

Educar P
Por uma educação
respeito às ideias
difusão de idéias

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

TENDÊNCIAS RECENTES DO CURRÍCULO NA ESCOLA BÁSICA

Elba Siqueira de Sá Barretto

Texto apresentado no:

Encontro de Professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba

Junho de 2005



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 está baseado fundamentalmente no artigo de minha autoria: “Tendências recentes do ensino fundamental no Brasil”. In: Barretto E. S. de S. (coord.) Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras. Campinas: Autores Associados, 1998.

O que é currículo?

Não há uma definição única de currículo.

É possível encontrar inúmeras definições de currículo, pois elas têm variado no tempo e no espaço. Algumas definições tendem a enfatizar o conjunto de experiências adquiridas pelo aluno na escola. Outras recaem nos conteúdos e disciplinas a serem trabalhados com os estudantes com vistas a determinados objetivos. O que o currículo é, depende da forma como ele é definido pelos autores e pelas teorias que dele se ocupam. A abordagem do currículo precisa, portanto, ser feita de uma perspectiva histórica

Em sua origem etmológica, a palavra currículo quer dizer um caminho a ser percorrido, um percurso. Quando se trata de um currículo escolar, é em um percurso de formação escolar que estamos pensando.

Como diz Tomaz Tadeu¹, um dos estudiosos do currículo no Brasil, uma questão fundamental a responder em relação ao currículo é a de saber *o que*, ou seja, que conhecimento deve ser ensinado.

Para responder a essa questão as teorias de currículo recorrem a discussões sobre a natureza humana, a natureza do conhecimento, da aprendizagem, da cultura e da sociedade, atribuindo a elas diferentes ênfases. A pergunta *o que?* revela que as definições e teorias de currículo estão envolvidas com critérios de seleção que justifiquem a resposta que darão a essa questão. *O currículo é sempre o resultado de uma seleção de elementos da cultura.*

1. Silva, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade*. Autêntica: Belo Horizonte, 2003.



difusão de idéias

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

Mas, ainda como argumenta esse autor, a pergunta *o que* nunca está separada de outra: *o para que?* Ou seja, *para que* devemos ensinar determinadas coisas? Esta pergunta precede a anterior, porque *o que* deve ser ensinado depende de um tipo de ser humano desejável para uma dada sociedade. A cada tipo corresponderá um tipo de conhecimento, de currículo.

No fundo das teorias de currículo está pois uma questão de identidade, de subjetividade. No curso dessa corrida que é o currículo, acabamos por nos tornar o que somos. O conhecimento que constitui o currículo está vitalmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, na nossa identidade, na nossa subjetividade.

Além de uma questão de conhecimento, o currículo é pois, também, uma questão de identidade.

Os currículos oficiais

Na tradição brasileira, a partir de diretrizes e normas gerais provenientes do governo federal, os estados e municípios devem elaborar e implementar orientações curriculares às suas redes de escolas. E, pela nova LDB, as próprias escolas devem também reelaborar especificamente essas orientações, mediante a construção coletiva do *projeto pedagógico* da escola.

Embora oficiais, essas orientações, ou *propostas curriculares*, não se revestem de um caráter de obrigatoriedade, cabendo às escolas certa margem de autonomia na sua interpretação.

A pluralidade e aparente diversidade das orientações curriculares no país acaba porém se diluindo e empobrecendo, porque o currículo em curso nas salas de aula costuma estar muito atrelado aos livros didáticos, que constituem versões muito particulares, feitas por seus autores, das orientações curriculares mais gerais.

Por que então elaborar propostas curriculares oficiais se a maioria dos professores não entra em contato com elas diretamente?

Porque elas passam a constituir referências importantes nas redes de ensino, mesmo quando disseminadas apenas por meio da formação docente em serviço ou pelos livros didáticos. Porque elas criam *verdades* ao oficializarem saberes e legitimarem posturas

As propostas curriculares têm constituído objeto de disputa ideológica de grupos que buscam obter a hegemonia na definição de valores, atitudes e conhecimentos que devem



difusão de idéias

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

fazer parte da formação das nossas crianças e adolescentes. Em muitas ocasiões a História mostra que essas disputas chegam a ser acirradas.

Não obstante, além de demarcar diferenças, essas propostas também refletem um ideário que permeia mais amplamente a sociedade, de tal modo que elas podem também ser consideradas testemunhos de um tempo, marcos que cristalizam certos valores compartilhados. Daí o fato de que, a despeito das mudanças de governo, seja possível encontrar mais semelhanças do que diferenças no conjunto das propostas curriculares das nossas redes de ensino.

