

Multiculturalismo e Universalismo: Implicações para as Políticas Educa- cionais

Teresinha Accioly Corseuil Granato

Resumo

Neste trabalho a autora analisa, mediante perspectivas da filosofia da educação, a tensão dialética entre multiculturalismo e universalismo, incluindo os argumentos desenvolvidos por diretrizes educacionais atuais a favor ou contra as múltiplas tendências. Fundamenta-se predominantemente nos estudos de Jürgen Habermas e Gilbert Durand sobre relativismo ético em suas conotações com valores contextuais e transculturais. Comenta os trabalhos de autores contemporâneos americanos, europeus e brasileiros sobre as implicações do multiculturalismo com o neoliberalismo e os processos de globalização, examinando as relações de poder subjacentes a esses movimentos, que influenciam as políticas educacionais das diversas nações. Conclui apresentando a proposta do "agir comunicativo" para possíveis soluções das crises vividas no momento presente.

Palavras-chave: *Multiculturalismo e universalismo- Interculturalismo- Valores contextuais e transculturais- Aspectos políticos- Agir comunicativo.*

1. Tendências Atuais do Multiculturalismo

No momento presente, diversas diretrizes podem ser consideradas sobre as relações entre multiculturalismo e educação.

Há grupos que analisam as pretensões universalistas da cultura ocidental, referidas aos "direitos humanos" e "direitos das

nações", como uma forma mascarada de colonialismo que, em nome do processo de modernização, desapropria culturalmente os povos. Dentro dessa perspectiva a escola é vista como uma construção histórico-cultural, contextualizada pelas diferenças que caracterizam as identidades de cada sociedade, de

acordo com o momento histórico e a área de cultura. Conhecer as especificidades culturais de cada escola torna-se essencial para não promover a exclusão de alunos que entram em conflito com a formalização acadêmica dos professores, constituindo focos de resistência.

O etnocentrismo das classes dominantes deu origem à ideologia da "privação cultural", que atribui aos grupos sociais

Teresinha Accioly Corseuil Granato

Doutora em Filosofia da
Educação, UFRJ.
Professora do Programa de
Pesquisa e Pós-graduação
em Educação, Universidade
Católica de Petrópolis-UCP.

desfavorecidos incompetência para a aprendizagem. Estudos e pesquisas sobre evasão e repetência têm denunciado como a postura da equipe pedagógica tem representado fator de exclusão nas instituições educativas, podendo-se citar, entre outros, o trabalho da Professora Dra. Vânia Maria Moreira Rasche, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. (1979)

Considerando a heterogeneidade dos múltiplos segmentos da sociedade brasileira, pode-se caracterizar culturas diversificadas nas múltiplas regiões do país e, até mesmo, dentro de uma mesma cidade.

O problema da valorização da cultura popular e da compreensão do universo significativo do aluno tem constituído um dos pólos de convergência das atenções de educadores brasileiros contemporâneos. A ação cultural Paulo Freire, considerando a transmissão tradicional de conteúdos formais como uma "invasão cultural", uma "educação bancária", enfatiza a importância do conhecimento, por parte do educador, da cosmovisão dos diversos grupos étnicos, seus valores, atitudes, crenças, para atuar "com eles", e não "sobre eles". Destaca a importância de esclarecer os significados que o homem atribui ao mundo e à sociedade em geral, para que se efetive a desejada passagem da consciência ingênua à consciência crítica, mediante a educação.

Nas linhas das teorias críticas dos currículos, inspiradas predominantemente nos trabalhos de Michael Apple (neomarxista), Henry Giroux e Basil Bernstein, no Brasil, educadores como Antônio

Flávio Barbosa Moreira e Tomaz Tadeu da Silva lideram o grupo que considera os currículos tradicionais como produto de relações de poder. Analisar essas relações de poder subjacentes ("o currículo oculto"), desmascarar seus mecanismos de controle, denunciar a inadequação entre as propostas universalistas e a complexidade dos apelos de grupos sociais oprimidos que se emancipam devem constituir os objetivos fundamentais dos movimentos multiculturalistas. Incentivam os discursos alternativos ao discurso educacional oficial os quais, oriundos de outras identidades sociais, podem desconstruir a hegemonia dominante.

