

Educa P  
Por uma educação  
respeito às ideias  
difusão de idéias

Fundação Carlos Chagas • Difusão de Idéias • dezembro/2006 • página 1

# AS REFORMAS CURRICULARES NO ENSINO BÁSICO: ALGUMAS QUESTÕES

*Elba Siqueira de Sá Barretto*

**Texto apresentado no:**

Seminário Regional Desarrollos curriculares en educación básica en países del Cono Sur. Unesco, IBE

*Buenos Aires, em 22/4/2006*



# difusão de idéias

Fundação Carlos Chagas • Difusão de Idéias • dezembro/2006 • página 2

## **Autora**

*Elba Siqueira de Sá Barretto*

Fundação Carlos Chagas

Faculdade de Educação da USP

*Este texto faz um breve apanhado das reformas curriculares desencadeadas no final dos anos 90 no ensino básico brasileiro. Chama atenção para a sua tendência centralizadora e para os fatores que têm contribuído para aumentar o controle do Estado sobre o currículo oficial. Formula algumas considerações sobre as principais características dos parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental; discute a perspectiva interdisciplinar no ensino por ciclo adotada em propostas municipais inovadoras, e assinala tendências do ensino por projetos. Pontua ainda iniciativas que buscam contemplar a diversidade étnico-racial na escola.*

Na tradição federativa do Brasil, durante muitas décadas os diferentes sistemas estaduais de ensino tiveram a responsabilidade de elaborar orientações curriculares para suas redes de escolas a partir de diretrizes muito gerais, provenientes da esfera federal. As propostas curriculares produzidas no âmbito das secretarias estaduais de educação, serviram como referência às escolas estaduais, municipais e particulares dos respectivos estados, para a implementação do currículo.

Os municípios que possuem escolas próprias, como entes federativos que são, sempre puderam também, em princípio, formular orientações curriculares específicas para as suas redes de ensino. Alguns municípios que possuem redes bem equipadas e recursos humanos muito qualificados têm aprimorado sua capacidade de sistematizar orientações nessa área.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, o governo federal chamou a si a incumbência de elaborar parâmetros curriculares nacionais (PCN) para todas as instituições educacionais brasileiras que passaram a compor o ensino básico, a saber, as de educação infantil (de zero a seis anos), as do ensino fundamental (de sete a 14 anos) e as do ensino médio (de 15 a 17 anos).

Recentemente, também por determinação legal, a partir de 2006 todas as crianças de 6 anos de idade devem, necessariamente, ser incorporadas ao ensino fundamental obrigató-



# difusão de idéias

Fundação Carlos Chagas • Difusão de Idéias • dezembro/2006 • página 3

rio, que passa, assim, a ter 9 anos de duração. As orientações curriculares para a educação infantil e as do ensino fundamental começam a sofrer as conseqüentes adequações.

Este texto focalizará sobretudo as orientações curriculares para o ensino fundamental.

## **A centralização do controle sobre o currículo prescrito**

A ordenação jurídica do Estado brasileiro mostrou caráter acentuadamente descentralizador na Constituição Nacional de 1988, determinando forte redistribuição de recursos e atribuições do governo federal para estados e municípios, inclusive na área da educação. Não obstante, a reforma do currículo do ensino básico - que é parte integrante de profunda reforma de todo o sistema educacional brasileiro -, tem operado no sentido contrário, esvaziando, de certo modo, as contribuições regionais e locais.

Os parâmetros nacionais, ou referenciais curriculares básicos, ainda que oficiais, não se revestem de um caráter de obrigatoriedade. Os sistemas estaduais e municipais de ensino, e mesmo as escolas, possuem considerável margem de autonomia para tomá-los em conta e redefini-los, tendo em vista as suas próprias orientações curriculares. Daí o caráter aberto e flexível das orientações nacionais.

Existem contudo algumas evidências de que as orientações específicas das diferentes redes de ensino sobre o currículo tendem a se tornar mais diluídas e, conseqüentemente, terminam por envolver menos as equipes estaduais e municipais e os professores na sua elaboração e discussão, cedendo espaço aos PCN. O formato de currículo baseado em uma parte comum e obrigatória, complementada por uma parte diversificada, consolidado há décadas no país com vistas a contemplar as diferenças da clientela, a questão regional e local e o pluralismo de idéias e de orientações, parece ressentir-se com o excessivo detalhamento dos parâmetros curriculares nacionais. As orientações muito extensas e minuciosas acabam, muitas vezes, por dispensar o esforço anteriormente realizado pelas demais instâncias para a elaboração do currículo (Barretto,1998) .

