

O currículo entre o relativismo e o universalismo*

Jean-Claude Forquin**

RESUMO: O texto examina a questão do relativismo e do universalismo no currículo. Segundo o autor, os relativistas defendem o questionamento da validade do que se ensina. Já para os universalistas, há saberes “públicos” aos quais todos devem ter acesso e que apresentam valor independentemente de circunstâncias e interesses particulares. Após analisar as implicações pedagógicas das duas perspectivas, o autor advoga que escolas e professores ofereçam a cada aluno a possibilidade de compreender a multiplicidade das vozes que se falam no mundo como uma polifonia cristalina.

Palavras-chave: Currículo, cultura, multiculturalismo, relativismo, universalismo

Dentro dos limites da exposição que tenho a grande honra de apresentar por ocasião dos “25 Anos da Pós-Graduação” da Faculdade de Educação da UFRJ, escolhi tratar de uma questão que pode parecer abstrata e difícil, mas que, em numerosos países, ocupa atualmente um lugar importante no desenvolvimento da reflexão e do debate sobre a evolução dos sistemas de ensino, a saber, a questão do currículo ou, mais precisamente, a questão da natureza e da justificativa possível daquilo que é suscetível de ser ensinado nas escolas, utilizando como referência dois princípios contraditórios de interpretação e de orientação que são o

* Tradução de Catherine Rato (UFRJ). Revisão técnica de Antonio Flavio B. Moreira (UFRJ) e Tomaz Tadeu da Silva (UFRGS).

** Pesquisador do Institut National de Recherche Pédagogique (INRP), Paris. *E-mail:* jc.forquin@wanadoo.br.

relativismo e o universalismo. Utilizo aqui o termo currículo em um sentido amplo, não técnico. Por currículo se entende, geralmente, tudo que é suposto de ser ensinado ou aprendido, segundo uma ordem determinada de programação e sob a responsabilidade de uma instituição de educação formal, nos limites de um ciclo de estudos. Por extensão, o termo me parece fazer referência ao conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos (saberes, competências, representações, tendências, valores) transmitidos (de modo explícito ou implícito) nas práticas pedagógicas e nas situações de escolarização, isto é, tudo aquilo a que poderíamos chamar de dimensão cognitiva e cultural da educação escolar. Assim definido, o currículo pode ser objeto de vários tipos de enfoques:

- 1) analítico e descritivo: utilizado pelos sociólogos e historiadores da educação e outros representantes das ciências sociais;
- 2) normativo e prescritivo (ou essencialmente “crítico”): pelos filósofos da educação e todos aqueles que, desde o início das instituições de ensino, refletem (em um determinado contexto e em função de um determinado público) sobre o que deveria ou poderia ser ensinado;
- 3) operatório e tecnicista: pelos especialistas na elaboração e na implementação dos programas escolares, ou, finalmente,
- 4) “ecléctico”, que combina diversos aspectos (elucidação, prescrição, construção): pelos que estudam e ensinam didática.

Universalismo *versus* relativismo

A controvérsia relativismo *versus* universalismo constitui hoje uma oposição profundamente estabelecida no discurso da educação e da cultura. Poderíamos até discutir no plano lógico e no plano semântico para saber se realmente se trata de dois opostos. Rigorosamente, o universal opõe-se ao particular mais que ao relativo, sendo o absoluto o contrário do relativo. Mas as palavras possuem diversos sentidos na linguagem do senso comum, e é em relação a um contexto, a uma problemática socialmente reconhecida, em um dado momento, que sua pertinência se estabelece. No contexto do debate sobre a educação que se desenvolve atualmente na França e em muitos outros países, em que a questão do multiculturalismo ocupa um lugar cada vez maior, a oposição

entre universalismo e relativismo é compreendida, predominantemente, como a pergunta sobre o modo pelo qual os sistemas de educação podem levar em conta o pluralismo das culturas. Essa questão aparece, por exemplo, em um texto que marcou uma etapa importante no desenvolvimento recente da reflexão e da discussão sobre os programas escolares na França. Refiro-me às *Propositions pour l'enseignement de l'avenir*, elaboradas pelos professores do Collège de France em 1985, a pedido do presidente da República.

A primeira recomendação sobre a reforma do currículo, formulada pelos autores do relatório, diz respeito à tentativa de conciliar de modo harmonioso “o universalismo inerente ao pensamento científico e o relativismo ensinado pelas ciências humanas, atentas à pluralidade dos modos de vida, dos conhecimentos especulativos do mundo e das sensibilidades culturais”. A mesma idéia encontra-se formulada, em termos quase idênticos, nos *Principes pour une réflexion sur les contenus d'enseignement*, propostos por uma comissão criada pelo ministro da Educação Nacional, em 1978, e presidida pelo sociólogo Pierre Bourdieu e pelo biólogo François Gros:

Conciliar o universalismo inerente ao pensamento científico e o relativismo ensinado pelas ciências históricas, atentas à pluralidade dos modos de vida e das tradições culturais.

Isso significa fazer do universalismo e do relativismo não dois princípios de interpretação ou dois conceitos de educação e de cultura antagônicos, mas sim dois pilares complementares, duas pedras fundamentais do edifício curricular. Da mesma maneira, pode-se interpretar, no que tange ao currículo, a oposição universalismo *versus* relativismo de modo mais radical. Consideremos, com efeito, a diferença que existe entre o discurso e o objeto do discurso. É possível sustentar, sobre a relatividade dos valores e o relativismo das culturas, um discurso que procure escapar, ele próprio, do relativismo e que se pretenda “científico”, “objetivo”, isto é, universalmente válido ou validável. Quando os autores dos dois relatórios anteriormente citados evocam a “lição do relativismo” que as ciências históricas ou humanas poderiam nos dar, eles não estão sugerindo (ou, ao menos, necessariamente) que essa “lição” possa estar, ela própria, marcada pelo caráter do relativismo, que os saberes ensinados ou ensináveis nas escolas sob o rótulo de ciências humanas sejam, eles

próprios, “construções sociais” cultural ou politicamente “enviesadas”, como acontece, por exemplo, na Grã-Bretanha dos anos 70, com a corrente da “Nova Sociologia”, ou com o que se tem desenvolvido, atualmente, em certo número de países, sob o rótulo de pedagogia ou sociologia “críticas”. Marquemos, pois, no início desta exposição, a diferença entre o relativismo considerado como um objeto ou um tema de ensino e o relativismo considerado como característica interna e de certo modo estrutural dos saberes ensinados. Nos dois casos, a temática do relativismo pode ter implicações pedagógicas importantes. Mas podemos afirmar que essas implicações são mais radicais, mais cruciais, mais “desestabilizadoras” no segundo caso do que no primeiro, pois é a validade do que se ensina – isto é, a possibilidade de se ensinar algo com credibilidade – que é posta em questão, como mostrou muito bem o rico e vivo debate promovido no mundo anglofônico, a partir das posturas epistemológicas relativistas dos “novos sociólogos”.

