

A JUSTIÇA CURRICULAR SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA DE COSMOVISÃO

Gabrielli Oliveira Souza Rosa (IC) Cristiano Lopes (Orientador)

Apoio: Mack pesquisa.

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar a proposta de uma justiça curricular através da teoria do multiculturalismo apresentada por Vera Maria Candau e Antonio Flávio Barbosa Moreira, de modo a buscar uma leitura sob a perspectiva da filosofia cosmonômica de Herman Dooyeweerd. Para tal análise, torna-se necessária uma busca por explicitar a proposta multicultural e, após exposição de tais pressupostos, observar se a mesma cumpre sua promessa de diversidade e liberdade.

Palavras-chave: Currículo; Multiculturalismo; Dooyeweerd.

ABSTRACT

This article aims to analyze the proposal for a curricular justice through the multiculturalism theory presented by Vera Maria Candau and Antonio Flávio Barbosa Moreira, in order to seek a reading from the perspective of Herman Dooyeweerd's cosmological philosophy. For such an analysis, it is necessary to seek to clarify the multicultural proposal and, after exposing these assumptions, observe whether it fulfills its promise of diversity and freedom.

Keywords: Curriculum; Multiculturalism; Dooyeweerd.

1. INTRODUÇÃO

A sociedade pós-moderna anseia por liberdade em todos os âmbitos de sua expressão, seja ela moral, cívica ou espiritual. Nesta busca pela liberdade, a educação não poderia diferir dos anseios de seu tempo. Assim, as discussões educacionais que tratam da organização curricular se colocam em sua maioria, para descobrir ou determinar o quanto de liberdade a proposta curricular analisada concederá, e se ela é o mais abrangente e justa socialmente. Mas qual seria o ponto de partida para esta concepção? Seria este ponto absoluto ou neutro?

A justiça curricular ou o currículo multicultural promete o respeito às diversidades e o incentivo à educação para liberdade. A presente pesquisa se apresenta com a intenção de averiguar quais são os pressupostos que a proposta de um currículo socialmente justo ou multicultural carrega. Para tanto, é necessário que haja uma visão clara dos caminhos que as teorias curriculares seguiram historicamente, principalmente no Brasil, e quais eram os seus

fundamentos. Desta forma, é traçado um percurso desde os primeiros currículos brasileiros até as atuais propostas multiculturais, evidenciando o pensamento fundante dos mesmos.

Para responder o grande dilema do pressuposto fundante na proposta multicultural, a análise deste artigo se restringe às propostas apresentadas por Candau e Moreira no artigo *Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos*, e as teorias do filósofo holandês Herman Dooyeweerd, elencando pontos em que sua teoria oferece respostas ou contrapostos ao que Candau e Moreira apresentam. Através de tais análises se concluiu que a ideia de liberdade abriga em si uma necessidade de definição conceitual, e que a ação teórica de construir um currículo não pode se determinar religiosamente neutra, já que seus objetivos e pressupostos apontam para os fundamentos tanto daqueles que criam o currículo quanto daqueles que colocam-no em prática.

2. DESENVOLVIMENTO DO ARGUMENTO

2.1. PRESSUPOSTOS CURRICULARES NA HISTÓRIA DO BRASIL

No atual cenário da educação brasileira, em que cada vez mais as bases epistemológicas e filosóficas curriculares do ensino têm sido fortemente discutidas, questiona-se a relação entre tais bases com as formas de estruturação de um currículo educacional, considerando as maneiras pelas quais o eixo teórico deve se relacionar com o eixo prático na sala de aula. Ampliando o sentido da palavra currículo para além da organização de conteúdos e temas a serem ensinados, tem-se, do Latim, derivada de “*Curriculus*”, a palavra “*curriculum*”, que significa caminho, trajeto, percurso, pista ou circuito atlético (MEC 1962, p. 266). O termo currículo se manifesta na educação na primeira metade do século XVI,¹ com referência à organização de conteúdo, ou seja, o caminho a se cursar em relação aos estudos. Segundo Goodson (1995, p. 7) também foi entendido como “ordem como sequência” e “ordem como estrutura” de um curso por completo.

A palavra “currículo” tem sido associada a significados e concepções diversas, as quais sofrem alterações ao longo da história à medida que novas teorias acerca do assunto são produzidas pela humanidade.

Dentro do processo educacional brasileiro, dado no início da era colonial com a chegada dos jesuítas em 1549, o ensino era pautado pela transmissão da moral e de valores de fundo cristão; isso por meio dos padres que catequizaram parte dos índios e, posteriormente, escravos e imigrantes. A educação fornecida por meio dos jesuítas tinha o apoio da Coroa Portuguesa (SAVIANI, 2013), que enxergava a ação como benéfica ao

processo de dominação territorial e cultural. Enquanto no Brasil uma definição de currículo ou até mesmo uma educação estruturada estava longe dos planos portugueses, no final de 1500 ocorre uma movimentação por parte da Igreja Católica ao pensar normas mais claras para o ensino, pautadas nos Ordenamentos de Estudo da Companhia de Jesus, gerando, em 1579, o então currículo jesuítico, conhecido como *Ratio Studiorum*, que traria ao Brasil a primeira experiência de uma organização curricular. Esse currículo esteve em vigência até 1756, quando Portugal passa por uma reforma pedagógica que reverbera no Brasil como Reforma Pombalina. Apesar da reforma ter como objetivo uma organização educacional moderna com a ministração de aulas régias (latim, lógica, retórica e matemática), as quais seriam de fundo laico e oferecidas pela Coroa para o ensino de cunho utilitário e prático, ela redundou na expulsão dos jesuítas do Brasil Colônia, deixando a educação pedagogicamente desarticulada.

