



IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

A HEGEMONIA DAS PEDAGOGIAS DO APRENDER A APRENDER NAS POLÍTICAS CURRICULARES NACIONAIS

Julia Malanchen
(UNIOESTE/UNESP)¹

Herrmann Vinicius de. Oliveira Muller
(UFPR/UNESP)²

mullerher@gmail.com

Silvia Alves Santos
(UENP/UFSCar)³

Resumo

A discussão em torno do currículo assume cada vez mais lugar de destaque no pensamento pedagógico contemporâneo, assim como nas políticas públicas para a educação básica e na formação de professores no ensino superior. Observa-se que desde a década de 1990, as perspectivas teóricas também conhecidas como pós-modernas, pós-críticas, pós-estruturalistas ou multiculturais, ganharam espaço no Brasil e direcionaram inúmeros trabalhos sobre o currículo. No debate educacional, alguns autores realizam a crítica à ideologia pós-moderna e ao que ela expressa. Alguns autores marxistas afirmam que o pós-modernismo, representa um recuo das grandes narrativas teóricas, marcado pelo relativismo científico, cultural e social, na medida em que contesta a razão, a ciência, o sujeito, a perspectiva de totalidade, entre outros. É a partir deste debate que emerge este trabalho, que está assim organizado: Na primeira parte é exposta a gênese da influência do lema aprender a aprender nas políticas públicas nacionais por meio da difusão do relatório Jacques Delors (1997). Também são caracterizadas as pedagogias do aprender a aprender e a perspectiva neopragmática, que as fundamentam. Na segunda parte é realizada a análise do discurso presente nas políticas curriculares do MEC, em particular do caderno intitulado: “Currículo, conhecimento e cultura”, que faz parte da coletânea: “Indagações sobre Currículo” (SEB/MEC, 2008). Por último apontamos argumentos de autores que à luz da pedagogia histórico-crítica, explicitam uma outra compreensão de currículo, distinta da existente nos documentos oficiais.

Palavras-chave: Marxismo. Políticas Curriculares Nacionais. Pedagogias do Aprender a Aprender.

Introdução

A discussão em torno do currículo assume cada vez mais lugar de destaque no pensamento pedagógico contemporâneo, assim como nas políticas públicas para a educação básica e o ensino

¹ Professora Assistente no Curso de Pedagogia da Unioeste *campus* de Foz do Iguaçu. Bolsista da Fundação Araucária e doutoranda no Programa de pós-graduação em Educação Escolar na Unesp Campus de Araraquara/ SP- Integrante do grupo de Pesquisas em Estudos Marxistas em Educação na Unesp e do Histedpr na Unioeste. Agência financiadora: Fundação Araucária.

² Professor Assistente do Departamento de Educação Física da UFPR. Doutorando no Programa de Pós-graduação em Educação Escolar na UNESP/Araraquara. Integrante do grupo de Pesquisa: Estudos Marxistas em Educação.

³ Doutoranda pelo programa de pós-graduação em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Professora na Universidade Estadual do Norte do Paraná - câmpus Cornélio Procópio. Coordenadora do Grupo de pesquisa em Estudos Marxistas (GEPEM) na linha de Políticas para a Educação Superior - Universidade Estadual do Norte do Paraná – câmpus Cornélio Procópio. Apoio Fundação Araucária. Agência financiadora: Fundação Araucária.





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

superior. No Brasil, os atuais estudos voltados para o currículo, refletem a incorporação de elementos e categorias do pensamento pós-moderno e dos estudos culturais.

Observa-se que desde a década de 1990, estas perspectivas teóricas também conhecidas como pós-modernas, pós-críticas, pós-estruturalistas ou multiculturais, ganharam espaço no Brasil e direcionam inúmeros trabalhos sobre o currículo.⁴

No debate educacional, alguns autores realizam a crítica à ideologia pós-moderna e ao que ela expressa. De acordo com Wood (1999) Moraes (2003), Eagleton (1999) Duarte (2004; 2008), Jameson (1999) Duayer (2004) e Della Fonte (2006) o pós-modernismo, representa um recuo, marcado pelo relativismo científico, cultural e social, na medida em que contesta a razão, a ciência, o sujeito, a perspectiva de totalidade, entre outros. Para Duarte (2004, p. 219):

Os autores pós-modernos anunciaram muitas mortes: das metanarrativas, ou seja, da história com letra maiúscula, da razão, da ciência, da filosofia, da arte, na medida em que tudo é arte e nada é arte, da política, a qual foi substituída pela resistência cotidiana aos poderes difusos e descentrados e, finalmente, a morte do sujeito, ao menos daquele que os pós-modernos consideram ser o “sujeito moderno” ou “sujeito da modernidade”.

Tal relativismo, para Duayer (2004) tem se alastrado para todos os setores sociais, “no atacado” e, para Moraes (2003) isso estabelece no campo educacional um “recuo na teoria”. De acordo com Moraes (2003, p. 162):

Nesse horizonte ideológico apaziguado, constrange-se o agir consciente de mulheres e homens na história. Dilui-se a grande questão de valores e dos fins. Perde-se a possibilidade de transgressão, para além dos limites individuais e de grupo. De forma ardilosa proclama-se o novo patamar democrático no qual deverão constituir-se modos emergentes de resistência, ética, política discursiva – vivenciados por “atores plurais” ou pelas múltiplas identidades sociais. Em tal âmbito não é admitida qualquer hierarquia de determinações nas relações sociais existentes – hierarquia que, de todo modo, é resultado inevitável da formação histórica dessas relações – de forma que as clivagens ali escandalosamente evidentes são obliteradas em favor de um nivelamento das noções de multiplicidade e diversidade, marcadamente culturais.

