério em sua divulgação, seja pelas muitas críticas que receberam ao longo dos últimos quatro anos. Somados às matrizes de desempenho utilizadas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) (MEC, 1999) e às recentes diretrizes para a formação de professores (MEC, 2000), configuram uma política curricular diretiva segundo princípios que importa analisar.

Retomamos a pergunta: que critérios foram tidos como legítimos para guiar a seleção da cultura operada pelos PCN? Certamente, essa pergunta encontra um emaranhado de respostas no documento. Por um lado, o mercado de trabalho, cada vez mais globalizado, está a exigir melhores níveis de formação. Por outro, a necessidade de formar cidadãos política e eticamente comprometidos com uma sociedade cada dia mais plural. Por outro, ainda, os anseios de pais e alunos por uma vida melhor. Trata-se de um emaranhado de intenções díspares, que se associam de alguma forma em um documento híbrido. García Canclini (1998) analisa o fenômeno da hibridação na sociedade contemporânea, em que diferentes discursos tendem a se misturar, perdendo suas

marcas originais. Para o autor, esse fenômeno, característico de um momento em que o fluxo de informações sofre um incremento gigantesco, envolve: a quebra e a mistura de coleções organizadas pelos sistemas culturais, a desterritorialização dos processos simbólicos e a expansão dos gêneros impuros. Ou seja, cada uma das intenções

processo de descoleção, que significa um processo de quebra das lógicas que organizavam certos bens como participantes de um mesmo sistema simbólico. Nesse sentido, cada uma das intenções expressas no documento se desprega, em algum grau, de seu sistema referencial inicial. Junto com a descoleção, o aumento dos fluxos de in-

“os critérios de seleção curricular utilizados pelo documento intercambiam sistemas referenciais diversos, parecendo, por vezes, díspares na medida em que foram recoleccionados e reterritorializados. No processo de hibridação, no entanto, as relações de poder entre os elementos provenientes dos diversos sistemas referenciais são desiguais. Mas também no campo do poder, é necessário resistir às explicações dicotômicas da modernidade, evitando concepções verticais e bipolares de poder.”

expressas no documento faz, de acordo com Canclini, parte de um sistema de significados determinado, sistema este onde cabem certos bens culturais e não outros. A própria constituição desse sistema já envolvia, na modernidade, um poder no sentido de determinar o que ficaria de fora. Ocorre que, contemporaneamente, esta se observando um

formação traz também o processo de desterritorialização, ou seja, os bens culturais perdem sua referência territorial, tanto geográfica quanto socialmente. Esses dois processos são acompanhados da proliferação de gêneros impuros, constituídos pela mistura de elementos pertencentes a coleções diferentes. Dessa forma, os critérios de sele-

ção curricular utilizados pelo documento in-tercambiam sistemas referenciais diversos, parecendo, por vezes, díspares, na medida em que foram recoleccionados e reterritorializados.

No processo de hibridação, no entanto, as relações de poder entre os elementos provenientes dos diversos sistemas referenciais são desiguais. Mas também no campo do poder, é necessário resistir às explicações dicotômicas da modernidade, evitando concepções verticais e bipolares de poder. Para García Canclini (1998), na medida em que “só registramos os confrontos e as ações verticais, captamos muito pouco do poder” (p.346). Torna-se, para o autor, necessário que se busque compreender como inúmeras relações de poder obliquamente distribuídas, se entrelaçam umas nas outras, garantindo uma eficácia que nenhuma delas obteria sozinha. Santos (1997) sistematizou alguns dos espaços-tempo de poder que ganham relevo na contemporaneidade, cuja articulação nos permite compreender melhor como se materializam as condições desiguais de poder na sociedade pós-moderna. São eles os espaços-tempo: mundial, doméstico, de produção, da cidadania.

O espaço-tempo mundial é, na de-

finição de Santos (1997), aquele das “relações sociais entre sociedades, nomeadamente entre Estado-Nação, no interior do sistema mundial” (p.286). A crença quase coletiva da inevitabilidade de um capitalismo transnacional, que traz consigo o esgarçamento dos estados nacionais, não é capaz, no entanto, de equalizar as diferenças entre países centrais e periféricos. A racionalidade da maximização da eficácia que impera nesse espaço-tempo aumenta as diferenças entre norte e sul.

O espaço-tempo doméstico é aquele em que se estabelecem as relações familiares, sendo fortemente marcado pela relação desigual entre os gêneros, que se estende para além desse espaço tempo. As recentes modificações no espaço-tempo mundial têm tido um efeito contraditório no espaço-tempo doméstico. De um lado, favorecem a entrada da mulher no mercado de trabalho, alterando as relações de poder no espaço doméstico. De outro, reproduzem no mercado de trabalho a desvalorização da mulher que transborda do espaço-tempo doméstico, situação que ainda é agravada pela dupla jornada a que ficam submetidas as mulheres trabalhadoras.