Em contraposição a essas propostas, há os educadores que consideram como vocação específica da escola a universalização do saber, pois corresponde à aspiração de uma conquista progressiva da melhoria em qualidade da educação.

As correntes fundamentadas na filosofia tradicional do humanismo clássico e do humanismo religioso defendem o universalismo em educação, sobretudo em relação à organização de currículos. Considerando a herança cultural greco-latina e medieval como as expressões mais elevadas do saber humano, valorizam a formação geral em detrimento do ensino profissionalizante. Inspiram-se no "trivium" (gramática, retórica e dialética), e no "quadrivium" (astronomia, geometria, música e aritmética), que prevaleceram até o Renascimento inclusive.

O humanismo religioso, assumindo uma concepção essencialista sobre a natureza humana (o homem é "animal racional"), enfatiza a transmissão de con-

teúdos de ensino predominantemente intelectuais, destaca a importância da autoridade do educador, da disciplina rígida, pois a formação de um sólido caráter é indispensável para o domínio da razão sobre as paixões. Para o humanismo religioso, a finalidade da educação consiste em levar o aluno à perfeição de sua essência, que é universal.

A importância do universalismo em educação, porém, não se restringe somente às tendências humanistas do perenialismo e do essencialismo. A pedagogia crítico-social dos conteúdos, embora valorize a experiência contextual dos alunos, enfatiza a necessidade da mediação do professor e da escola para a organização lógica do saber popular, a fim de que os educandos se apropriem dos conteúdos universais do nível cultural preexistente. Representa, pois, uma tentativa de, mediante o exercício da reflexão crítica, integrar a heterogeneidade cultural com a universalidade do saber constituído, suplantando o dualismo "cultura popular" e "cultura erudita".

Para a pedagogia crítico-social dos conteúdos, a função mais importante da escola, sua **especificidade**, consiste em tornar possível o domínio do saber não só pelas classes mais favorecidas, mas também pelas classes populares, pois só dessa forma poderá se efetivar a ascensão social. Não se trata de organizar currículos enciclopédicos, nem da análise de problemas abstratos, mas do desenvolvimento dentro da escola da análise crítica sobre os problemas concretos da sociedade. Os educadores dessa linha de pensamento pedagógico admitem a interação entre a totalidade social e a escola, considerando que, embora esta seja um subsistema da sociedade, produto do conjunto de fato-

res histórico-culturais, também pode se tornar agente de transformações, desde que nela haja espaço para a crítica das contradições do sistema.

Inspirada nos trabalhos de Snyders, Sucholdoski, Adam Schaff, Adolfo Vasquez, a pedagogia crítico-social dos conteúdos conta com muitos representantes no Brasil como Dermeval Saviani, José Carlos Libâneo, Carlos Roberto Jamil Cury, entre outros.

Jürgen Habermas, um dos atuais representantes da Escola Crítica de Frankfurt, problematiza a questão da tensão dialética entre multiculturalismo e universalismo:

"Será que atrás da pretensão universalista, por exemplo, que ligamos com os direitos humanos, não se esconde um instrumento especialmente sutil e falso de dominação de uma cultura sobre as outras? Ou será que as religiões mundiais de cunho universalista convergem, de acordo com suas pretensões, num núcleo de intuições morais? Nós interpretamos esse núcleo como sendo o igual respeito por qualquer um, a mesma consideração para com a integridade de qualquer pessoa necessitada de proteção e para com a intersubjetividade vulnerável de todas as formas de existência". (HABERMAS, 1993, p.31)

Em Comunicação apresentada na 40ª Assembléia Mundial do International Council on Education for Teaching, alertamos para o duplo aspecto do problema dos objetivos multiculturais em educação. Referindo-nos a Rigoberta Menchu, que, tendo recebido o Prêmio Nobel da Paz em 1992, declarou ao mundo que os

européus em nome da colonização e, mais ainda, em nome da civilização, destruíram culturas americanas autóctones, impondo sua própria cultura, questionamos:

“Se de um lado é válida essa acusação, por outro lado não deve ser ignorada a outra face do problema:

- Até que ponto se tem o direito de não levar o desenvolvimento a minorias culturais, a populações subdesenvolvidas, apelando para o princípio da não -interferência cultural, em nome da ética do desenvolvimento?” (GRANATO, 1993, p. 318)

Interesses políticos, inclusive dos mais perversos, poderão estar subjacentes a esses posicionamentos, visando manter populações carentes em estado de subdesenvolvimento e ignorar as opressões políticas que continuamente se instalam em regiões do Terceiro Mundo, assumidas por elites locais.