⁴ SBARDELOTTO, S. V. (2009) em sua dissertação intitulada “As diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Fundamental -1998 (DCNs/98) e o Multiculturalismo como expressão do pensamento pós-moderno”, expõe um levantamento que fez em grupos de pesquisa no Brasil sobre currículo, na qual conclui que a maioria das pesquisas estão voltadas para um currículo pós-crítico também conhecido como multiculturalismo crítico.





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

Moraes (2003) aponta para a supremacia existente no campo educacional e na formação docente de uma epistemologia praticista, que valoriza o saber fazer em detrimento do conhecimento teórico. Essa epistemologia praticista, influencia todas as áreas da educação e de forma mais verticalizada no debate sobre o currículo.

Ainda de acordo com Duarte (2004) o pós-modernismo⁵ representa teoricamente a mais densa configuração de alienação a que estamos todos submetidos na sociedade atual. O autor afirma que esta teoria não representa na verdade uma grande ruptura com as teorias que a antecederam, mas é a sua continuidade com maior aprofundamento de tendências que existem desde o século XIX e que se acentuaram no século XX.

Desta maneira o relativismo trazido pela ideologia pós-moderna para o campo educacional tem marcado de forma comprometidora a função social da escola e da educação, pois não se estabelece mais a primazia de conhecimentos; o conhecimento passa a ter um caráter pragmático, utilitário. A história da humanidade é abolida pela história cotidiana, com base na subjetividade dos sujeitos. A concepção moderna de sujeito é atacada e com isso a concepção de ser humano moderno é atacada (natureza humana, gênero humano e espécie humana). Segundo Duarte (2004, p. 227) “atacar a ideia de um sujeito racional, capaz de conhecer e dominar a realidade significa para o pós-modernismo atacar a ciência moderna e a epistemologia que fundamenta esta ciência.”

Neste contexto que emerge este trabalho, que está assim organizado: Na primeira parte é exposta a gênese da influência do lema aprender a aprender nas políticas públicas nacionais por meio da difusão do relatório Jacques Delors (1997). Também são caracterizadas as pedagogias do aprender a aprender e a perspectiva neopragmática, que as fundamentam. Na segunda parte é realizada a análise do discurso presente nas políticas curriculares do MEC, em particular do caderno intitulado: “Currículo, conhecimento e cultura”, que faz parte da coletânea: “Indagações

⁵ Duarte (2005) defende a tese de que o construtivismo e o pós-modernismo pertencem a um mesmo universo ideológico, isto é, tanto aqueles que se denominam pós-modernos, quanto os que se nomeiam construtivistas, na verdade servem a um mesmo projeto político e econômico neoliberal. Duarte (2008) também afirma que o pensamento pedagógico contemporâneo, caracteriza-se, entre outras coisas, pela hegemonia das pedagogias relativistas com destaque para as ideias defendidas pelo construtivismo, a pedagogia das competências, a pedagogia dos projetos, a teoria do professor reflexivo e o multiculturalismo. Entende-se, portanto que também o escolanovismo, o pós-estruturalismo, o pragmatismo, o relativismo cultural, pertençam à mesma linha ideológica, que compreende-se é caracterizada principalmente pela ausência da perspectiva de superação da sociedade capitalista.





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

sobre Currículo” (SEB/MEC, 2008). Por último apontamos argumentos de autores que sob à luz da pedagogia histórico-crítica, explicitam uma outra compreensão de currículo, distinta da existente nos documentos oficiais.

O Relatório Delors como plataforma política para as pedagogias do aprender a aprender

A compreensão da iminência do pensamento **relativista** em educação não pode ser captada em sua íntegra sem uma detida análise sobre o relatório realizado para a UNESCO por meio da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, que teve como principal relator o francês Jacques Delors. O denominado Relatório Delors pode ser classificado como um diagnóstico do contexto planetário de interdependência e globalização enaltecido pelo capitalismo contemporâneo.

A essência filosófica do Relatório, ainda que sutilmente, por meio dos “quatro pilares da educação”, reforçam as mazelas do desemprego e da exclusão social, como marcas centrais do capitalismo em sua atual fase de reestruturação. O Relatório faz recomendações de conciliação, consenso, cooperação e solidariedade para enfrentar as tensões dos processos reformistas, especialmente no campo educacional, bem como, apresenta indicativos que sustentam a necessidade de perda das referências históricas que caracterizam o ato de ensinar com a justificativa de uma liberdade para apropriar-se de informações que darão ao indivíduo condições de viver numa sociedade denominada de ‘Sociedade do Conhecimento’.

A definição do conceito acima é fundamental em virtude do fato de que quando alguns teóricos afirmam que estamos vivendo na Sociedade do Conhecimento, alguns talvez não percebam o aspecto ideológico envolvido na afirmação. Mais do que um simples jargão da moda acadêmica que se tornou comum a muitos profissionais da educação, a concepção de que estamos inseridos numa Sociedade do Conhecimento, constitui-se em um arranjo ideológico que tem o objetivo de incluir a todas as pessoas no processo de consumo do conhecimento, como se o mesmo fosse uma mercadoria existente em qualquer “prateleira” do expansivo mercado educacional.





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

Nesse sentido, confunde-se “educação” com “conhecimento”, fazendo com que essas palavras tornem-se quase que sinônimas, o que sabemos que não é verdade, já que nem todo o conhecimento adquirido pode se tornar obrigatoriamente em um processo educacional. O acesso livre que hoje se tem para conhecer e se informar sobre determinados aspectos do cotidiano disponíveis na rede mundial de computadores, por exemplo, não significa que estamos passando por um processo educacional de grande escala, pelo contrário, o que vislumbramos é a existência de uma acelerada deseducação de muitos, na sua maioria pré-adolescentes e jovens, que utilizam a internet para práticas ilícitas e futilidades incontáveis.