Percorrendo mais à frente na história educacional brasileira no tocante às concepções de currículos que foram vigentes no período do Primeiro Reinado ao Segundo Reinado, destaca-se a Lei de 15 de outubro de 1827 que, ao organizar a escola primária brasileira, delimitou o curriculum de ensino mútuo, em que alunos mais avançados realizavam o papel de auxiliares de um professor ao ensinar os demais, além da reforma educacional Leônico de Carvalho, de 1879, que propôs a “Prática do ensino intuitivo ou lição das coisas¹”, influenciada pelas teorias pedagógicas de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), que defendia os ideais rousseauianos pautados na premissa dialética de natureza e liberdade humanista. “Conforme esse dualismo moderno, o homem é essencialmente um espírito racional, ansiando por liberdade para se realizar. Mas o principal obstáculo a essa realização é a natureza, que impõe limitações” (CARVALHO, 2006). Essa premissa dualista de liberdade e natureza é o pilar da construção cultural da sociedade ocidental moderna, expressando-se nas propostas curriculares subsequentes. A educação, assim, passa a ser vista como uma ferramenta efetiva na busca do conhecimento científico, o qual gera a libertação humana e o controle da natureza. Na reforma Benjamin Constant, no Decreto 891 de 08 de novembro de 1890, a premissa curricular perde a força do caráter humanista, caminhando em direção ao positivismo de Augusto Comte, que promovia a filosofia positivista destacando o papel dos métodos científicos na busca de conhecimento como fonte única dos saberes, em contraposição ao ensino literário.

A Reforma Benjamin Constant, ao defender a laicidade e gratuidade do ensino, enfatizava um currículo pautado no estudo das ciências fundamentais (matemática, astronomia, física, química, fisiologia e física social) como parte principal do curso na ordem lógica de classificação estabelecida por Augusto Comte.

¹ Cf. Ibid., art.9. Acesso em 10 oct. 2019.

É em 1932, com o Manifesto dos Pioneiros, documento redigido principalmente por Fernando de Azevedo, Anísio de Teixeira e Lourenço Filho, que os currículos brasileiros tornam a receber a forte influência das teorias humanistas, dessa vez por meio das teorias de John Dewey e as filosofias de Durkheim. Ambos retornam à premissa do ensino intuitivo rousseauiano, reivindicando a educação como uma necessidade social de responsabilidade do Estado. As propostas trazidas pelo movimento reforçaram a necessidade da quebra com o ensino conteudista e as práticas tradicionais, consideradas superficiais e ineficientes na formação do cidadão crítico e transformador de sua nação. (TENÓRIO; SCHELBAUER, [s/d]). Estes pressupostos revelam uma bandeira nacional-desenvolvimentista que permeava o cenário político brasileiro na visão de que a redenção cultural brasileira se daria por meio da estruturação e planejamento educacional. Estariam, dessarte, esses ideais presentes nos currículos atuais?

Considerando a parcialidade das reformas anteriores, que tratavam apenas de alguns aspectos da educação — como sua obrigatoriedade, universalização e os níveis educacionais de forma separada —, o Brasil ainda lutava com a desarticulação de sua educação. De maneira geral, o Manifesto dos Pioneiros de 32 fundamenta as discussões em torno da necessidade de um Plano Nacional de Educação, bem como as regulamentações que articulariam a educação enquanto sistema nacional. Esses fundamentos são incorporados à Constituição de 1946, que estabeleceu como competência da União garantir o ensino primário integral, obrigatório e gratuito; vinculando também à união a responsabilidade de distribuir os recursos econômicos destinados à educação e a tarefa de elaborar as Leis de Diretrizes e Bases (LDB), que regulamentam a educação.

A primeira LDB, pensada e elaborada em 1948 por uma comissão composta por educadores, dentre eles Lourenço Filho (1897-1970), na qualidade de presidente, e Almeida Júnior (1892-1971), relator, é promulgada apenas em 1961. Essa LDB “reverbera os ideais escolanovistas, dentre os quais estavam a natureza técnico- científica da educação e o planejamento educacional”. A LDB de 61 move-se legalmente em direção à ampliação dos direitos educacionais, ao entender que o acesso à escola é comunitário e parte de uma necessidade social, dando uma certa autonomia das redes públicas em relação ao currículo, mas delimitando as atribuições de trabalho dos docentes. A premissa nacionalista e desenvolvimentista da LDB de 61 é evidenciada pelo regime militar brasileiro de 64, que trouxe um ensino de cunho profissionalizante. O pensamento pedagógico que permeava o Brasil era polarizado, como afirma Moura:

De 1946 a 1964, o campo educacional é polarizado em torno de duas visões distintas de educação. A primeira, sob a bandeira do nacional desenvolvimentismo, vê o Estado como planejador do desenvolvimento do

país e o protagonista na libertação da dependência externa. Por outro lado, as tendências privatistas rechaçam o intervencionismo e a ingerência estatal. (MOURA, E. da S. A construção da ideia de plano nacional de educação no Brasil: antecedentes históricos e concepções.)

