

**PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E SABER OBJETIVO *VERSUS*
MULTICULTURALISMO E O RELATIVISMO NO DEBATE CURRICULAR ATUAL**

**PEDAGOGÍA HISTÓRICO-CRÍTICA Y SABER OBJECTIVO *VERSUS*
MULTICULTURALISMO Y EL RELATIVISMO EN EL CURRÍCULUM EN DEBATE
ACTUAL**

**HISTORICAL CRITICAL PEDAGOGY AND OBJECTIVE KNOWLEDGE *VERSUS* THE
MULTICULTURALISM AND RELATIVISM CURRENT ACADEMIC DEBATE**

Julia Malanchen¹

Resumo: O artigo trata sobre a compreensão antagônica existente entre os autores que discutem currículo a partir da perspectiva multiculturalista e os autores da Pedagogia Histórico-Crítica. Busca-se explicitar as bases pós-modernas e relativistas do multiculturalismo, que se opõe, a defesa do saber objetivo como central na organização de um currículo. Para finalizar apontamos quais conteúdos devem integrar um currículo escolar, tendo como objetivo, o desenvolvimento humano, a emancipação humana e a transformação social, que permitem ao ser humano objetivar-se de forma social e consciente, de maneira cada vez mais livre e universal.

Palavras-chave: Currículo; pedagogia histórico-crítica; multiculturalismo.

Resumen: El artículo aborda la comprensión antagónica existente entre los autores que discuten plan de estudios en la perspectiva multiculturalista y los autores de la Pedagogía Histórico-Crítico. El objetivo es explicar las bases pos-modernas y relativistas del multiculturalismo, que se opone a la defensa del conocimiento objetivo como elemento central de la organización de un plan de estudios. Finalmente señalamos qué contenido debe integrar un curriculum con el objetivo, el desarrollo humano, la emancipación humana y la transformación social, que permiten al ser humano objetivar-se de manera social y conscientemente cada vez más libre y universal.

Palabras-clave: Curriculum; pedagogía histórica-crítica; multiculturalismo.

Abstract: The article discusses the existing antagonistic understanding among the authors who discuss curriculum from the multiculturalist perspective and the authors of the Historical-Critical Pedagogy. The aim is to explain the postmodern relativists bases and multiculturalism, which opposes the defense of objective knowledge as central to the organization of a curriculum. Finally we point out what content should integrate an academic, with the objective, human development, human emancipation and social transformation, which allow the human being aim to provide social and consciously so increasingly free and universal.

Keywords: Curriculum; historical critical pedagogy; multiculturalismo.

Currículo Multicultural: o Relativismo como centro

Nos últimos anos, mundialmente, vários movimentos sociais têm se destacado na luta por suas reivindicações e em defesa de suas ideias. Os debates, realizados dentro dessa perspectiva, fizeram com que emergissem diversas questões em relação ao currículo escolar: diversidade cultural, valorização da

subjetividade, deslocamento da discussão sobre classes sociais para discussões sobre gênero, raça, etnia, religião e orientação sexual.

Esse discurso faz parte do movimento que defende ideias do Pós-modernismo dentro da educação escolar, mais precisamente a defesa de um currículo pós (ou “pós-curriculo”), amparado no Relativismo Cultural existente nos debates sobre currículo. Conforme Sandra Mara Corazza (2010, p. 103):

Um pós-curriculo é aquele, como seu próprio prefixo diz, um currículo que pensa e age inspirado pelas teorias pós-críticas em Educação. [...] Pensa a partir de perspectivas pós-estruturalistas e pós-modernistas, pós-colonialistas e multiculturalistas [...] e com conceitos criados pelos estudos culturais e feministas, *gays* e lésbicos, filosofias da diferença e pedagogias da diversidade. Age, por meio de temáticas culturais [...], estudando e debatendo questões de classe e gênero, escolhas sexuais e cultura popular, nacionalidade e colonialismo, raça e etnia, religiosidade e etnocentrismo, construcionismo da linguagem e da textualidade, força da mídia e dos artefatos culturais, ciência e ecologia, processos de significação e disputas entre discursos, políticas de identidade e da diferença, estética e disciplinaridade, comunidades e imigrações, xenofobia e integrista, cultura juvenil e infantil, história e cultura global. É desse modo que um pós-curriculo curriculariza as diversas formas contemporâneas de luta social.