O espaço-tempo da produção é,

O espaço-tempo doméstico é aquele em que se estabelecem as relações familiares, sendo fortemente marcado pela relação desigual entre os gêneros, que se estende para além desse espaço tempo.

para Santos (1997), aquele das “relações sociais através das quais se produzem bens e serviços que satisfazem as necessidades tal como elas se manifestam no mercado” (p.306). Trata-se do espaço-tempo privilegiado na modernidade, sendo entendido pelas teorias críticas como o principal produtor da desigualdade: pela dominação do homem pelo homem e pela dominação da natureza pelo homem. Na contemporaneidade, no entanto, sua centralidade vem sendo amplamente questionada, na medida em que a experiência operária deixou de ser vista como moto principal da construção das subjetividades. Entretanto, o espaço-tempo da produção envolve as relações sociais de consumo, mediadas pelo mercado. Nesse âmbito, a globalização da economia, no que diz respeito à produção, não tem sido acompanhada pela possibilidade global do consumo, tremendamente desigual en-

tre norte e sul, assim como entre estratos sociais diferenciados dos países periféricos. Santos (1997), no entanto, chama a atenção para o fato de que, diferentemente de outros bens, a exportação da cultura de massas do centro para a periferia tem tido um aumento exponencial, auxiliando na propagação de uma ideologia global de consumo, não acompanhada pela criação real de condições de consumo.

O quarto espaço-tempo descrito por Santos (1997) é o da cidadania, “constituído pelas relações entre o Estado e os cidadãos” (p.314), no qual são geradas relações de “dominação, que estabelecem a desigualdade entre cidadãos e Estado e entre grupos e interesses politicamente organizados” (314). O espaço-tempo da cidadania apresenta duas dimensões a ele associadas: o Estado e a comunidade. Tradicionalmente, o espaço-tempo da cidadania teve uma im-

portância fundamental na modernidade, na medida em que o Estado era um dos principais reguladores das relações sociais. Esse privilégio colocou em segundo plano a dimensão da comunidade, com a sobrevalorização das identidades relacionadas ao nacional. Contemporaneamente, o lugar do Estado vem se modificando. No plano externo, sua força vem sendo diminuída pelos blocos econômicos; no interno, as privatizações e o florescimento de identidades não nacionais vêm contribuindo para o deslocamento da importância do Estado. A diminuição da soberania dos Estados agrava a desigualdade entre os países centrais e periféricos. Com isso, a dimensão da comunidade ganhou força com o ressurgimento das identidades étnicas e religiosas. A guinada no sentido dessas identidades tem tido efeitos de resistências a práticas de dominação cultural e econômica do centro em relação à periferia, assim como tem levado a fundamentalismos e movimentos de intolerância.

Num tal quadro de relações oblíquas de poder, torna-se fundamental perceber como se integram os diferentes critérios de seleção e organização de competências/conteúdos utilizados pelos PCN. O aparente anacronismo entre a proliferação de currículos nacionais, em um momento em que as identidades na-

A guinada no sentido dessas identidades tem tido efeitos de resistências a práticas de dominação cultural e econômica do centro em relação à periferia, assim como tem levado a fundamentalismos e movimentos de intolerância.

cionais vêm sendo cada dia mais questionadas, traz à luz as contradições próprias desse quadro. De um lado, a internacionalização da economia exerce uma profunda influência sobre os PCN, com a preocupação com a formação de mão-de-obra para um mercado globalizado. Nesse sentido, a seleção e organização do conhecimento escolar estaria sujeita aos fortes determinantes de um sistema de produção que está longe de resolver as contradições entre centro e periferia. De outro lado, as preocupações com as diferenças culturais parecem indicar a flexibilização dos critérios de seleção e organização desse conhecimento, dada a centralidade que a cultura vem adquirindo no cenário internacional. No entanto, a valorização da pluralidade vem associada à formação do cidadão, redefinido na medida em que o Estado foi enfraquecido. A cidadania contem-

porânea, como nos alerta Garcia Canclini (1995), vem impregnada do exercício do direito de consumir tanto bens como informações disponibilizadas pelos meios de comunicação de massa. Nesse sentido, a pluralidade se define no âmbito individual, na crença de que todas as pessoas são iguais e de que a igualdade só não foi alcançada em virtude das diferenças de oportunidades, inclusive educacionais. Trata-se de uma concepção que essencializa as diferentes culturas, fazendo desaparecer as conflituosas relações de poder. Com isso, como nos indica McLaren (1999), torna-se mais difícil o estabelecimento de uma agenda política de transformação e a construção de uma prática pedagógica que desestabilize a construção discursiva da diferença e da identidade. Uma prática, enfim, capaz de desafiar relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados.

Referências Bibliográficas

MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, Autor, 1997.

MEC. *Propostas de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior*. Brasília, Autor, 2000.

MEC. *Matrizes curriculares de referência para o SAEB*. Brasília, MEC, 1999.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro, DP&A, 1997.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo, Cortez, 1997b.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Uma concepção multicultural de direitos humanos. *Lua Nova*, 39, 1997a.

GARCIA CANCLINI, Nestor. *Culturas Híbridas*. São Paulo, EDUSP, 1998.

GARCIA CANCLINI, Nestor. *Consumidores e cidadãos: conflitos*

multiculturais da globalização. Rio de Janeiro, Editora da UFRJ, 1995.

BALL, Stephen. Cidadania Global, consumo e política educacional. Em SILVA, Luiz Heron (org.) *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis, Vozes, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte, Autêntica, 1999.