

**A ORIENTAÇÃO MULTICULTURAL DAS DIRETRIZES CURRICULARES
NACIONAIS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL
DE 1998 (DCNs/98)**

**A MULTICULTURAL GUIDANCE OF NATIONAL CURRICULUM GUIDELINES
FOR ELEMENTARY EDUCATION IN 1998**

Vanice Schossler Sbardelotto
UTFPR – Campus Francisco Beltrão.
vanices@utfpr.edu.br

Francis Mary Guimarães Nogueira
Unioeste – Campus de Cascavel
guimanog@terra.com.br

RESUMO Este artigo resulta da pesquisa desenvolvida no Mestrado em Educação na Universidade Estadual do Oeste do Paraná e objetiva analisar e apontar a presença do multiculturalismo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 1998. No percurso compreendeu-se que o multiculturalismo tem raiz na ideologia pós-moderna que no limite, corrobora com a conservação da sociedade capitalista. Este artigo pretende apresentar a análise pontual realizada nos seguintes documentos oficiais: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental/1998 contidas na Resolução CEB nº 02 de 1998, e Parecer 04, de 29 de janeiro de 1998, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. O multiculturalismo tem sido incorporado à discussão e às produções teóricas currículo no Brasil, na atualidade, tornando pertinente o crivo teórico deste conceito.

Palavras-Chave: Multiculturalismo. Diretrizes Curriculares Nacionais de 1998. Ideologia pós-moderna.

ABSTRACT This paper results from research developed at the Masters Course in Education at the State University of West of Parana (UNIOESTE) aim to analyze and to indicate the presence of multiculturalism in the National Curriculum Guidelines for Elementary Education in 1998. During the study, it was understood that multiculturalism is originated in the postmodern ideology which in the limit, confirms the preservation of capitalist society. This article aims to present an analysis made on the following official documents: the National Curriculum Guidelines for Fundamental Education/1998 – contained in the Resolution CEB nº 02 of 1998 and the Opinion 04, of January, 29th, 1998, of the Basic Education Assembly of the National Education Council. The Multiculturalism has been incorporated into the discussion and theorist studies about these *curricula* in Brazil currently, making relevant the theorist evaluation of this concept.

Keywords: Multiculturalism. National Curriculum Guidelines of 1998. Post-modern ideology.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta o resultado da pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação *Scripto Senso*/Mestrado da UNIOESTE. A pesquisa intitulada “As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – 1998 (DCNs/98) e o Multiculturalismo como expressão do pensamento pós-moderno em Educação” objetivou investigar a vinculação existente entre a corrente multicultural das DCNs/98 e a ideologia pós-moderna. Para tanto, na pesquisa se fez um percurso de investigação a funcionalidade das políticas educacionais e sociais para o Estado de classe, a vinculação do multiculturalismo ao pensamento pós-moderno, para assim construir um conjunto teórico que possibilitasse a análise da presença do multiculturalismo nas Diretrizes Curriculares Nacionais. Desta forma, este artigo tratará de destacar e analisar no documento das DCNs/98, o seu caráter multicultural e, portanto, conservador no sentido da manutenção do Estado de classe. Para tanto, serão analisados os seguintes documentos legais: o Parecer 04 de 29 de janeiro de 1998, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação esse parecer traz o relatório das discussões da comissão acerca das Diretrizes para o Ensino Fundamental, explicando e delineando os argumentos que sustentam cada item que compõe o documento, o que o torna indispensável para a compreensão das DCNs/98; e a Resolução 02 de 07 de abril de 1998, da Câmara de Educação Básica, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Ensino Fundamental.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 1998 compõem o conjunto da legislação educacional que, nos anos 1990, alinhou a educação brasileira à lógica da mundialização do capital. Particularmente a partir do pós-guerra o financiamento da educação no Brasil esteve estreitamente vinculado aos organismos multilaterais, cumprindo metas, desenvolvendo programas, realizando ações vinculadas à contrapartida de financiamentos¹. Desde a década de 1970 a política educacional brasileira já perseguia objetivos vinculados ao projeto econômico, visando, inserir o Brasil no processo de globalização do capital. Para

¹ Para verificar financiamento da educação brasileira, consultar: NOGUEIRA, F. M. G. (org). **Estado e políticas sociais no Brasil**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2001.

tanto, buscou-se, assim como em outros países populosos, erradicar o analfabetismo tanto entre crianças em idade escolar, quanto de pessoas que não se alfabetizaram em idade apropriada, disponibilizando-se cursos técnicos articulados às necessidades de mercado, para preparar mão-de-obra específica a essas necessidades; investimento prioritário desse modelo de educação fundamental.

Dessa forma, o Estado foi capaz de responder, no setor da Educação, às necessidades de expansão do capital; como, por exemplo, ao focalizar as políticas sociais e educacionais, em acordo com as definições dos organismos internacionais para a saúde e a educação de base, como estratégias para realização da tarefa de controle das mazelas causadas pela exploração do trabalho pelo capital. Assim, de acordo com Vieira (1992), as políticas sociais são também funcionais ao Estado, mesmo que em determinados momentos represente ganho efetivo aos trabalhadores e sejam garantidas por meio da força popular.

Nesse sentido, é preciso reafirmar que a Conferência de Jomtien (Tailândia), realizada em 1990, organizou o receituário mundial para a Educação, ajustando-a à mundialização do capital, ao prever a erradicação do analfabetismo, a universalização do ensino básico, e o atrelamento do ensino às necessidades de competências e habilidades requeridas pela flexibilização do mercado. Essa Conferência estabeleceu as prioridades, o percurso, os pontos fundamentais aos quais os países de todo mundo deveriam responder a fim de ajustar a Educação ao novo contexto social, político e econômico. Como está exposto, aliás, no artigo terceiro da “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem – Jomtien 1990” (UNESCO, p. 4, 1998):

1. A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades.

2. Para que a educação básica se torne eqüitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem. A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo. Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação.

4. Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos – os pobres: os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e lingüísticas: os refugiados; os deslocados pela guerra; e os

povos submetidos a um regime de ocupação – não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais.

5. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (negrito no original)

Desde a realização da Conferência, em 1990, portanto, as premissas teóricas expressas nas orientações foram sendo incorporadas gradativamente na legislação educacional brasileira.

MULTICULTURALISMO E IDEOLOGIA PÓS-MODERNA NA EDUCAÇÃO

A ideologia pós-moderna é o corpo teórico do processo de mundialização do capital, que traz, para o campo científico, a relativização dos conhecimentos, da razão, da verdade, da objetividade, condições necessárias à difusão das novas condições de trabalho postas pela acumulação flexível. Esse corpo teórico orienta as reformulações educacionais propostas em nível mundial e, desta forma, compõe um elemento importante na correlação de forças que envolvem a definição de políticas sociais e, conseqüentemente, educacionais.

A ideologia pós-moderna, sustentadora das políticas neoliberais, influenciou a pesquisa em educação tanto brasileira quanto mundial (DUAYER, s/d, MORAES, 2003, 2004); neste movimento, evidenciaram-se os estudos culturais, especialmente nos EUA, no Brasil, estes estudos orientaram de forma significativa o campo curricular.