Outros fatores também têm contribuído para ampliar a influência dos parâmetros nacionais. Historicamente houve sempre grande descompasso entre o trabalho de renovação curricular realizado pelas secretarias de educação, e as mensagens curriculares veiculadas pelos livros didáticos. A pluralidade e aparente diversidade de orientações curriculares no país mostra propensão a se diluir e empobrecer porque o currículo em curso nas salas de aula costuma refletir, no mais das vezes, o grande atrelamento das atividades de sala de aula aos livros didáticos.



# difusão de idéias

Fundação Carlos Chagas • Difusão de Idéias • dezembro/2006 • página 4

Para evitar tal descompasso, uma vez que entre os livros-texto adotados nas escolas não raro se encontravam alguns produzidos originalmente há várias décadas atrás, o Ministério de Educação instituiu uma comissão nacional de especialistas nas diferentes áreas do currículo que, após a publicação dos PCN, estabeleceu critérios de avaliação dos livros didáticos. Com isso os livros-texto passaram a ser apreciados periodicamente e têm de se adequar aos princípios e orientações nacionais.

Os livros didáticos, elaborados antes e depois dos PCN, tendem, por sua vez, a espelhar especialmente as abordagens de currículo das regiões sudeste e sul do país, onde está também concentrado o parque editorial brasileiro. Há que se registrar ainda, como tendência emergente, um processo de internacionalização dos livros-texto em algumas áreas, grandemente facilitado pela proximidade dos PCN com o currículo do ensino básico espanhol. Esse fenômeno não é nada desprezível, uma vez que o mercado editorial no Brasil é atualmente um dos maiores do mundo graças, exatamente, às publicações de caráter didático.

Há porém outros fatores que têm a ver com o aumento do controle do currículo por parte das esferas centrais. Um deles é a implementação de programas de formação docente a distância pelo governo federal, que têm como referência básica as orientações nacionais. Alguns deles, emitidos via satélite, chegam a alcançar os professores nos mais longínquos rincões dos diferentes estados brasileiros, como o Programa *Um salto para o futuro*, especialmente voltado para os professores das séries iniciais do ensino fundamental e da educação infantil. Uma série de subsídios elaborados pelo MEC para auxiliar a implementação curricular também circulam pelas redes escolares por essa via ou, em menor proporção, por meios impressos e áudio-visuais.

As ações de formação docente realizadas pelos estados e municípios, também têm passado, no mais das vezes, a incorporar, de um modo ou de outro, referências às orientações curriculares nacionais.

Além disso, outro fator importante sobre esse aspecto é a montagem dos sistemas de avaliação do rendimento escolar dos alunos.

Em 1990, foi criado o Sistema de Avaliação do Ensino Básico (Saeb), que afere indicadores de rendimento com base em uma matriz de referência curricular. Inicialmente ela era construída a partir das informações fornecidas por todas as secretarias estaduais de educação acerca do currículo vigente em seus respectivos sistemas de ensino. Os PCN, elaborados no final da década, certamente vieram facilitar esse trabalho. Segundo vários analistas, a



# difusão de idéias

Fundação Carlos Chagas • Difusão de Idéias • dezembro/2006 • página 5

proposição de um currículo nacional teria sido decisivamente motivada pela necessidade de incrementar um sistema de controle da educação nacional por parte do poder público, mediante a criação de sistemas de avaliação dessa natureza<sup>1</sup>.

Os dados do Saeb são de tipo amostral e se prestam fundamentalmente a fornecer informações aos sistemas de ensino para subsidiar as políticas públicas. Embora se disponha hoje de muita informação sobre o rendimento escolar dos alunos do ensino fundamental e médio, constata-se, tal como já observou Ravela (2000) para o conjunto dos países latino-americanos, a incapacidade que o sistema demonstra de se valer desses dados para subsidiar a formulação e implementação de políticas de amplo alcance e, dentre elas, as de currículo.

Durante o governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), nenhum dos programas federais dirigidos ao ensino fundamental apoiava-se nos dados da avaliação de sistema. No governo Lula (2003 até os nossos dias), tampouco. Por sua vez, como as escolas e as redes de ensino não se sentem particularmente identificadas com os resultados do Saeb, entre outras razões porque os dados são amostrais, parece que, dadas as circunstâncias, a probabilidade de que as provas de avaliação venham a restringir o escopo do currículo é ainda longínqua.

