

5

O CAVALO DE TROIA DOS
CONTEÚDOS CURRICULARES

Jurjo Torres Santomé

A atual sociedade baseada em informações surgiu de um processo acelerado de produção do conhecimento sustentado pelas políticas de globalização, que em sua maioria responde aos princípios neoliberais. O conhecimento, assim, aparece como a base para a produtividade econômica e para os mercados competitivos e passou, conseqüentemente, de um bem comum ao que podemos chamar de “conhecimento capitalista”: uma forma privada de conhecimento que está a serviço das empresas multinacionais de produção, distribuição e comercialização.

Essa orientação neoliberal do conhecimento é visível nos fóruns elitistas, tais como os encontros de Ministros da Educação do G8. O poderoso documento do grupo *A declaração de Moscou*, de 2006, deu nova ênfase à comercialização do conhecimento e à elevação dos padrões educacionais de matemática, ciência, tecnologia e línguas estrangeiras como disciplinas intimamente ligadas ao desenvolvimento dos mercados. Ao mesmo tempo, disciplinas como filosofia, literatura, arte ou educação física foram, preferencialmente, postas de lado.

A Mesa Redonda de Industriais Europeus, criada em 1983, é um dos *lobbies* empreendedoras mais influentes da União Europeia. Inclui altos executivos de empresas multinacionais, como Volvo, Nestlé, British Airways, Rolls-Royce, Heineken, Philips, Volkswagen, Nokia, Renault, etc., que também têm usado seu poder econômico para pressionar os governos a alinhar as políticas educacionais e de pesquisa aos interesses comerciais das empresas.

À luz dessa nova orientação do conhecimento, os atores educacionais cada vez mais se veem na condição de justificar o conhecimento escolhido para o ensino dos estudantes. Não obstante, as políticas neoliberais têm simultaneamente feito com que os professores percam interesse nesse processo de seleção, por meio da promoção de livros que ditam e sequenciam os conteúdos escolares. Em outras palavras, os professores veem pouco sentido em analisar a relevância dos conteúdos, que já foram analisados e selecionados. Mesmo as tarefas de casa e os exercícios já chegam pré-prontos, e o manual oferece as respostas “certas” para os professores.

Considerando-se o modo como esse conhecimento se relaciona ao crescimento dos mercados globais, as instituições educacionais fariam bem se ensinassem os alunos a analisar, entre outras coisas, o modo como os modelos políticos, econômicos e sociais podem ser (ou vir a ser) justos; quais perverções e injustiças são geradas pelo modelo neoliberal capitalista; que modos dominantes de relacionamento existem entre conhecimento e poder; e como a racionalidade científica molda as identidades nas instituições educacionais, bem como nas vidas cotidianas das pessoas. Da mesma forma, as escolas deveriam ajudar os alunos a refletir sobre as influências negativas da sociedade, e sobre como as gerações mais jovens podem tornar-se esperançosas e confiantes em relação ao potencial dos seres humanos. Isso requer que se enfoque o modo como as pessoas repetidamente optam pela esperança e de alguma forma conseguem suplantar

as adversidades. Também demanda o desenvolvimento de habilidades reflexivas e analíticas, e uma dedicação à luta pela justiça e pela democracia.

**INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS
NÃO SÃO SEMPRE PROJETADAS
PARA A DIVERSIDADE**

O otimismo deve ser o resultado dos esforços que fazemos para promover a diversidade e o multiculturalismo. Muitos desses esforços estenderam-se à nossa vida cotidiana nas escolas. Os ganhos produzidos por essas lutas estão refletidos nas declarações promulgadas por instituições mundiais, como as Nações Unidas e a UNESCO, fim de proteger os direitos fundamentais das pessoas. Isso não quer dizer que essas metas estejam completamente realizadas e garantidas, mas pode-se identificar avanços importantes. Ainda assim, há muito a ser feito.

Em todo o mundo, os números que indicam o fracasso da escola são perturbadores; eles testemunham o fato de que os sistemas educacionais ainda estão longe de ser justos. As classes trabalhadora e média estão concentradas em escolas públicas localizadas em áreas marginais. Qualquer luta por justiça deveria, portanto, exigir que o

sistema educacional garantisse a todos os estudantes acesso a uma educação adequada, independentemente de suas capacidades intelectuais, físicas ou sensoriais, de suas crenças religiosas ou culturais, etnicidade, gênero ou classe social.

Um grupo diversificado de estudantes não se encaixa bem em escolas que são uniformemente projetadas para impor um modelo cultural dominante e inquestionável. Devemos perceber que, nos sistemas educacionais atuais, um grande número de alunos não se sente reconhecido porque sua origem sociocultural, linguística ou étnica não é contemplada nos conteúdos obrigatórios ensinados na sala de aula, ou porque suas culturas são apresentadas como triviais (Torres Santomé, 2006a).