Duarte (2004a, p. 71-73), aponta que inúmeras foram as obras que trataram de investigar e apontar a influência do neoliberalismo na educação; entretanto, ele se propõe a discutir algo que lhe parece ser ainda pouco abordado: a “infiltração, no pensamento pedagógico, da epistemologia implícita ao ideário neoliberal” (*Ibid.*, p. 72). Para tanto, verifica em Hayek, considerado um dos mais importantes pensadores neoliberais, a sua concepção de conhecimento. Na perspectiva neoliberal, a educação compõe-se de uma junção de percepções imediatas de conhecimentos tácitos, sendo que estes sempre representam uma visão individual dos fatos: “estamos perante uma teoria do conhecimento como fenômeno cotidiano, particular, idiossincrático e não assimilável pela racionalidade científica” (*Ibid.*, p. 73).

Esta concepção de conhecimento também pode ser depreendida em Maffesoli (2004), quando afirma que o indivíduo age localmente, vinculado à sua esfera de relações próximas, porque é nesta particularidade – do seu grupo de convívio, tribo – que se dá a significação dos fatos. Neste sentido, o conhecimento é a percepção, pelos sentidos, dos fenômenos imediatos, aos quais são atribuídos significados pelo sujeito de acordo com a sua vivência cotidiana, ou seja, o grupo admite os conhecimentos como válidos, podendo não o ser em outro local, para outros grupos e pessoas.

Conforme Duarte (*Ibid*, p. 75) parece haver uma convergência entre os pressupostos do neoliberalismo e as incontáveis manifestações da ideologia pós-moderna, aqui exemplificada por Maffesoli (2004). O autor ainda chama atenção para os trabalhos de autores pós-modernos, que se pretendem de esquerda e, mesmo sem saber, convergem para a conservação do capitalismo. Neste grupo de trabalho incluímos o multiculturalismo, que sustenta muitos dos movimentos sociais de esquerda que pretendem lutar pelo direito das minorias, mas acabam por fragmentar a classe trabalhadora ao relativizar os conhecimentos científicos e cotidianos. Callinicos (2004) aponta que essa direção dos movimentos sociais faz mulheres negras pobres lutarem contra brancas pobres, ou judeus contra não-judeus, ao mesmo tempo em que na luta anti-racista, por exemplo, abarca sob a mesma bandeira a luta de pessoas sem identificação com a classe explorada, que se aliam momentaneamente aos grupos, por observarem a oportunidade de se tratar de uma questão “politicamente correta”.

O processo contemporâneo de mundialização do capital provoca a fragmentação da vida social em vários níveis e acoberta os antagonismos sociais. Essa fragmentação do sujeito e do conhecimento é divulgada pela ideologia pós-moderna, como pode ser observado, por exemplo, no discurso sobre a incontestável defesa, no campo do currículo, de que o principal papel da escola é promover as condições de construção e reconstrução permanente das identidades, respeitando as diferenças culturais, visto que elas decorrem da vivência cotidiana dos indivíduos. A ciência vem sendo atacada como causadora da distância entre os povos e “em nome de romper com o cientificismo herdado de paradigmas ultrapassados ou em crise, adotam-se a descrição e a narrativa pseudoliterária de casos e memórias

individuais, crônicas pobres e fragmentadas de um cotidiano pobre e fragmentado” (DUARTE, 2004a, p. 79).

Nesse sentido, pretende-se desenvolver neste artigo uma análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, de 1998 – Parecer CEB nº04, de 29/01/1998 e Resolução CEB nº2, de 07/04/1998 – destacando e identificando, nessas legislações, as expressões do multiculturalismo, como uma das expressões da ideologia pós-moderna em Educação.

AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL/1998 – DCNS/98

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental/1998 – contidas na Resolução CEB nº 02, de 1998, doravante DCNs/98 – resultam de amplo processo de reestruturação da legislação educacional brasileira ocorrida nos anos 1990. Este processo consolidou-se com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, em 20 de dezembro de 1996 – LDBEN 9394/96, que reorganizou o Sistema Educacional Brasileiro, definindo novas nomenclaturas para os níveis e modalidades da Educação. Definiu que a educação brasileira organiza-se em duas etapas: a primeira, da educação básica, composta por educação infantil, ensino fundamental e médio; e a segunda, a do ensino superior.

Após a promulgação da LDBEN 9394/96, segue-se a elaboração de planos nacionais, estaduais e municipais de Educação, a elaboração de diretrizes curriculares nacionais para todos os níveis e modalidades da educação, legislação que visou implementar as inovações propostas por esta lei, além dos parâmetros curriculares nacionais, que apresentam uma proposta para a prática pedagógica. Essas novas regulamentações da Educação brasileira seguiram os mesmos princípios norteadores, bem como, os mesmos fundamentos teóricos, ou seja, fizeram parte de um processo amplo e articulado de alinhamento da Educação brasileira aos princípios que foram definidos pela Conferência Mundial de Educação para Todos. De acordo com Duarte (2004a, p. 45) essas reformas fazem parte

... do projeto de adequação do Brasil aos moldes ditados pelo capitalismo mundializado. Essa adequação é, antes de mais nada, um processo de

adaptação ao mercado mundial, isto é, um processo de desregulamentação do mercado interno, deixando o caminho livre para os ditames do capital.

Esse processo de rearticulação do capitalismo, no entanto, não se deu de forma unilateral. Ele atendeu a setores progressistas da sociedade brasileira que defendiam a ampliação e a democratização da escolarização, a maior participação da sociedade nos processos decisórios intra-escolares e a maior flexibilização dos currículos. Essas reivindicações, entre outras, compunham a bandeira de luta pela democratização da escola, assim como da sociedade, e congregava grande parte da intelectualidade brasileira vinculada à esquerda, que discutia os problemas educacionais e propunha mudanças. A discussão teórica sobre o currículo no Brasil nos anos 1990, já tinha incorporado grande parte dos referenciais pós-modernos que compunham as indicações da Conferência Mundial da Educação para Todos, como o debate entre o universal e o particular, cultura local e cultura universal e a conservação das tradições locais. Aspectos como pluralidade cultural, respeito às diferenças entre etnias, novos princípios para construção das identidades locais, já estavam presentes nas pesquisas educacionais brasileiras, antes mesmo de estes elementos surgirem como novidade na legislação educacional. Dessa forma, a legislação brasileira ao incorporar estas diretrizes, traduz os quatro pilares da educação, presentes no Relatório Delors, articulando o aprender a conviver com as diferenças, o aprender a construir as identidades no contexto ao qual o indivíduo pertença, o aprender se adaptar as novas condições sociais.

Conforme Nagel (2001, p.107-110) expõe, nenhum setor da sociedade organizada opôs-se às reformas educacionais de 1980 a 1990 que se consolidaram também por meio dos PCNs, pois elas pareciam expressar a luta pela redemocratização na sociedade e na escola, tidas como

Marchas para libertação do regime autoritário! Sem questionar os fundamentos, a profundidade e a magnitude tendencial dessas decisões na área da educação, no espectro da ordem capitalista, embrulhadas por um *messianismo reformista*, políticas geradas fora do país foram endossadas, como se domésticas fossem, primeiro, nas metas governamentais de Figueiredo e, logo a seguir, nas práticas educacionais a partir de Sarney. [grifos do autor].