Em alguns estados, particularmente em São Paulo e Minas Gerais, foram montados sistemas similares ao Saeb, que operam, porém, com dados censitários, ou seja, que abrangem toda a população escolar. Dependendo dos dirigentes no poder, esses dados têm servido para subsidiar políticas de formação contínua de professores e, por vezes, têm-se prestado a balizar critérios de recompensas às escolas, aos professores e gestores escolares, a partir do desempenho dos alunos. Neste último caso, algumas pesquisas têm observado que as escolas se mostram inclinadas a preparar expressamente os alunos para as provas de avaliação, provavelmente restringindo o alcance do currículo.

À propósito, recente estudo feito por Broke (2006) sobre programas de responsabilização da escola e de seus dirigentes pelos resultados do rendimento escolar dos alunos, aferidos por meio de avaliações de sistema no Ceará, Rio de Janeiro e Paraná, chega à conclusão de que não há condições políticas que favoreçam a adoção em larga escala de políticas dessa natureza.<sup>2</sup>

---

1. Sobre essa questão, ver especialmente Afonso (1998).

2. Essas afirmações são realizadas com base na análise dos programas e circunstâncias em que são desenvolvidos o: *Prêmio Educacional Escola do Novo Milênio - Educação Básica de Qualidade* no Ceará; *Programa Nova Escola*, da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro; *Boletim da Escola*, da Secretaria de Estado da Educação do Paraná.





# difusão de idéias

Fundação Carlos Chagas • Difusão de Idéias • dezembro/2006 • página 6

Considerando que o Brasil possui dimensões continentais, que adota uma estrutura federativa a qual confere ao sistema escolar um caráter descentralizado, e que o currículo oficial tangencia apenas superficialmente as práticas escolares, não há, contudo, indícios suficientes para afirmar que o currículo em ação nas escolas tenha sofrido até agora um processo muito acentuado de homogeneização após a reforma dos anos 90, embora seja evidente o aumento do controle das esferas centrais sobre o currículo prescrito. Faltam, contudo, estudos que nos permitam ultrapassar o nível das afirmações meramente aproximativas sobre os possíveis impactos de um currículo que se quer nacional.

## **Principais características dos parâmetros curriculares nacionais**

Recordemos algumas das principais características dos parâmetros curriculares, para retomá-las em seguida de um prisma mais analítico. Os PCN propõem que o ensino fundamental seja organizado em ciclos, os quais permitem maior flexibilidade para atender à diversidade da clientela, evitando a fragmentação excessiva do percurso escolar provocada, sobretudo, pela repetência no regime seriado. Os componentes curriculares são referidos como áreas, que embora se reportem a conteúdos de caráter disciplinar, supõem maior permeabilidade entre as diversas formas de conhecimento, permitindo o reconhecimento e incorporação de diferentes tipos de saberes.

Além das áreas, são introduzidos os temas transversais que, do modo como apresentados, constituem um elemento novo no currículo. Eles traduzem a necessidade de tratamento transversal de questões candentes da vida social na escola, de forma a extrapolar o enfoque restrito a uma única área em favor de abordagens que melhor dêem conta da sua complexidade.

Entre as orientações curriculares anteriores, elaboradas por estados ou municípios, já se encontravam, ainda que de modo disperso, múltiplas propostas de integração curricular com diferentes enfoques interdisciplinares, que possuíam propósito semelhante<sup>3</sup>. O caráter de novidade dos temas transversais está aliado sobretudo à proposição, de modo expresso, das questões que merecem esse tratamento em âmbito nacional, o que ilumina as ênfases que se deseja sejam conferidas ao currículo.

---

3. Sobre o assunto, consulte-se particularmente Fazenda (1993), Veiga Neto (1997), Barretto e Mitulís (2001).



# difusão de idéias

Fundação Carlos Chagas • Difusão de Idéias • dezembro/2006 • página 7

Os objetivos do ensino fundamental são formulados nos PCN em termos de capacidades, entendidas como componentes das competências. Uma vez desenvolvidas, elas podem se expressar mediante comportamentos diversos. As capacidades são de natureza cognitiva, física, afetiva, social, ética e estética, visando a uma formação abrangente. A noção de conteúdo curricular se amplia para além de fatos e conceitos, passando a dar ênfase à aprendizagem de procedimentos, atitudes e valores. No entanto, a preocupação de estabelecer a correspondência um a um entre os conteúdos conceituais, os procedimentos e a aprendizagem de atitudes e valores, reveste as formulações curriculares oficiais de um artificialismo formal que remete à tradição tecnicista do currículo.