Mesmo, com algumas especificidades, que as diferenciam, no geral as tendências acima citadas pela autora, acabam por defender o mesmo objetivo: o respeito às diferenças, o pluralismo de ideias e a diversidade cultural, isto resulta no discurso presente na teoria multicultural, que tem direcionado os estudos no campo do currículo na atualidade.

Para os defensores do Multiculturalismo, o que deve ser analisado e denunciado é como discriminações, relativas a questões de gênero, raça, etnia, classe e religião, afetam a construção do conhecimento, valores e identidades nas instituições escolares. Em meio a estas questões ganha cada dia mais espaço o currículo numa perspectiva multicultural. Como afirmou Duarte (2006), a retórica pós-moderna coloca a educação diante de uma falsa escolha entre o etnocentrismo e o Relativismo Cultural. É como se só existissem essas duas alternativas e como se a escolha moral e politicamente correta só pudesse ser pelo Relativismo Cultural.

O princípio norteador de um currículo multicultural é o de que este deve propagar a diversidade cultural presente em nossa sociedade, sendo organizado com base nas múltiplas experiências existentes nas diferentes culturas, de uma maneira que os alunos consigam se reconhecer e valorizar a cultura do grupo social ao qual são integrantes e compreender e respeitar a cultura do outro. Conforme Canen (2010, p. 175-176):

A questão do múltiplo, do plural, do diverso, bem como das discriminações e preconceitos a ela associados, passam a exigir respostas, no caso da educação, que preparem futuras gerações para lidar com sociedades *cada vez mais plurais e desiguais*. Cobra-se da educação e, mais especificamente do currículo, grande parte daquelas que são percebidas como medidas para a formação de cidadãos abertos ao mundo, flexíveis em seus valores, tolerantes e democráticos. [...] Pensar num cotidiano alternativo, que valorize a pluralidade cultural e contribua para a formação da cidadania multicultural passa a se impor.

Com essas premissas, os argumentos da autora, se encaminham no sentido de que a defesa da construção de uma sociedade mais justa e democrática exigiria o abandono de ortodoxias (identificadas

erroneamente com dogmatismos) que conduziriam à estratificação das identidades e eternização das discriminações.

Canen (2010) ainda coloca que a compreensão da sociedade dividida em classes dominante e dominada, passa a ser contestada por inúmeras mudanças e fatos políticos que ocorreram mundialmente nos últimos tempos, como: a segunda guerra mundial, o extermínio de grupos étnicos e raciais e o próprio racismo científico². Canen (2010) argumenta que a ciência também é uma forma de discurso, que legitima desigualdades e acirra a rejeição, aos considerados diferentes, devido ao grupo ao qual pertencem seja por raça, gênero, religião, cultura, entre outros. Percebe-se que nesse ponto o discurso da autora vincula-se ao do construcionismo social, uma das vertentes do Pós-modernismo.

Portanto, sua defesa direciona-se no sentido de promover uma compreensão de identidades como resultados de construções provisórias e híbridas. A autora acrescenta que isso, com certeza, levará os educadores a enfrentarem grandes desafios. Na mesma linha de defesa do Multiculturalismo no espaço escolar por meio do currículo, buscando com isso a desnaturalização de critérios supostamente utilizados na escola para justificar a superioridade de uns sobre os outros, Moreira (2001, p. 76-77) propõe que:

[...] os conteúdos selecionados nas diversas disciplinas concorram para desestabilizar a lógica eurocêntrica, cristã, masculina, branca e heterossexual que até agora informou o processo e para confrontá-la com outras lógicas, com outras formas de ver e entender o mundo. Todo o conhecimento escolar redefine-se, então, com base em perspectivas e identidades de grupos subalternizados, de modo a questionar visões hegemônicas e desconstruir o “olhar do poder”, suas normas e seus pressupostos. [...] *Mesmo que não mudemos radicalmente o mundo, podemos talvez humanizá-lo um pouco*, ao desnaturalizarmos divisões, preconceitos e discriminações. Nos dias de hoje, esse aparente pouco certamente é muito.