Os conflitos enfrentados mundialmente ao longo do século XX, como a Revolução Cultural Chinesa de 1966, a revolução estudantil francesa de maio de 68 e as teorizações acerca das relações de poder da sociedade moderna nas ideias de Estado e povo, traziam ao imaginário educacional brasileiro ideologias políticas revolucionárias quanto à educação. Essas ideologias se fomentaram durante o regime militar brasileiro. Ao final do regime, na reabertura do Congresso Nacional, é eleita a Assembleia Constituinte de 1987, responsável por elaborar a nova Constituição Federal, que seria chamada de Constituição Cidadã, baseada nos ideais de liberdade, direitos e igualdade que deveriam permear uma democracia. Essa é a Constituição que vigora atualmente, promulgada em 05 de outubro de 1988.

O processo de redemocratização do país trouxe igualmente a reestruturação da educação fundamentada nos direitos sociais e humanos, materializando a pedagogia crítica que já residia no imaginário educacional brasileiro. Essa era a abertura para a elaboração da LDB de 1996.

Esta LDB reforça a necessidade de propiciar a todas a formação básica comum, o que pressupõe a formulação de um conjunto de diretrizes capaz de nortear os currículos e seus conteúdos mínimos, incumbência que nos termos do artigo. 9 inciso IV é remetida para a União. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2000, p. 15).

Esse era um amplo objetivo dado à LDB, que gera os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), um instrumento legislativo em apoio à LDB, com metas e objetivos claros para a formação curricular, ao contrário da LDB, os PCNs não possuem valor normativo para as escolas, mas sim orientativo. Ambos os documentos traziam a premissa de coesão educacional para o país, levando em consideração os meios democráticos que a educação deveria seguir, revelando fortes resquícios do discurso nacionalista desenvolvimentista, o qual fazia parte do cenário durante a elaboração da primeira LDB. Em um discurso realizado na entrega do Plano Nacional de Educação (PNE) de 1962, o presidente do Conselho Federal de Educação, em suas palavras finais, proferidas com certo entusiasmo, atribui à educação e sua organização o que ele chamava de “redenção cultural do povo brasileiro”.

As concepções curriculares progrediram em direção às teorias críticas, baseadas nas teorias marxistas e nos ideários da Escola de Frankfurt, com destaque às teorias de Bourdieu em *O Capital Cultural*. Numa mistura com o espírito revolucionário ideológico que se manifestava no país através de Paulo Freire, a Pedagogia Crítica, ao estabelecer a importância do ensino significativo, baseava-se nas teorias construtivistas. Por outro lado,

entretanto, defendia que esse ensino significativo deveria formar um cidadão crítico, e ser capaz de torná-los em "sujeitos da denúncia do mundo, para sua transformação" (FREIRE, 2005, p. 195), assumindo, assim, um compromisso com a "educação popular" a fim de que as classes subalternas pudessem se apropriar de sua história e romper com a opressão capitalista. Teriam essas influências alcançado as propostas curriculares posteriores? Revelaria o século seguinte premissas de uma teoria crítica de currículo em sua educação?

Ao final do século XX, emergem as teorias curriculares pós-críticas que dão continuidade à visão crítica de currículo desenvolvidas ao longo do século anterior. Alicerçadas nas teorias sociais de origem europeia, como a fenomenologia, a hermenêutica, o marxismo, e a cultura humanista moderna, passam a enxergar o currículo como um conjunto de experiências que geram o conhecimento, e como espaço de interrogação e questionamento dessas experiências, contestando o conformismo às ações que mantém a chamada ideologia dominante. O currículo é visto, então, como um espaço para formar seres humanos livres, críticos e revolucionários. Partindo desse ponto, vemos o surgimento de uma linha curricular que busca a justiça social, concebida por Connell (1993):

Que denomina de justiça curricular, pautada a seu ver, por três princípios: (a) os interesses dos menos favorecidos, (b) participação e escolarização comum e (c) a produção histórica da igualdade. Para o autor, o critério da justiça curricular é o grau em que uma estratégia pedagógica produz menos desigualdade no conjunto de relações sociais ao qual o sistema educacional está ligado. Considerando as especificidades e complexidade do panorama social e cultural deste início de século, sugerimos que a concepção de justiça curricular se amplie e se compreenda como a proporção em que as práticas pedagógicas incitam o questionamento das relações de poder que, no âmbito da sociedade, contribuem para criar e preservar diferenças e desigualdades. Quer-se favorecer, como consequência, a redução, na escola e no contexto social democrático, de atos de opressão, preconceito e discriminação. (CANDAU; MOREIRA, 2003, p. 157).

Essa proposta de justiça curricular, mais conhecida como multiculturalismo, ecoa no pensamento atual acerca da educação em uma sociedade que, vista como plural, é, portanto, geradora de desigualdades. Pensar o currículo a partir dessa linha levanta questionamentos acerca da função social atribuída à escola e às premissas norteadoras que esse currículo sustenta. Sobre o termo multiculturalismo, Silva afirma:

O multiculturalismo Crítico caracteriza-se por não conceber as diferenças culturais separadamente de relações de poder. Enquanto em uma perspectiva liberal apela-se para o respeito à diferença, por se considerar que sob a aparente diferença há uma mesma humanidade, no multiculturalismo crítico a própria definição do que é humano é vista como resultado de relações de poder. Ainda segundo o autor, a perspectiva crítica do multiculturalismo pode ser dividida em uma concepção pós-estruturalista (que concebe a diferença como essencialmente um processo linguístico e discursivo) e uma concepção mais materialista (para qual os processos institucionais, econômicos, estruturais, estariam na base da produção dos processos de

discriminação e desigualdade, baseados na diferença cultural). (Moreira, 2001, p. 69).