Mais do que isso, como bem argumentam Lopes e Macedo (2002), o caráter híbrido das orientações revela formas de reconceitualização provenientes de vários campos, não sem conflitos, interdependências e inconsistências. Nelas estão presentes, de modo acentuado ou difuso, de acordo com o empenho de buscar consenso junto a amplos segmentos da sociedade: a perspectiva emancipatória das teorias histórico-críticas e marcas de movimentos sociais; a atenção aos valores culturais brasileiros aliada aos reclamos de uma cidadania interplanetária; a preocupação com a construção da identidade e a celebração das diferenças reivindicada pela perspectiva pós-moderna, além de um empenho na transferência e mobilização dos saberes em termos de competências.

O afã de ampliar o consenso em torno do currículo nos PCN leva, contudo, a diluir conflitos em favor de versões conciliatórias da realidade, o que tende, de algum modo, a favorecer os interesses dos grupos que já são mais bem contemplados.

Encontram-se, além disso, nas orientações, vestígios de embates internos de cada área de conhecimento.

## **Experiências inovadoras do currículo em escolas com ciclos**

A organização da escola em ciclos como medidas de não repetência ainda é minoritária no país. Apenas pouco mais de 1/3 dos alunos estão matriculados em escolas que os adotam. Herdeiros da ênfase ao ritmo próprio do aluno, os ciclos passaram a abrigar enfoques construtivistas e geralmente buscam melhor dimensionar a função socializadora e o espaço cultural da escola. Tanto a quebra da concepção hierárquica e linear da aprendizagem, como a idéia de conhecimento em rede, que permeia todas as esferas da vida e não se restringe ao âmbito escolar, permitem conferir grande flexibilidade ao uso dos tempos e dos



# difusão de idéias

Fundação Carlos Chagas • Difusão de Idéias • dezembro/2006 • página 8

espaços de aprender, vindo a constituir fortes referências em algumas experiências municipais inovadoras que adotam ciclos.

Grande ênfase nestas concepções de ciclos é dada: à postura radical de reversão das estruturas excludentes da escola; ao trabalho coletivo com envolvimento da comunidade; à integração entre o conhecimento sistematizado e experiências dos alunos; ao empenho na superação da fragmentação escolar decorrente do regime seriado.

Nessas propostas inovadoras de ciclos são adotados enfoques interdisciplinares, em um currículo integrado por meio de projetos de trabalho<sup>4</sup> (como na Escola Plural, de Belo Horizonte), temas geradores (como na implantação inicial dos ciclos no Município de São Paulo), ou complexos temáticos (como na Escola Cidadã, de Porto Alegre), (Barretto e Sousa, 2005). Esses eixos procuram articular a abordagem de questões de forte conotação social e de interesse dos alunos ao tratamento das áreas de conhecimento e às vivências culturais dos variados segmentos sociais que freqüentam a escola. Buscam assim atribuir maior espaço à expressão da diversidade e ao convívio respeitoso com ela e a dar voz a atores sociais antes silenciados pelo currículo comum. Nessa perspectiva é possível romper mais facilmente com a tradicional seqüência de conteúdos, que no regime seriado costuma ser interpretada como um conjunto de pré-requisitos para a promoção às séries posteriores. A função social da escola sobreleva a de transmissão de conhecimentos. Não há currículo prescrito, apenas orientações muito gerais que conferem a cada escola a possibilidade de criar e recriar o seu currículo.

A despeito de ter conseguido modificar de forma relevante algumas práticas escolares, a avaliação externa de uma dessas experiências - a da Escola Plural -, recomenda a estruturação de parâmetros curriculares próprios do projeto político-pedagógico da rede escolar para os diferentes ciclos, os quais devem apontar competências cognitivas a serem desenvolvidas pelos alunos e oferecer referenciais de avaliação que contemplem a questão do conhecimento e de seu uso social. A recomendação parece, portanto, reconhecer a necessidade de que o acento nos processos de socialização não dilua a preocupação com o saber sistematizado (Barretto e Sousa, 2005).