Neste sentido, o autor defende uma escola aberta à pluralidade das diferenças, portanto, à diversidade cultural, na busca de superação de uma escola com “visão daltônica de cultura”, ou seja, uma visão monocultural. Segundo os multiculturalistas, a cultura é uma forma geral de vida de um determinado grupo social, com interpretações e visões de mundo por estes adotadas. Os mesmos 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. 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.

Como observamos, a defesa dos multiculturalistas, é de que, sejam elaborados currículos multiculturalmente orientados, nos quais sejam incluídos: valores, crenças, costumes e as diversas verdades da pluralidade de culturas existentes, rejeitando-se, dessa forma, o critério de maior ou menor fidedignidade das ideias à realidade natural e social. Devem ser inseridos, principalmente elementos das culturas desprestigiadas, consideradas subalternizadas. Com esta premissa, o conhecimento deve ser criticado e reconstruído, nunca sendo aceito como “a” verdade. Para isso a visão monocultural precisa ser revista, somente assim, será possível “diminuir” as injustiças e opressões existentes em nosso meio.

A articulação da base teórica do Multiculturalismo ao pensamento pós-moderno, é claramente observada em seus pressupostos: a) considera-se impossível a superação do capitalismo, da propriedade privada dos meios de produção e da divisão social do trabalho limitando-se as lutas sociais ao objetivo de aquisição, efetivação ou ampliação de direitos dos grupos subalternizados e diminuição das injustiças sociais e preconceitos; b) abandona-se a luta unificada, pautando-se no entendimento de que a luta de classes não é o motor da história; c) critica-se qualquer pretensão ao conhecimento objetivo e nega-se que existam conhecimentos com maior nível de desenvolvimento, transformando tudo numa questão de reconhecimento do saber do cotidiano de cada grupo, numa espécie de centralidade epistemológica do cotidiano; d) a ciência é vista apenas como uma maneira pela qual um grupo social, o dos cientistas, busca dar algum significado a fenômenos naturais ou sociais, da mesma forma que outros grupos buscam a mesma coisa por meio outros saberes; e) celebram-se as diferenças, o local e o indivíduo recluso à sua subjetividade, negando-se a possibilidade de compreensão da realidade como um todo estruturado e dos processos essenciais à dinâmica que movimenta esse todo; f) assim como o conhecimento sistematizado nos livros é posto sob suspeita, a escola também o é, já que o saber relevante para a vida seria construído diretamente na vivência cotidiana e nas lutas sociais; g) a cultura oral é considerada mais rica e significativa do que a escrita; h) a cultura parece ser entendida mais como uma questão de reconhecimento das diferenças entre “nós” e “os outros”; i) Afirma-se que a linguagem da escola é colonizada, etnocêntrica, discriminadora e precisa ser descolonizada; j) nega-se o ideal de formação do sujeito racional e consciente; l) o ideal de transformação social é substituído pelo de inclusão social, que ocorreria pela valorização da cultura de cada grupo.

Esses pressupostos do Multiculturalismo evidenciam por si mesmos o caráter problemático desse ideário por pelos menos duas grandes razões. A primeira delas é a incoerência entre o caráter supostamente crítico com que esse ideário se apresenta e o conformismo social que caracteriza sua atitude, já que o limites de todas as lutas sociais é dado pela negação da perspectiva de superação do modo de produção capitalista. A segunda razão pela qual esse ideário se mostra problemático é o fato de que, admitindo-se essa visão de valorização da cultura dos grupos, a desvalorização da escola e do trabalho educativo significa, no limite, a possibilidade de extinção de um grupo social de grande importância para a história do mundo moderno, o dos professores.