Construir um sistema educacional justo que respeita a diversidade e está comprometido com projetos antidiscriminatórios requer a revisão deste cavala de Troia presente no currículo: um currículo que manipula a informação e o conhecimento, a fim de impor uma determinada visão de sociedade. Neste capítulo, apresentarei nove estratégias curriculares usadas nas escolas para reproduzir as formas dominantes de discurso. Todas elas precisam ser revistas, para que criemos alternativas curriculares (Quadro 5.1). O enfoque do estudo será a Espanha.

Quadro 5.1
Intervenções curriculares equivocadas

1. Segregação	Agrupar alunos por gênero, identidade étnica e classe social
2. Exclusão	Culturas silenciadas
3. Desconexão	O currículo de exceção do tipo “Dia de...” Segmentação curricular em disciplinas
4. Argumentação unilateral	Naturalização
5. Psicologização	
6. Paternalismo – pseudotolerância	O tratamento “Benetton”
7. Infantilização	“Walt Disneyficação” O “currículo do turista”
8. Realidades estranhas	
9. Presentificação ou vazio histórico	

1. Segregação

Esta estratégia consiste em “agrupar os estudantes” de acordo com seu gênero, classe social, etnia e habilidades.

Agrupar de acordo com o sexo

Várias disciplinas, tais como a filosofia, a teologia, a biologia e a psicologia foram usadas para alegar a inferioridade das mulheres a para justificar sua exclusão das instituições de ensino ou sua segregação em escolas exclusivamente para meninas. Jean-Jacques Rousseau, pioneiro da educação moderna, em sua obra *Emile* (1762), defendeu enfaticamente que as garotas recebessem uma educação em separado, porque as mulheres deveriam ser preparadas para servir principalmente como esposas, como subordinadas a seus maridos.

Não obstante, muitas vezes têm apoiado os direitos das mulheres a uma educação igual. Mary Wollstonecraft (1759-1797), uma das primeiras pensadoras feministas, denunciou que a educação segregada impunha papéis de esposa que enfraqueciam as mulheres. Contrariamente a isso, ela defendia a tese de que as mulheres deveriam ter acesso às mesmas oportunidades educacionais dos homens (Wollstonecraft, 1994). Em 1882, em um congresso internacional de educação na Espanha, Emilia Pardo Bazán, conselheira de ensino público, condenou enfaticamente a natureza limitadora da educação que as mulheres recebiam: “o atual tipo de educação oferecido às mulheres não poder ser chamado de *educação*, mas de *domesticação*, porque ele visa à obediência, à passividade e à submissão” (Pardo Bazán, 2006, p. 105).

Na Espanha, durante a Segunda República socialista (1931-1939), a educação conjunta de meninos e meninas foi aceita e adotada em apenas um pequeno número de escolas. Contudo, a ditadura instituída por Franco, em 1939, sustentada por uma Igreja Católica fundamentalista, banuiu qualquer

forma de educação conjunta. Foi somente com a *Lei geral de educação*, de 1970, que esse banimento foi revogado. Ainda assim, os países mais influenciados pelo catolicismo tendem a limitar a educação conjunta com base quase que exclusivamente em princípios morais e religiosos. As instituições católicas, tais como a Opus Dei e a Legião de Cristo, continuam a promover a separação de garotas e garotos nas escolas. Sendo assim, vozes dos setores filosófico e científico têm afirmado que não há base para essa segregação em sociedades que alegam defender a democracia e respeitar os direitos humanos. Com efeito, a educação conjunta é essencial para garantir oportunidades verdadeiramente iguais para ambos os sexos.

Agrupar de acordo com a origem étnica

Outra forma de segregação consiste em separar as crianças na escola de acordo com sua origem étnica. No contexto espanhol, não podemos esquecer de nossa experiência com as assim chamadas *escuelas-puente* (escolas-ponte). Em 1978, como resultado de um acordo entre o Ministério da Educação e da Ciência e o *Apostolado Gitano* (“Apostolado cigano” – uma organização ligada à Igreja Católica), uma série de unidades educacional foi criada para dar aos ciganos uma educacional inicial que lhes permitiria, finalmente, a integração nas escolas comuns. Contudo, o que de fato aconteceu foi a segregação dos ciganos em tais escolas.

Como resposta, as comunidades ciganas, apoiadas por vários movimentos educacionais, sindicatos e partidos políticos, mobilizaram-se para pôr um fim às escolas-ponte, defendendo a integração total dos alunos ciganos nas escolas comuns. Hoje, os alunos ciganos são auxiliados pelos programas de Educação Compensadora nas mesmas escolas infantis e primárias frequentadas pelo restante da população.

Mais recentemente, as chamadas *aulas de enlace* podem ser consideradas como outra iniciativa de segregação que algumas Comunidades Autônomas (as diversas regiões

de governo em que se divide a Espanha) estão implementando com recursos públicos. Essas salas de aula são criadas para facilitar e aumentar a velocidade da aprendizagem da língua espanhola entre estudantes estrangeiros, de modo que eles possam ser “incorporados à escola e ao contexto social no menor espaço de tempo e de acordo com as melhores condições possíveis” (*Consejería de Educación, Dirección del Área Territorial de Madrid Oeste*, 2003, p. 1).