O contexto das reformas curriculares nos anos 1980

Nos anos 80 registrou-se um movimento de reorientação curricular no Brasil que teve amplas repercussões. Lideradas por estados da região sudeste e sul no período de transição democrática, as reformas curriculares geradas nesse contexto expressavam, por um lado, o anseio de amplos segmentos da população de participar mais diretamente dos assuntos que diziam respeito aos interesses mais gerais da população em todas as esferas. Por outro lado, fruto de governos de oposição ao regime central militar, elas davam grande ênfase à necessidade de recuperar a relevância social dos conteúdos veiculados no currículo, contrapondo-se às orientações tecnicistas da década de 70, que valorizavam os métodos e as estratégias de ensino.

O discurso a favor das classes populares passa a fazer parte dos documentos oficiais, dentro do clima segundo o qual a nova ordem que se queria instalar no país tinha o compromisso de resgatar a imensa dívida social com os milhões de brasileiros excluídos dos benefícios sociais pelo regime autoritário.

Afirmava-se o caráter social do processo de produção do conhecimento, para o qual toda a sociedade contribui, sendo que dele poucos se apropriam. De acordo com a pedagogia crítico-social dos conteúdos - dominante nas orientações oficiais -, a escola deveria buscar soluções pedagógicas adequadas às características e necessidades dos alunos das camadas populares, visando a assegurar a todos verdadeiras condições de reivindicarem seus direitos e a dar-lhes instrumentos para lutarem por uma sociedade mais justa mediante o domínio efetivo dos conhecimentos. A escola para os *conteudistas*, como eram chamados, era considerada um local privilegiado de transmissão do saber valorizado socialmente aos segmentos majoritários da população, ao qual estes não teriam acesso de outra maneira.



difusão de idéias

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

A maioria das propostas curriculares formuladas nesse período continuou em vigência pelo menos até meados dos anos 90 e teve influência também nas formulações curriculares de redes de ensino de outras regiões.

A formação para a cidadania e os direitos sociais

A formação para a cidadania ganhou especial ênfase a partir dos anos 80 em decorrência das mudanças sociais que ocorreram na sociedade brasileira no período. Ela passou a impregnar os diferentes componentes curriculares, dando ênfase à luta pela redemocratização da sociedade.

Na perspectiva clássica, a cidadania está associada ao exercício dos *direitos civis*, (ligados às esferas de atuação do cidadão comum, aos direitos individuais), bem como aos *direitos políticos*. No período em questão, a cidadania passou a ter mais clara associação com a efetivação dos *direitos sociais*, ou seja aqueles que dependem da atuação do Estado para ser concretizados, tais como: educação, transporte, moradia, seguridade social.

Eram fortes as críticas às orientações economicistas que associavam a educação ao mundo do trabalho. Argumentava-se que as relações entre esses elementos não são lineares e as demandas da sociedade e dos indivíduos são mais abrangentes que as do mercado. A tarefa da escola era percebida como essencialmente política, expressa pelo exercício da cidadania, manifestando o desejo de participação ativa nas diferentes esferas da vida em sociedade.

A ênfase à democratização e à participação não se deu só no discurso. Foram disseminados processos de gestão democrática da escola; adotadas medidas de melhoria do fluxo de alunos; houve maior sensibilização dos professores para as necessidades da clientela; e, sobretudo, os direitos à educação ampliaram-se grandemente com a Constituição Federal de 1988, em grande parte em decorrência das lutas dos educadores e estudantes na constituinte.

Novos paradigmas internacionais no campo da educação

A questão da igualdade e da justiça social, na restauração da democracia liberal no país, foi encaminhada no sentido de que pudessem ser cumpridas as promessas do Estado de Bem-Estar Social pela nova Constituição. Esperava-se que os direitos sociais fossem realmente assegurados à maioria do povo brasileiro, sobretudo pela via do poder público.



difusão de idéias

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

No início da década de 90 tornam-se, entretanto, mais evidentes, no país, as exigências decorrentes da nova ordem mundial, em decorrência:

- das profundas transformações nas estruturas internacionais de poder (a Queda do muro de Berlim é emblemática nesse sentido);
- da disseminação das inovações tecnológicas (era da informática);
- da globalização da economia.