Currículo, Pedagogia Histórico-Crítica e o Saber Objetivo

Como afirma Saviani (2003a), o saber objetivo convertido em saber escolar é um dos elementos centrais da Pedagogia Histórico-Crítica. Buscamos explicitar, neste texto, o que representa objetividade, ao pensarmos na produção do conhecimento e, mais especificamente, no saber escolar.

A objetividade, antes de ser uma característica do conhecimento, é, portanto, uma característica da realidade. Faz parte da objetividade o fato de que os seres objetivos existem como parte de um conjunto de relações. Eles não existem isoladamente. A objetividade é antes de tudo uma característica da natureza que, para existir, não precisa ser objeto de nenhuma consciência. No caso da natureza,

objetividade significa que o objeto pode existir sem estar em relação com algum sujeito. Com o surgimento dos seres humanos, da atividade de trabalho e, portanto, da esfera do ser social, surge a objetividade dos fenômenos histórico-sociais que é, em parte, diferente da objetividade dos fenômenos puramente naturais, pelo fato da atividade humana ser uma atividade consciente, atividade teleológica, isto é, guiada por fins conscientes. Mas os fenômenos sociais também podem existir sem que os seres humanos os conheçam plenamente, isto é, os conheçam em sua essência.

É nesse sentido que as forças sociais podem conduzir, em certas circunstâncias, os seres humanos a situações inesperadas e não desejadas. A objetividade dos fenômenos sociais é bastante complexa e inclui, por exemplo, a existência objetiva de ideias sobre coisas que não existem objetivamente. O caso clássico é a crença na existência de um deus ou deuses que governariam a vida humana. Esses seres não existem objetivamente, mas a ideia de que eles existam atua sobre a prática dos seres humanos, transformando-se numa força social objetiva.

Mas quando Saviani usa o conceito de saber objetivo, está se referindo à objetividade como uma característica do conhecimento, a de ser capaz de traduzir com fidedignidade os processos existentes na realidade externa à consciência. Trata-se, nesse caso, da objetividade como uma característica necessária ao processo de conhecimento da realidade natural ou social.

Não teremos condições de enveredar, neste trabalho, pelas sendas históricas dos debates sobre a possibilidade ou impossibilidade de se conhecer objetivamente a realidade. Concordamos com Orso (2003), para quem a objetividade:

supõe a possibilidade de o homem conhecer efetivamente a realidade, ao contrário do que afirma Kant, os neokantianos e os irracionistas, por exemplo, que defendem a impossibilidade de conhecer tanto o sujeito quanto o objeto para além das aparências, de conhecer as essências. Esta posição é compartilhada pelos pós-modernos, derivando no relativismo. Para eles só é possível conhecer os fenômenos (ORSO, 2003, p.30).

Coloca-se aí a questão dos métodos de conhecimento da realidade para além das aparências, para além dos fenômenos, indo à sua essência. No caso dos fenômenos sociais, o esforço por conhecer os processos essenciais exige que se vá além da mera descrição e mensuração das manifestações mais imediatamente visíveis. Como afirma Frigotto (2008, p. 46), “A natureza da objetividade dos fatos sociais encontra sua validação não na mensuração pura e simples, mas no plano histórico empírico.”

No campo da educação escolar Saviani (2003a) mostra que a especificidade dessa forma de educação reside justamente no ensino e na aprendizagem do saber objetivo, devidamente convertido em saber escolar. Mostra, ainda, que a objetividade do conhecimento está relacionada à sua universalidade:

[...] dizer que determinado conhecimento é universal significa dizer que ele é objetivo, isto é, se ele expressa as leis que regem a existência de determinado fenômeno, trata-se de algo cuja validade é universal. E isso se aplica tanto a fenômenos naturais como sociais. Assim, o conhecimento das leis que regem a natureza tem caráter universal, portanto, sua validade ultrapassa os interesses particulares de pessoas, classes, épocas e lugar, embora tal conhecimento seja sempre histórico, isto é, seu surgimento e desenvolvimento são condicionados historicamente. O mesmo cabe dizer do conhecimento das leis que regem, por exemplo, a sociedade capitalista. Ainda que seja contra os interesses da burguesia, tal conhecimento é válido também para ela. (SAVIANI, 2003a, p. 57-58).