A justificativa do ensino e a objeção relativista

Podemos afirmar que o professor, que exerce a função de instruir, de proporcionar ao aluno conhecimentos e competências determinadas, confronta-se, no decorrer de sua atividade cotidiana, explícita ou implicitamente, com um problema de justificativa. Por que ensinar algo em vez de nada, e por que ensinar tal coisa em vez de outra? Ensinar e aprender supõem custos, esforços, sacrifícios de toda a natureza. É preciso ensinar algo que valha a pena. Isso quer dizer que não existe, na verdade, ensino possível sem o reconhecimento, por parte daqueles a quem o ensino se dirige, de uma legitimidade, de uma validade ou de um valor próprio naquilo que é ensinado. Mas é necessário que tal sentimento seja experimentado antes pelo próprio professor. Toda pedagogia cética ou cínica, isto é, consciente de si como inútil, fútil, manipuladora ou mentirosa, destrói-se a si mesma. Todo ensino se efetiva a partir da pressuposição de seu próprio valor. Evidente que isso não equivale a uma apologia do absolutismo e do dogmatismo. O bom ensino abre caminho para o espírito crítico, para a dúvida metódica, para a imprevisibilidade da busca e da reflexão. Mas é preciso ainda acreditar que as vias da reflexão e do pensamento propostas não são nem impasses nem simulações e que o exercício da dúvida e do espírito crítico esteja garantido por uma exigência ou uma esperança de verdade. Todo ensino se inscreve necessariamente em um horizonte de valor e de verdade. Mas esse pressuposto

(que não é demonstrável empiricamente e que constitui, como diria Karl-Otto Apel [1994], uma espécie de fundamento “pragmático-transcendental” da atividade e da intencionalidade docentes) esbarra diretamente na objeção relativista.

O argumento relativista não é novo. “O homem é a medida de todas as coisas”, frisa Protágoras, o que quer dizer, como assinala Jacqueline de Romilly no seu estudo sobre os *Grands sophistes dans l'Athènes de Périclès* (1988), tanto que não existe qualquer princípio meta-individual e único que possa servir de critério intelectual ou moral, quanto que o discurso humano se resume a uma técnica de persuasão. “A divindade é a medida de todas as coisas”, responde Platão (*As leis*, 716c). Isto é, toda verdade e toda justiça vêm de muito mais longe e de muito mais alto que o homem. Em nosso contexto contemporâneo, o argumento relativista pode tomar diversas formas e diversos caminhos. Existe um relativismo individualista radical, com implicações céticas e solipsistas (“A cada um sua verdade.”) e um relativismo sociológico e cultural, que considera os valores e as verdades como produtos sociais nos quais estão investidos interesses, paixões e preconceitos de coletividades humanas particulares (“A verdade está do lado de cá dos Pirineus, o erro do lado de lá.”). Também podemos ser relativistas por hipersubjetivismo (afirmando que toda verdade é uma construção ou uma conversão) ou por hiperobjetivismo (afirmando que toda representação e todo julgamento são somente o reflexo mecânico das características materiais e sociais da situação na qual nos encontramos).

Se considerarmos o relativismo do ponto de vista dessas implicações educacionais, isto é, com relação à questão da justificativa do currículo, a distinção mais pertinente a ser feita é entre o relativismo epistemológico e o relativismo cultural. O relativismo epistemológico diz respeito à questão dos conteúdos considerados de ensino como conteúdos do saber, e o problema que se coloca diz respeito às contribuições e aos limites da sociologia do conhecimento como instrumento de análise e de “desconstrução” dos saberes transmitidos pela escola. Porém os conteúdos veiculados pelo ensino não são somente saberes no sentido estrito, são também elementos mítico-simbólicos, valores estéticos, atitudes morais e sociais, referenciais de civilização. Assim, pois, a questão de determinar o que vale a pena ser ensinado ultrapassa a questão do valor da verdade dos conhecimentos incorporados nos programas. A questão diz respeito também ao valor desses elementos culturais que não são

estritamente cognitivos e sobre os quais recai hoje a desconfiança relativista de modo mais direto e muito mais perigoso. No primeiro caso, a oposição principal é entre relativismo e racionalismo; no segundo, entre relativismo e universalismo.

O currículo implícito da escola: aprendendo o universalismo?

Nas sociedades modernas, a escola se apresenta como uma instituição de natureza universalista por excelência. Isso pode significar de fato muitas coisas, ou seja, pode referir-se tanto ao seu modo formal de funcionamento (que inclui procedimentos que devem obedecer a regras escritas de transparência e de equidade), como aos conteúdos de ensino (que se consideram estarem inscritos integralmente em uma esfera de saberes “públicos”, dotados de alto nível de generalidade, potencialmente acessíveis a todos e cuja validade ou pertinência tendem a ser independentes de contextos particulares).

Algumas vezes se opõe o universo escolar ao universo doméstico, como se opõe uma moral de justiça a uma moral de amor. Com tal propósito, freqüentemente se faz referência, na França, às concepções de Durkheim e de Alain. Para este último, “a família instrui (ensina) mal e também educa mal” (*Propos sur l'éducation*, 8), porque ela é um espaço saturado de afetividade, onde a criança sabe ou acredita que se beneficia de uma reserva de amor potencialmente inesgotável e de uma aceitação incondicional. Aqui reinaria uma espécie de fanatismo, reinaria a tirania do princípio da particularidade. Diferentemente, “o bom mestre é razoavelmente indiferente” e essa indiferença ajuda as crianças a crescerem, permitindo-lhes ter acesso à exigência da justiça. “Na escola se mostra a justiça, que se aprende a amar” (*Propos sur l'éducation*, 9). Em que consiste essa justiça mostrada na escola? Essencialmente no fato de as regras serem as mesmas para todos e no fato de não haver nem preferências, nem discriminações em relação a certos grupos ou a certas pessoas. Todos devem poder ter as mesmas bases de acesso aos estudos e todos devem ser tratados segundo os mesmos critérios, seja em relação à alocação de recursos, à avaliação dos desempenhos, aos procedimentos avaliativos e de seleção, ou aos modos de manutenção da ordem e da disciplina. Para a escola, os estudantes são indivíduos iguais em direitos e deveres, abstraídos de seus pertencimentos coletivos, assim como liberados de suas singularidades pessoais. Nesse sentido, o modelo escolar se aproxi-

ma do modelo cívico de justiça. São mais os valores cívicos que os valores democráticos os que a escola transmite. A lei não é feita pelo povo (isto é, pelos alunos) e as decisões não são estabelecidas pelo princípio majoritário, mas também não é o arbitrário que governa: é necessário que existam regras explícitas e racionalmente justificadas, passíveis de serem aplicadas a todos do mesmo modo.