Os Estados Nacionais, muito endividados, perdem parte de sua capacidade decisória, que passa a ser controlada por organismos internacionais ou por pressões geradas fora do país. As pressões são feitas não só no sentido de que eles retraiam sua participação ativa no setor econômico, como também restrinjam a atuação na oferta das áreas sociais e passem a nelas a atuar segundo a lógica de mercado, ou seja, estabelecendo a competitividade no próprio setor público.

A CEPAL publica, em 1992, importante documento para redirecionar a política educacional na América Latina. O binômio: *competitividade* e *equidade* na educação é proposto como diretriz para os países da região.

Defende-se que a capacidade de desenvolvimento das sociedades passou a depender mais do domínio, por parte de grandes contingentes da população, de habilidades intelectuais mais complexas, da capacidade de manejar informações e de se organizar nas relações de trabalho de modo mais autônomo. Na era das chamadas “sociedades do conhecimento”, a educação passa a ser considerada fundamental para alimentar as forças do mercado e, portanto, para criar melhores condições de competitividade.

Mas justifica-se também a importância dada à educação por razões políticas, associadas à necessidade de preservar a democracia, assegurando a todos o domínio de conhecimentos básicos, habilidades e atitudes, reclamados para o exercício da cidadania.

Historicamente o conceito de democracia tem recebido significados diferentes:

- ora privilegia o interesse geral, entendido como interesse da maioria;
- ora destaca o direito das minorias a serem atendidas.

A partir dos anos 90 o entendimento da democracia tem pendido para a valorização do interesse das minorias. O discurso das igualdades é substituído pelo discurso das diferenças. Se antes o democrático era buscar a igualdade básica, agora o democrático é reconhecer as diferenças.



difusão de idéias

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

Esse discurso foi gerado nos países de capitalismo avançado e aponta para as novas formas de exclusão aí experimentadas. Nesses países a maioria da população passou a ter acesso aos direitos sociais básicos: educação, moradia, atendimento à saúde e previdenciário, sendo que a pauperização dos trabalhadores do início do século passado passou a ser substituída por áreas de insuficiência de atendimento dos serviços públicos a segmentos socialmente mais frágeis, como os idosos, as crianças pequenas, as minorias étnicas. Diante desse quadro, a categoria classe social torna-se insuficiente para responder às demandas de transformação das sociedades contemporâneas, visto que as diferenças de classe se tornaram menos marcadas nos países desenvolvidos.

Uma vez assegurado o suprimento primordial das necessidades básicas à maioria da população, a dificuldade maior de inserção social dos grupos desprivilegiados passa a ser mais fortemente atribuída a questões tais como as de gênero, da pertinência a minorias étnicas, de faixa etária e outras. As características multirraciais fortemente acentuadas nessas sociedades, que receberam muitos migrantes dos países pobres, mesclam-se também com a emergência dos regionalismos nacionalistas como na Espanha, Irlanda e ex-Iugoslávia.

Novos atores sociais entram em cena e buscam colocar seus interesses específicos não mais circunscritos a um âmbito restrito de reivindicações, mas o fazem de modo a afetar todo o conjunto da sociedade, pois o reconhecimento desses interesses implica a mudança de todo o padrão das relações sociais. Esses atores criticam as políticas universalistas, voltadas indiscriminadamente para todos, porque elas mascaram as diferenças. Eles reivindicam atenção às particularidades, não admitindo que uma diferença (como gênero, raça, orientação sexual, deficiência) possa ser considerada menos importante do que outra: todas têm o mesmo direito de ser contempladas, ao contrário do período anterior em que se considerava que a luta pela superação das diferenças de classes deveria ter prioridade às demais.

A dimensão de cidadania ultrapassa os limites da nação e a passa a ser entendida como planetária. Essa concepção está mais fortemente ligada à satisfação das necessidades fundamentais do homem, tanto sociais, como individuais. Eclodem os direitos das crianças, dos jovens, dos idosos, das mulheres, dos deficientes, de todos a viverem em um planeta que não seja depredado, assim como outros.

O discurso das diferenças é, porém, ambíguo nas democracias contemporâneas.



difusão de idéias

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

Ele evoca, por um lado, a questão da equidade, quando pleiteia um tratamento diversificado a grupos que não têm as mesmas condições de acesso aos bens almejados, pois que no bojo da igualdade formal têm-se ocultado as condições de dominação desses grupos.