Podemos depreender que a Sociedade do Conhecimento corresponde a um dos aspectos ideológicos da nova fase em que se encontra a sociedade capitalista. Embora em essência, o capitalismo contemporâneo não tenha se alterado quanto aos seus fundamentos e que, não podemos afirmar que estamos vivendo na “Sociedade do Conhecimento”, as transformações tecnológicas experimentadas no ambiente de trabalho e na educação escolar, dão um ar ilusório de que a revolução informacional é um caminho sem volta, ao qual todas as pessoas envolvidas no processo educativo devem se submeter concordando ou não com o epíteto “Sociedade do Conhecimento”.

A análise que Duarte (2003) faz sobre a questão da ilusão trazida pela ideia de que estamos em uma “Sociedade do Conhecimento”, parece-nos extremamente salutar para a compreensão desse fenômeno. Diz ele:

Quando uma ilusão desempenha um papel na reprodução ideológica de uma sociedade, ela não deve ser tratada como algo inofensivo ou de pouca importância por aqueles que busquem a superação dessa sociedade. Ao contrário, é preciso compreender qual o papel desempenhado por uma ilusão na reprodução ideológica de uma formação social específica, por isso nos ajudará a criarmos formas de intervenções coletiva e organizada na lógica objetiva dessa formação societária. (DUARTE, 2003, p. 20).

A assim chamada “Sociedade do Conhecimento” nada mais é do que uma ideologia produzida pelo capitalismo em seu processo de reestruturação. Um fenômeno criado para a reprodução ideológica do próprio sistema, que contribui de maneira significativa para a alienação de grande parcela de profissionais da educação que, preocupados com os problemas periféricos





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

produzidos pelo capitalismo, deixam de situar seus olhares para as profundas mazelas e contradições do sistema.

A concepção de educação que permeia o Relatório e o epíteto acima passa pelo entendimento da educação como um instrumento fundamental para desenvolver nos indivíduos a capacidade de responder aos desafios de adaptação aos apelos midiáticos pós-modernos.

O Relatório Delors enfatiza que o acesso à educação é como uma obrigatoriedade para aqueles que desejam “vencer” no atual mercado profissional. Para que isso aconteça de maneira satisfatória, alguns aspectos da filosofia neoliberal precisam ser redimensionados na formação dos sujeitos que passam pela escola, ainda que por pouco tempo, em razão dos processos de diversificação e diferenciação do acesso à educação escolar.

O primeiro deles refere-se à defesa da filosofia estratégica do “aprender a aprender”, que se apresenta como uma norma essencial de sobrevivência em tempos de reestruturação do capitalismo. Para Delors e a Comissão produtora do Relatório, a filosofia do “aprender a aprender” constitui-se uma das chaves centrais para o desenvolvimento humano no atual momento histórico da sociedade contemporânea.

O segundo aspecto filosófico presente no Relatório segue a mesma premissa do “aprender a aprender” e relaciona-se à expressão “aprendizado ao longo de toda a vida”. A ideia do relator é demonstrar que o “aprender a aprender” é um processo que não se restringe ao período de escolarização tradicional, realizado nas instituições formais de ensino. Pelo contrário, a ideia é valorizar a educação que se dá com base nas experiências do cotidiano alienado, por meio de atitudes individuais e a-sistemáticas, como algo que acontece “ao longo de toda a vida”. A ênfase no discurso enobrece o sujeito como aquele que não pode mais permanecer estático e acomodado à quantidade de conhecimento que recebeu em seu período de escolarização, mas sim, deve buscar de maneira constante e perseverante, a sua atualização diante das variadas oportunidades oferecidas pelo avanço tecnológico informacional da sociedade contemporânea.

Nas primeiras páginas do Relatório, Delors afirma que a tarefa da educação para o século XXI seria de,

Dar uma resposta ao desafio de um mundo em rápida transformação [...] a fim de (fazer com que o indivíduo esteja) preparado para acompanhar a inovação, tanto na vida privada, como na vida profissional. É uma exigência que continua válida e

3894





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

que adquiriu, até, mais razão de ser. E só ficará satisfeita quando todos aprendermos a aprender (DELORS, 1997, p. 19).

A ampliação do conceito epistemológico presente no Relatório preconiza um projeto harmonioso de sociedade, que oculta as contradições presentes no sistema capitalista. Para isso, Delors, apesar de parecer-nos ciente dos graves problemas provocados pelo capitalismo à produção da vida humana na atual sociedade, reafirma a sua concepção idealista de vida e de sociedade. Diz ele:

Mas a modificação profunda dos quadros tradicionais da existência humana coloca-nos perante o dever de compreender melhor o outro, de compreender melhor o mundo. Exigências de compreensão mútua, de entreatajuda pacífica e por que não de harmonia são, precisamente, os valores de que o mundo mais carece. (DELORS, 1997, p. 19).

Nas duas citações notamos alguns aspectos da epistemologia educacional presente no Relatório Delors. Tal perspectiva adotada no Relatório e instigada como referencial teórico para milhares de professores da rede básica de educação pública nos países periféricos, indica um tipo de educação que possa produzir no indivíduo as transformações necessárias a um mundo de rápidas mudanças, exigindo do aluno uma constante adaptação às realidades produzidas pelo sistema vigente na sociedade contemporânea. Este pensamento teria como suporte uma atitude positivista da vida e da sociedade, que em continuidade ao pensamento positivista clássico, trará soluções morais e harmoniosas para as profundas crises da existência material da humanidade.

Evidencia-se nessa concepção de adaptabilidade exigida dos indivíduos e da escola, uma total subserviência da educação aos padrões mercadológicos e produtivos hegemônicos na sociedade capitalista. A orientação neoliberal para a educação pública dos países periféricos exige a formatação do fenômeno educacional para que este se mantenha atualizado aos avanços tecnológicos informacionais, mediados pelas experiências de educação à distância. Assim, os organismos internacionais que fomentam o desenvolvimento econômico desses países têm interesse na escola na medida em que esta se atualiza e se qualifica para inserir no mercado de trabalho indivíduos flexíveis e plenos das competências necessárias ao mundo globalizado.