Claro está que esse universalismo formal (o fato de todos estarem submetidos às mesmas regras) não é exclusivo da instituição escolar. Ele é encontrado em numerosas instituições das sociedades modernas e, de certo modo, é constitutivo do que chamamos por vezes “a modernidade”. É por esse motivo que podemos considerar tal aspecto da escolarização (o fato de estar imerso em um universo submetido a esse tipo de regras) como tendo valor diretamente socializador, valor de iniciação e de preparação para um mundo social também caracterizado por modos de funcionamento “universalistas”. Foi desse modo que o sociólogo americano Robert Dreeben pôde, na sua obra *On what is learned in schools* (1968), considerar o universalismo como um dos quatro valores ou normas sociais essenciais transmitidos pela escola nas sociedades contemporâneas. Para ele, assim como para Parsons, cujo artigo “The school class as social system” (1959) se inscreve na mesma ótica funcionalista, a escola se constitui hoje, sem dúvida, em um veículo privilegiado de socialização. Interessado particularmente nas normas que regem a esfera cívica e a esfera profissional nas sociedades industriais, o autor identifica, ao lado do universalismo, a independência no cumprimento das tarefas e o exercício das responsabilidades (*independence*), a realização (*achievement*) e a especificidade do ponto de vista (*specificity*).

Os dois primeiros aspectos (independência, realização) estão evidentemente relacionados e parecem característicos do individualismo moderno. Vivemos em sociedades onde cada um deve realizar por si mesmo um certo número de tarefas e dar provas do que sabe fazer. Desse modo, na escola se aprende a estudar sozinho e a ser pessoalmente responsável pelos próprios resultados. Transgredir essa regra da individualização dos desempenhos “colando” ou comunicando-se com outrem constitui, aos olhos da moral escolar, um delito específico severamente punido. Desse ponto de vista, pode existir uma tensão entre a esfera escolar e a familiar, na qual o calor das relações afetivas e a predominância do princípio da solicitude não se adaptam bem ao controle permanente dos indivíduos e ao igualitarismo competitivo. Isso é sublinhado com ênfase

por Alain ao fazer o elogio dos exames (todos positivos), que exigem que o indivíduo mobilize seus conhecimentos contando apenas com suas próprias forças, longe do calor e das aprovações espontâneas do círculo familiar. Para a criança ou para o adolescente, o exame é como um momento de verdade, momento no qual não se pode emocionar um pai ou uma mãe e nem mesmo um “professor comum”, pois o problema é “surdo e mudo” (*Propos sur l'éducation*, 78). Observemos, entretanto, que essa norma de realização individual autônoma, que pode parecer naturalmente constitutiva da moral escolar aos olhos de Alain ou dos sociólogos funcionalistas americanos, não existe de *per se*. Ela pode entrar em conflito no interior das sociedades modernas, com outras normas ou outros valores pedagógicos ou culturais. Pensemos, por exemplo, na importância do tema da cooperação nas pedagogias ou em certas análises sociológicas, como a de David Hargreaves a propósito das “escolas compreensivas” britânicas (1982), que tendem a explicar os fenômenos do fracasso ou da inadaptação escolar dos alunos de meios populares pela tensão que existiria entre o individualismo crescente da cultura escolar contemporânea e o antiindividualismo persistente da cultura operária (ou das culturas de certas comunidades de imigrantes).

As duas outras normas culturais lembradas por Dreeben, o universalismo e a especificidade do ponto de vista, estão igualmente ligadas entre si. Chaïm Perelman define a justiça como “o princípio de ação segundo o qual os seres de uma mesma categoria essencial devem ser tratados da mesma maneira” (*Ethique et droit*, p. 47). Trata-se, evidentemente, de uma definição formal, que deixa em aberto a questão de saber o que se deve entender por “categoria essencial” e quais os critérios que permitem colocar um indivíduo em tal ou qual categoria. Sabe-se, com efeito, que existe uma infinidade de categorizações possíveis dos indivíduos, segundo os contextos da ação. Essa especificidade pode ser aproximada do que Dreeben entende por especificidade de ponto de vista (*specificity*). Como humanos, é evidente que todos temos vocação para sermos “tratados do mesmo modo”. Um exemplo é dizer que todos temos direito ao respeito. Mas cada indivíduo traz consigo, ao mesmo tempo, uma multiplicidade de determinações. Nós somos diferentes uns dos outros por nossos talentos, nossas disposições, nossas trajetórias pessoais. Mas, sobretudo, possuímos simultaneamente uma multiplicidade de atributos estatutários, exercemos uma multiplicidade de funções, somos investidos de uma multiplicidade de papéis (públicos, privados, pessoais,

profissionais, cívicos, familiares, sociais). Que significam a justiça, o princípio de igualdade de tratamento, a exigência de universalismo quando se trata de indivíduos concretos, que se diferenciam não somente uns dos outros, mas também se diferenciam segundo os diferentes contextos de ação, as diferentes esferas de atividade, os diferentes domínios e as diferentes dimensões da existência?

Nas sociedades liberais modernas, a prática do princípio de justiça passa evidentemente pelo reconhecimento da especificidade dos pontos de vista, pela separação dos atributos individuais, pela distinção entre diferentes tipos de “dimensões”, como diriam Boltanski e Thévenot (1991). No mundo profissional, por exemplo, pergunta-se ao indivíduo o que ele sabe fazer e não em que partido vota ou em que Deus crê. Reciprocamente, a esfera política, a esfera religiosa ou a esfera doméstica obedecem a lógicas específicas de desenvolvimento e de justificativa. Marx pôde, no século XIX, denunciar esse esfacelamento dos pontos de vista como a expressão de uma alienação do homem na época da civilização burguesa. Os integralismos e os totalitarismos modernos dão testemunho da nostalgia de um mundo “compacto”, onde os atores sociais comprometem a totalidade de sua personalidade nas mínimas manifestações de sua existência. Mas essa exigência de separação e de especificidade dos pontos de vista parece hoje inseparável da idéia moderna, liberal e laica de direito. Para Dreeben, pelo menos, essa exigência representa um componente essencial do “currículo latente” da escola, isto é, das normas ou dos valores que a escola transmite para os alunos sem que estejam explicitados nos programas, já que estão inscritos “em profundidade” nas regras e procedimentos que regulam cotidianamente as práticas pedagógicas e a organização da vida escolar. Assim, em uma ótica meritocrático-liberal, o julgamento escolar deve se concentrar somente nos desempenhos acadêmicos do aluno, excluindo toda consideração de ordem pessoal ou relacional. A tradição do anonimato nas provas e nos concursos é a evidente manifestação dessa “cegueira voluntária”. É preciso reconhecer, no entanto, que uma tal concepção de avaliação escolar (e de funcionamento da escola em geral) não existe de *per se* e que podemos ter sérias razões, tanto sociológicas quanto pedagógicas, para contestá-la.