Dessa forma, como pareciam convergir os interesses de alas progressistas da sociedade brasileira, ainda que não de forma plena, com os interesses do Estado,

ocorreu a adequação da legislação educacional aos padrões de desenvolvimento mundial do capitalismo, que para Duarte (2004a, p. 47) cumpre duas funções: a de formação dos trabalhadores requeridos por este novo padrão e

No plano ideológico, de limitar as expectativas dos trabalhadores em termos de socialização do conhecimento pela escola, difundindo a idéia de que o mais importante a ser adquirido por meio da educação não é o conhecimento mas sim a capacidade de constante adaptação às mudanças do sistema produtivo.

No artigo 87, da LDBEN 9.394/96, está expresso que o Plano Nacional de Educação deve ser construído à luz das diretrizes educacionais dos organismos internacionais, seguindo uma direção já assumida na Lei de Diretrizes e Bases, indicando que a posição do Governo de Fernando Henrique Cardoso, no que se refere à Educação, alia-se às políticas neoliberais, articuladas aos organismos multilaterais.

Dessa forma, as políticas educacionais desse período representaram a realização, pelo menos em parte, das reivindicações dos setores progressistas, pois a luta pela democratização da Educação, universalização do ensino básico, democratização dos processos de gestão escolar, autonomia e descentralização de questões referentes a currículo, vinham sendo reivindicadas com ênfase no período de redemocratização da sociedade brasileira, bem como, atendiam ao processo de rearticulação do Estado, no que se refere à Educação, proposto pelos organismos internacionais, porque estabeleceu o ensino fundamental como setor de excelência para o investimento em Educação. Talvez esses sejam aspectos, conforme analisado por Nagel (2001), que tornem difícil o desvelamento da perspectiva conservadora desta legislação, até mesmo porque incorpora elementos da ideologia pós-moderna, defendida como opção “revolucionária” para o currículo, por exemplo.

O Ministério da Educação (MEC), logo após a aprovação da LDBEN 9.394/96, lança os Parâmetros Curriculares Nacionais para as séries iniciais do Ensino Fundamental (PCNs), em 1997, como um currículo que se qualifica como aberto e flexível para as instituições educacionais e formulado em conformidade com a nova Lei. Como são “Parâmetros”, não são, portanto, obrigatórios: estabelecem referenciais teóricos, encaminhamentos metodológicos e sugerem competências e habilidades a serem desenvolvidas junto aos alunos. No texto introdutório dos PCNs

é anunciada a possibilidade de os estabelecimentos de ensino utilizarem os PCNs como currículo, ou a de se utilizarem dele como parâmetro para elaboração de suas propostas, atendendo assim à incumbência que lhes cabe, exposta no artigo 12, da LBDEN 9.394/96.

De acordo com o texto da Apresentação, nos Parâmetros

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, referenciais para a renovação e reelaboração da proposta curricular, reforçam a importância de que cada escola formule seu projeto educacional, compartilhado por toda a equipe, para que melhoria da qualidade da educação resulte da co-responsabilidade entre todos os educadores. [...] os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, podem ser utilizados com objetivos diferentes, de acordo com a necessidade de cada realidade e de cada momento. (BRASIL/SEF, 1997, p. 9-10) [grifos do autor].

Com o intuito de assegurar uma base nacional comum entre os currículos, o Conselho Nacional de Educação edita as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, em 1998, com regras e disciplinas que devem ser proporcionadas a todos os alunos do país nos currículos que forem produzidos. Tal documento será analisado em seguida, de forma detalhada, a fim de evidenciar a presença do direcionamento multicultural às novas propostas pedagógicas.

O Plano Nacional de Educação, aprovado em 2001, traz, nas diretrizes para o Ensino Fundamental, os princípios norteadores que devem compor os novos currículos, em consonância com o exposto na nova LDB e nas DCNs/98:

A atualidade do currículo, valorizando um paradigma curricular que possibilite a interdisciplinaridade, abre novas perspectivas no desenvolvimento de habilidades para dominar esse novo mundo que se desenha. As novas concepções pedagógicas, embasadas na ciência da educação, sinalizaram a reforma curricular expressa nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que surgiram como importante proposta e eficiente orientação para os professores. Os temas estão vinculados ao cotidiano da maioria da população. Além do currículo composto pelas disciplinas tradicionais, propõem a inserção de temas transversais como ética, meio ambiente, pluralidade cultural, trabalho e consumo, entre outros. Esta estrutura curricular deverá estar sempre em consonância com as diretrizes emanadas do Conselho Nacional de Educação e dos conselhos de educação dos Estados e Municípios. (BRASIL, p. 22, 2001)

E esse plano propõe em sua oitava meta para o Ensino Fundamental: “Assegurar que, em três anos, todas as escolas tenham formulado seus projetos pedagógicos, com observância das Diretrizes Curriculares para o ensino

fundamental e dos Parâmetros Curriculares Nacionais” (BRASIL, p.23, 2001). Dessa forma, o Plano Nacional de Educação de 2001, estabelece a elaboração de Propostas Pedagógicas por todas as escolas, como meta a ser alcançada nos três anos que se seguem e o documento norteador deste processo para as escolas do Ensino Fundamental são as DCNs/98 elaboradas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Portanto, esse documento legal expressa o posicionamento do Estado para a realização das propostas pedagógicas, que incluem os currículos escolares, uma vez que ele contém a normatização e os princípios que devem ser seguidos.

As DCNs/98 compõem o conjunto de normatização que visa adequar a educação nacional aos padrões de desenvolvimento mundial do capitalismo, visto que estão em conformidade com os princípios definidos na Conferência de Educação para Todos em 1990, e, portanto, trazem um referencial teórico adequado a tal fim. Nas DCNs/98, a ideologia pós-moderna se expressa pela defesa da construção contínua de identidades, a importância atribuída ao jogo de linguagem, a relativização dos conhecimentos e a ênfase ao conhecimento pragmático como forma de resolver os problemas imediatos das pessoas. O multiculturalismo, enquanto orientação para elaboração curricular, está presente nos sete incisos da Resolução CEB nº 2, de 1998, para o Ensino Fundamental, que fazem parte deste aparato teórico pós-moderno, incorporado e endossado pela política educacional brasileira.

A ação do Estado ao propor as políticas sociais e, entre elas, as educacionais, não o faz aleatoriamente ou desinteressadamente. Partindo da defesa aqui assumida, o Estado age em favor da conservação da sociedade capitalista pela contenção de conflitos e manutenção da unidade das classes sociais antagônicas; para isso, o campo das políticas sociais constitui-se em importante espaço de intervenção estatal. Assim como se entende que as políticas sociais resultam de um embate entre classes e configuram-se como resposta possível do Estado, assim defende-se, também, que a incorporação do multiculturalismo nas DCNs/98 está no campo de interesse do Estado, como também presente nas discussões teóricas e de alguns dos movimentos de esquerda, que querem, por meio do multiculturalismo, produzir uma proposta educacional revolucionária.

No entanto, ao proporem projetos e teorias ancoradas na ideologia pós-moderna, como o multiculturalismo, esses teóricos e esses movimentos sociais, colaboram para a manutenção do capitalismo tanto quanto os teóricos neoliberais, como adverte Duarte (2004a, p. 75-76), pois

Quando afirmamos que os pós-modernos são aliados dos neoliberais mesmo sem disso terem conhecimento, estamos enfatizando que essa aliança existe mesmo que os pensadores pós-modernos acreditem estar fazendo análise crítica da sociedade contemporânea e estamos também enfatizando que alguns autores, mesmo não se apresentando como pós-modernos e mesmo acreditando adotarem posições políticas de esquerda, podem estar endossando os postulados centrais do pós-modernismo e, dessa forma, ainda que contrariamente às suas intenções, contribuindo para a reprodução da ordem capitalista neoliberal.