Com essa explicação, o autor reitera a importância da historicização, que é elemento central para se compreender a questão da objetividade e da universalidade, sem relacioná-las, portanto, com a neutralidade pressuposta pelos positivistas. Com isso, Saviani reafirma qual saber deve ser transmitido na escola, conforme os fundamentos histórico-críticos: o saber objetivo.

O ser humano se apropria do mundo objetivo por meio da produção material e da produção não material. Dentro de cada uma dessas duas grandes categorias de produção humana existem várias formas de apropriação da realidade. No caso da produção simbólica existem, como mostra Saviani (2003a, p. 7), diferentes tipos de saberes ou conhecimentos, tais como: sensível, afetivo, intuitivo, artístico, axiológico, racional, lógico, teórico e prático. Porém, o autor explicita que, do ponto de vista da educação, estes saberes distintos não interessam em si mesmos, mas somente a partir da necessidade de que os indivíduos da espécie humana necessitam apropriar-se dos mesmos, para se desenvolver como membros do gênero humano. Desse modo, os indivíduos precisam aprender a agir, pensar, sentir e avaliar de forma teleológica.

Portanto, compreendemos que o saber escolar, tal como o saber objetivo, é produzido historicamente. Para entendermos essa produção histórica, faz-se necessário o estudo do processo de constituição da educação como prática social específica.

Nesta direção, destacamos que a educação, em sua acepção mais ampla de formação dos indivíduos, teve sua gênese no processo pelo qual os seres humanos, transformando a natureza para produzirem os meios que lhes possibilitassem mais êxito na satisfação de suas necessidades, transformaram também a si próprios, tornando-se cada vez mais seres socioculturais.

A partir da existência da educação como elemento integrante de uma prática social de início indiferenciada, foram se desenvolvendo características específicas à atividade de formação humana, num processo histórico de diferenciação dessa forma específica de prática social que é o trabalho educativo, o que acabou resultando no surgimento da escola como instituição com função precípua de educar as novas gerações.

Ocorre que, por muito tempo, a escola limitou-se à condição de forma socialmente secundária de educação, uma vez que era frequentada apenas pelos filhos das elites, ao passo que a maioria da população continuava a se formar no trabalho e na vida cotidiana. Somente com o aparecimento da sociedade capitalista é que a educação escolar passou à condição de forma socialmente dominante de educação. Para Saviani, (2003a, p.08):

Esta passagem da escola à forma dominante de educação coincide com a etapa histórica em que as relações sociais passaram a prevalecer sobre as naturais, estabelecendo-se o primado do mundo da cultura (o mundo produzido pelo homem) sobre o mundo da natureza. Em consequência, o saber metódico, sistematizado, científico, elaborado, passa a predominar sobre o caráter espontâneo, “natural”, assistemático, resultando daí que a especificidade da educação passa a ser determinada pela forma escolar.

Quando Saviani define o saber objetivo como elemento central da Pedagogia Histórico-Crítica, delimitando-o como saber que deve compor necessariamente o currículo escolar, não o está colocando como um saber asséptico, desinteressado ou neutro, pautado no raciocínio positivista. Ao contrário,

Saviani (2003a) argumenta que é possível negar a neutralidade e afirmar a objetividade, isso porque não existe saber desinteressado, porém não é todo interesse que impede a objetividade. Com isso, Saviani aponta que é necessário compreender que objetividade não é sinônimo de neutralidade. É necessário esse esclarecimento, tendo em vista que, no passado, as discussões realizadas pelos teóricos do positivismo identificaram esses dois elementos e que, na atualidade, não faltam autores pós-modernos que identificam objetividade com neutralidade. Mas a distinção entre essas duas coisas é explicada de forma cristalina por Saviani:

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).