Nesse sentido que qualificamos a denominada Sociedade do Conhecimento, tão enaltecida pelas pedagogias relativistas, como sendo um arranjo ideológico necessário ao processo de





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

reestruturação do capitalismo contemporâneo, e, portanto, à manutenção da mentalidade neoliberal na educação escolar. O aspecto ideológico introduzido na maneira de pensar o “aprender a aprender” exige uma constante adaptação do indivíduo ao modelo de capitalismo contemporâneo.

Dessa forma, o lema do “aprender a aprender” mais do que uma filosofia constitui-se, em uma estratégia de controle que conduz os indivíduos comprometidos com ela a pensarem a partir das prerrogativas de que escola existe para servir ao capital, pois, como serva deste, deve adaptar os seus ensinamentos às suas demandas. É nesse sentido que concordamos com uma das múltiplas formas encontradas por Duarte (2006) para definir tal estratégia. Afirma ele:

Nossa avaliação é a de que o núcleo definidor do lema “aprender a aprender” reside na desvalorização da transmissão do saber objetivo, na diluição do papel da escola em transmitir esse saber, na descaracterização do papel do professor como alguém que detém um saber a ser transmitido aos seus alunos, na própria negação do ato de ensinar. [...] Ao contrário de ser um caminho para a formação plena dos indivíduos, é um instrumento ideológico da classe dominante para esvaziar a educação escolar destinada à maioria da população, enquanto por outro lado, são buscadas formas de aprimoramento da educação das elites. [...] Assim, o lema “aprender a aprender” desempenha um importante papel na adequação do discurso pedagógico contemporâneo às necessidades do processo de mundialização do capitalismo, pela sua interna vinculação à categoria de adaptação que ocupa lugar de destaque tanto no discurso político-econômico neoliberal como nas teorias epistemológicas, psicológicas e pedagógicas de cunho construtivista (DUARTE, 2006, p. 8).

As pedagogias do aprender a aprender como perspectiva neopragmática

Observa-se que o projeto pedagógico que visa assegurar a formação do novo trabalhador nos moldes exigidos pela reestruturação produtiva articula diferentes respostas no campo das teorias da educação, porém dentre elas a que se apresenta de forma hegemônica é a perspectiva neopragmática. Embora faça a crítica ao contexto atual, apresenta uma estratégia de ação, um projeto pedagógico conservador, pois não consegue apreender o ato educacional para além de sua imediatez, priorizando as respostas às questões práticas, como se estas pudessem ser formuladas totalmente independentes das questões teóricas. Atende, desta forma, a nova qualidade de educação indicada pelas políticas educacionais, ou seja, o desempenho prático-





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

imediatos exigidos pela nova organização do sistema produtivo onde a teoria, por exigir mais tempo para sua elaboração, está fora dos ditames dessas políticas em vigor. “A prática desprovida de reflexão parece responder bem às atuais demandas, além de se mostrar pragmaticamente mais eficaz.” (MORAES, 2003, p. 155).

O pragmatismo justifica-se na concepção de que é verdade aquilo que é útil para a ação imediata. Os parâmetros para se pensar as possibilidades de ação são estabelecidos pelo que é dado na relação imediata no cotidiano. Portanto, pensar na relação entre universal e particular torna-se indesejável ou inútil para a ação do “sujeito”, que se constitui na relação direta com o meio em que está inserido. Este meio, no entanto, é entendido de forma reducionista, uma vez que compreende o seu entorno como se fosse descolado das relações sociais constituidoras daquelas que determinam suas condições sócio-culturais. No máximo é admitida a mútua influência sobre estes dois campos ou então que as relações sociais estabelecidas contemporaneamente são responsáveis pela condição que impossibilita ao sujeito assumir-se plenamente como tal.

No lema “aprender a aprender” estão circunscritos quatro importantes posicionamentos valorativos. O primeiro aspecto apontado é que no lema “aprender a aprender” ocorre uma hierarquização valorativa, em que aprender sozinho é um nível mais elevado do que aprender a partir da transmissão de conhecimentos por alguém. Um segundo aspecto, intimamente ligado ao primeiro, considera mais importante desenvolver um método “de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimento, que esse aluno aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas”, ou seja, é mais importante o método científico que o conhecimento já existente. O terceiro ponto refere-se àquilo que se vai aprender, sendo que deve partir da motivação dada pelo interesse e necessidade do próprio indivíduo, nesse caso o conteúdo é o que menos importa, ficando sujeito às escolhas dos sujeitos. O quarto ponto remete à necessidade de descobrirmos quais competências devem ser desenvolvidas nos indivíduos em função do papel social que exercem, pois a educação deve ser capaz de preparar os indivíduos em consonância com uma sociedade que vive um acelerado processo de mudança, e com isso assuma nessa sociedade um papel importante em sua engrenagem, ou seja, produtivo.





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

A ênfase no indivíduo e no aspecto técnico do aprender demonstra claramente o aspecto adaptativo à sociedade capitalista desta proposição pedagógica.

Trata-se de preparar os indivíduos, formando neles as competências necessárias à condição de desempregado, deficiente, mãe solteira, etc. Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos.

Quando educadores e psicólogos apresentam o ‘aprender a aprender’ como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista. (DUARTE, 2003, p. 12).

Assim esse ceticismo epistemológico assume preponderância no pensamento com relação às possibilidades de desenvolvimento de uma reflexão consistente sobre a realidade social. Os debates orientados por este enfoque se circunscrevem por análises singulares que não possibilitam ou não pretendem considerar a complexidade e as determinações da sociedade hodierna. O cotidiano assume o *ethos* de condição suficiente e, ainda mais preocupante, como único aspecto a ser considerado para sua própria compreensão.