Há, contudo, outras dimensões inovadoras do currículo nessas escolas com ciclos que convém ainda destacar.

---

4. A exemplo dos preconizados por Fernando Hernandez (1998) na Espanha.





# difusão de idéias

Fundação Carlos Chagas • Difusão de Idéias • dezembro/2006 • página 9

Um dos problemas postos em evidência pelos ciclos é que há alunos que chegam no final do ensino fundamental sem saber ler e escrever. Certamente eles são em número muito menor do que os alunos que ficam pelo caminho no regime seriado. Mas como vem sendo feito o acompanhamento desses alunos ao longo dos oito ou nove anos do ensino obrigatório?

As medidas mais comuns existentes nas escolas para enfrentar as dificuldades com a alfabetização, evidenciam a precariedade dos encaminhamentos propostos: aulas de recuperação com professores pouco experientes; repetição enfadonha das mesmas abordagens; falta de articulação com as atividades desenvolvidas nas turmas de origem; desrespeito à diversidade lingüística da clientela; baixa freqüência nas aulas de reforço quando realizadas em turno diferente do das aulas regulares dos alunos

Algumas redes têm adotado estratégias de apoio ao trabalho nos ciclos iniciais, de tal forma que os problemas de alfabetização passam a ser mais bem resolvidos no início da escolaridade, o que tende a diminuir consideravelmente os alunos que prosseguem com sérias dificuldades na leitura e escrita. Mas nos ciclos finais a situação ainda é muito crítica porque aí cada professor possui, em média, duzentos a trezentos alunos. Sua formação mais estritamente disciplinar, o processo de atribuição de aulas fragmentado e os poucos recursos pedagógicos disponíveis, criam ambientes de trabalho não propícios ao aparecimento de boas respostas.

Merece atenção, nesse sentido, o projeto da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (2004) que desenvolve uma abordagem específica para atender adolescentes que vivem em situação de grande risco social e chegam ao último ciclo da Escola Plural sem o domínio suficiente da linguagem escrita. Trata-se de assistir, a partir de novas formas de aproximação, a jovens, na grande maioria, negros, do sexo masculino e pobres, que não conseguiram se alfabetizar<sup>5</sup>.

O projeto se estrutura em torno de princípios estabelecidos coletivamente pelos professores nos encontros de formação. A alfabetização, entendida como prática cultural mais do que

---

5. Tal como na rede de Belo Horizonte, vários outros estudos têm também identificado maior incidência de problemas de aprendizagem em populações escolares com perfil semelhante. São os meninos pobres e negros aqueles mais encaminhados para as classes de reforço ou recuperação; são eles que tendem a apresentar maior atraso escolar e a obter avaliações menos positivas. Veja-se, por exemplo, a respeito, o artigo de Carvalho (2004), que analisa as formas cotidianas de produção do fracasso escolar entre alunas e alunos dos primeiros aos quartos anos do ensino fundamental na rede municipal de São Paulo.



# difusão de idéias

Fundação Carlos Chagas • Difusão de Idéias • dezembro/2006 • página 10

como técnica, é trabalhada em íntima relação com as questões e os problemas que fazem parte da vivência dessa juventude de periferia dos grandes centros urbanos, os quais costumam se expressar mediante linguagens próprias como a do *rap* e da grafiteagem, e por meio da sexualidade, violência, drogas, música.. Os intermediários da relação entre os jovens e os professores têm sido geralmente os “agentes culturais”, jovens oriundos dos movimentos culturais da comunidade, contratados como estagiários (Mendonça e Barretto, 2006).

A despeito das insuficiências reconhecidas pelos seus próprios promotores, essa experiência é significativa não só pelas perspectivas que abre para os adolescentes com esse perfil<sup>6</sup>, mas também pelas questões que suscita na rede municipal sobre um problema ainda longe de ser solucionado, não só pelas práticas dessas escolas, como pelas de todas as outras escolas brasileiras: a aquisição das competências básicas de leitura e escrita por parte de todos.

O que fica evidente com o projeto é que **todos os professores têm de trabalhar com a aprendizagem da leitura e da escrita** ao longo da escola básica e que, portanto, a sua formação deve ser revista nesse sentido. Que o **conteúdo das áreas de conhecimento deve ser objeto constante desse trabalho** e que esse conteúdo deve estar intimamente ligado às experiências dos alunos. Que o **apoio aos alunos com dificuldades deve prevalecer durante todo o processo de escolarização**.