É a contradição essencial que se situa na raiz da problemática do desenvolvimento cultural:

- Como estender a povos, regiões, comunidades subdesenvolvidas os benefícios do progresso, sem violar sua identidade cultural?

Ultrapassar essa dicotomia constitui um desafio para os educadores deste novo século. A proposta de Habermas abre a possibilidade para a constituição de um novo humanismo, no qual situa a “razão comunicativa” como capaz de apreender a “unidade da razão na multiplicidade de suas vozes” contextuais, para a emergên-

cia de valores que transcendem os contextos concretos histórico-culturais. Propõe a construção de uma unidade dialética entre o uno e o múltiplo.

2. Valores Contextuais e valores Transculturais

Os problemas concernentes ao multiculturalismo estão intimamente relacionados com o debate contemporâneo sobre relativismo ético. Se a antropologia cultural, de modo particular, e as ciências humanas e sociais em geral, põem em evidência que os valores variam sempre no tempo e no espaço, será possível constituir-se uma moral universal? Kant, no século XVIII, sobretudo na *Crítica da Razão Prática*, admite essa possibilidade, baseando-se na concepção de a consciência moral ser um *a priori* da humanidade.

Na época contemporânea, Jürgen Habermas e Karl-Otto Apel (também da Universidade de Frankfurt), inspirados em Kant, deslocam para uma “comunidade de comunicação” as possibilidades de consensos morais, sociais e políticos. Apel propõe a construção de uma “Ética do discurso” (1994), constituída por uma lógica da subjetividade transcendental.

Para Habermas, a “comunidade de comunicação” emerge das interações sociais, dos debates sobre os problemas concretos da sociedade, atendendo-se a normas lógicas do “agir comunicativo” que possam garantir conclusões intersubjetivas (*Teoria do agir comunicativo*, 1981, e *Consciência moral e agir comunicativo*, 1989). Considera que há em nossa cultura um esgotamento das utopias, criti-

cando a ambigüidade das concepções de democracia, como também as contradições dos regimes socialistas, como têm sido praticados.

Propõe a construção de uma nova utopia que não poderá, porém, ser antecipada em sua totalidade, pois não se trata de impor uma nova teoria social, mas de pôr em prática projetos consensuais para a reconstrução da sociedade.

Habermas baseia-se predominantemente nos estudos realizados por Lawrence Kohlberg, psicólogo norte-americano, sobre o desenvolvimento progressivo de valores morais. Verifica que a multiplicidade de fatores que atuam sobre os indivíduos, oriundos da diversidade de contextos culturais, facilita ou retarda a educação moral, embora não a determine, pois, apoiando-se em Piaget, considera que o desenvolvimento cognitivo assim como o moral são construções do sujeito.

As pesquisas de Kohlberg sobre a construção de valores morais, que foram realizadas com jovens de diversos países, incluindo o Brasil, evidenciam a possibilidade de se ascender, através da educação, de valores contextuais a valores universais, pois quanto mais avançado for o patamar de construção de valores éticos, maior a sensibilidade moral para valores transculturais.

Na linha de estudos do antropólogo contemporâneo Gilbert Durand, (Universidade de Grenoble, França), reaparecem as teses das categorias universais *a priori* da consciência humana e da relação dos valores morais com a sacralidade.

Aceita a análise feita por Lévi Strauss em relação à psicologia da criança, ao afirmar que cada criança traz ao nascer, sob a forma de estruturas mentais esboçadas, a integralidade dos meios de que a humanidade dispõe para definir as suas relações com o mundo. Os valores culturais incidem sobre tais meios e, a partir dessa interação, os sujeitos constroem formas de ação e de pensamento.

Para Durand os valores diretamente ligados às estruturas profundas da consciência humana assumem um caráter de sacralidade podendo ser denominados **mitos**. Os mitos, embora universais, apresentam ascensão e declínio nas diversas culturas, constituindo os "perfis mitológicos" que se manifestam nos símbolos, sobretudo verbais, que as caracterizam e que refletem o imaginário social de cada época.