Não será necessário voltar aos argumentos bem conhecidos e sempre “atuais” da crítica sociológica e política da escola, desenvolvida desde os anos 60 pelos teóricos da reprodução: desigualdades sociais frente à seleção escolar (as disparidades de “capital cultural” que afetam

os níveis de desempenho e as disparidades ético-atitudinais que afetam as estratégias educacionais familiares), desigualdades na seleção (vieses sociais e ideológicos que afetam os julgamentos e as classificações escolares), efeitos discriminatórios da ilusão meritocrática que causa e “naturaliza” as diferenças em nome da “indiferença em relação aos diferentes”, a hipocrisia da igualdade abstrata que ignora, por princípio, as determinações sociais etc. (Bourdieu 1966).

Da mesma maneira, numerosos trabalhos atuais de sociologia empírica, centrados na vida escolar e nas práticas pedagógicas, mostram a distância que existe entre o modelo ideal da igualdade e da imparcialidade meritocráticas e a realidade das relações concretas e cotidianas da sala de aula e da escola. Isso tudo é bem conhecido hoje em dia. Por isso mesmo, seria mais interessante questionar os paliativos, os procedimentos pedagógicos e políticos desenvolvidos para travar ou inverter a lógica social espontânea de discriminação e de desigualdade.

É falso dizer que o ideal universalista é uma ilusão, que todas as práticas não levam a lugar algum e que não há margem para a ação. É sabido que escolhas pedagógicas diferentes podem ter efeitos muito desiguais sobre os desempenhos escolares de alunos de origens sociais diferentes (como se vê, por exemplo, em pesquisa de V. Isambert-Jamati e M.F. Grosperon, publicada em 1984, sobre a pedagogia do Francês e os resultados escolares de diferentes categorias de alunos de liceus). É sabido também que existem (pelo menos em um nível setorial e no interior de estreitos limites) políticas escolares de “contradiferenciação”, de compensação “redistributivista”, de ajuda preferencial aos desvalidos ou com desempenhos mais baixos. O problema aqui não é tanto o da possibilidade de ação, mas da ambigüidade das significações e dos riscos da ação, particularmente da consistência da idéia de justiça. Tomemos como exemplo a política de “cotas”, um caso extremo de estratégia de contradiferenciação “redistributivista”. Será justo que, em um país, certas minorias, certos grupos étnicos ou sociais, não tenham praticamente acesso aos estudos universitários, bem como às profissões e às posições sociais a que tais estudos normalmente conduzem? Podemos responder, com base em uma concepção “igualitarista-proporcionalista” de justiça, que isso não é justo, que isso “equivale” a uma situação de discriminação. Para remediar essa situação, é possível, como é freqüente hoje, reivindicar uma política de “cotas”, para que cada grupo (étnico ou outro, particular-

mente cada um dos dois sexos) esteja representado nas universidades (ou em uma função pública ou em qualquer outro setor da sociedade) em decorrência de sua importância demográfica.

Será que a situação que denunciemos é realmente uma discriminação? Se os critérios de acesso à universidade são critérios étnicos ou sexuais ou sociais, sim, trata-se mesmo de uma discriminação. Mas se os critérios são do tipo acadêmico, como provas anônimas, seria legítimo, seria justo combater as desigualdades que deploramos utilizando o recurso das “cotas”? É sabido que esse recurso provocará uma maior exigência em relação a certos candidatos (aqueles representantes de grupos considerados super-representados), bem como uma maior indulgência em relação a outros (aqueles grupos sub-representados). Isso significa que não será mais o critério acadêmico que prevalecerá ou então que tal critério deverá ser combinado com outro, vindo de campo completamente diferente. Significa também que os indivíduos serão tratados em função de seu pertencimento a tal ou qual grupo, a tal ou qual comunidade, e não como sujeitos formalmente iguais. É bem evidente que uma tal concepção “estatística” de justiça vai na contracorrente do princípio de especificidade do ponto de vista evocado por Dreeben, que deseja que cada esfera da vida social desenvolva critérios próprios de tratamento dos indivíduos e de justificativa das decisões. Estamos, pois, na presença de duas concepções de justiça aparentemente incompatíveis entre si, mas apoiadas, ambas, em fortes argumentos.

É certo que as contribuições da reflexão sociológica “crítica” nos protegem de uma adesão impulsiva ou ingênua no que se refere a uma apologética universalista da escola. É sabido que o ideal da meritocracia não é evidente e pode comportar implicações conservadoras. Mas não podemos colocar o senso de justiça, a igualdade de tratamento em relação a cada indivíduo, a racionalidade e a universalidade dos procedimentos escolares no rol das ilusões perdidas ou das respeitadas mentiras. Uma abordagem como a de Jean-Louis Derouet sobre os colégios mostra, sobretudo, que podem coexistir, no interior das instituições, diversas lógicas de ação e de justificativa, diversas versões de justiça, que se denunciam mutuamente, mas que não impedem a criação de arranjos e de compromissos tendo em vista o bem comum (J.-L. Derouet 1992). Desse modo, a idéia do funcionamento universalista da escola não deveria ser considerada nem uma representação plausível da realidade nem uma pura quimera de função mistificadora. A justiça na escola e na sociedade,

o universalismo dos procedimentos suscetíveis de regular as atividades de ensino e da vida escolar, constituem, sobretudo, um ideal regulador e mobilizador, capaz de reparar certas manifestações ou certos efeitos das estruturas e do funcionamento das instituições (por isso mesmo pode-se preferir certas políticas no lugar de outras). No entanto devem-se considerar as ambigüidades, as incertezas e os limites estruturais.

O ensino dos saberes fundamentais: um universalismo cognitivo?

O argumento da universalidade da cultura escolar significa que cabe à escola transmitir saberes “públicos”, explicitamente formulados e controlados, aos quais todos possam ter acesso potencial e que apresentem valor independentemente das circunstâncias e dos interesses particulares. Os saberes escolares se opõem, nesse sentido, tanto aos saberes “de iniciação” e esotéricos, que são transmitidos em segredo e que constituem monopólio de certos grupos fechados, quanto aos saberes puramente práticos, transmitidos por imitação ou impregnação, sem necessidade da formulação explícita, como ainda aos saberes triviais, aleatórios e fragmentados, ligados aos contextos imediatos e às circunstâncias da vida comum. Os saberes escolares são essencialmente gerais ou dotados de um alto nível de generalidade. Permitam-me explicar melhor.