Percebe-se as influências do discurso humanista, da constante luta entre natureza e liberdade, os quais na modernidade ganham novas roupagens, ao falar-se da luta dialética de classes de Marx, ou o chamado ontológico do sujeito em Paulo Freire. Em um viés pós estruturalista, o currículo passa a considerar a ideia de que não existe um conhecimento único e verdadeiro, sendo, na realidade, uma questão de perspectiva histórica, que se transforma nos diferentes tempos e lugares.

2.2. A CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO NA SOCIEDADE MODERNA E SEUS FUNDAMENTOS

As teorias críticas e pós-críticas de currículo, ao compreenderem a escola enquanto território onde se estabelecem relações de poder e desenvolvem a identidade ou reprimem as subjetividades de acordo com o poder dominante, demonstram que o eixo da atividade teórica muda o seu foco. Ao invés da busca pelo desenvolvimento de técnicas para elaborar um currículo, ou uma estrutura de conteúdos, passa-se a dar ênfase às relações de poder e ideologia, na produção acerca da conexão entre saber, identidade e poder (SILVA, 2005). Esses estudos se desenvolvem a partir das influências exercidas pela filosofia socialista humanista, num constante grito pela liberdade política e econômica, criticando o currículo considerado hegemônico, linear ou universalizante.

As teorias críticas curriculares, no Brasil representadas majoritariamente por Paulo Freire em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, refletiam o discurso ideológico da busca pela liberdade humana de cunho político, econômico e intelectual de Marx e Engels. Ambos declararam a importância de transformação social numa crítica aos filósofos clássicos que interpretavam o mundo de diferentes formas, mas não foram capazes de trazer a transformação de que o mundo necessitava. Na obra *Ideologia Alemã* (1845), Marx e Engels definem sua agenda na seguinte afirmação: “Livremo-nos, pois, das quimeras, das idéias, dos dogmas, dos seres imaginários, sob o jugo dos quais eles se estiolam. Revoltemos-nos contra o domínio destas ideias”. (MARX, ENGELS, 1845). Este discurso será traduzido por Paulo Freire na *Pedagogia do oprimido*, em forma de uma filosofia educacional radical, que, segundo Freire, dá-se pelo processo de “conscientização”, que visa a superação da dominante “cultura do silêncio” entre os oprimidos, o que implica em aprender dialogicamente a “perceber as contradições sociais, políticas e econômicas; e desenvolver uma consciência crítica de modo que os indivíduos possam tomar medidas contra elementos opressivos da realidade” (FREIRE, 2005, p. 17).

Aplicando os pressupostos de Dooyeweerd pode se dizer que os pressupostos assumidos por Freire tanto quanto por Marx advêm de compromissos fundantes do pensamento humanista moderno de natureza e liberdade, em que a liberdade humana deseja se tornar autônoma e absolutamente independente de toda autoridade e de qualquer “poder sobrenatural”. Comprometida com o controle, seja da natureza ou do desenvolvimento pleno humano, a humanidade moderna passou a considerar a natureza como uma “extensa arena para explorações de uma personalidade livre, como um campo de infinitas possibilidades em que a soberania da personalidade humana deve ser revelada por um domínio total dos fenômenos da natureza”. (DOOYEWEERD, 2015, p. 172). Dessa forma, o alicerce da modernidade está na certeza de seu pensamento autônomo, que seria capaz de prover os meios para a compreensão da realidade temporal.

Herman Dooyeweerd (1894-1977), filósofo holandês, em sua obra “*A new critique of theoretical thought* [Uma nova crítica do pensamento teórico]”, faz uma crítica à autonomia do pensamento teórico e à razão, postulando que toda ação do pensamento é produto de motivos supra teóricos. Para tanto, Dooyeweerd demonstra que os motivos supra teóricos, que precedem o pensamento teórico, estão baseados no que ele denomina de motivos religiosos básicos.

Esses motivos básicos são as forças motrizes mais profundas por trás de todo o desenvolvimento cultural e espiritual do Ocidente. [...] É uma força orientadora absolutamente central, porque a partir do centro religioso da vida, governa as expressões temporais e aponta a verdadeira ou suposta origem de toda existência. (DOOYEWEERD, 2015, p. 22).

É importante destacar que Dooyeweerd, ao apresentar sua teoria, explica que o motivo básico religioso de uma cultura nunca deve ser estabelecido através de concepções individuais de religião. Nesse sentido, os motivos básicos religiosos são, de fato, um motivo comunal que governa o indivíduo estando ele consciente ou não.

Dooyeweerd aponta para a existência de quatro motivos básicos religiosos que determinam o desenvolvimento cultural das civilizações ocidentais, em que três deles são internamente dualistas e fragmentários e o último é integral, 1) matéria/forma, o motivo que dominou a filosofia grega pagã; 2) natureza/grça, que subjaz ao pensamento cristão de síntese no período medieval; 3) natureza/liberdade, que moldou as filosofias dos tempos modernos, principalmente o humanismo; e 4) o único integral: o motivo base bíblico triádico criação-queda-redenção, que está na raiz de uma filosofia radical² e integralmente bíblica.