Na antropologia de Durand os mitos são considerados extremamente importantes, porque é através deles que são transmitidos os valores, as esperanças e os desejos da humanidade. Embora a lógica dos mitos não seja redutível à pura racionalidade, podem ser interpretados em seus significados. Durand elabora um conjunto de processos para efetuar a hermenêutica dos mitos, a mitodologia, que se desdobra em mitocrítica e mitanálise, para levar à compreensão do espírito da época e de um grupo, que está por detrás dos acontecimentos históricos e etnológicos, desvelando-se a coerência significativa profunda desses acontecimentos. Sendo os mitos as manifestações humanas que organizam as práticas sociais, esclarecer os valores e desejos que estão em suas raízes pode vir a ter efeitos educacionais e até mesmo terapêuticos: vir a constituir um fator de reequilíbrio psicológico e social.

3. Problemas e Contradições do Multiculturalismo

A escolha de autores como Kohlberg, Habermas e Durand, para fundamentar nosso trabalho, deve-se ao fato de valorizarem o contexto cultural e o saber universal, ultrapassando a dicotomia multiculturalismo versus universalismo. É o que se denomina interculturalismo, ou seja, a troca de experiências entre as diversas culturas, conduzindo a um diálogo e enriquecimento recíproco.

Embora sejam numerosos os trabalhos sobre multiculturalismo e interculturalismo nas áreas das ciências humanas e sociais, não nos possibilitam chegar a conclusões rigorosas e generalizadas sobre como passar do discurso para a prática, sobretudo em educação. Conforme afirma Ana Lúcia E. Farah Valente:

“A leitura de textos e artigos dedicados ao tema, especialmente os de origem francesa, nos conduz à conclusão de que a educação intercultural se constitui um campo de estudo no qual não se alcançou consenso por ser informado por perspectivas teórico-metodológicas diferentes e divergentes”. (VALLENTE, 1998, p. 7-18).

Torna-se indispensável esclarecer como se dá a construção histórico-social das pretensões de universalidade em algumas culturas, assim como compreender como o próprio movimento emergiu como uma reivindicação de grupos culturais diferenciados em uma tensão dialética de relações de poder.

As implicações políticas e econômicas do multiculturalismo com o capitalismo avançado, com os movimentos de globalização internacional, tornam extremamente complexas as tentativas de efetivar os ideais do interculturalismo.

Podem-se citar, como exemplo, as nações que exigem o reconhecimento mundial da identidade e valores da própria cultura, fortalecendo o movimento multicultural, mas, por outro lado, em postura fundamentalista, impedem as influências de outros grupos, impossibilitando o diálogo e revitalizando as relações de conflitos políticos e ideológicos em âmbito internacional.

O próprio ideal de democracia apresenta contradições inerentes em suas concepções. Se aceitarmos como seus princípios a liberdade, igualdade e fraternidade, afirmamos a **universalidade** dos direitos humanos, um dos postulados no qual se apoia o interculturalismo: o homem, em decorrência de sua “dignidade”, deve ser considerado sempre como um fim em si mesmo e nunca como um meio para que sejam atingidos outros fins. As diferenças, portanto, tanto dos indivíduos entre si como dos grupos culturais devem ser respeitadas. Entretanto, a evolução histórica das diversas organizações sociais democráticas nos têm mostrado como é difícil integrar liberalismo e justiça social. No momento atual, em nível nacional e internacional, eclodem crises decorrentes das grandes desigualdades.

Como afirma Jamil Cury:

“...o que deveria ser um novo “milagre econômico” não se consubstanciou. A distância entre os paí-

ses se aprofundou, o fosso entre as camadas ricas e pobres dos países se tornou mais agudo, o desemprego campeou solto, a miséria se alastrou, a dívida aumentou e muitos corifeus do ultraliberalismo instalado no aparelho do Estado de países latino-americanos, fiéis seguidores do ideário do ajuste, se revelaram mafiosos. Outras formas de submissão se tornaram explícitas, especialmente, no caso das privatizações. A expectativa de que as agências de controle fossem ser uma tábua de defesa não se concretizou. Muitos direitos sociais foram extintos ou reduzidos." (CURY, 2002, p.151).

John Rawls, pensador norte-americano contemporâneo, que se insere no debate atual sobre ética, aponta para possíveis soluções em relação a esses impasses.