Este ceticismo, não se limita ao campo da epistemologia, mas abrange igualmente o campo ético e político. Em relação às possibilidades de emancipação, manifesta-se na orientação pragmática tanto da retórica conservadora quanto em reflexões “críticas” ou “radicais”, muitas vezes sobrepondo-se em uma confluência que dificulta identificá-los. Moraes e Duayer (1998), assinalam que, o que essas retóricas

[...] possuem em comum é a visão romântica e estetizante da política e da sociedade e, particularmente, da educação. A retórica é precisa. A negação da objetividade aparece aqui associada à ideia de desintegração do espaço público, do fetichismo da diversidade, compreensão de que o poder e a opressão estão pulverizados em todo e qualquer lugar. Daí resulta a impossibilidade de estabelecer uma base de resistência e de enfrentamento da realidade que, queiram ou não, apresenta-se aos sujeitos como totalidade da economia e das relações de poder. (MORAES, 2003, p. 157)

Podemos sintetizar em três pontos os indicativos da efetivação do “recuo da teoria” apresentado pela autora: *o esvaziamento do conhecimento, a resignificação de conceitos e o*

3898





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

apaziguamento das relações sociais. O esvaziamento do conhecimento ocorre pela crença na falência da chamada razão iluminista – “razão que imaginou ser possível fundar o conhecimento circunstanciado, racional, firmemente ancorado nos fatos.” (MORAES; DUAYER, 1998, p. 63) –, instaurando-se um período de ceticismo e pragmatismo em que não é possível aproximar-se da realidade. Assim, conhecer limita-se a narrativas, relatos circunscritos às questões da cultura e da política. A cultura e a política são dimensões importantes na explicação da realidade, mas são insuficientes quando tomadas isoladamente.

Com a perda dos referenciais, as diferenças passam a ser analisadas como meras diversidades, diluindo-se as contradições e favorecendo o consenso. O conflito social e a luta de classes inerente a este desaparecem, e surgem novos atores particularizados: negros, mulheres, homossexuais, índios, ecologistas. Instaure-se o apaziguamento das relações entre diversos já que não há mais contradição, portanto, não há desigualdades.

Ao refletirmos sobre formação de educadores, qualidade da educação e as relações desses com as transformações sócio-históricas ocorridas nos últimos anos, podemos constatar as efetivas possibilidades circunscritas ao campo educacional nas mudanças e transformações sociais. O campo educacional possui, na visão de Moraes (2000, p.111), uma dupla função “ser determinante e determinado”, portanto não pode determinar uma mudança social uma vez que esta, quando ocorre é determinada “pelas crises postas pelo movimento das relações econômicas”. Essas crises econômicas podem gerar novas disputas pelo poder político, tornando-se uma crise política. Mudanças sociais não partem da educação, mas ela tem sua especificidade e importância “em um eventual processo de mudança social”. Assim, quando as “contradições sociais se aprofundam em crise, a atuação educativa adquire enorme relevância e as forças em disputa na luta política lançam-se ao campo educacional esperando, na particularidade de sua mediação, fortalecer suas respectivas posições.” Torna-se, então, um campo de embate político entre aqueles que detêm o poder e aqueles que pretendem tê-lo.

A promessa salvacionista da educação e da formação de educadores, portanto, não tem possibilidade de se concretizar. Isto não se deve ao fato da vontade ou do desejo das políticas educacionais, nem dos sujeitos envolvidos nessa, mas por sua condição em si. Ocorre que, quando não fazemos um espelhamento do real que se aproxime deste, não conseguimos dimensionar as

3899





reais possibilidades da educação. Duayer e Medeiros (2002) mostram-nos que nas análises e proposições para solucionar a condição de miserabilidade da maioria da população brasileira, quando feitas mediante uma representação limitada, quando não totalmente equivocada do mundo real, conduz a indicação de soluções que levam à reafirmação dos verdadeiros determinantes da realidade que se analisa e não à sua transformação com vistas à emancipação dos seres humanos.

O currículo e as orientações das políticas públicas nacionais

Ao realizar a análise do caderno: “Currículo, conhecimento e cultura”, (SEB/MEC, 2008), observa-se claramente a defesa de um currículo culturalmente orientado, pois como destacam os organizadores, nos últimos anos as inquietações dos pesquisadores da área do currículo, foram deslocadas do campo do currículo e conhecimento para o campo do currículo e cultura. (SEB/MEC, 2008).

Este deslocamento é justificado, baseando-se nos estudos de Stuart Hall⁶:

Por bem ou por mal, a cultura é agora um dos elementos mais dinâmicos – e mais imprevisíveis – da mudança histórica no novo milênio. Não deve nos surpreender, então, que as lutas pelo poder sejam, crescentemente, simbólicas e discursivas, ao invés de tomar, simplesmente, uma forma física e compulsiva, e que as próprias políticas assumam progressivamente a feição de uma política cultural. (HALL, 1997 *apud* SEB/MEC, 2008 p. 20).

A partir destes fundamentos, destaca-se a questão da pluralidade/diversidade cultural, como central na defesa de um currículo, e o quanto isso gera tensões e confrontos, mas que também pode gerar inovações e riquezas de possibilidades na atuação pedagógica.

Como se observa no documento, é defendido um conhecimento socialmente produzido e que possa ser criticado e reconstruído por todos. Afirmam ainda que “concebemos o conhecimento escolar como uma construção específica da esfera educativa, não como uma mera simplificação de conhecimentos produzidos fora da escola.” (SEB/MEC, 2008, p. 22). Segundo o

⁶ Conhecido intelectual caribenho radicado na Grã-Bretanha e um dos fundadores do centro de pesquisas que foi o berço dos Estudos Culturais, na Universidade de Birmingham (Inglaterra).





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

documento, a cultura é uma “forma geral de vida” de um determinado grupo social, com interpretações e visão de mundo por estes adotada. Afirmam ainda que a inclusão dessa forma de cultura no currículo pode resultar em respeito e receptividade às culturas dos educandos, por mais “desprestigiadas que sejam” (SEB/MEC, 2008, p. 27).