## **O ensino por projetos como possibilidade de desenvolvimento de competências**

Os professores, de modo geral, têm grande dificuldade de repensar sua prática na ótica do desenvolvimento de competências no aluno. Além disso, também as próprias orientações oficiais de currículo não conseguem geralmente ir além de arrolar comportamentos que não passam de uma relação formal de atributos que se espera que o aluno manifeste e que não encontram ressonância entre os docentes.

Ao mesmo tempo, tem-se disseminado a tendência ao desenvolvimento de projetos de trabalho nas escolas. Os projetos podem ser de iniciativa da própria escola (envolvendo professores individualmente, em grupos, ou diretores e coordenadores); dos órgãos gestores das redes de ensino (instâncias intermediárias ou centrais); ou de entidades parceiras, tais como ONGs, universidades públicas e privadas, empresas e instituições prestadoras de ser-

---

6. E igualmente para os seus professores, que somente aprenderam a alfabetizar crianças.



# difusão de idéias

Fundação Carlos Chagas • Difusão de Idéias • dezembro/2006 • página 11

viços (fornecedoras de água e energia elétrica, corpo de bombeiros, defesa civil, por exemplo). No ensino fundamental algumas vezes esses projetos estão ancorados a alguma forma específica de dotação de recursos diretamente à escola, diferentemente do ensino médio onde, conforme assinalam Zibas, Ferretti e Tartuce (2006), eles costumam estar freqüentemente atrelados a essas práticas.

Em vez de constituírem pontes que facilitam a aproximação entre o conhecimento sistematizado e as vivências dos alunos, a característica predominante desses projetos é que eles não costumam se articular com corpo de conhecimentos trabalhados nas áreas do currículo, ainda fechadas em uma visão estritamente disciplinar e “escolar”. Daí a tendência a provocarem uma fragmentação ainda maior do currículo e não a sua integração.

De qualquer modo, mesmo com as dificuldades e limitações apontadas, quando os projetos implicam a participação ativa do aluno, a busca e articulação de informações, a elaboração de um certo “produto” e a socialização dos resultados, mudam, em certa medida, as características de trabalho com o conhecimento, aproximando-as do conceito de competência. Isso não significa que a integração do currículo deixe de demandar um profundo redirecionamento e que a concepção de ensino por projetos que, ao fim e ao cabo, termina por reduzi-lo ao princípio da solução de problemas, possa ser aceita sem questionamentos.

## **A diversidade étnico-racial: questões emergentes**

O conceito de democracia ora tem privilegiado o atendimento do interesse geral, entendido como interesse da maioria, ora destacado o direito das minorias a serem atendidas. Nas orientações curriculares brasileiras, o discurso da igualdade, explicitamente voltado a assegurar às camadas majoritárias da população o direito de acesso ao conhecimento escolar, predominante entre o período de transição democrática até meados dos anos 90 (1985-1995), cede lugar ao discurso das diferenças.

Gerado a partir dos países europeus e norte americanos, esse discurso aponta para as novas formas de exclusão e de marginalização vivenciadas particularmente nessas regiões. As formas tradicionais de acomodação de interesses de diferentes segmentos sociais que se baseavam nas expressões das necessidades de classes, passam a dar lugar a outras formas de interlocução. Os novos atores em cena, como afirma Martucelli, (1996) buscam afirmar seus interesses não mais como circunscritos a um âmbito específico de reivindicações. Eles



# difusão de idéias

Fundação Carlos Chagas • Difusão de Idéias • dezembro/2006 • página 12

o fazem de modo a afetar o conjunto dos indivíduos da sociedade, uma vez que demandam a mudança de todo o padrão de relações sociais que nela se estabelece. Passam assim a recusar os consensos homogeneizadores, tais como os que caracterizaram a formação e expansão dos sistemas nacionais de ensino na América Latina, e a insistir no respeito às diferenças da mais variada natureza.

Embora as formas clássicas de exclusão atinjam mais de um terço da população no Brasil, também entre nós passa a prevalecer a tendência a considerar a pobreza sobretudo como agravante de outras formas de exclusão, que estão associadas às novas identidades que disputam espaço na arena social. No pleito a favor da equidade, as diferenças de raça e gênero, reclamadas há tempo pelos movimentos sociais, bem como a atenção devida às crianças pequenas, ao reconhecimento de uma cultura juvenil com características próprias, aos idosos, aos deficientes, aos homossexuais, começam a se impor, ao lado de outras demandas, ao trabalho dos educadores que as haviam deixado de lado nas décadas anteriores.