² Dooyeweerd utiliza com frequência esse termo como referência implícita ao sentido grego de *radix*, raiz. Esse uso não deve ser confundido com a conotação política do termo *radical* na nossa língua. Em outras palavras, Dooyeweerd algumas vezes parafraseia o uso do termo radical com a frase: *penetrar a raiz da realidade criada*. (Raízes da cultura ocidental, 2015)

(DOOYEWEERD, 2014, p. 144). Os três primeiros motivos, por conterem uma premissa interna dialética, geram polarizações as quais Dooyeweerd chamará de tensões dialéticas que, por possuírem caráter religioso, são ou apóstatas ou radicalmente bíblicas, e, portanto, não passíveis de síntese, visto que cada um exige ser absoluto. Essa tensão gera sociedades polarizadas que colidem dentro do mesmo motivo básico. Um exemplo disso está nas discussões que ocorrem nas linhas crítico-teóricas de currículo sobre a formação dos indivíduos para liberdade e pleno desenvolvimento humano em relação à natureza. Na tentativa de se libertar ou controlar a natureza, essas sociedades caem em uma absolutização da ciência, o que determina toda a realidade “como uma cadeia ininterrupta de causa e efeito”, (DOOYEWEERD, 2015, p. 175), não sobrando espaço nessa realidade para a liberdade humana.

Será colocado em análise o motivo básico dualista do humanismo, ora pendia para o motivo da natureza, ora para o motivo da liberdade. No início do Humanismo clássico há a predominância de um humanismo pautado no motivo da natureza, num ideal de ciência clássico, que se constituía enquanto fundamento último da certeza do pensamento nas leis da física e matemática, as quais demonstraram ser possível o controle sobre a natureza ao descobrir as leis fixas, que estão sujeitas às coisas em movimento, ou seja, os princípios de causalidade. Mas como já apontado anteriormente, esta cadeia de causa e efeito mostrava o conflito com o motivo da liberdade, já que a personalidade humana neste sentido também deveria passar por uma análise científica.

Na polarização constante e na busca por equilíbrio, houveram três principais soluções dadas por escolas humanistas, sendo (1): A absolutização da ciência pautada no motivo básico da natureza, que gerava um determinismo científico da apreensão dos aspectos da realidade. (2): Novo ideal de ciência, pautado no motivo básico da liberdade, que gerou a absolutização da esfera empírica como ponto de partida para apreensão da realidade. (3): A Crítica da Razão Pura, de Immanuel Kant, ao compreender que, para a garantia de liberdade e autonomia do pensamento humano, a ciência empírica possuía um reino sensorial e um reino suprasensorial. No Reino sensorial residem as ciências da razão, ou seja, o pensamento autônomo, que não é regido pelas leis do reino suprasensorial onde reside a fé subjetiva. A sociedade humanista se pautava no pensamento autônomo, lúcido e analítico.

O termo “Weltanschauung” que na tradução ocidental se torna “cosmovisão” nasce na filosofia alemã com Kant em sua obra *Crítica do juízo* (1790), segundo Naugle é citado, em um parágrafo que enfatiza o poder de percepção da mente humana tendo em vista a

separação do reinos e o sujeito transcendental. Assim, Weltanschauung no sentido kantiano seria “simplesmente a percepção do mundo pelos sentidos”(NAUGLE, 2017, p. 94):

"Se a mente humana, no entanto, deve ser mesmo capaz de pensar o elemento infinito sem contradição, deve ter dentro de si um poder que seja supra-sensível, cuja ideia noumenon não possa ser intuída, mas ainda assim considerada como o substrato que subjaz o que é mera aparência, isto é, nossa intuição do mundo [Weltanschauung]. Porque somente através desse poder e sua ideia numa estima puramente intelectual de grandeza, é que nós compreendemos o infinito no mundo dos sentidos inteiramente sob um conceito. Muito embora, numa estimativa matemática de grandeza através de conceitos numéricos, nós jamais possamos pensar nele em sua inteireza". (KANT, 1987, p. 111, 112)

Muitos pensadores recorreram a separações ditas racionais, entretanto o que se dava eram na verdade absolutização de alguma esfera modal dada na realidade temporal. Este é o caso da proposta de Kant em sua obra *Crítica da razão pura* (1781), segundo Carvalho:

Para Kant o pensamento crítico, é aquele que possuía a si mesmo, ou seja, se trata do pensamento que busca os “porquês” de suas estruturas. [...] Sendo assim, o que Kant promove é uma síntese entre o racionalismo dogmático, que acreditava ser possível filosofar sobre a origem da natureza humana, a ideia de Deus, o infinito e toda a realidade não empírica. E o empirismo cético que dizia não ser possível pensar racionalmente sobre nada que estivesse além da experiência empírica. Esta síntese segundo Kant ocorre no centro racional do sujeito, que aplica categorias que são a priori da razão aos dados brutos da experiência empírica, resultando em toda experiência cognitiva que temos a respeito da realidade. (A FILOSOFIA DE DOOYEWEERD, 2016, 1:03:59)

Nasce aqui, a expectativa moderna de que o conhecimento é passível de desconstrução e reconstrução a partir de um processo controlado, ou seja, se tornar o senhor absoluto sobre toda a sua experiência cognitiva. Ao passo de que Dooyeweerd dirá que a dialética causada pelos polos religiosos dos motivos básicos não pode ser resolvida como se fosse uma dialética teórica, passível de síntese, pois: A tarefa dialética é levar o pensamento de uma oposição meramente lógica para uma síntese mais elevada. [...] Diferentemente da dialética teórica, a dialética religiosa carece de base para uma síntese real.” (DOOYEWEERD, 2015, p. 25-27).