Durante o texto, é realizada uma defesa, portanto de conhecimentos ou saberes populares, não havendo hierarquia entre conhecimento deste ou daquele grupo, deste ou de outro momento histórico, desta ou daquela etnia, pois afirmam ser necessário romper com o “daltonismo cultural” dentro do espaço escolar. Desse modo, para os autores, não existe hierarquia entre os saberes, porque com a hierarquia,

[...] legitimam-se saberes socialmente reconhecidos e estigmatizam-se saberes populares. Nessa hierarquia, silenciam-se as vozes de muitos indivíduos e grupos sociais e classificam-se seus saberes como indignos de entrarem na sala de aula e de serem ensinados e aprendidos. Nessa hierarquia, reforçam-se relações de poder favoráveis à manutenção das desigualdades e das diferenças que caracterizam nossa estrutura social. (SEB/MEC, 2008, p. 25).

Nesta direção, argumentam a favor de princípios multiculturais, pelos quais acreditam “intensificar a sensibilidade” dos professores e gestores, para a existência de uma pluralidade de valores e culturas, no “interior de cada sociedade” e com isso entendem como possível resgatar manifestações culturais de grupos ameaçados, e organizar a participação de todos num esforço para diminuir as injustiças e opressões e restringir preconceitos (SEB/MEC, 2008, p. 30). Dessa forma:

Elaborar currículos culturalmente orientados demanda uma *nova postura*, por parte da comunidade escolar, de abertura às distintas manifestações culturais. Faz-se indispensável superar o “daltonismo cultural”, ainda bastante presente nas escolas. (STOER & CORTESÃO, 1999 *apud* SEB/MEC, 2008, p.31).

Em resumo, para os autores romper com o “daltonismo cultural”, é romper com uma visão monocultural, que a escola tem, e que isso exige uma organização pessoal e coletiva, pela qual devem ser dispostos esforços para desconstruir estereótipos e “verdades” que afirmam existir na cultura escolar. (SEB/MEC, 2008, p. 32). Assim os organizadores sugerem que na elaboração de um currículo, seja reescrito o conhecimento escolar usual isto é tradicional,





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

[...] tendo-se em mente as diferentes raízes étnicas e os diferentes pontos de vista envolvidos em sua produção. No processo de construção do conhecimento escolar, que já abordamos, se retiram os interesses e os objetivos usualmente envolvidos na pesquisa e na produção do conhecimento de origem (Terigi, 1999). O conhecimento escolar tende a ficar, em decorrência desse processo, asséptico, neutro, despido de qualquer cor ou sabor. O que estamos desejando, em vez disso, é que os interesses ocultos sejam identificados, evidenciados e subvertidos, para que possamos, então, reescrever os conhecimentos. (SEB/MEC, 2008, p. 32).

Como observar-se, no documento, a defesa é de que, sejam elaborados currículos multiculturalmente orientados, nos quais sejam incluídos: valores, crenças, costumes e as diversas “verdades” da pluralidade de culturas existentes, não importando, portanto o grau de cientificidade dos mesmos. Devem ser inseridos, principalmente elementos das culturas desprestigiadas, consideradas subalternizadas. Com esta premissa, o conhecimento selecionado, deve ser criticado e reconstruído, não sendo aceito, como uma única verdade. Para isso a visão monocultural precisa ser revista, só assim, será possível “diminuir” as injustiças e opressões existentes em nosso meio. E para isso é necessário extinguir a visão daltônica de cultura existente nos currículos escolares. Após levantar as principais questões que definem o que é um currículo e qual conhecimento deve fazer parte na construção do mesmo, a partir das orientações contidas no documento selecionado, SEB/MEC (2008), busca-se na sequência deste trabalho, contrapor os pressupostos descritos. Com essa intenção são expostos argumentos de autores como Saviani (2003a;2003b), Duarte (2004; 2005; 2008; 2010; 2011) e Moraes (2003).

Diretrizes curriculares à luz da Pedagogia Histórico-crítica

Inicia-se essa nova etapa do texto, expondo argumentos que melhor esclarecem e fortalecem uma contraposição ao que os organizadores, do documento SEB/MEC (2008), colocam em relação a reconstruir os conhecimentos, e valorizar as culturas subalternizadas, retirando a visão monocultural de dentro dos currículos.

Toma-se primeiramente para isso Saviani (2003a), que explica a diferença entre objetividade e neutralidade. O autor afirma que é impossível a neutralidade no conhecimento escolar, “porque não existe conhecimento desinteressado, a objetividade é possível porque não é





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

todo interesse que impede o conhecimento objetivo. Há interesses que não só não impedem como exigem a objetividade.” (SAVIANI, 2003a, p.8). Com isso Saviani, aponta que é necessário compreender que objetividade não é sinônimo de neutralidade. Isto porque em outros tempos o positivismo identificou esses dois elementos. Esclarecendo melhor o autor afirma que:

Importa, pois, compreender que a questão da neutralidade (ou não-neutralidade) é uma questão ideológica, isto é, diz respeito ao caráter interessado ou não do conhecimento, enquanto objetividade (ou não objetividade) é uma questão gnosiológica, isto é, diz respeito à correspondência ou não do conhecimento com a realidade à qual se refere. Por aí se pode perceber que não existe nenhum conhecimento desinteressado; portanto, a neutralidade é impossível. Entretanto, o caráter sempre interessado do conhecimento não significa a impossibilidade da objetividade. (SAVIANI, 2003a, p. 57).

A partir desta explicação Saviani (2003a) registra que a função social da escola tem a ver com o saber universal e que a universalidade desse saber está inteiramente ligada a objetividade, portanto ao saber objetivo. De acordo com ele:

O saber escolar pressupõe a existência do saber objetivo (e universal). Aliás, o que se convencionou de chamar de saber escolar não é outra coisa senão a organização sequencial e gradativa do saber objetivo, disponível numa etapa histórica determinada para efeito de sua transmissão-assimilação ao longo do processo de escolarização. (SAVIANI, 2003a, p. 62).