O multiculturalismo, enquanto perspectiva teórica, já vinha sendo defendido nas pesquisas educacionais brasileiras e constituiu-se como importante referencial teórico para o currículo a partir dos anos 1990. Nessas pesquisas, o multiculturalismo é apresentado como uma perspectiva emancipatória, como uma forma de resolver, nos currículos escolares, problemas como os de racismo, sexismo, xenofobia, ao resgatar as diferenças culturais dos grupos étnicos pertencentes à determinada escola e, promover, assim, o entendimento entre os alunos das diferentes culturas, bem como possibilitar o enfrentamento de atitudes racistas e preconceituosas, fonte de violência nas escolas.

Dessa forma, entende-se que a incorporação da teoria multicultural nas DCNs/98 representa o ajustamento dessa política educacional à ideologia pós-moderna e às orientações dos organismos internacionais – como Banco Mundial e UNESCO – para a Educação no Brasil. Defende-se, portanto, que as DCNs/98 seguindo o direcionamento da LDBEN 9.394/96 estão assentadas sobre a perspectiva teórica multicultural, propondo um ajustamento ou contextualização cultural das áreas do conhecimento. O paradigma curricular proposto pelas DCNs/98 enfatiza ser fundamental que ocorra nas propostas pedagógicas das escolas a observância da cultura local ao programarem-se as atividades pedagógicas – via planejamento escolar –, pois é esta cultura que possibilita que se criem os significados do conhecimento e, portanto, que ela, a cultura, é o elo entre as áreas do conhecimento e aprendizagem pretendida para os estudantes.

O direcionamento multicultural das DCNs/98, sustentado sob o princípio de respeito à diversidade cultural não se dá de forma isolada das demais orientações conservadoras da sociedade e da educação brasileiras. O respeito ao bem comum e à ordem democrática compõem a tríade de princípios doutrinários como base para a educação nacional. Estes princípios apresentados no primeiro inciso da DCNs/98 revelam a concepção de Estado defendida, pois o entendimento de “bem comum” pressupõe que a sociedade funda o Estado para gerenciar o poder político das pessoas, velando pelo bem comum de todos. Desta forma, entende-se que todos, independentemente de sua posição em relação ao capital e ao trabalho, são igualmente atendidos pelo poder do Estado.

O Parecer 04/98 da Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação traz Relatório com o voto da relatora das DCNs/98, Conselheira Regina Alcântara de Assis, e explicita a concepção que orienta o trabalho de elaboração das Diretrizes. Esse Relatório expõe que existe a preocupação primordial com a Educação Fundamental, porque ela possibilita o efetivo exercício da cidadania. A educação escolar é o meio de difundir os valores tidos como hegemônicos para o desenvolvimento de uma sociedade em um dado momento histórico. Dessa forma, no Parecer 04/98, o direito à Educação Fundamental deve contemplar o princípio de igualdade, de liberdade e de reconhecimento do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, assim como de instituições públicas e privadas, e de valorizar as experiências pessoais extra-escolares dos alunos, além da articulação entre educação, trabalho e práticas sociais.

As DCNs/98, ao enfatizar a pluralidade cultural existente no Brasil e situar este aspecto como primordial no paradigma curricular, dá encaminhamento à definição do artigo 26, da LDB, que prevê que os currículos escolares sejam compostos por uma base nacional comum, composta por conteúdos mínimos e uma parte diversificada que visa atender às peculiaridades regionais em seus aspectos culturais, econômicos e sociais.

A relatora das DCNs/98 explica que o PCN, embora não tenha caráter obrigatório, cumpre a função do MEC de estabelecer estes conteúdos mínimos, que devem ser de acesso a todos os estudantes independentemente da região ou da escola (pública ou particular). Esses conteúdos mínimos são o foco do sistema nacional de avaliação de rendimento escolar, que visa, por meio dessa avaliação,

fornecer elementos que orientem os professores, as escolas e as políticas educacionais na busca por melhorias da qualidade do ensino.

Esta organização dos currículos quer atender às particularidades regionais na elaboração das propostas pedagógicas, além de formalizar, no âmbito do currículo, o caráter de flexibilidade e compartilhamento de responsabilidades na definição das propostas pedagógicas entre os órgãos centralizadores, do MEC, e as escolas.

As Diretrizes afirmam que a ação pedagógica deve estar assentada na capacidade de aprender a *conhecer*, conforme o terceiro inciso do artigo 3º, da Resolução CEB n.º 02, de 1998. Os conhecimentos a serem adquiridos pelos alunos devem conduzi-los a atitudes éticas de solidariedade, demarcando a ênfase no aprender a ser. Essa perspectiva se acentua também nos incisos segundo, terceiro e quinto do mesmo artigo e Resolução, qual seja, a do aprender a ser, na medida em que enfatizam que os processos escolares devem estar voltados para a construção da identidade da escola, do aluno e da comunidade. Já o sexto inciso do artigo 3º, evidencia que a ação pedagógica deve estar voltada às necessidades econômicas locais, privilegiando o saber pragmático.

Assim, as perspectivas de aprender a *conhecer*, aprender a *ser*, aprender a *viver juntos* e aprender a *fazer* estão contempladas. No relatório Delors, a perspectiva do conhecimento é relativizada a partir do momento em que a cultura torna-se mediadora entre conhecimento e aluno; quando já não se pode estabelecer uma única perspectiva como verdadeira e aceita e quando esta perspectiva é incorporada no documento legal que orienta a elaboração curricular.

Destacando esses aspectos, quer-se evidenciar que a perspectiva multicultural, exposta nas DCNs/98, não está deslocada do contexto teórico mais amplo, mas está intimamente articulada a ele. Destaca-se ainda que a presença dessa perspectiva na legislação educacional reflete também o movimento das lutas sociais dos grupos minoritários por conquistas políticas e de direitos, campo este em que as minorias têm conquistado ganhos efetivos.

OS SETE INCISOS DAS DCNS/98 E O SEU CARÁTER MULTICULTURAL

O multiculturalismo, expresso no paradigma curricular brasileiro – como uma das expressões da ideologia pós-moderna em educação –, pode ser depreendido

em todos os sete incisos das DCNs/98 (BRASIL, 1998a), e serão abordados isoladamente como será visto a seguir:

I – As escolas deverão estabelecer como norteadores de suas ações pedagógicas:

- a) os princípios éticos de autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum;
- b) os princípios políticos dos direitos e deveres de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática;
- c) os princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.

Na alínea “c” é exposto que o aspecto da diversidade cultural compõe a tríade de princípios norteadores da educação nacional. A diversidade cultural é tida como tão fundamental quanto a ordem democrática e a compreensão de Estado a partir do princípio de “bem comum”, que é a ideologia que oculta a natureza e a função do Estado de classes. Assim como as propostas pedagógicas devem obedecer a ordem democrática e manter a ideologia do “bem comum”, devem também ter, como princípio, o respeito à diversidade de manifestações culturais, artísticas, para desta forma, respeitar o direito da sensibilidade individual.