Destaca-se, entre suas obras, "*Uma Teoria da Justiça*", onde define justiça como "equidade". Reafirmando o direito de cada indivíduo às liberdades fundamentais decorrentes do respeito à dignidade humana, escolhe a democracia como a melhor forma de governo. Para a efetivação da equidade propõe a intervenção reguladora do Estado no livre mercado, reequilibrando rendas mediante políticas públicas compensatórias que proporcionem aos menos favorecidos programas eficazes de educação e saúde. Como decorrência, pode-se exigir dotação desigualitária mas mais equitativa no sentido de dar mais aos que têm menos.

Rawls considera que sua proposta é aplicável a qualquer sociedade, incluindo a "sociedade das nações", afirmando ser um **dever** dos países democráticos in-

terferir nas nações que ainda não conseguiram organizar-se de acordo com os princípios de igualdade e equidade para ajudá-las a efetivar a democracia. Julga ainda obrigação desses países impedirem que grupos tirânicos oprimam povos que não tenham condições de reagir, mesmo que para isso seja preciso recorrer a ações militares.

Muitas críticas são dirigidas a Rawls, pois sua proposta pode ser interpretada como um reforço ao poder do capitalismo internacional. Não obstante sua teoria da justiça como equidade tem tido muita repercussão na Europa, sobretudo entre alguns grupos de esquerda que, desiludidos com as experiências socialistas, vêm nas sugestões de Rawls aberturas para a reversão progressiva dos desequilíbrios do capitalismo.

Vivem-se no momento presente movimentos sociais contraditórios: processos de globalização acompanhados de reações multiculturais, o que torna extremamente complexo o diálogo proposto pelo interculturalismo.

Antônio Flávio Barbosa Moreira nos alerta para o perigo de que uma compreensão distorcida de multiculturalismo, tendo em vista a convivência pacífica entre as diversidades culturais, leve a um isolamento dos diversos grupos, os quais passam a constituir guetos sociais. Excluindo-se a tensão dialética que se estabelece pelo diálogo, não há possibilidade de avanço em um processo de afirmação de diferenças e reconhecimento de identidades. É a proposta denominada de "multiculturalismo crítico" (MOREIRA, 2002).

Pedro Demo em seu texto sobre Tecnologia em Educação e Aprendizagem,

assinala que a "teleducação" não deve ser vista apenas como aquisição de técnicas. Fundamentando-se em Searle (1998) e em teorias contemporâneas de Filosofia da Ciência, ressalta o "salto de emergência" na constituição da própria realidade. Novas qualidades surgem, irreduzíveis às origens anteriores, fato que exclui a possibilidade de interpretações lineares do mundo real e do próprio processo de aprendizagem:

"Aprender aponta para fenômeno admirável: a realidade é sempre a mesma em seus componentes elementares, mas nunca se repete no todo". (2002, p. 208).

Considerando-se os aspectos complexos e contraditórios da própria estrutura real em seu permanente "vir a ser", postula-se a interpretação dialética, vista como integração de contrários para compreender essa mesma realidade.

3. Conclusões

Tendo em vista o que foi exposto, torna-se evidente que o movimento multiculturalista em educação apresenta questões não definitivamente resolvidas.

Tudo leva a crer que a falta de recuo histórico esteja dificultando nossa compreensão da multiplicidade de fatores que geram as crises e suas possíveis ações. Encontramo-nos imersos em um contexto sociocultural, produto das transformações político-econômicas do mundo, no qual as teorias e práticas sociais de que dispomos não são suficientes para o estabelecimento de diretrizes de pensamento e ação fixas em relação ao presente e ao futuro. É o que Habermas denomina "a

nova intransparência", o "esgotamento das energias utópicas". (HABERMAS, 1987, p. 103).

Tratando-se de um momento de transição histórica, voltamos à proposta de Habermas que, fazendo uma releitura dos trabalhos de Kohlberg, transfere para o âmbito da história das sociedades humanas os diversos níveis de desenvolvimento moral. Admite uma evolução da consciência histórica mediante a qual efetua-se um processo de aprendizagem coletiva contínuo. Segundo Habermas, os princípios de organização social em núcleos institucionais representam níveis diferentes de aprendizagem onde a evolução social constitui degraus de processo progressivo de esclarecimento dialético.