Compreende-se, portanto a partir disso, que a defesa do autor é a de buscarmos a objetividade dos conteúdos que devem ser trabalhados dentro do currículo escolar e que independente de por quê ou por quem este conhecimento foi produzido, é o conhecimento sistematizado, o mais elaborado, a ciência produzida e acumulada historicamente pela humanidade, que deve ser transmitida dentro do espaço escolar. Por isso Saviani, afirma que:

Se o saber escolar em nossa sociedade é dominado pela burguesia, nem por isso, cabe concluir que ele é intrinsecamente burguês. Daí a conclusão: esse saber, que, de si, não é burguês, serve, no entanto, aos interesses burgueses, uma vez que a burguesia dele se apropria, colocando-o a seu serviço e o sonega das classes trabalhadoras. Portanto é fundamental a luta contra essa sonegação, uma vez que é pela apropriação do saber escolar por parte dos trabalhadores que serão retirados desse saber seus caracteres burgueses e se lhes imprimirão os caracteres proletários. (SAVIANI, 2003a, p. 55).

Como também afirma Manacorda (1989, p. 296) “Marx e Engels não rejeitaram, mas assumiram, as conquistas teóricas e práticas da burguesia no campo da educação, tais como a





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

universalidade, laicidade, entre outros.” O papel da escola implica desse modo em fazer com que “os dominados dominem as armas que os dominantes usam para dominá-los.” (SAVIANI, 2003b).

Saviani (2003a) reforça a importância de que a escola trabalhe por meio do currículo, o saber sistematizado, isto é, não é qualquer tipo de saber. É um saber metódico, o conhecimento elaborado, é a cultura erudita, enfim afirma que a função da escola tem a ver com a ciência (Episteme) e não com a Doxa (senso comum) ou Sophia (sabedoria popular) de acordo com ele, “a escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber.” (SAVIANI, 2003a, p.15). Pois para o autor, o conhecimento que produz palpites, não justifica a existência da escola.

Em relação ao discurso relativista e pragmatista, existente no documento supracitado, de acordo com Derisso (2010, p. 59) “nos levam a perder a referência daquilo que realmente seja o conhecimento e das exigências que devemos impor para reconhecê-lo como expressão da verdade científica.” Este autor ainda conclui que o relativismo é a arma mais utilizada para negar a objetividade do conhecimento, e negar consequentemente a possibilidade de transformação consciente da realidade. Um outro ponto muito destacado no discurso contido no material analisado é a substituição do conhecimento pela Cultura, para Moraes (2003, p.163):

[...] trata-se, portanto, nesse discurso, de enfatizar a cultura como a última *differentia específica* (ANDERSON, 1997), Este fato tem implicações inequívocas: se tudo é logicamente subordinado à cultura, segue-se que a constituição da sociedade civil dum sistema de significados, em que, como afirma Ahmad (1995, p.48) parece sempre haver uma cesta repleta de variedades, a fim de que todas as diferenças possam ser acomodadas de modo a evitar todo o antagonismo. Percebe-se assim, lembra Anderson (op. cit. p.34) o particular contexto em que surge a nova e envolvente temática da cultura, eficácia econômica como cultura – identidade civilizatória como cultura, sociedade civil, como cultura.

Para Duarte (2007) isso resulta num discurso dominante, que não evidencia conteúdos a serem ensinados, tudo se torna relativo. Não existe também uma única cultura, uma cultura universal produzida historicamente pela humanidade, o que existe são infinitas culturas locais. E mesmo se existisse uma única cultura, esta, não poderia ser transmitida ou ensinada e sim construída num processo, cujo o lema do aprender a aprender defende.

Em outro texto o autor explica que no pensamento pós-moderno, por meio do relativismo:





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

Critica-se a própria comparação ente conhecimentos e nega-se um determinado conhecimento seja mais desenvolvido ou mais correto do que o outro. Nessa perspectiva, o conhecimento é apenas e tão somente aquilo que é verdadeiro num específico contexto cultural. A escola seria então nada mais do que um espaço, entre muitos outros, de troca, de compartilhamento de crenças culturalmente estabelecidas (DUARTE, 2004, p. 227).

Duarte, et al (2011) ao tratar sobre a educação escolar e a defesa da transmissão do saber objetivo e de uma cultura universal, coloca que atualmente alguns intelectuais criticam o ensino da ciência, por ela ser produzida na sociedade capitalista e que está dessa forma carregada com a ideologia burguesa, retomam Lênin (1977) para explicar a importância do domínio pela classe trabalhadora, da ciência até o momento produzida:

Para chegarmos a ser comunistas, temos que enriquecer inevitavelmente a memória com os conhecimentos de todas as riquezas acumuladas pela humanidade. Não queremos um ensino mecânico, mas precisamos de desenvolver e aperfeiçoar a memória de cada estudante, proporcionando-lhe fatos essenciais, porque o comunismo seria um vácuo, ficaria reduzido a uma fachada incaracterística, **o comunista não passaria de um fanfarrão, se não compreendesse e assimilasse todos os conhecimentos adquiridos**. Não só os deveis assimilar, mas fazer de forma crítica, para não amontoar qualquer parágrafo inútil no cérebro, mas enriquecer ele com o conhecimento de todos os fatos, sem os quais não se torna possível ser um homem culto na época em que vivemos. (grifos dos autores) (Lênin, 1977 *apud* Duarte, et al, 2011, p. 42).