A cultura escolar é uma cultura geral, não no sentido de que seja uma amostra ou um amontoado de tudo (não é uma cultura dispersa, eclética), nem no sentido de que pretenda desenvolver “idéias gerais” que não favoreçam conhecimentos precisos ou competências específicas (não é uma cultura de verbalismo abstrato), mas sim no sentido de ser responsável pelo acesso a conhecimentos e a competências estruturalmente fundamentados, isto é, capazes de servir de base ou de fundamento, isto é, capazes de servir de base ou de fundamento a todos os tipos de aquisições cognitivas “cumulativas”. Essa idéia de generalização é inseparável da idéia de organizações em rede, por oposição à idéia de acumulação ao acaso de informações heteróclitas, característica do que Abraham Moles (1967) chama de “cultura do mosaico”. Como essa cultura geral está baseada em saberes geradores, organizadores e integradores, “saberes-esquema”, mais que em saberes factuais ou pontuais, ela é uma cultura aberta, flexível e capaz de se estender infinitamente. Podemos ver, então, na generalidade, o caráter fundamental da cultura escolar, a razão primeira de seu universalismo. O que a cultura escolar

traz ela traz potencialmente para todos, porque se trata dos fundamentos de toda atividade intelectual e de todo desempenho cognitivo possíveis.

Histórica e institucionalmente, entretanto, pode-se distinguir na cultura escolar pelo menos dois tipos de universalismos: o universalismo dos saberes elementares (que servem de fundamento para aquisição de todos os outros e que são acentuados principalmente na escola primária, sem se limitarem a tal nível de escolaridade, assim como a função da escola elementar não se limita apenas a promover aprendizagens básicas), distinto do universalismo “humanista” que durante muito tempo se identificou com a tradição do ensino secundário clássico.

O universalismo dos saberes elementares não parece ser problema e se inscreve quase naturalmente no princípio de uma “instrução pública”, do tempo das Luzes. Começar dos elementos para chegar aos conjuntos constitui, segundo Catherine Kintzler, o princípio epistemológico cartesiano que sustenta desde a época clássica a noção de escola elementar. Mas trata-se precisamente de “um ponto de partida”. Diferentemente do “rudimento” ou do “fragmento”, o elemento serve, fundamentalmente, para outra coisa. Escreve Catherine Kintzler:

Quando a escola ensina um elemento do saber, é preciso, assim como é possível, que ela faça com que esse elemento seja percebido pelo aluno como o início de uma cadeia que o levará em direção a conhecimentos mais amplos, e não como um pedaço de conhecimento que lhe é entregue por razões puramente pragmáticas. (1984, p. 221)

A relação entre a idéia de elementaridade e a de universalidade é evidente. Coisas simples e fundamentais são aprendidas na escola elementar, constituindo a chave de todos os saberes ulteriores, coisas que todo mundo pode aprender porque todo mundo pode compreender (ao preço de um trabalho pedagógico e sem dúvida necessário). “O elemento é universal”, escreve Régis Debray na sua obra *Éloge de nos maîtres* (1991, p. 20), na qual considera, de modo cartesiano, que “os elementos primeiros são incontestáveis e transmissíveis a todo ser que pensa, sob a condição de se prestar a devida atenção”. “Isso”, explica, “porque tudo é demonstrável a partir dos inícios e é aí que todo ser humano está habilitado, de direito, a compreender tudo” (ibidem). Desse modo, ele crê poder estabelecer uma ligação entre o princípio epistemológico da elementaridade e o ideal universalista das Luzes.

O elementar é comum a toda humanidade. (...) O espírito de análise dito republicano supõe uma comunidade, chamada de “humanidade”, que transcende as coletividades históricas e compartilha as primeiras noções comuns a todas as nações, tais como as regras da lógica dita elementar, do cálculo e da dedução. (Ibidem)

Seria necessário ainda, conforme Catherine Kinzler (1989, p. 256), distinguir entre diferentes tipos de “inícios”: a ordem da descoberta ou da invenção, na qual reina por vezes o acaso e freqüentemente o caos, não se confunde com o belo ordenamento da exposição “enciclopédica”, que é uma reconstrução e por vezes uma “racionalização”. O trabalho pedagógico introduz ainda um terceiro tipo de ordem, que leva em conta as capacidades do aluno e todos os tipos de requisitos didáticos dos saberes escolares, que não devem em hipótese alguma ser considerados como cópias dos “saberes especializados”.

Podemos pensar que há consenso no que se refere à necessidade de transmitir saberes elementares nas primeiras séries da escolarização. Mas e no nível do ensino secundário? Que cultura deve ser ensinada no colégio ou no liceu e o que significa aqui a referência à universalidade? Historicamente, na França pelo menos, o primário e o secundário constituem duas ordens de ensino paralelas e separadas. Até o início deste século, o secundário era reservado a uma elite aristocrática e burguesa que aprendia uma cultura acadêmica centrada no latim, na gramática, na retórica, bastante formal e rotinizada e que, talvez por isso, se apresentava como portadora do universalismo da cultura elementar. O que importa aqui é a exemplaridade absoluta e atemporal de modelos humanos e de modelos expressivos consignados para todo o sempre em um repertório e uma tradição.

Assim, as obras clássicas da arte e da literatura constituem o conservatório do que merece ser ensinado e glorificado, o círculo encantado fora do qual não há formação do espírito, porque todo o resto cai na categoria do trivial ou do comum. Geometria e poesia, Tales e Homero, grandes obras, poemas, monumentos, esculturas que celebram o valor humano: eis realizações magníficas a que um pensador como Alain soube conferir, na primeira metade deste século, a legitimidade e a glória republicanas que as tornam o ideal secular do classicismo pedagógico. Mas este “batismo”, que chamava a todos em uma época em que apenas uma minoria de “herdeiros” tinha acesso aos estudos secundários, está de fato acessível

a todos? Hoje o primário tornou-se o propedêutico do secundário, teoricamente também destinado a todo o mundo. Porém essa democratização enfrenta muitos obstáculos e a principal questão que se coloca é saber o que se pode ensinar além dos conhecimentos e das competências elementares de base, para uma massa de alunos destinados a uma longa escolarização e ao mesmo tempo desprovidos de qualquer herança cultural, ao menos do tipo de herança desejada ou pressuposta pela escola secundária.

Essa questão emergiu por volta dos anos 60/70, a partir das reflexões sobre o fracasso escolar e as disparidades socioculturais. Na França, os trabalhos dos teóricos da reprodução contribuíram, de modo decisivo, para derrubar a ilusão da escolarização como fator de troca cultural universal (Bourdieu 1966; Bourdieu e Passeron 1964, 1970). Desde os anos 80, essa questão se apresenta em termos relativamente novos, em função da presença maciça, no território nacional e nas escolas, de populações de origens diversas, cujas atitudes e tradições culturais são frequentemente muito diferentes das do país de acolhida. Com o fenômeno do multiculturalismo, a escola e particularmente o ensino secundário se vêem frente a um desafio sem precedentes, que leva a repensar a questão dos conteúdos curriculares.