Ele presta-se, por outro lado, a legitimar a competição entre os múltiplos interesses particularistas, o que convém às sociedades em que as leis de mercado têm prevalecido sobre quaisquer outros parâmetros de organização social, e, nesse caso, os interesses dos grupos mais frágeis são os que maiores dificuldades encontram para se fazer valer.

A visão fragmentária do social e a competitividade, características dos novos tempos, não têm, entretanto, se mostrado capazes de assegurar a coesão básica exigida pela vida em sociedade. A violência multiplica-se em escala planetária. Nesse contexto, além da importância econômica conferida à educação, passa-se a também a atribuir a ela a responsabilidade de costurar o esgarçado tecido social mediante a inculcação de valores. Enquanto a mídia e a economia enaltecem a competitividade, a educação deve preconizar a colaboração, encarecer a necessidade da tolerância e a capacidade de conviver e aceitar o outro e suas diferenças.

A idéia da educação como todo poderosa, mola privilegiada da transformação social, não leva porém em conta o peso relativo da educação, uma vez que os fatores de ordem social, política, econômica e cultural são também fundamentais para desencadear as mudanças desejadas.

As mudanças nas orientações curriculares brasileiras

Até a década de 90 as orientações curriculares provenientes do governo federal eram muito genéricas. Não passavam de diretrizes muito amplas, que asseguravam a articulação entre os diversos sistemas de ensino e determinavam uma base comum e uma parte diversificada do currículo, a fim de que fossem contempladas a diversidade regional, as peculiaridades locais e as características da clientela.

A partir da segunda metade dos anos 90, além das diretrizes de currículo feitas pelo Conselho Nacional de Educação, o MEC passou a elaborar referenciais que incluem o detalhamento de conteúdos curriculares para todo o ensino básico. O processo de elaboração desses referenciais ou parâmetros curriculares nacionais, como são chamados, foi muito criticado pela comunidade acadêmica, pelo fato de ter passado apenas por uma discussão



difusão de idéias

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

restrita entre os educadores. Esse material traz, porém, novos marcos para a educação brasileira, afinados com as tendências contemporâneas do currículo.

Os referenciais nacionais da educação infantil

No caso da educação infantil, os referenciais curriculares nacionais (RCN) são extremamente importantes por constituírem a primeira orientação curricular que atinge a todas as creches e pré-escolas, espalhadas pelos milhares de municípios brasileiros. Uma primeira contribuição que trazem os RCN é a de considerar que o *cuidado e a educação da criança pequena são inseparáveis*, o que pode parecer óbvio para os educadores mais experientes, mas ainda está muito longe de tornar-se realidade, sobretudo nas creches.

Eles apontam para a necessidade de enriquecer o cotidiano das creches, levando-as a irem além das rotinas de alimentação e higiene das crianças, próprias do período em que essas instituições eram submetidas aos órgãos de saúde ou serviço social. Defendem uma relação afetiva e estimulante com as crianças, que leve os adultos a conversarem muito com elas contribuindo para o desenvolvimento da linguagem e da inteligência; que propicie a criação de um ambiente cheio de estímulos, de objetos que elas possam manusear, de espaços cobertos e ao ar livre em que as crianças possam movimentar-se bastante, correr, pular, saltar, dar cambalhotas e tomar sol, assim como de ambientes em que possam repousar.

Os RCN assinalam que, nessa faixa etária, *as formas próprias de expressão das crianças passam pelo brincar e que as aprendizagens significativas, a criação de hábitos de convívio e a socialização devem, portanto, ser necessariamente constituídas pelas atividades lúdicas, pela brincadeira*. É preciso tomar cuidado, portanto, para não antecipar, na pré-escola, e mesmo nas creches, as formas de trabalho adotadas no ensino fundamental, obrigando as crianças a ficarem sentadas horas a fio, em silêncio, em ambientes fechados, ocupadas tão somente com atividades de lápis e papel.