Isso ocorre porque a raiz de um motivo básico é totalmente religiosa e, portanto, exige ser absoluta, o que não é possível quando o motivo é internamente dialético. O que é refutado aqui é a ideia de que um pensamento filosófico teórico, como na defesa de Kant, possa ser neutro e autônomo, pois a própria síntese que Kant propõe é uma ação religiosa enraizada no motivo básico humanista de liberdade e na religião da identidade humana. O ponto de Dooyeweerd sobre os pressupostos não começa na cosmovisão, mas sim no sentido mais profundo possível, na raiz de toda e qualquer cosmovisão, que são os motivos básicos religiosos.

Desta forma, as cosmovisões que permeiam os ideais científicos e as teorias curriculares desde o início das civilizações tiveram seu fundamento em algum dos motivos básicos citados anteriormente. Como pôde ser observado previamente nas propostas tradicionais, em que o conhecimento antes pautado em um motivo básico católico romano de natureza/grça do período medieval, revelado na *Ratio Studiorum*, já na Reforma pombalina o motivo básico não era mais o da natureza/grça, mas sim no reducionismo do aspecto histórico da realidade como aspecto central para construção da sociedade, refletido na educação historicista, que se autodenominava dinâmica ao acreditar que a realidade se desenvolve e move historicamente, considerando a realidade unilateralmente. Da mesma forma, as teorias curriculares posteriores farão um movimento de absolutização de algum aspecto da realidade na busca de equilíbrio para seus motivos básicos apóstatas. Como no compromisso profundo com a liberdade humanista que pautava a Reforma Leônico de Carvalho, apesar de seus resquícios do pensamento historicista, o pensamento majoritário acerca da educação era empírico, considerando a realidade apenas através das experiências sensoriais enquanto forma de conhecimento e apreensão do mundo.

A Reforma Benjamin Constant, assim como os Manifesto dos Pioneiros de 32 e a Primeira LDB 61, não distantes da tensão dialética religiosa de um motivo básico fragmentário e sua cosmovisão dividida, procuravam soluções em propostas educacionais que, ora pendiam para uma visão científico-natural, ora para o ideal da personalidade livre humanista. Sendo este segundo o caso das linhas curriculares do final século XIX até meados do século XX, presentes na LDB de 96, nas obras de Freire que caracterizam uma perspectiva crítica e na proposta de um currículo mais justo ou multicultural. Na visão de um currículo multicultural, o foco se torna a conversa entre culturas que, ao ocorrer, deveria gerar a emancipação do ser humano. Dessa forma, Candau e Moreira afirmam em sua pesquisa que:

No âmbito do pensamento pós-moderno, a cultura adquire cada vez mais um papel mais significativo na vida social: hoje, tudo chega mesmo a ser visto como cultural (Baudrillard, apud Featherstone, 1997). A cultura estaria, assim, além, do social, descentralizando-se, livrando-se de seus determinismos tradicionais na vida econômica, nas classes sociais, no gênero, na etnicidade e na religião. Segundo Featherstone, no entanto, tratase, na verdade, de uma recentralização da cultura, expressa no aumento da importância atribuída ao estudo da cultura no âmbito da vida acadêmica. (CANDAU; MOREIRA, 2003, p. 158).

Candau e Moreira se referem a uma recentralização da cultura como sendo o espaço onde ocorrem lutas pela hegemonia. Para demonstrar essa centralidade, os autores enfatizam que, no âmbito do marxismo culturalista, a centralidade da cultura não pode ser pensada sem considerar as relações que a mesma estabelece com economia, política e, mais profundamente, com a vida cotidiana. Implica-se, assim, a importância do reconhecimento das ações e das experiências dos indivíduos pelas análises dos fenômenos sociais. Nesse

sentido, Hall (1997), afirma que o termo “centralidade da cultura” está presente tanto na infra estrutura maior da sociedade quanto nas transformações e desenvolvimentos que ocorrem no microcosmo, isto é, “refere-se exatamente à forma como a cultura penetra em cada recanto da vida social contemporânea, tornando-se elemento chave no modo como o cotidiano é configurado e modificado. [...] devendo ser vista como algo fundamental, constitutivo, que determina a forma, o carácter e a vida interior desse movimento”(CANDAU; MOREIRA, p. 157).