Saviani (2012, p. 66) vai mais além, explicitando a necessidade de compreensão dialética da produção do conhecimento em nossa sociedade, e expõe sobre a questão do aspecto gnosiológico e ideológico deste saber. Para entendermos a questão da existência do saber objetivo ele explica que:

[...] sabemos que as concepções que os homens elaboram não tem apenas um caráter gnosiológico, isto é, relativo ao conhecimento da realidade, mas também ideológico, isto é, relativo aos interesses e necessidades humanas. Em suma, o conhecimento nunca é neutro, ou seja, desinteressado e imparcial. Os homens são impelidos a conhecer em razão da busca dos meios de atender as suas necessidades, de satisfazer suas carências. Se o aspecto gnosiológico, centrado no conhecimento, tende para a objetividade, o aspecto ideológico centrado na expressão dos interesses, tende para a subjetividade. Mas esses dois aspectos não se confundem, não se excluem mutuamente e também não se negam reciprocamente. Ou seja: não se trata de considerar que os interesses impedem o conhecimento objetivo nem que este exclui os interesses. Os interesses impelem os conhecimentos e, ao mesmo tempo, os circunscrevem dentro de determinados limites. (SAVIANI, 2012, p. 66).

Saviani (2003a) ressalta, desse modo, que, para saber quais interesses impedem e quais exigem objetividade, é necessário abordar o problema em termos históricos, no âmbito do desenvolvimento de situações concretas. 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 à objetividade, portanto, ao saber objetivo. De acordo com o autor:

O saber escolar pressupõe a existência do saber objetivo (e universal). Aliás, o que se convencionou 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).

Para o tema deste artigo é de grande importância essa afirmação de que o saber escolar, ou seja, o currículo é o saber objetivo organizado e sequenciado de maneira a possibilitar seu ensino e sua aprendizagem ao longo do processo de escolarização. O currículo não é um agrupamento aleatório de conteúdos, havendo necessidade dos conhecimentos serem organizados numa sequência que possibilite sua transmissão sistemática.

A organização do conhecimento na forma de currículo escolar trabalha com a unidade entre a objetividade e a subjetividade, considerando-se que há critérios objetivos contidos no próprio conhecimento que estabelecem níveis progressivos de complexidade e, por outro lado, o sequenciamento dos conteúdos escolares deve levar em conta as características do psiquismo dos sujeitos envolvidos na atividade educativa.

A defesa, feita por Saviani, da objetividade dos conteúdos escolares não implica, de forma alguma, a desconsideração dos aspectos subjetivos da atividade humana em geral e da atividade educativa em particular. O valor universal dos conhecimentos não está em conflito com o fato de que eles são sempre produzidos em condições sociais específicas e por indivíduos temporal e espacialmente situados. Igualmente, o fato de o aluno ser um sujeito situado, não deve ser impedimento para a aprendizagem do saber universal. Saviani assevera 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).

A objetividade do conhecimento não deve ser interpretada como sinônimo de descrição dos aspectos aparentes e imediatos que se mostram pela prática utilitarista cotidiana. Como escreveu Kautsky (2010, p. 29-30):

A tarefa da ciência, certamente, não é só representar o que existe, produzindo uma fotografia, de modo que qualquer observador normalmente organizado possa formar a mesma imagem. A tarefa da ciência consiste em extrair da “abundância de aspectos” dos fenômenos o elemento essencial e em desvendar o fio que guie o caminho do labirinto da realidade. A tarefa da arte, aliás, é similar. Também a arte não deve fornecer uma simples fotografia da realidade; o artista deve reproduzir aquilo que pareça ser o essencial, o que há de característico na realidade que se propõe a representar. A diferença entre a arte e a ciência consiste no fato de que o artista representa o essencial em forma física e tangível, que impressiona, enquanto o pensador representa o essencial como um conceito, uma abstração.