Ao propor o princípio da sensibilidade e da diversidade de manifestações artísticas como norteador das propostas pedagógicas, admite-se que o mundo não pode ser explicado objetivamente pela ciência, mas é um apanhado de sensações sensoriais e individuais que podem mudar de acordo com o contexto. Duayer ([s/d-a], p. 6) aponta que esta perspectiva concorre para a “irracionalidade do desenvolvimento da ciência”. A ciência não é mais o foco ou princípio para a elaboração curricular, mas sim a diversidade de manifestações, de apreensão da sensibilidade estética. Neste sentido

Pode-se argumentar que a ciência mais recente, com sua ontologia radicalmente distinta, é melhor do que a que a antecedeu. No entanto, dada a incomensurabilidade dos paradigmas (das ontologias), não existe critério para justificar racionalmente que ela é mais verdadeira, mais objetiva ou uma descrição que se aproxima mais da verdade do que a outra. O que implica afirmar que, como quer que a uma ciência esteja articulada às outras idéias de qualquer sociedade em qualquer época, compõe como elas um complexo mais ou menos articulado de crenças que significa o mundo para os sujeitos, às quais empresta, inclusive, o apreciável aval de sua autoridade. Mas implica, sobretudo, que as concepções de mundo, sistemas de crenças ou coordenadas ideológicas de qualquer sociedade em qualquer época, não importa se construídas com o concurso da ciência ou não. (DUAYER, [s/d-a], p. 6)

A ciência não é posta como central para a construção das propostas pedagógicas, porque ela perdeu o caráter de centralidade na explicação do mundo, que fora necessário em um determinado período histórico, como forma de revolucionar a organização social. Dessa forma, com o desenvolvimento do capitalismo e conseqüente hegemonia da burguesia, o conhecimento passa a ser visto e difundido como mercadoria, como processo necessário para a inserção no mundo do consumo, e tem ocultado o seu caráter de revelar o que o mundo efetivamente é. E o que é posto em seu lugar é algo, à primeira vista, convincente: a sensibilidade e a diversidade de manifestações culturais, por parecer aproximar o contexto escolar da vivência cotidiana, da vida comum das pessoas. No entanto, ao privilegiar tais aspectos, a escola acaba por negar aos estudantes a possibilidade de amplo desenvolvimento sociocultural, visto que

O desenvolvimento sócio-cultural do indivíduo é o desenvolvimento de um indivíduo histórico, portanto situado na história social humana. Para que esse desenvolvimento ocorra é necessário que o indivíduo se aproprie dos produtos culturais, tanto aqueles da cultura material como aqueles da cultura intelectual. (DUARTE, p. 83, 2000b)

Na teoria multicultural a cultura intelectual humana é reduzida à cultura local, dos grupos e comunidades. Ao se privilegiar tal cultura na escola, acredita-se estar favorecendo a construção de identidades afirmativas de pessoas que se situem na sociedade, que interajam com as pessoas e com as demais instituições sociais. Aliás, a construção da identidade é tônica dos incisos II, III e V da Resolução CEB nº02/98, além de aspecto central da teoria multicultural, defendido como forma de integrar o sujeito ao seu contexto, construindo sua identidade tantas vezes quantas forem necessárias para se adequar às modificações do capital.

No segundo inciso, é enfatizado que são múltiplas as identidades que compõem o ambiente escolar, como as diversidades relativas à gênero, etnia, faixa etária e região:

“II – Ao definir suas propostas pedagógicas, as escolas deverão explicitar o reconhecimento da identidade pessoal de alunos, professores e outros profissionais e a identidade de cada unidade escolar e de seus respectivos sistemas de ensino” (BRASIL, 1998a)

No parecer 04/98 da CEB, a conselheira Regina Alcântara de Assis expõe que essa diversidade tem ocasionado inúmeros conflitos intraescolares, como racismo, discriminação pela orientação sexual, preconceitos relativos à região de origem e culturas das diferentes etnias. Nesse sentido, o segundo inciso tem por objetivo resolver tais conflitos, pois as propostas pedagógicas deverão ser construídas de tal maneira que respeitem essas diferenças e ensinem os alunos a conviver com elas no sentido de respeitar as diferentes identidades.

Essa perspectiva, no Parecer, apoia-se em “pesquisas realizadas”, sem, no entanto, citar a natureza das pesquisas, ao mesmo tempo em que aposta na ação educativa para solucioná-los:

Pesquisas têm apontado para discriminações e exclusões em múltiplos contextos e no interior das escolas, devidas ao racismo, ao sexismo e a preconceitos originados pelas situações sócio-econômicas, regionais, culturais e étnicas. Estas situações inaceitáveis têm deixado graves marcas em nossa população infantil e adolescente, trazendo conseqüências destrutivas. Reverter este quadro é um dos aspectos mais relevantes desta diretriz. (BRASIL, 1998b)

Para a relatora do Parecer, uma ação educativa que respeite as diferenças é capaz de reverter o quadro de barbárie social causado pela exploração do trabalho cada vez mais avassaladora e pela competição cada vez mais incentivada nessa sociedade, raízes essas efetivamente responsáveis pelos conflitos sociais. As diretrizes querem trazer para o campo educacional, intraescolar, a resolução de um problema que é da ordem da organização social, pois a exploração do trabalho, a exploração de uma classe sobre a outra, que ocasiona a miséria e a expropriação dos produtos do trabalho humano estão na raiz do modo de produção capitalista.

Dessa forma, uma ação pedagógica pode confortar/conformar os indivíduos em relação às mazelas do capitalismo, mas em nenhum momento resolver tal contradição. O encaminhamento direcionado pelas DCNs/98 para solucionar os conflitos intraescolares ligados a racismo e outros preconceitos é o de promover, por meio da Educação, o entendimento e a acomodação das diferenças, de modo a que não produzam mais conflitos. De acordo com o Parecer, o reconhecimento das “diferentes identidades” de gênero, etnia, região, nas práticas pedagógicas de tipo multicultural, pode aproximar o sujeito do seu contexto e promover o entendimento das diferenças que causam os conflitos, levando-o a uma vida mais feliz. Nesse

sentido, o que se pretende com as propostas pedagógicas orientadas pelas diretrizes é “aprender com êxito, o que propicia a inclusão numa vida de participação e transformação nacional, dentro de um contexto de justiça social, equilíbrio e felicidade” (BRASIL, 1998b).