Para a reconstrução contínua de uma nova ordem social torna-se necessária a participação de todas as instâncias comunitárias, no exercício da competência comunicativa, isto é, da capacidade de comunicação esclarecedora. Assumindo a categoria da "práxis", que pressupõe unidade entre teoria e prática, as linhas de ação consensuais são sempre provisórias, pois trata-se de procurar reconstruir a própria teoria a partir da prática.

Torna-se indispensável, portanto, rever nossas políticas educacionais, para que seja esclarecido até que ponto conduzem a uma verdadeira democracia ou, ao contrário, reforçam tensões conflitivas nacionais e internacionais em suas relações de poder, sem efetivarem a articulação entre as diferenças (SANTOS, 2001) que leva ao diálogo possível.

Concluímos o texto voltando a afirmar nossa convicção de que, mediante a "pra-

xis emancipatória" de Habermas, encontraremos os caminhos para efetivar a tensão dialética intercultural, entendida como a descentralização de nossos paradigmas

étnicos para a compreensão do universo significativo do outro, tendo em vista planos conjuntos de ação que levem a um enriquecimento das diversas culturas.

Recebido em: 31/10/2002

Aceito para publicação em: 13/05/2003

ABSTRACT

Multiculturalism and universalism: educational policies implications

This text analyses through the perspective of the philosophy of education, the dialectic tension between multiculturalism and universalism, including interculturalism and its present trends. This paper, which is mainly based on Jürgen Habermas and Gilbert Durand works on ethical relativism related to contextual and transcultural values also examines American, European and Brazilian authors related to this field. Furthermore, it inquires about the multiculturalism implications related to the neo-liberalism and the globalization processes, analysing the underlying relations of power of these movements and its influence on educational policies of many countries. Lastly, it presents a proposal of "communicative action" as one of the solutions for the current world crisis.

Keywords: Multiculturalism and universalism – interculturalism – Contextual and transcultural values – Political aspects – Communicative action

RESUMEN

Multiculturalismo y universalismo: implicaciones para las políticas educativas

Analiza, mediante perspectiva de la filosofía de la educación, la tensión dialéctica entre multiculturalismo y universalismo, incluyendo el inter culturalismo. Considera los argumentos desarrollados por las directrices educacionales actuales a favor o contra las múltiples tendencias. Se basa predominantemente en los estudios de Jürgen Habermas y en los de Gilbert Durant sobre relativismo ético en sus connotaciones con valores contextuales y transculturales. Comenta los trabajos de autores contemporáneos americanos, europeos

y brasileños sobre las implicaciones del multiculturalismo con el neoliberalismo y con los procesos de globalización, examinando las relaciones de poder subyacentes a esos movimientos, que influyen en las políticas educacionales de las diversas naciones. Concluye presentando la propuesta del "actuar comunicativo" para posibles soluciones de las crisis vividas en el momento presente.

Palabras claves: Multiculturalismo y universalismo - Ínter culturalismo - Valores contextuales y transculturales - Aspectos políticos - Actuar comunicativo.

Referências Bibliográficas

APEL, K. *Étique de la discussion*. [S.l.]: Cerj, 1994.

BONDER, N. ; SORJ, B. *Judaísmo para o século XXI : o rabino e o sociólogo*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

CANDAU, V. M. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v.23, n.79, p.125-161, ago. 2002.

_____. et al. *Oficinas pedagógicas de direitos humanos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

CURY, C. R. J. Políticas de Educação: um convite ao tema. In: FÁVERO, O.; SAMERARO, G. (Org.). *Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 147-162.

DELACAMPAGNE, C. *A Filosofia política hoje : idéias, debates, questões*. Tradução de Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

_____. *História da Filosofia no século XX*. Tradução de Lucy Magalhães Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

DEMO, P. *Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994. (Biblioteca Tempo Universitário; 96).

_____. Tecnologia em Educação e aprendizagem. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 35, p. 201-222, abr./jun. 2002.

DURAND, G. *Figures mythiques e visages de l'oeuvre: de la mythocritique à la mythanalyse*. Paris: Dunot, 1996.

_____. *L'imagination symbolique*. 4.ed. Paris: P.U.F., 1984.(Collection quadrige; 51).

_____. *Mito, símbolo e mitologia*. Lisboa: Presença, 1982.

_____. *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*. Paris: P.U.F., 1996.

FÁVERO, O.; SEMERARO, G. (Org.). *Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro*. Petrópolis, RJ : Vozes, 2002.