Ao menos no que diz respeito às formas mais desenvolvidas do saber, não são os interesses pragmáticos e utilitários que conferem validade objetiva ao conhecimento. Não são os interesses particulares que conferem verdade aos conteúdos, muito menos o Relativismo Cultural, que acaba por distorcer a definição de objetividade e universalidade, colocando estes termos como sinônimos de uma visão impositiva de conhecimento etnocêntrico. A concepção marxista de conhecimento situa-se numa posição claramente oposta ao relativismo e ao subjetivismo:

[...] claramente realista, em termos ontológicos, e objetivista, em termos gnosiológicos, move-se no âmbito de dois princípios fundamentais: 1. As coisas existem independentemente do pensamento, com o corolário: é a realidade que determina as ideias e não o contrário; 2. A realidade é cognoscível, com o corolário: o ato de conhecer é criativo não enquanto produção do próprio objeto de conhecimento, mas enquanto produção das categorias que permitam a reprodução, em pensamento, do objeto que se busca conhecer (SAVIANI, 2012, p.63).

Assim, a Pedagogia Histórico-Crítica, integrante de uma teoria marxista, se coloca na defesa da transmissão de conteúdos historicamente produzidos e objetivamente interpretados, como base para a organização de um currículo escolar. O autor reafirma sua defesa na prioridade dos conteúdos que, segundo ele, apontam para uma verdadeira pedagogia revolucionária. Pois, de acordo com Saviani, “Os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa”. (SAVIANI, 2003b, p. 55).

Entendemos, com estas premissas, que a escola deve ser uma instituição onde o trabalho desenvolvido possibilite que o universal do gênero humano se encontre com o singular e os diversos modos de ser humano, produzindo assim a humanidade historicamente acumulada (SAVIANI, 2003a). Compreendemos, portanto que o acesso ao saber sistematizado, o saber objetivo, possibilita o combate ao preconceito, ao desmitificar crenças e evidenciar a superficialidade de alguns argumentos e atitudes em relação a alguns grupos sociais.

Desse modo, precisamos atentar para a sedução e a pseudocrítica existente no discurso multicultural, que na educação escolar tem fragmentado o currículo esvaziando-o de conteúdos clássicos fundamentais para nosso processo de humanização na direção da universalidade (DUARTE, 2010).

Referências:

CANEN, A. Sentidos e dilemas do Multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs). *Currículo: debates contemporâneos*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CORAZZA, S. M. Diferença pura de um pós-curriculo. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs). *Currículo: debates contemporâneos*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

DUARTE, N. A contradição entre universalidade da cultura humana e o esvaziamento das relações sociais: por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo ou Relativismo Cultural. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 607-618, set./dez. 2006.

_____. Por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo e Relativismo Cultural. In: DUARTE, N.; FONTE, S. S. *Arte, Conhecimento e paixão na formação humana*. Campinas: Autores Associados, 2010.

FONTE, S. S. D. Fundamentos teóricos da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.) *Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos*. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

KAUSTKY, K. *A Origem do Cristianismo*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2010.

MOREIRA, A. F. B. A recente produção científica sobre currículo e Multiculturalismo no Brasil. (1995-2000): avanços, desafios e tensões. *Revista Brasileira de Educação*, n. 18, p. 65-81, set./dez. 2001.

ORSO, P. J. Os desafios do conhecimento e o método da pesquisa científica. *Educação Temática Digital*, Campinas, v. 5, n. 1, p. 25-39, dez. 2003.

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003a.

_____. *Escola e Democracia*. 36. ed. Campinas: Autores Associados, 2003b.

_____. Marxismo, educação e pedagogia. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. *Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2012.

Notas:

¹ Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP/Araraquara). Docente no curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste/Foz do Iguaçu). E-mail: julia_malanchen@hotmail.com.

² Termo utilizado para se referir a justificativa de “superioridade racial” no período da segunda guerra mundial.

Recebido em: 10/2014

Publicado em: 05/2015.