Multiculturalismo ou universalismo cultural?

O termo “multiculturalismo” possui, simultaneamente, um sentido descritivo e um sentido prescritivo. De um lado, multiculturalismo designa a situação objetiva de um país onde existem grupos de origem étnica ou geográfica diversa e que não compartilham nem os mesmos modos de vida nem os mesmos valores. Mas um ensino pode estar endereçado a um público culturalmente plural sem ser, ele mesmo, multicultural. Ele só se torna multicultural quando desenvolve certas escolhas pedagógicas que são, ao mesmo tempo, escolhas éticas ou políticas. Isto é, se na escolha dos conteúdos, dos métodos e dos modos de organização do ensino, levar em conta a diversidade dos pertencimentos e das referências culturais dos grupos de alunos a que se dirige, rompendo com o etnocentrismo explícito ou implícito que está subentendido historicamente nas políticas escolares “assimilacionistas”, discriminatórias e excludentes. Na prática, existem, entretanto, dois modos possíveis, diametralmente opostos, de efetuar tal processo. Podemos oferecer para cada grupo em

questão possibilidades separadas de escolarização, evitando assim os riscos seja de neutralizar mutuamente todas as especificidades culturais em uma espécie de cacofonia eclética, seja de recuperar de modo insidioso as expressões minoritárias no seio e em prol de uma cultura hegemônica. Podemos, ao contrário, favorecer em uma mesma escola verdadeiramente pluricultural a coexistência, o reencontro e a interação entre indivíduos portadores de identidades culturais distintas, levando em conta o que isso implica para cada um como promessa de alargamento e de enriquecimento de suas perspectivas, mas também considerando os riscos de desestabilização e de conflito.

Não é de espantar que tal multiculturalismo, aberto e interativo, também chamado interculturalismo, seja geralmente preferido, em termos éticos e políticos, ao multiculturalismo discriminador e defensivo. O respeito que se deve ter pelas culturas pode exercer-se, de um lado, em nome da unidade política de uma nação e, de outro lado, pagando-se o preço de aprisionar as pessoas em um pertencimento identitário exclusivo e obrigatório? No âmbito de uma ótica pluralista liberal, o multiculturalismo supõe uma possibilidade de confronto e de troca, isto é, são os indivíduos que se tornam, de certa maneira, multiculturais.

Esta versão interativa e aberta do multiculturalismo coloca, entretanto, um grave problema – um grave problema no plano pedagógico – que é o de saber segundo quais critérios se efetuarão a escolha e a justificativa dos conteúdos de ensino. Pois, concretamente, praticamente, o que isso significa? Criar um currículo no qual exista espaço para uma pluralidade de valores e de referências culturais? Não se corre um risco muito grande, seja de marginalização das expressões minoritárias ou “vernaculares”, reduzidas a uma espécie de folclore “residual”, seja de um risco que paralisa o sistema, seja de fuga em direção a um ecletismo disforme que acaba por fazer triunfar em todos os lugares o amorfo, o trivial ou o insignificante? Aqui reaparece a questão do relativismo e da justificativa. Com efeito, é preciso ensinar certas coisas em vez de outras e ensiná-las como válidas e valendo para todos e não somente para um determinado grupo.

Uma educação situada em contexto multicultural não escapa desse princípio de preferência e de legitimação sem se destruir. Isso porque, como sublinha, na Grã-Bretanha, James Linch (1983), não se pode subcrever uma concepção de educação multicultural segundo a qual todos os valores e todos os significados adotados pelos grupos culturais sejam

aceitáveis somente por serem diferentes uns dos outros. Todos os valores, todos os costumes, todas as expressões culturais só podem ser considerados aceitáveis e válidos como objetos de ensino no interior da escola multicultural. Por isso, Linch tenta definir um método objetivo, aberto e explícito de exploração, de avaliação e de escolha que possa servir de base na construção dos programas escolares em um contexto multicultural. Segundo ele, é preciso encontrar tipos de “meta-valores”, critérios de escolha verdadeiramente fundamentais, que garantam funcionalidade, racionalidade e universalidade na formação dos indivíduos como pessoas, como trabalhadores e como cidadãos.

Do mesmo modo, o filósofo Paul Zec (1980) assinala que não é em um “relativismo forte” (isto é, em uma teoria que afirma o caráter “culturalmente enviesado” de todos os critérios de racionalidade e de moralidade, bem como a impossibilidade daí decorrente de todo e qualquer julgamento de valor) que devemos buscar um antídoto para o etnocentrismo. A idéia de respeito às culturas supõe a existência de um ponto de vista exterior às próprias culturas e a adoção de critérios com caráter de universalidade. Assim, uma educação intercultural só pode conceber a atenção e o respeito que indivíduos de diferentes culturas merecem se ela for capaz, antes de tudo, de reconhecê-los como seres humanos genéricos, que apresentam uma vocação transcultural para a racionalidade. Só posso respeitar verdadeiramente a alteridade do outro se eu reconheço essa alteridade como uma outra modalidade possível do humano. Daí porque, conforme Paul Zec, em um contexto de multiculturalismo, os materiais de ensino devem ser escolhidos mais em função de critérios propriamente educacionais do que em função do pertencimento dos alunos a esta ou àquela cultura. Se o professor pode escolher seus exemplos pedagógicos neste ou naquele universo cultural, pode também destacar o que há de verdadeiramente humano em cada uma dessas manifestações culturais e apreciar o que é particular segundo os parâmetros do que é universal. No contexto das sociedades multiculturais contemporâneas, se é verdade que a escola não pode mais ignorar a diversidade dos públicos a ela confiados, também é verdade que só poderá desempenhar de modo coerente sua tarefa de formação intelectual e de integração cívica e simbólica se repudiar a tentação do relativismo.

É forçoso admitir o caráter crucial e o alcance geral do debate que foi evocado. É de fato a própria definição de homem e de cultura que é questionada por meio da controvérsia universalismo *versus* relativismo.

Tomando os escritores românticos alemães Goethe e Herder como duas figuras emblemáticas dessa oposição, Alain Finkielkraut (1985a, p. 24) desenvolveu, na França, uma reflexão sugestiva e brilhante sobre a questão:

O debate entre Goethe e Herder continua em cada um de nós, dependendo da definição que aceitamos para a palavra cultura. Goethe predomina nos momentos, cada vez mais raros, em que se fala da cultura no singular e de modo absoluto, para designar uma entidade autônoma, um domínio específico da atividade humana. Herder triunfa quando entendemos por cultura o caráter distinto de uma comunidade (...). A cada um desses enfoques corresponde, de fato, uma filosofia. Para Goethe, há no homem um poder de ruptura. É possível – na arte e no livro – sair de seu contexto e entrar em contato com homens vindos de outras civilizações. Para a outra filosofia, esta possibilidade é uma ilusão: imerso, faça o que fizer, nos elementos de sua cultura, o homem não pode dela se abstrair assim como não pode deixar de respirar.