FORQUIN, J. C. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemologia do conhecimento escolar*. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. (Educação: teoria e crítica).

_____. Le curriculum entre relativisme et universalisme. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL : *A Construção da Educação Brasileira*, 1997, Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro /Faculdade de Educação, 1997.

FREIRE, P. *A Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GIDDENS, A. *A terceira via*. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GRANATO, T. A. C. G. Alternatives programs for development: from Paulo Freire's cultural action to the pedagogy of the imaginary. In: ASSEMBLÉIA MUNDIAL DA INTERNATIONAL COUNCIL ON EDUCATION FOR TEACHING (ICET), 40., 1993, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1993. p.317-334.

_____. Avaliação dos sistemas educacionais: desafios e soluções: aspectos filosóficos. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v.3, n. 8, p.313-316, jul./set. 1995.

_____. *A Educação em questão: novos caminhos para antigos problemas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. *O que nos tem a dizer a Antropologia filosófica*. In: *Imaginário social e Educação*. Rio de Janeiro: Gryphus: UFRJ, Faculdade de Educação, 1992. (Persona)

_____. *O pensamento educacional brasileiro: idéias e tendências*. *Cultura Vozes*, Petrópolis, RJ, n.5, p.49-59, 2002.

HABERMAS, J. *Consciência moral e agir comunicativo*. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989. (Biblioteca Tempo Brasileiro; 84. Série Estudos Alemães).

_____. *Dialética e hermenêutica: para a crítica da hermenêutica de Gadamer*. Tradução de Alvaro L. M. Valls. Porto Alegre: L & PM, 1987.

_____. *Direito e democracia: entre facticidade e validade*. Tradução de Flavio Beno Liebeneichter. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1987. (Biblioteca Tempo Universitário ; 101. Série Estudos Alemães)

_____. *A nova intransparência: a crise do estado do bem-estar social e o esgotamento das energias utópicas*. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, n. 18, p. 103-114, set. 1987.

_____. *Passado como futuro*. Tradução de Flavio Beno Liebeneichter. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993. (Biblioteca Tempo Universitário; 94. Série Estudos Alemães).

_____. *A unidade da razão na multiplicidade de suas vozes*. *Revista Filosófica Brasileira: revista do Departamento de Filosofia do IFCS/UFRJ*, Rio de Janeiro, v. 4, n.4, p. 53-81, out. 1989.

HERSHEY, M. *A study of teacher and students multicultural attitudes before and after the use of an Intergrated multicultural lesson plan*. In: *ASSEMBLÉIA MUNDIAL DA INTERNATIONAL COUNCIL ON EDUCATION FOR TEACHING (ICET)*, 40., 1993, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro : Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1993.

KOHLBERG, L. *Essays on moral development*. San Francisco, CA: Harper an Row, 1987.

MARTUCCELLI, D. *As contradições políticas do multiculturalismo*. *Revista Brasileira de Educação: revista da ANPED*, São Paulo, n.2, maio/jun./jul./ago., p. 18-32, 1996.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, diferença cultural e diálogo. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 23, n.79, p.15-38, ago.2002.

_____. ; SILVA, T. T. (Org.). *Territórios contestados : o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis,RJ : Vozes, 1995.(Estudos culturais em Educação).

RASCHE, V. M. M. *The discarded children: the creation of a class of misfits amongst the poor in Brazilian schools: a case study of first grade*. 1979. Tese (Doutorado)-Universidade de Michigan, Ann Arbor, Michigan, U.S.A, 1979.

RAWLS, J. *Uma teoria da justiça*. Tradução de Almiro Pisetta e Lenita M. R. Esteves. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SANTOS, B. S. Dilemas de nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento. *Educação e Sociedade: revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre*, v. 26, n.1, p.13-32, jan./jun. 2001.

SEARLE, J. R. *O mistério da consciência: e discussões com Daniel C. Dennett e David J. Chalmers*. Tradução de Andre Yuji Pinheiro Uema e Vladimir Safatle. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1998.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1999.

VALENTE, A. L. E. F. Para além do multiculturalismo: a Educação intercultural na Europa. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, n. 191, p. 7-18 Jan./abr. 1998.

Correspondência: teresinhagranato@ucp.br