No terceiro inciso da DCNs/98, expõe-se a concepção de aprendizagem que orienta as Diretrizes. Assim como os princípios definidos no primeiro inciso e a ênfase dada ao respeito às diferentes identidades como forma de superar conflitos, a concepção de aprendizagem também se assenta sobre a perspectiva multicultural. Algumas pesquisas educacionais recentes (OLIVEIRA e MIRANDA, 2004; SANTOMÉ, 2001; e CANEN e XAVIER, 2005) já têm buscado verificar se as práticas pedagógicas nas escolas e currículos têm sido efetivamente multiculturais. A aprendizagem é vista nas Diretrizes como um processo ocasional, decorrente da interação desinteressada entre os pares, ou seja, por meio do diálogo e da troca de experiências e vivências pode ocorrer a aprendizagem. Essa aprendizagem deve levar a um conhecimento atitudinal, de forma que o sujeito consiga cuidar melhor de si e da comunidade. Assim,

III – As escolas deverão reconhecer que as aprendizagens são constituídas na interação entre os processos de conhecimento, linguagens e afetivos, como conseqüências das relações entre as distintas ações inter e intra-subjetivas; as diversas experiências de vida dos alunos, professores e demais participantes do ambiente escolar, expressas através de múltiplas formas de diálogo, devem contribuir para a constituição de identidades afirmativas, persistentes e capazes de protagonizar ações solidárias e autônomas de constituição de conhecimentos e valores indispensáveis à vida cidadã. (BRASIL, 1998a)

Enfatiza-se que o Parecer 04 (BRASIL, p. 9, 1998b), do Conselho Nacional de Educação, define vida cidadã da seguinte maneira:

O significado que atribuímos à vida cidadã é o do exercício de direito e deveres de pessoas, grupos e instituições na sociedade, que em sinergia, em movimento cheio de energias que se trocam e se articulam, influem sobre múltiplos aspectos, podendo assim viver bem e transformar a convivência para melhor.

O diálogo é o princípio estruturante para as novas aprendizagens, mas não se trata do caráter dialógico² do processo ensino-aprendizagem. Trata-se de que, por meio do diálogo, entendido como troca de experiências, é possível constituir aprendizagens válidas para o sujeito cumprir seus deveres e reivindicar seus direitos, além de reforçar a importância do pós-moderno “jogo de linguagem” com o intermediário entre a realidade e o aluno.

Os estudos culturalistas, da área da Psicologia voltados para a sexualidade, os estudos feministas, os estudos da linguística, entre outros, têm orientado esta perspectiva, no sentido de que não há uma única percepção da realidade que seja válida, mas, ao contrário, defendem que é preciso reconhecer os diferentes olhares, as diferentes sensações que produzem significados à realidade. A partir destes estudos, o Parecer 04/98, da CEB, indica

A necessidade imperiosa de se considerar, no processo educacional, a indissociável relação entre conhecimento, linguagens e afetos, como constituintes dos atos de ensinar e aprender. Esta relação essencial, expressa através de múltiplas formas de **diálogo**, é o fundamento de ato de educar, concretizado nas relações entre as gerações, seja entre os próprios alunos ou entre eles e seus professores. (BRASIL, p. 5, 1998b) [grifo do autor].

A linguagem passa a ter, então, um caráter tão primordial que o mau desempenho dos alunos pode ser justificado por problemas nos processos linguísticos. O conhecimento que se espera que o aluno domine é a articulação desenvolva de conhecimentos cotidianos, ou seja, que consiga demonstrar suas experiências na relação com os demais alunos e professores.

Duarte (2003), ao expor a concepção de conhecimento tácito e conhecimento escolar em Donald Schön, esclarece que em concepções pós-modernas de Educação, o conhecimento escolar passa a ser depreciado pelo caráter que se tem atribuído a ele como fragmentado, compartimentalizado. Nesse sentido, o que se espera do aluno não é, realmente, o domínio de conhecimentos escolares, científicos, mas a articulação fluente da linguagem. Duarte (2003, p. 11) explicita que na concepção de Schön, a “ação pedagógica que fizesse a criança passar do conhecimento cotidiano e tácito ao conhecimento escolar não deveria, portanto, ser

² De acordo com SAVIANI (2005) e GASPARIN (2005) o caráter dialógico da ação pedagógica é a interação entre professor, aluno e conhecimento escolar.

considerada um progresso”. Essa mesma concepção parece orientar as DCNs/98, pois o que se privilegia são as experiências individuais que podem ser “trocadas” por meio de uma linguagem bem articulada.

O Parece 04/98, da CEB, em relação ao terceiro inciso, elucida que é a parte diversificada do currículo que tem a incumbência de fazer esta relação entre os conhecimentos e a realidade dos alunos: “A base nacional comum será contemplada em sua integridade, e complementada e enriquecida pela parte diversificada, contextualizará o ensino em cada situação existente nas escolas brasileiras” (BRASIL, p.7, 1998b). A parte diversificada é capaz de enriquecer e complementar a base nacional comum. Nesse sentido, entende-se que o conhecimento escolar apresentado na base nacional comum, que se refere às áreas do conhecimento, não se explica por si mesmo, mas necessita de uma “tradução” desenvolvida pela parte diversificada, que vai trazer elementos da cultura local, para assim, promover a integração entre os conhecimentos e a realidade do aluno, possibilitando a aprendizagem dos mesmos.

No quarto inciso das DCNs/98 evidenciam-se os conhecimentos que compõem a base nacional comum e os pertencentes à parte diversificada:

IV – Em todas as escolas, deverá ser garantida a igualdade de acesso dos alunos a uma Base Nacional Comum, de maneira a legitimar a unidade e a qualidade da ação pedagógica na diversidade nacional; a Base Nacional Comum e sua Parte Diversificada deverão integrar-se em torno do paradigma curricular, que visa estabelecer a relação entre a Educação Fundamental com:

a) a Vida Cidadã, através da articulação entre vários dos seus aspectos como:

1. a Saúde;
2. a Sexualidade;
3. a Vida Familiar e Social;
4. o Meio Ambiente;
5. o Trabalho;
6. a Ciência e a Tecnologia;
7. a Cultura;
8. as Linguagens; com,

b) as Áreas do Conhecimento de:

1. Língua Portuguesa;
2. Língua Materna (para populações indígenas e migrantes)
3. Matemática;
4. Ciência;
5. Geografia;
6. História;
7. Língua Estrangeira;

8. Educação Artística;
9. Educação Física;
10. Educação Religiosa (na forma do art. 33 da LDB) (BRASIL, 1998a)

No Parecer 04/98, da CEB é reiterado que a parte diversificada cumpre importante papel para a formação dos estudantes ao articular/contextualizar os conhecimentos, de maneira a corroborar para a formação da cidadania. O paradigma curricular das DCNs/98 “visa estabelecer a relação entre Educação Fundamental com as áreas do conhecimento e vida cidadã” (BRASIL, 1998a). Ao propor que tal relação entre a realidade e os conhecimentos deva ser efetivada a partir de um mecanismo incorporado ao currículo – a parte diversificada –, as DCNs/98 traduzem a concepção teórica que afirma que a realidade não é cognoscível, não é apreensível em si, mas necessita de um filtro que dê significado ao fenômeno, ou seja, o fenômeno não é em todo lugar a mesma coisa, mas o seu significado depende da interpretação que se dê a ele. Dessa forma, a explicação do fenômeno, do real, pode variar de acordo com a cultura, com os significados aceitos em cada comunidade, escola ou grupo.

Essa compreensão de que necessitamos de uma “tradução” do que o mundo é, de uma contextualização para os conhecimentos de acordo com a cultura ou com a verdade aceita pelo grupo, Duayer ([s/d-b], p. 5) explica ser decorrente do relativismo pós-moderno, que interpreta a esta questão a seu modo:

Nossas idéias sobre o mundo, seja natural seja social, mesmo científicas, são construções sobre o mundo, são interpretações nossas. Não se confundem com o mundo. Sempre que temos o mundo, por conseguinte, o temos mediado por nossas idéias, nossa língua, nossa cultura, nosso vocabulário. (DUAYER, [s/d-b], p. 5)

De acordo, então, com esse pressuposto, as concepções pós-modernas preconizam um relativismo, afirmando, portanto, que “nunca poderemos saber como o mundo realmente é” (*ibid*, p. 5), visto que só o temos sob determinada interpretação. Assim, o real é mediado pelas nossas sensações e a realidade aceita por essas concepções é “a realidade vista sob a perspectiva de uma determinada interpretação” (*idem*, p. 6). Isso torna aceitável a compreensão de que todas as explicações sobre o mundo e todos os conhecimentos são verdadeiros, de forma a necessitarem, apenas, de contextualização e de interpretação da cultura localmente aceita, o que leva a requerer e justificar uma prática pedagógica multicultural.