Para Finkielkraut, esse conflito entre a definição universalista e a definição diferencialista da cultura é hoje em dia um combate desigual. Em todo o mundo, e em particular no Terceiro Mundo, afirma-se uma ideologia do enraizamento e da autonomia da cultura, recusando ao indivíduo todo poder de abstração e de ruptura. No plano do ensino, este “fracasso de Goethe”, que é também para Finkielkraut (1987) um “fracasso do pensamento”, só pode ter efeitos devastadores: ele priva a intenção pedagógica de sua justificativa mais essencial.

Se ao mesmo tempo o debate contemporâneo sobre currículo só tem a ganhar com análises como as de Alain Finkielkraut na França (ou de Alan Bloom nos Estados Unidos), também é preciso reconhecer que o brilhante pessimismo dessas análises repousa sobre uma visão talvez muito simples e maniqueísta das coisas. Pode-se pensar, por exemplo, que entre universalismo e diferencialismo cultural a fronteira não é assim tão marcada, tão radical quanto Finkielkraut supõe. É verdade que como afirmação “ecumênica” da comunidade humana solidária, o universalismo se opõe tradicionalmente a todas as “más” versões do princípio diferencialista que são o racismo, o ultranacionalismo, o etnocentrismo cultural. Com a recente emergência (particularmente na França) de uma “esquerda diferencialista” (talvez correspondendo à época da descolonização, ao desenvolvimento do Terceiro Mundo, à redescoberta das “culturas mino-

ritárias” no interior dos estados-nação), operou-se, entretanto, uma espécie de “inversão dos signos”: o universalismo passou a ser suspeito de apenas corresponder à máscara do etnocentrismo dos grupos ou dos povos historicamente dominantes. O respeito às diferenças e o culto das especificidades tornaram-se, então, os temas mobilizadores da “consciência progressista”.

Foi suficiente que um novo discurso de direita antiigualitário resgatasse, por sua vez, a reivindicação diferencialista, como ocorreu, por exemplo, na França, com Alain de Benoist (1986), proclamando que nada há senão a pluralidade das culturas, para que se concretizasse “a inversão da inversão”. Assim, Pedro André Taguieff (1985) pôde denunciar “o neo-racismo diferencialista” e Alain Finkielkraut (1985b) criticar o pluralismo cultural como se se tratasse de uma nova “traição dos intelectuais”. Por detrás desse entrelaçamento semântico, não seria possível, no entanto, identificar fissuras mais profundas e mais permanentes? Existem, de fato, diversos tipos de universalismo e diversos tipos de deferencialismos. Anteriormente opôs-se um “multiculturalismo de compartimentação”, obcecado pela defesa das especificidades e pela autoproteção identitária, a um multiculturalismo interativo e aberto, que valoriza a comunicação recíproca e a mudança. Também podemos opor um universalismo etnocêntrico e dominador a um universalismo aberto e tolerante. Este último é perfeitamente compatível com o reconhecimento e a valorização das diferenças, precisamente na medida em que só se pode reconhecer e respeitar aquilo que se percebe como uma outra modalidade ou uma outra expressão possível do humano. É o que podemos chamar de fundamento transcultural do interculturalismo verdadeiro. No contexto das sociedades multiculturais, há uma nova orientação possível para fundamentar o currículo. A escola não pode mais ignorar os aspectos “contextuais” da cultura (o fato de que o ensino está destinado a um determinado público, em um determinado país, em uma determinada época), mas deve sempre se esforçar por privilegiar o que há de mais fundamental, de mais constante, de mais incontestável e, por conseguinte, de menos “cultural”, no sentido sociológico do termo, nas manifestações da cultura humana.

Entretanto, é ainda com um outro tipo de questionamento que concluirei esta exposição. Considerando os problemas que hoje desafiam mais direta e mais cotidianamente o modelo francês de escolarização, parece-me que é sem dúvida menos a guerra das culturas, ou como dizia Max Weber no *Le savant et le politique* (1959), “a guerra dos deuses”, que nos

ameaça (isto é, o conflito insuperável e inexplicável dos sistemas de valores e dos referenciais identitários), e mais o empobrecimento ou a falta de vitalidade do conteúdo cultural das transmissões escolares. Nós estaríamos, assim, menos ameaçados pelo excesso e pelo caos do que pela indiferença e pelo vazio.

Evidentemente, é difícil diagnosticar de forma global a evolução atual do sistema de ensino e ainda mais formular prognósticos. Na obra *Les contradictions culturelles du capitalisme* (1976), o sociólogo americano Daniel Bell sustenta que as sociedades modernas não constituem todos coerentes, mas são habitadas por tensões entre as diferentes lógicas que regem, respectivamente, a esfera econômica, a esfera política e a esfera cultural. Bell vê essas lógicas como irredutíveis umas às outras, mas, ao mesmo tempo, como agindo umas sobre as outras, como se sobre-determinando mutuamente. Essa lógica da multicausalidade aberta rege, evidentemente, o desenvolvimento das instituições de ensino, impedindo toda e qualquer predição segura em relação ao currículo.

Mesmo assim, é possível, a partir dos múltiplos dados obtidos em pesquisas, identificar certas tendências marcantes. Na linha dessas tendências evolutivas dominantes, parece-me que podemos hoje observar a ascensão de um enfoque tecnicista e estritamente instrumental das questões de ensino. Tal enfoque se manifesta, por exemplo, na tendência observável hoje na França, em muitas disciplinas do ensino geral, em reorganizar os programas e as diretrizes pedagógicas a partir de uma perspectiva pautada em objetivos comportamentais e competências mensuráveis, que se traduzem por intermináveis refinamentos taxonômicos, causando o risco real de fragmentação das aprendizagens (em decorrência da pulverização encontrada nas novas baterias de testes utilizadas) e de banalização cultural (decorrente da tentação do superinvestimento metodológico em detrimento do recurso às lógicas das disciplinas), como lamenta, por exemplo, Henri Mitterand em um artigo de 1992, intitulado “Les obsédés de l’objectif”, que trata das novas orientações sobre a pedagogia do Francês no liceu.