Entre a atenção às diferenças, a que mais tem mobilizado a área da educação recentemente no plano nacional tem sido a étnico-racial. Contemplando as reivindicações do Movimento Negro, logo após a posse do presidente Lula, em 2003, é promulgada lei que obriga a introdução, no currículo de todas as escolas, da História e Cultura Afro-Brasileira (Brasil, 2003). Aí devem ser incluídos o estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional. No ano seguinte são elaboradas diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino do tema ( Brasil, 2004 e Brasil, 2004<sup>a</sup>)

Em um país em que, aproximadamente, a metade da população é composta por pardos e pretos, o grande silenciamento do currículo sobre as raízes africanas do povo brasileiro provocou enorme lacuna em termos de conhecimentos sistematizados sobre o tema. Entidades culturais, movimentos étnicos, ONGs, universidades e instituições de pesquisa, além de outras, têm dado passos importantes no sentido de arrolar, organizar, sistematizar, financiar e, sobretudo, produzir estudos e materiais que possam subsidiar a atual proposta, que depende muito desses aportes para poder avançar. O próprio Ministério da Educação, por meio da Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, acaba de editar um texto alentado, com orientações e sugestões de atividades referentes à educação das relações étnico-raciais destinadas à educação infantil, aos ensino fundamental e médio, à educação



# difusão de idéias

Fundação Carlos Chagas • Difusão de Idéias • dezembro/2006 • página 13

de jovens e adultos e às licenciaturas, oferecendo subsídios também à educação dos remanescentes de quilombos (Brasil, 2006).

Ao mesmo tempo começam aparecer iniciativas de formação de professores sob esse prisma, sobretudo ainda mediante formação em serviço, visto que nas próprias instituições de ensino superior essas áreas de estudo até há pouco tempo não estavam presentes.

Reconhece-se que o preconceito de cor - no mais das vezes veiculado na escola pelo currículo oculto -, embora fortemente aliado às condições de pobreza e exclusão do negro, guarda as marcas da raça e da origem escravocrata e é bem mais complexo de ser combatido, uma vez que permeia a vida social nas diferentes esferas. Não obstante, começam a ganhar visibilidade no âmbito do ensino fundamental, iniciativas de trabalho nessa área, ainda que em pequena escala.

Também em relação ao atendimento às populações indígenas têm havido mudanças significativas no currículo. O ensino fundamental, antes obrigatório de ser ministrado exclusivamente em português, passa, com a Constituição federal de 1988, a dever ser oferecido nas línguas nativas para as populações indígenas, nas séries iniciais.

Além de iniciativas, articuladas geralmente com as universidades, para a criação de códigos escritos para várias línguas nativas, no bojo das reformas educativas foram elaboradas diretrizes curriculares nacionais para a educação indígena visando a resgatar o seu legado cultural no ensino formal. Serviram de base a esse trabalho as experiências desenvolvidas em vários estados brasileiros e, em especial, a que foi levada a cabo no Acre, estado da Amazônia, que procedeu à elaboração de orientações curriculares de caráter intercultural para o ensino fundamental e para os cursos de magistério voltados para a formação de professores indígenas, contando com a participação de várias nações indígenas da região (Monte, 2000).

Em alguns estados da federação já há iniciativas semelhantes de formulação de orientações curriculares com a participação dos povos indígenas aí radicados, ao mesmo tempo em que têm sido elaborados materiais didáticos específicos e promovidos cursos para a formação de professores indígenas nessa perspectiva<sup>7</sup>. Observa-se pois, um movimento de resgate de línguas e culturas antes aplacadas, que cresce juntamente com o crescimento demográfico e identitário dessas populações. À medida que aumenta a produção a respeito, começa também a se anunciar a possibilidade de trabalhar para superar, no conjunto das escolas

---

7. No caso do Estado de São Paulo, a Universidade de São Paulo teve participação direta na elaboração desse material e na promoção de cursos de formação de professores indígenas leigos (São Paulo, 2003).



# difusão de idéias

Fundação Carlos Chagas • Difusão de Idéias • dezembro/2006 • página 14

brasileiras, os estereótipos em relação aos povos indígenas e de conhecer melhor sua real condição de vida nos dias atuais.