Quanto à avaliação do aluno, as orientações curriculares preconizam que ela seja uma *avaliação diagnóstica*, centrada no processo de ensino-aprendizagem, a qual consiste em levar a professora a observar a criança em seus diferentes momentos, atividades e habilidades, e registrar tais observações para acompanhar o que o aluno já aprendeu e como se desenvolveu. Dessa forma a professora poderá orientar e reorientar as próprias estratégias docentes, com vistas a atender melhor a cada aluno nas suas necessidades.



difusão de idéias

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

A esse respeito - e também nos casos das crianças de 6 anos que foram incorporadas ao ensino fundamental, por conta do FUNDEF -, é preciso estar atentos às exigências quanto aos processos de alfabetização. Será que muitas escolas ou pré-escolas, ao invés de adotarem a avaliação diagnóstica, não estarão crivando as crianças de julgamentos que conduzem a uma seleção prematura e, indevidamente, antecipando os processos de reprovação, que tanto prejuízo têm causado aos alunos sem melhorar a qualidade do ensino? Digo isso porque a cultura da repetência é tão arraigada nas nossas redes escolares que ao invés de estar sendo extinta no ensino fundamental, tem sido clandestinamente praticada na pré-escola, sob o pretexto de que a criança é imatura, não acompanha o seu grupo de idade!

Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental

Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental (PCN) introduzem, além de orientações mais atualizadas para as áreas de conhecimento, a proposta do ensino em *ciclos* e os *temas transversais*.

Os ciclos

A idéia básica dos ciclos é a de corrigir a fragmentação do ensino provocada pelas séries, mediante a adoção de um regime mais flexível de ordenação da escola e de tratamento do currículo que seja capaz de proporcionar tempos e espaços mais adequados às aprendizagens do conjunto dos alunos do ensino obrigatório, evitando a repetência.

Em recente pesquisa que fizemos com equipe da USP² sobre o que dizem os estudos a respeito dos ciclos no país, verificou-se que os trabalhos afirmam a validade e atualidade dos princípios sociais, políticos, pedagógicos e psicológicos que constituem os fundamentos dos ciclos, mas mostram também as recorrentes dificuldades na sua implementação. O que as dificuldades detectadas parecem por a nu é que se pretende que a introdução dos ciclos nas redes de ensino possa fazer com que a clientela, que foi até recentemente excluída da escola, consiga agora aprender e progredir nos estudos.

Por trás da grande celeuma em torno da avaliação nos ciclos - que é o aspecto mais questionado pelos professores e comunidade escolar -, temos que nos curvar ao fato de que

2. Sousa, Sandra Zákia e Barretto, Elba Siqueira de Sá (coord.) *Estado do Conhecimento: Ciclos e progressão escolar (1990-2002)*. São Paulo: FEUSP/INEP, Comped, 2004 (Relatório de pesquisa).



difusão de idéias

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

os recursos postos a disposição da escola, tais como horários coletivos de trabalho, espaços e tempos para atendimento diversificado dos alunos, e critérios de alocação de professores para esse atendimento, ainda funcionam muito mais de acordo com a lógica seletiva do que com a lógica da inclusão escolar. Além disso, os recursos que fazem parte do repertório da pedagogia e da prática escolar têm se mostrado pouco adequados ou insuficientes para reinventar a escola para todos, o que constitui o projeto explícito dos ciclos.

Não bastam apenas decretos ou regulamentos para instituir os ciclos, uma vez que eles são apenas orientações bem gerais que dependem da construção coletiva de um novo modelo de escola que faça frente às dificuldades seculares que assolam o ensino brasileiro. Nesse sentido, parecem imprescindíveis um questionamento constante dos professores, dos órgãos da administração e das próprias universidades e uma ação solidária dos diferentes atores sociais para que os ciclos consigam colocar em ação todo o potencial democratizador do conhecimento que eles anunciam.

Os temas transversais

Os temas transversais traduzem questões contemporâneas, de grande apelo social, que devem permear as diferentes áreas do currículo. Vou deter-me em alguns deles.

Vejamus a educação para a *preservação do meio ambiente*. Sabemos que o desenvolvimento tecnológico, as formas de produção contemporâneas e o apelo exacerbado ao consumo vêm causando modificações profundas no nosso planeta, maiores do que as provocadas nos milhares de anos em que existe vida humana na Terra. Acontece, porém, que os recursos da natureza são finitos e a forma depredatória como eles vêm sendo utilizados põe em risco a própria possibilidade da sobrevivência humana. Diante desse quadro é necessário um amplo processo de conscientização de toda a população e uma atuação solidária e articulada das instituições em todas as esferas sociais.