O que Candau e Moreira utilizam como definição de centralidade da cultura, Dooyeweerd denominou como um tipo de absolutização de um aspecto modal da realidade temporal. Esses aspectos modais seriam os diversos modos pelos quais vivenciamos a realidade revelada, que é limitada pelo horizonte temporal. Dooyeweerd explica que estes aspectos modais possuem um fundamento último na ordem da Criação que Deus determinou, que nele estes sentidos são unificados, mas que para nossa experiência temporal, o sentido é refratado. Um exemplo claro para isso, e que o próprio Dooyeweerd utiliza, é a forma como a luz é refratada ao passar por um prisma, sendo o prisma uma representação do tempo cósmico e, a luz branca que o atravessa, por sua vez o prisma refere-se à identidade supratemporal do sentido cósmico, enquanto a diversidade de cores que enxergamos do outro lado do prisma é a diversidade temporal do sentido, as esferas modais. Na escala modal de Dooyeweerd, ele identifica um total de 15 esferas, elencando as da seguinte forma:

“Nosso horizonte temporal empírico tem um aspecto numérico, um aspecto espacial, um aspecto de movimento extensivo, um aspecto de energia no qual experimentamos as relações físico-químicas da realidade, um aspecto biótico, ou da vida orgânica, um aspecto de sentimento e sensação, um aspecto lógico, isto é, a forma analítica de distinção em nossa experiência temporal que se localiza no fundamento de todos os nossos conceitos e julgamentos lógicos. Em seguida, há um aspecto histórico de desenvolvimento de nossa vida social. Este é seguido pelo aspecto de significação simbólica, localizado no fundamento de intercurso social, com suas regras de cortesia, polidez, boa postura, moda, e assim por diante. Este modo experiencial é seguido pelos aspectos econômicos, estéticos, jurídico, moral e finalmente, pelo aspecto da fé ou crença”. (DOOYEWEERD, 2018, p. 48, 49).

Estas esferas se revelam na experiência temporal da vida, mas possuem um núcleo modal, ou seja, uma lei de centralidade que garante seu significado especial e irreduzível. A respeito do núcleo modal, Dooyeweerd diz que:

Este núcleo modal de seu sentido só pode expressa numa série dos chamados momentos análogos, ³referindo-se aos núcleos modais de todos

³ “Cada aspecto tem um significado “central”; entretanto este não pode ser descoberto ou compreendido a parte de seu inter-relacionamento com os demais aspectos de uma totalidade concreta.” (No Crepúsculo do pensamento ocidental — estudo sobre a pretensa autonomia do pensamento filosófico, p. 51)

os outros aspectos de nossa experiência que precedem ou sucedem, respectivamente, o aspecto considerado na ordem temporal. (DOOYEWEERD, 2018, p. 51)

Portanto, cada esfera teria uma soberania própria, estando sujeita a uma lei própria dada pela ordem cósmica, determinada divinamente. Isto significa que não poderíamos reduzir uma esfera à outra, isto é, explicar totalmente uma dimensão da experiência por outra. Candau e Moreira afirmam em seu artigo educação escolar e cultura (s): construindo caminhos (2003), que:

A escola é, sem dúvida, uma instituição cultural. Portanto, as relações entre escola e cultura não podem ser concebidas como entre dois pólos independentes, mas sim como universos entrelaçados, como uma teia tecida no cotidiano e com fios e nós profundamente articulados. (CANDAU; MOREIRA, 2003, p. 158)

O multiculturalismo encontrado nas propostas curriculares atuais que partem da linha pós-crítica, se revela na tentativa de busca racional por um fundamento último da realidade na própria realidade experimentada, neste caso buscando a explicação da realidade e o fundamento último racional e da organização do cosmos ao isolar a esfera histórica da realidade olhando para a realização cultural como a luz branca que passa pelo prisma da experiência temporal e gera as nuances de cores, ou seja, a explicação para como esta realidade deve ser vivida e enxergada. Ao pregar a liberdade e o respeito das subjetividades, o currículo multicultural rompe com o próprio núcleo de sentido de sua esfera modal e coloca as outras esferas como um produto da cultura a partir da história.

Nesta lógica, a escola é também um produto da cultura, e como produto da cultura seu currículo não poderia fugir disto ou ser daltônica culturalmente. Dooyeweerd em contrapartida, mostra que:

Cada ciência especial considera a realidade em apenas um de seus aspectos. [...] O dilema dessa ciência é semelhante ao de uma pessoa que vê as cores do arco-íris, mas não sabe nada sobre a luz contínua da qual essas cores emanam. Para essa pessoa, as cores parecem misturar-se uma às outras. Se alguém perguntasse a tal pessoa de onde vêm as diferentes cores, não estaria ela propensa a considerar uma cor como a origem das outras? Ou seria ela capaz de descobrir corretamente a relação mútua e a coerência entre elas? Se não, como então alguém poderia conhecer cada cor de acordo com a natureza intrínseca própria dessa cor? Se a pessoa não for daltônica poderá certamente fazer distinções, mas provavelmente começaria pela cor que percebesse mais viva, e sustentaria que as outras são apenas nuances dessa cor absolutizada. (DOOYEWEERD, 2015, p. 56)

Não é diferente da situação daqueles que, pensam poder encontrar na cultura ou na história, a base e o ponto de partida para uma concepção da realidade temporal. A pluralidade

da vida é possível justamente a partir da separação ontológica dos aspectos modais, a qual “garante a autonomia de cada esfera em relação às outras e impõem sobre cada instituição a necessidades de obedecer à norma que a qualifica.” (CARVALHO, 2006, p. 198)