Observam-se ainda muitos programas de ação afirmativa no ensino superior que encerram grande potencial de contribuição para formar quadros que alimentem esse trabalho no ensino básico, não apenas no âmbito do magistério indígena, mas no das diferentes profissões que requerem qualificação universitária<sup>8</sup>.

Apesar desses esforços, há que reconhecer que eles constituem apenas os primeiros passos de um caminho longo a ser percorrido no que diz respeito à democratização do saber. ✕

## Referências bibliográficas

- BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. I CONGRESSO DE ALFABETIZAÇÃO: Alfabetização, letramento e diversidade cultural. A experiência do projeto de alfabetização com alunos do terceiro ciclo. BH: SME, 2004
- BARRETTO, Elba Siqueira. de Sá. Tendências recentes do currículo no ensino fundamental no Brasil. In: BARRETTO, Elba Siqueira de Sá (org.). *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*. Campinas: Autores Associados, p.5-24, 1998.
- BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; MITRULIS, Eleny. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no país. *Revista de Estudos Avançados*, São Paulo, v.15, n.42, p.103-140, maio/ago. 2001.
- BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; SOUSA, Sandra Zákia. Reflexões sobre as políticas de ciclos no Brasil *Cadernos de Pesquisa*, v.35, n.126, p.659-688, set./dez., 2005.
- BRASIL Conselho Nacional de Educação/ CP. Parecer 003/2004 de 10/03/2004. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.
- BRASIL Conselho Nacional de Educação/ CP. Resolução n.1, de 17/06/2004 a. Institui diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

---

8. A propósito, o Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford no Brasil (IFP-International Fellowships Program) tem oferecido bolsas de mestrado e doutorado, privilegiando candidatos com potencial de liderança em seus campos de atuação, pertencentes a grupos que: possuem origem étnico-racial negra ou indígena, tiveram poucas oportunidades econômicas e educacionais e que, tradicional e sistematicamente, têm tido acesso restrito ao ensino superior. (Consulte-se [www.programabolsa@fcc.org.br](mailto:www.programabolsa@fcc.org.br)).

# difusão de idéias

Fundação Carlos Chagas • Difusão de Idéias • dezembro/2006 • página 15

- BRASIL. Lei n.10 639, de 09 de janeiro de 2003.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais*. Brasília: SECAD, 2006.
- BROKE, Nigel. O Futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v.36, n.128 (no prelo).
- CARVALHO, Marília Pinto de. Quem são os meninos que fracassam na escola? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n.121, p.11-40, jan./abr.2004.
- FAZENDA, Ivani C. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro; efetividade ou ideologia*. São Paulo: Loyola, 1993.
- HERNANDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- LOPES, Alice. Casimiro.; MACEDO, Elisabeth. O Pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, Alice. Casimiro.; MACEDO, Elisabeth (orgs.) *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez Ed., 2002.
- MARTUCELLI, Danilo. As Contradições políticas do multiculturalismo. *Revista Brasileira de Educação*, n.2, p.18-32, maio/ ago. 1996.
- MENDONÇA. Patrícia Moulin; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. A Escola Plural e os desafios dos ciclos de formação. Trabalho apresentado no III COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES. Universidade do Minho, Braga, Portugal, fevereiro, 2006.
- MONTE, Nietta Lindenberg. Os outros, quem somos? Formação de professores indígenas e identidades interculturais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.111, p.7-29, dez.2000.
- RAVELA, P. et al. Hacia donde y como avanzar en la evaluación de aprendizajes en América Latina. *Umbral 2000*, Digital n.3, mayo, 2000. Disponível em [www.reduc.cl](http://www.reduc.cl).
- SÃO PAULO (Estado), Secretaria da Educação. *Formação Magistério Indígena: Um caminho do meio (da proposta à interação)*. São Paulo: SE, FEUSP, FAFE, 2003.
- VEIGA NETO, A Currículo e interdisciplinaridade. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papirus,1997.
- ZIBAS, Dagmar. M. L.; FERRETTI, Celso. J.; TARTUCE, Gisela Lobo P. Micropolítica escolar e estratégias para o desenvolvimento do protagonismo juvenil. *Cadernos de Pesquisa* São Paulo, v.36,n.127, p.51-85, jan./abr. 2006.