Esse paradigma curricular, apresentado nas DCNS/98, ajusta-se, dessa forma, aos objetivos e finalidades da Educação expostos nos artigos 23, 26 e 27 da LDBEN 9.394/96.

O Parecer 04/98, da CEB ainda enfatiza que as aprendizagens dependem de uma interação entre aspectos relativos à sensibilidade e à afetividade dos alunos em oposição à razão objetiva, associada aos malefícios do capitalismo:

Costuma-se reduzir a produção e a constituição do conhecimento no processo de aprendizagem, à dimensão de uma razão objetiva, desvalorizando-se outros tipos de experiências ou mesmo outras da sensibilidade.

Assim, o modelo que despreza as possibilidades afetivas, lúdicas e estéticas de entender o mundo tornou-se hegemônico, submergindo no utilitarismo que transforma tudo em mercadoria. [...] O ponto de encontro tem sido a acumulação e não a reflexão e a interação, visando à transformação da vida para melhor. (BRASIL, 1998b)

De acordo com o Parecer, o conhecimento científico não pode ser privilegiado no processo ensino-aprendizagem porque existem tantas outras formas de leitura e interpretação do mundo que devem, também, compor o conjunto de conhecimentos escolares, como a subjetividade, a sensibilidade e a afetividade. Dessa forma, a interpretação do mundo é múltipla e revela que a cultura é uma abertura para o infinito e o “próprio homem é uma metáfora de si mesmo” (idem, p. 9) que está em constante construção e reconstrução de sua identidade.

Esse aspecto que relativiza o conhecimento a ser ensinado na escola, presente no paradigma curricular das DCNs/98, é reiterado pelo quinto inciso:

V – As escolas deverão explicitar, em suas propostas curriculares, processos de ensino voltados para as relações com sua comunidade local, regional e planetária, visando à interação entre a Educação Fundamental e a Vida Cidadã; os alunos, ao aprender os conhecimentos e valores da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada, estarão também constituindo suas identidades como cidadãos em processo, capazes de ser protagonistas de ações responsáveis, solidárias e autônomas em relação a si próprios, às suas famílias e às comunidades. (BRASIL, 1998a)

Ao propor uma aproximação do conhecimento com a realidade local, regional e planetária e que tais conhecimentos devem ter fins pragmáticos, as DCNs/98 enfatizam que os conhecimentos que devem ser disponibilizados nas escolas, mas devem ser vinculados à necessidade imediata dos estudantes. Nesse sentido, refutam um currículo pautado em conhecimentos científicos, rotulado, no Parecer

04/98, da CEB, de academicista. E se esse currículo academicista, de acordo com esse Parecer, foi o responsável pelo distanciamento entre o conhecimento/educação escolar e a vida cotidiana das pessoas, esse problema deve ser superado por meio da contextualização do conhecimento. Duarte (2004a, p. 51) revela que esse entendimento sobre o conhecimento científico já estava presente no conhecido Relatório Delors (1998), no qual consta que a ciência – e não o desenvolvimento do capitalismo –, tem sido o responsável pelo distanciamento entre pessoas e entre os países desenvolvidos e os demais.

Por meio dessa “relação mais próxima” entre os estudantes e o conhecimento, os estudantes teriam mais condições de construir suas identidades respeitando as diferenças entre as pessoas e as culturas, tornando-se protagonistas de ação considerada ética e responsável. Entretanto, não se trata, como expõe Duarte (2004a), de nos tornarmos contrários a princípios morais de aceitação das diferenças, pois “não é isso que está em jogo, mas sim o fato de que o princípio de aceitação da diferença esteja sendo utilizado para legitimação de uma sociedade desigual, injusta, exploradora e excludente.” (idem, p. 50).

No sexto inciso das DCNs/98, é reforçado que este aspecto de vinculação entre ações responsáveis e o conhecimento a ser oferecido, ou seja, essa aproximação do conhecimento com a realidade do estudante deve ser desempenhada pelos conhecimentos pertencentes à parte diversificada:

VI – As escolas utilizarão a Parte Diversificada de suas propostas curriculares, para enriquecer e complementar a Base Nacional Comum, propiciando, de maneira específica, a introdução de projetos e atividades do interesse de suas comunidades. (BRASIL, 1998a)

Isto significa que a parte diversificada pode ser utilizada para responder às necessidades do mercado, ao passo que, ao mesmo tempo, podem ser atendidas as exigências locais de formação para o trabalho. Embora a avaliação nacional de rendimento escolar esteja assentada sobre a base nacional comum, a parte diversificada é enfatizada como o principal componente curricular, com tarefas específicas e de relevância destacada em outros incisos das DCNs/98.

No sétimo e último inciso das DCNs/98, enfatiza-se que

VII – As escolas devem trabalhar em clima de cooperação entre a direção e as equipes docentes para que haja condições favoráveis à adoção, execução, avaliação e aperfeiçoamento das estratégias educacionais, em conseqüências do uso adequado do espaço físico, do horário e calendário escolares, na forma dos arts. 12 a 14 da LDB. (BRASIL, 1998a)

Esse inciso cria a responsabilidade de as escolas, por meio de suas propostas pedagógicas e na ação pedagógica dos professores, efetivarem o exposto nos incisos anteriores, ou seja, de articularem o respeito à diversidade cultural, às concepções pedagógicas e à compreensão das diferenças, no sentido de “enfraquecer qualquer clamor por uma sociedade menos injusta e desigual” (DUARTE, 2004a, p. 50). Defende, igualmente, que se atribua importância especial ao “jogo de linguagem” pós-moderno e que se ensinem os conhecimentos, na medida em que puderem ser contextualizados pela parte diversificada, a fim de desenvolverem nos estudantes um comportamento responsável, consigo e com sua família, revelando o caráter pragmático do conhecimento oferecido. O objetivo final do conhecimento, então, será a convivência pacífica com a diferença, aceitando-se as próprias, para, desta forma, chegar-se a uma sociedade feliz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O exposto nos sete incisos que compõem as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de 1998 guardam, de forma mediatizada, a configuração do Estado no contexto da flexibilização das relações econômicas, uma vez que incorporam a orientação dos organismos multilaterais para a Educação, promovendo a organização educacional requerida em nível mundial. As DCNs/98 encaminham a formação de um sujeito autônomo, passível de encaixamento em novas situações, que desenvolva a capacidade de aprender a conhecer, capaz de respeitar as diferenças e conviver de forma harmônica com elas. Esse direcionamento à educação escolar busca produzir sujeitos adequados ao mercado e que desenvolvam uma relação conformada com a sociedade, interagindo com ela na forma prevista, como por exemplo, nos conteúdos da vida cidadã, ou seja, tendo atitude consciente e responsável ante a sociedade, ao planeta e a si mesmo, sem, no entanto, nunca questionar a organização do modo de produção, que apresenta, nesta perspectiva teórica, caráter irrevogável.