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando todos os pontos expostos neste trabalho até o momento, é possível verificar que não há uma construção curricular que seja neutra. Os pressupostos passam por todos os aspectos da realidade e como os indivíduos encaram a vida. A proposta de justiça curricular se apresenta ao defender a pluralidade e diversidade através do multiculturalismo, nesta promessa de liberdade implícita em seu projeto a análise se voltou para averiguar de que liberdade se tratava a proposta. A partir dos objetivos desta pesquisa as teorias dooyeweerdianas que serviram de base para as análises, demonstram que a liberdade e a pluralidade que são propostas pela justiça curricular, se tratam de uma idealização de liberdade dentro do pensamento humanista, a liberdade da humanidade de qualquer objeto o user que possa ser restringir a expressão humana na sua busca por conhecimento. A luz de Dooyeweerd essa proposta de liberdade e pluralidade não são cumpridas. Já que essa liberdade provém de um motivo básico dualista, repetindo se o fenômeno do daltonismo teórico/ religioso, em que um aspecto da realidade é absolutizado como neste caso se é feito no multiculturalismo. Deste modo a liberdade e pluralidade propostas não podem ser abrangentes, pois em sua origem já são restringidas ao terem seu sentido de núcleo quebrados e uma concepção em partes da realidade sem que o todo seja realmente revelado.

Assim pôde-se concluir que na justiça curricular multiculturalista, proposta por Candau e Moreira quando posta sobre análise a luz de dooyeweerd revela-se uma busca para além do processo de ensino e aquisição de conhecimento formal que garantam liberdade de opressões, e apontam para um busca de redenção da humanidade e sociedade através da educação partindo da subjetividade humana expressa na cultura como base para o processo de ensino e aprendizagem. Portanto se demonstra necessário maiores estudos nesta área, explicitando os pressupostos curriculares que influenciam a educação atual no Brasil. Para que a justiça e liberdade, que respeitam as pluralidades da realidade temporal deixassem o âmbito das propostas e se tornassem práticas reais.

4. REFERÊNCIAS

CARVALHO, Guilherme Vilela Ribeiro de. A Filosofia de Dooyeweerd. Escola Charles Spurgeon, 2016. Disponível em: <https://YouTube/laWT&Wixkjk>; acesso 30/07/2020.

CARVALHO, Guilherme Vilela Ribeiro de (org.). **Cosmovisão cristã e transformação**. Viçosa, MG: Ultimato, 2006.

COSTA, Fontes Felipe. “Cultura brasileira e educação — indícios de esteticismo na história do planejamento educacional”. Tese (Doutorado em Educação, Artes e

História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2018. Disponível em: <http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/3729>. Acesso em 27 nov. 2019.

Cf. Ibid., art.9. Acesso em 10 oct. 2019.

CONNEL, Robert W., (1993). **Schools and Social Justice**. Montreal: Our Schools/ Our Selves Education Foundation.

CANDAU, Vera Maria e MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. “Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos”. In: Rev. Bras. Educ. [online]. 2003 , n.23, pp. 156168. ISSN 11809-449X. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000200012>.

DOOYEWEERD, Herman. **Raízes da cultura ocidental**. Traduzido por Afonso Teixeira Filho. São Paulo: Cultura Cristã, 2015.

DOOYEWEERD, Herman. **No crepúsculo do pensamento ocidental**. Traduzido por Guilherme de Carvalho e Rodolfo Amorim de Souza. Brasília, DF: Editora Monergismo, 2018.

DOOYEWEERD, Herman. **A New Critique of Theoretical Thought**. Traduzido por David H. Freeman, William S. Young e H. De Jongste. 4 vols. Jordan Station, Ont.: Paideia Press, 1984.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

KANT, Immanuel. **Critique of Judgment: Including the First Introduction**. Tradução e introdução por Werner S. Pulhar. Prefácio de Mary J. Gregor. Indianapolis: Hackett, 1987.

KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Pura**. Tradução, Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão, introdução e notas por Alexandre Fradique Morujão. Fundação Calouste Gulbenkian, 5 ed. 2001.

NAUGLE, David K. **Cosmovisão: a história de um conceito**. Traduzido por Marcelo Herberts. Brasília, DF: Editora Monergismo, 2017.

MARX, Karl e FRIEDRICH Engels. **A ideologia alemã**. Traduzido por Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2001. MOREIRA, A. F. B. (2001). A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. Rev. Bras. Educ. no. 18 Rio de Janeiro Sept./Dec. 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782001000300007&script=sci_arttext. Acesso em 15 Mar. 2020

MOURA, E. da S. A construção da ideia de plano nacional de educação no Brasil: antecedentes históricos e concepções. 36ª Reunião Nacional da ANPED -29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO). Disponível em:

<http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt05_trabalhos_pdfs/gt05_3246_textp.pdf>. Acesso em 27 Jan. 2020.

TENÓRIO, Aleir Ferraz; SCHELBAUER, Analete Regina. A Defesa Pela Educação Integral Na Obra de Anísio Teixeira. Maringá, PR. Disponível em: <http://www.ppgorgsistem.ics.ufba.br/arquivos/celma/A_Educacao_Integral.pdf> Acesso em 23 jul. 2019.

VEIGA, Ilma P. Alencastro. Perspectiva para reflexão em torno do projeto político-pedagógico, In: Escola: espaço do projeto político-pedagógico. Campinas, SP: Ed. Papirus, 1998.

Contatos: gabruelli.allvez@gmail.com e cristiano.lobes@mackenzie.br