Alguns estudos, preocupados em saber o que as escolas vêm fazendo em termos de educação ambiental, têm constatado que ainda é preciso avançar muito nesse sentido. Não basta fazer campanha de coleta seletiva de lixo, que muitas vezes se limita a vender latinhas para arrecadar dinheiro para as APMs. O interessante seria levantar no bairro, ou no município, quais as instituições públicas e ou privadas, as Ongs, as iniciativas de grupos envolvidos com a questão, e tentar articular as atividades da escola aos trabalhos desses grupos e entidades. Há interessantes experiências de atuação conjunta de escolas



difusão de idéias

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

e serviços de tratamento de água e do lixo de alguns estados e municípios que poderiam ser multiplicados, por exemplo.

Outro tema transversal a ser abordado no currículo é a *atenção à diversidade cultural*.

A Constituição de 1988 estabeleceu o direito das comunidades indígenas de serem alfabetizadas nas próprias línguas e tem-se observado, em alguns estados, um intenso movimento no sentido de formar professores indígenas para essas comunidades e de produzir material curricular que retrate as especificidades de suas culturas. O trato da questão nas escolas comuns precisa, entretanto, superar a visão estereotipada que foi construída nos livros didáticos: a de índios de tanga, cobertos de penas, vivendo em ocas. As etnias que habitam as regiões sul e sudeste são compostas de populações pauperizadas, que vivem geralmente da produção agrícola e do artesanato e lutam, em situação de desvantagem, para preservar a própria cultura em contato com a cultura dominante. É preciso reconhecer que sabemos muito pouco sobre seus atuais modos de vida e suas reivindicações e que por isso precisamos ir mais fundo na procura de informações, e estudar junto com nossos alunos, a fim de obter uma visão mais condizente com as reais condições de vida dos indígenas e de estar mais atentos às questões por elas suscitadas.

Quanto aos negros, desde 2003 um decreto do governo federal determina que a História da África e a cultura dos afro-decentes sejam objeto de estudo em todas as escolas básicas no Brasil. Este foi um tema silenciado no nosso currículo escolar, na nossa própria formação como professores. Esse silêncio mascara o preconceito da sociedade brasileira em relação aos pretos e mulatos, os quais têm sofrido toda a sorte de discriminações, constituindo o grupo étnico mais prejudicado quanto às oportunidades educacionais, desde a educação infantil até o ensino superior. Sabemos que o preconceito impregna as diferentes instâncias da vida social e que a escola pode contribuir, de alguma maneira, com o seu combate.

Iniciativas vêm sendo tomadas no sentido de proceder, com os alunos, ao resgate das diferentes manifestações da cultura negra, seus modos de vida e sua valiosa contribuição para a cultura brasileira. Estudos sobre os negros malês, na Bahia, mostram, por exemplo, que eles eram alfabetizados em árabe, ao passo que os portugueses que moravam no Brasil eram analfabetos, e que eles trouxeram técnicas importantes para o funcionamento dos engenhos de cana de açúcar, que os colonizadores não dominavam até então.

Recentemente têm sido publicados livros de histórias infantis contadas pelos negros, com personagens negros, que mostram uma outra face dessa cultura. Ela não tem nada a ver



difusão de idéias

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

com as histórias dos nossos velhos livros didáticos, em que os negros eram sempre retratados em situações subalternas. Colocar em evidência as lideranças negras e os personagens negros respeitados pela sua capacidade e talento em todo o mundo, no Brasil, no âmbito das relações mais próximas, é também uma maneira importante de fazer crescer a auto-estima de nossos alunos e de abrir-lhes novas perspectivas de inserção social.

Para terminar, desejo dizer algo sobre a ênfase às diferenças nos currículos brasileiros. Se é verdade que ela pode trazer ganhos a grupos sociais que foram historicamente prejudicados, é também verdade que ela pode contribuir para diluir a preocupação com a pobreza, mais presente nos discursos educacionais de décadas anteriores.

Como a maioria dos países da América Latina, o Brasil tem-se caracterizado pela manutenção de altos níveis de pobreza de grande parte de sua população e, o pior, continua ostentando uma das taxas de distribuição de renda mais iníquas do mundo. O discurso sobre o currículo, reforçado pela assimilação apressada do multiculturalismo gerado nos países avançados, tende a dar menos destaque ao fato de que o nosso principal fator de exclusão está ainda, muito fortemente, ligado aos níveis de privação de parcela considerável de nosso povo em relação aos bens sociais básicos, que estão, por sua vez, estreitamente associados a baixos níveis de renda.

Assim sendo, serão bem-vindos todos os estudos e contribuições que também auxiliarem a escola a lidar melhor com essas questões que perpassam o seu cotidiano. ✕