O conjunto das DCNs/98 apresenta a normatização para a educação nacional, de forma a serem efetivadas propostas pedagógicas em todas as escolas. As proposições expressas nas DCNs/98, do respeito à diversidade, da importância da articulação da linguagem, da construção de identidades e do respeito ao bem comum, entre outras já expostas, resultam em um movimento contraditório e complexo que ao mesmo tempo em que atende a movimentos sociais que reivindicam o reconhecimento do direito das minorias, suas particularidades culturais e regionais e suas identidades, atende, também, no mesmo movimento, às intenções conservadoras do Estado neoliberal. Conforme Ahmad (2002), as lutas fragmentadas de grupos de trabalhadores são favoráveis ao Estado, pois este pode atender parcialmente às reivindicações dos grupos isolados e, ainda, excitar os movimentos a se digladiarem entre si na briga pelo pouco recurso destinado às políticas sociais, alegando não ser o problema o pouco recurso mas, sim, a má distribuição dele. Isso cria a impressão de que o “bolo” dos recursos destinados às políticas sociais é suficiente. O multiculturalismo encerra em si este movimento contraditório, pois não se trata de negar a diversidade cultural, mas de entender, como explicita Callinicos (2004), que a luta em grupos divididos e fragmentados não colabora para a superação definitiva da causa da divisão da classe trabalhadora, qual seja, o capitalismo. E entender, como evidencia Ahmad (2002), que em se fragmentado as lutas em grupos setorializados, cria-se a facilidade, para o Estado, de manipular os trabalhadores que, uma vez em grupos isolados, não unificam sua luta pelo objetivo comum de superação da exploração do trabalho

Reafirmando, enfaticamente, o argumento que sustenta a teoria multicultural nas DCNs/98 é a ampla diversidade cultural brasileira – efetivamente inegável – decorrente, porém, não só deste aspecto, mas das pesquisas em Educação, no campo curricular, que defendem a centralidade da cultura nos currículos. Essa a diversidade que assume o eixo central para a elaboração das propostas pedagógicas.

A teoria multicultural é funcional ao processo de mundialização do capital e, portanto, entendem-se os motivos pelos quais ela esteja presente no campo educacional, pois difunde a funcionalidade da preservação de valores locais. Em tempos de extinção de fronteiras comerciais e de exploração do trabalho, o

multiculturalismo ajuda a criar a sensação de pertencimento a um grupo localizado, diminuindo, com isso, o desconforto em relação ao avanço do capitalismo.

VANICE SCHOSSLER SBARDELOTTO

Mestre em Educação pela Unioeste. Pedagoga da UTFPR – Campus Francisco Beltrão.

FRANCIS MARY GUIMARÃES NOGUEIRA

Doutora em Educação pela Unicamp. Professora da Graduação em Pedagogia e do Mestrado em Educação da Unioeste – Campus de Cascavel. Pesquisa, nos últimos dois anos, as Missões Educativas da República Bolivariana da Venezuela.

REFERÊNCIAS

AHMAD, Aijaz. **Linhagens do presente**: ensaios. São Paulo: Boitempo, 2002.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais**. Conselho Federal de Educação, 29 de janeiro 1998, Brasília, 1998a.

BRASIL. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833-27841. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 21 mar. 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Proposta de regulamentação da Lei 9.394/96. **Parecer 05/97**, aprovado em 07/05/1997. Relator: Ulysses de Oliveira Panisset. Brasília, 1997a. Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=parecer%2005%2F97&source=web&cd=1&sqi=2&ved=0CFcQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.mpes.gov.br%2Fanexos%2Fcentros_apoio%2Farquivos%2F19_2073116182482006_Parecer%25200597_Integra.doc.pdf&ei=1ULCT9HpJYb28wSf8NyrCw&usq=AFQjCNF-tGu5wCRQU8B8EoHFJwpWQToSQ&cad=rja>. Acesso em: 28 mar. 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. **Parecer 04/98**, aprovado em 29/01/1998. Relatora conselheira: Regina Alcântara de Assis. Brasília, 1998b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=852&Itemid=>>. Acesso em: 3 maio 2008.

BRASIL. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2001. Disponível em: <

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>.
<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-normaatualizada-pl.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Ensino de primeira a quarta série. v. 1. Brasília: MEC/SEF, 1997b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2008.

CALLINICOS, Alex. Racismo e capitalismo. **Cadernos Socialistas**. São Paulo: Revolutas Jun. 2004.

CANEN, Ana; XAVIER, Giseli Pereli de Moura. Multiculturalismo, pesquisa e formação de professores: o caso das Diretrizes Curriculares para a Formação Docente. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 48, set. 2005 . p. 333-344. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440362005000300004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 jul. 2008.

DELLORS, J. **Educação:** um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo: Cortez. Brasília: MEC/UNESCO. 1998.

DUARTE, Newton. Educação e moral na sociedade capitalista em crise. In: ENDIPE/ Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, X, 2000: Ensinar e Aprender: sujeitos, saberes e pesquisa. **Anais...** Rio de Janeiro: DP&A, 2000a.

_____. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 21, n. 71, jul. 2000b. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 jun. 2008.

_____. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-62, ago. 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000200015&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 jun. 2008.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigostskiana. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004a.

_____. A rendição pós-moderna à individualidade alienada e a perspectiva marxista da individualidade livre e universal. In: DUARTE, Newton. (org). **Crítica ao Fetichismo da Individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004b.

DUAYER, Mário. **Relativismo, certeza e conformismo**: para uma crítica das filosofias da perenidade do capital. [S. l. : s. n.].

_____. **Anti-realismo e absolutas crenças relativas**. [S. l. : s. n.]. mimeografado.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para uma pedagogia histórico-crítica**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

MAFFESOLI, Michel. **Notas sobre a pós-modernidade**: o lugar faz o elo. Rio de Janeiro: Atlântica, 2004.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Recuo da teoria. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de (org). **Iluminismo às avessas**: produção e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. O renovado conservadorismo da agenda pós-moderna. **Cadernos de Pesquisa**, v.34, n. 122, p. 337-357, maio/ago. 2004. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000200004&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 28 maio 2008.

NAGEL, L H. O Estado Brasileiro e as políticas educacionais a partir dos anos oitenta. In: NOGUEIRA, F. M. G. (org). **Estado e políticas sociais no Brasil**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2001.

OLIVEIRA, Ozerina Victor de and MIRANDA, Cláudia. Multiculturalismo crítico, relações raciais e política curricular: a questão do hibridismo na Escola Sarã. **Revista Brasileira de Educação** [ISSN 1809-449X online], n.25, p. 67-81, 2004. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000100007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 jul. 2008.

SANTOMÉ, Jurjo T. A construção da escola pública como instituição democráticas: poder e participação da comunidade. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 1, p. 51-80, Jan./Jun. 2001. Disponível em: < <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss1articles/santome.htm>>. Acesso em: 8 ago. 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Educação e questões da atualidade**. São Paulo: Livros do Tatu/Cortez, 1991.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Tailândia, Jomtien: UNESCO, 1998.

VIEIRA, Evaldo. **Democracia e política social.** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992.