Contra argumentando em relação ao multiculturalismo e ao relativismo cultural que ele representa, Duarte defende que,

[...] é um equívoco considerar-se etnocêntrica a transmissão universalizada da ciência e da arte pela escola e que é também um equívoco considerar-se que o relativismo cultural favoreça o livre desenvolvimento dos indivíduos. Não se trata de propor uma volta ao Iluminismo assim como não se trata de uma aceitação ingênua da forma capitalista de acumulação da riqueza e sua corresponde concepção de progresso social. Para escapar à armadilha contida na opção entre etnocentrismo e relativismo cultural é preciso adotar-se a perspectiva da superação do capitalismo e, no campo educacional, é preciso enfrentar alguns desafios. (DUARTE, 2010, p.115)





Considerações Finais

Conclui-se a partir do exposto neste trabalho que a nossa defesa deve ser sempre de afirmar que a função precípua da escola pública em uma sociedade de classes constitui-se, por parte dos profissionais da educação, um grande desafio ainda a ser trilhado, no entanto, a escola como instituição social responsável pela ampliação do saber científico que foi historicamente acumulado pela humanidade, não pode se render às demandas subjetivas/objetivas do “aprender a aprender” tão decantadas no contexto educacional contemporâneo.

Assim como os autores da pedagogia histórico-crítica, defende-se neste texto um currículo escolar, pautado no conhecimento universal, no saber objetivo, resguardando conteúdos clássicos e que isso é condição *sine qua non* para se pensar na transformação social e não na manutenção *status quo*, do modelo de sociedade em que vivemos. Afirma-se *a priori* que transformação social e não simples “diminuição das injustiças e opressões”, não é alcançada por meio dos fundamentos que ancoram a elaboração de um currículo multicultural, que acaba por relativizar o conhecimento e a cultura.

Esclarecendo ainda mais, concordamos com Duarte (2010, p. 05) ao colocar que os conteúdos e atividades da escola, devem conduzir os alunos a realizar de forma condensada e intensificada os processos cognitivos que custaram à humanidade muito tempo. Durante o processo ensino-aprendizagem os alunos devem ser levados não somente aos “ombros dos gigantes do pensamento”, mas fundamentalmente aos “ombros” de toda experiência humana vivida até o momento. Dessa maneira entende-se que a escola não está fadada a reproduzir a estrutura tal como é: capitalista, pois sendo ela fruto dessa sociedade, não impede que sejam nela desenvolvido elementos contraditórios que corroborem para a superação deste modelo social. Sua função social por primazia carrega esse potencial revolucionário. Esse é o paradoxo da educação no capitalismo: destinada à reprodução serve também à transformação.

Com isso o autor afirma que para se construir uma sociedade superior ao capitalismo, deve-se incorporar tudo que nele foi produzido até o momento, para que assim, se possa realizar o “desenvolvimento do gênero humano e o enriquecimento material e intelectual da vida” de toda a humanidade num outro modelo social (DUARTE, 2004, p. 222).





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

Referências

- DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir**. 2ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1997.
- DERISSO, José Carlos. **Construtivismo, pós-modernidade e decadência ideológica**. In.: DUARTE, Newton e MARTINS, Ligia Márcia. (orgs.) *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- DELLA FONTE, Sandra. **As fontes heideggerianas do pensamento pós-moderno**. Florianópolis: UFSC, 2006. 234 p. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação Em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.
- DUAYER, Mário; MEDEIROS, João Bernardo. **Marx e a Miséria Brasileira**: considerações psicografadas. Niterói: UFF, 2002. 38 p. Texto não publicado.
- DUARTE, Newton. **Socialização da riqueza intelectual: psicologia, marxismo e pedagogia**. Entrevista para a Revista Interface – Comunicação, Saúde e Educação. Volume 11 n. 22 p. 377- 386. Maio/agosto de 2007.
- _____. **Por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo e relativismo cultural**. In.: DUARTE, Newton & DELLA FONTE, Sandra Soares. *Arte, Conhecimento e paixão na formação humana: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2010.
- _____. **Contribuições da estética lukacsiana para a teoria pedagógica marxista**. Texto inédito, 2010.
- _____. **Pela superação do esfacelamento do currículo realizado pelas pedagogias relativistas**, 2008. Disponível em www.diaadiaeducacao.gov.br acesso em 22 de janeiro de 2010.
- _____. (org.) **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, Autores Associados, 2004.
- _____. (org.) **sobre o construtivismo. Contribuições para uma análise crítica**. Campinas, SP, Autores Associados 2005.
- _____. **Vigotski e o “aprender a aprender” – crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**, 4ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.
- _____. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas: Autores Associados, 2003.
- DUARTE, Newton; FERREIRA, Benedito J. Pinheiro; MALANCHEN, Julia; MULLER, Herrmann V. de Oliveira. **A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E O MARXISMO: equívocos de (mais) uma crítica à obra de Dermeval Saviani**. *Revista HISTEDBR On-line, Campinas, número especial, p. 38 -57, abr 2011*.
- DUAYER, Mário. **Relativismo, certeza e conformismo: para uma crítica das filosofias da perenidade do capital**. (2004, mimeo).
- MANACORDA, Mário. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1989.
- MORAES, Maria Célia Marcondes de; DUAYER, Mário. **História, estórias: morte do “real” ou derrota do pensamento? Perspectiva**, Florianópolis, v. 16, n. 29, p. 63-74, jan./jun. 1998.
- MORAES, Maria Célia Marcondes de. **Reforma de Ensino, Modernização administrativa: a experiência de Francisco Campos – anos vinte e trinta**. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, 2000. 308 p.
- _____. **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.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa & CANDAU, Vera. **Indagações sobre Currículo: Currículo, conhecimento e Cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2008.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas/Autores Associados, 2003a.
- _____. **Escola e Democracia**. Campinas/Autores Associados, 2003b.
- SBARDELLOTTO, S. Vanice. **As diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Fundamental -1998 (DCNs/98) e o Multiculturalismo como expressão do pensamento pós-moderno**. Dissertação de mestrado defendida em 2009 no programa de pós-graduação em educação na Unioeste – Campus de Cascavel.