Mas o que é verdadeiro do lado da “oferta”, isto é, do lado da pedagogia e dos programas, é também verdadeiro do lado da “demanda”, ou seja, dos comportamentos e das estratégias de escolarização dos alunos e de suas famílias, que numerosos analistas consideram cada vez mais como “consumidores de escolas” (Ballion 1982), calculadores oportunistas preocupados somente com o valor de mercadoria dos certi-

ficados escolares e totalmente indiferentes aos conteúdos intelectuais e culturais dos programas. Assim se dissolveriam, no processo de sua realização dentro dos sistemas escolares “democratizados”, os princípios do Iluminismo, a promessa de uma salvação coletiva pela difusão universal do saber. Parece-me que este “desvio didático”, esta espécie de colonização da cultura escolar pela racionalidade instrumental não atinge igualmente todos os componentes do currículo, afetando, principalmente, por razões que dizem respeito à sua natureza essencialmente hermenêutica, as disciplinas tradicionalmente humanistas, quer dizer os ensinamentos de letras e de ciências humanas.

Os autores dos dois relatórios citados no início da presente exposição opõem o universalismo do pensamento científico e tecnológico ao relativismo das ciências humanas. Uma tal oposição ampara-se, certamente, em fundamentos epistemológicos sólidos, ao mesmo tempo que em motivações políticas respeitáveis, como a rejeição a preconceitos etnocêntricos. Mas me parece, ao mesmo tempo, que qualquer coisa de essencial da experiência cultural se encontra desse modo esquecida ou traída, e que esse esquecimento tem a ver com a crise didática das disciplinas humanistas hoje na França, e, sem dúvida, também em muitos outros países. Essa coisa essencial, que envolve a noção de obra, é justamente a idéia de uma produção humana que, por seu esplendor formal, sua singularidade, sua profundidade, sua sutileza, sua riqueza, impõe-se à atenção e à admiração de todos os homens. Assim, não deveríamos, parece-me, reduzir o universalismo programático da cultura escolar ao universalismo abstrato, ao universalismo sem memória e descontextualizado do pensamento científico e tecnológico moderno. O paradoxo das obras de arte e das obras de pensamento é o paradoxo de um universalismo concreto, um universalismo da singularidade expressiva, enraizada em uma cultura em dado tempo e dado espaço, mas capaz de transcender tal tempo e tal espaço. Esse universalismo, assim como o outro, não conhece fronteiras nem limites: ele torna todas as marcas do homem contemporâneo comensuráveis, sem que com isso se instaure jamais a confusão ou o caos. O papel da escola, o papel dos “ensinantes de cultura” (não seria tal expressão um pleonasma?) é dar a cada um a possibilidade de compreender, como uma polifonia cristalina, as múltiplas vozes que se ouvem, de tempos em tempos, nos mais diferentes cantos do mundo.

Recebido para publicação em 21 de Setembro de 2000.

Curriculum: Between relativism and universalism

ABSTRACT: This article examines the issues of relativism and universalism in the curriculum. According to the author, the relativist approach holds that the validity of what is taught should be questioned. For the universalist approach, there is a common body of knowledge that everyone should learn and that are valuable regardless of particular circumstances and interests. The author discusses the pedagogical implications of the two perspectives and argues that schools and teachers should offer their students the possibility of regarding the multiplicity of voices in the world as analogous to polyphony.

Key words: Curriculum, culture, multiculturalism, relativism, universalism

Bibliografia

ALAIN. *Propos sur l'éducation*. Paris: Rieder. Presses Universitaires de France, reed.

APEL, K.O. *Éthique de la discussion*. Tradução francesa de M. Hunyadi. Paris: Les Éditions du Cerf, 1994.

BALLION, R. *Les consommateurs d'école*. Paris: Stock-Pernoud, 1982.

BELL, D. *The cultural contradictions of capitalism*. Nova Iorque: Basic Books, 1976. Tradução francesa de M. Maignon, *Les contradictions culturelles du capitalisme*. Paris: Presses Universitaires de France, 1979.

BENOIST, A. de. *Europe, Tiers-Monde, même combat*. Paris: Robert Laffont, 1986.

BOLTANSKI, L. e THÉVENOT, L. *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris: Gallimard, 1991.

BOURDIEU, P. "L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture". *Revue Française de Sociologie*, 7, 1966, pp. 325-347.

_____. e PASSERON, J.C. *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris: Minuit, 1964.

_____. *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit, 1970.

COMMISSION BOURDIEU-GROS. *Principes por une réflexion sur les contenus d'enseignement*. Paris: Ministère de l'Éducation Nationale, 1989.

- DEROUET, J.L. *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis lacaux?*. Paris: Métailié, 1992.
- DREEBEN, R. *On what is learned in schools*, ed. rev. Mass.: Addison-Westley, 1968.
- FINKIELKRAUT, A. "La défaite de Goethe". *Le Temps de la Réflexion*, 6, 1985a, pp. 17-29.
- _____. "La dissolution de la culture". *Le Débat*, 37, nov., 1985b, pp. 13-23.
- _____. *La défaite de la pensée*. Paris: Gallimard, 1987.
- FORQUIN, J.C. *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelas: De Boeck, 1989. Tradução brasileira: *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- HARGREAVES, D.H. *The challenge for the comprehensive school: culture, curriculum, community*. Londres: Routledge and Keagan Paul, 1982.
- ISAMBERT-JAMATI, V. e GROSPIRON, M.F. "Types de pédagogie du français et différenciation sociale des résultats. L'exemple du 'travail autonome' au deuxième cycle long". *Etudes de Linguistique appliquée*, 54, 1984, pp. 69-97.
- KINTZLER, C. *Condorcet. L'instruction publique et la naissance du citoyen*. Paris: S.F.I.E.D., Minerve, Folio-essais, 1984.
- _____. Nota "Eléments" no primeiro volume dos *Ecrits de Condorcet sur l'instruction publique*. Paris: Edilig, 1989, pp. 253-256.
- LINCH, J. *Teaching in the multicultural school*. Londres: Ward Lock, 1983.
- MITTERAND, H. "Les obsédés de l'objectif. L'enseignement du français en question". *Le Débat*, 71, set.-out., 1992, pp. 164-172.
- MOLES, A. *Sociodynamique de la culture*. Paris: Mouton, 1967.
- PARSONS, T. "The school class as social system: some of its functions in American society". *Harvard Educational Review*, 29, 4, 1969, pp. 297-318.
- PERELMAN, C. *Ethique et droit*. Bruxelas: Universidade de Bruxelas, 1990.
- ROMILLY, J. de. *Les grands sophistes dans l'Athènes de Périclès*. Paris: Fallois, 1988.

- ROPÉ, F. e TANGUY, L. (dir.) *Savoir e compétence. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris: L'Harmattan, 1994.
- TAGUIEFF, P.A. "Le néo-racisme différentialiste. Sur l'ambiguïté d'une évidence commune et ses effets pervers: l'école de la différence". *Langage et Société*, 34, dez., 1985, pp. 69-98.
- WEBER, M. *Le savant et le politique*. Tradução francesa de J. Freund. Paris: Plon, 1959.
- ZEC, P. "Multicultural education: what kind of relativism is possible?". *Journal of Philosophy of Education*, 14, 1980, pp. 77-86.