Contudo, essa legislação tem levado a outros resultados. Por exemplo, se as escolas quiserem receber algum financiamento para implementar as *aulas de enlace*, elas precisam demonstrar que têm espaço suficiente. Consequentemente, algumas escolas privadas têm simplesmente alegado que elas não podem oferecer tal espaço, forçando, portanto, o sistema público a assumir total responsabilidade por esses alunos. Em outros casos, muito embora algumas escolas privadas de fato ofereçam salas de aula, usam prédios localizados à parte das instalações centrais da escola. No final, essas escolas tiram vantagem dos subsídios públicos ao mesmo tempo em que mantêm a segregação dos estudantes.

Na Espanha, a maior parte dos estudantes imigrantes está concentrada nas escolas públicas. As escolas privadas têm resistido em matricular estudantes oriundos de minorias. Um relatório do Defensor Público (*Defensor del Pueblo*, 2003) informa que 82% dos estudantes vindos da América Latina, do Caribe, da África, de países que não fazem parte da União Europeia, da Ásia e da Austrália estuda em escolas públicas. O relatório, portanto, sugere que “pelo fato de as escolas privadas serem também financiadas publicamente, as políticas educacionais deveriam ter como alvo uma redistribuição homogênea do corpo discente ao longo dos sistemas público e privado” (p. 414).

Agrupar de acordo com a classe social

Os alunos também são agrupados de acordo com seu *status* social. Na Espanha,

constatações empíricas repetidamente confirmam que a classe social continua a desempenhar um papel muito importante no sistema educacional (Grañeras et al., 1998). Por exemplo, as escolas privadas que cobram mensalidades extremamente altas são uma clara evidência da existência de escolas exclusivamente dirigidas às classes cultural e economicamente dominantes. Entre essas escolas, há um número importante de instituições publicamente subsidiadas que usam várias estratégias de ocultamento que favorecem a seleção de alunos de famílias de classe alta e média alta (Torres Santomé, 2007). Essa polarização social é tão pronunciada que em muitas cidades toda a classe de renda média e toda a classe trabalhadora, além de imigrantes pobres e populações ciganas, estudam em instituições públicas, ao passo que os estudantes da burguesia, pequena burguesia e a classe média profissional de alta renda frequentam as escolas privadas.

Agrupar de acordo com as habilidades

Outra forma de segregação agrupa os estudantes de acordo com as suas assim chamadas habilidades. Tradicionalmente, os alunos com deficiências intelectuais, físicas, sensoriais e psicológicas eram, e em grande parte ainda são, educados em escolas de educação especial. Mas pelo fato de a estimulação pedagógica e as interações sociais no âmbito dessas escolas tenderem a ser pobres, tais escolas acabam reforçando e legitimando a exclusão social desses alunos.

Os efeitos das lutas ativistas – cuja maioria emanou de países de língua inglesa – contra essa forma de discriminação, finalmente chegaram à Espanha. Desde a década de 1970, diferentes associações familiares com membros que sofriam de alguma forma de necessidade especial; educadores que buscavam a pesquisa e a literatura especializadas; grupos favoráveis à renovação pedagógica; e partidos políticos da esquerda têm influenciado as políticas educacionais para que facilitem o surgimento de um sistema educacional mais inclusivo.

Desde o primeiro momento, esses ativistas, em vez de usar argumentos médicos e biológicos, preferiram usar discursos baseados em concepções sociais favoráveis a um modelo de justiça que valoriza o reconhecimento, a redistribuição e a representação humanas (Fraser, 2006). Os significados de necessidade especial oferecidos por essa perspectiva sociopolítica oferecem uma ferramenta conceitual mais útil e uma linguagem mais respeitosa, a partir da qual se pode defender a mudança (Barton, 1998). Essa perspectiva apresenta uma compreensão mais profunda dos direitos, necessidades e possibilidades das pessoas com necessidades especiais, ajudando a situar as causas primeiras, não só das próprias necessidades especiais, mas da marginalização social que esse setor experimenta em relação a estruturas econômicas, políticas e culturais em geral (Barnes, 2006).

Uma educação inclusiva deveria promover a igualdade e colaboração. Nas duas últimas décadas, esse tipo de educação tem experimentado um progresso substancial, pois agora temos uma primeira geração de adolescentes que, em geral, sabe como interagir com pessoas com necessidades especiais porque eles aprenderam e interagiram com elas nas mesmas salas de aula. As crianças com necessidades especiais têm, por sua vez, se beneficiado da participação neste mesmo contexto, graças a grande variedade de estímulos que ele oferece, ao passo que

os demais alunos passaram a entender que as pessoas com necessidades especiais não só muito mais capazes do que se poderia esperar, mas devem também enfrentar uma série de injustiças adicionais ao longo de suas vidas.

2. Exclusão

Um currículo excludente ignora as minorias culturais e promove recursos pedagógicos que servem para silenciá-las. Consequentemente, discursos racistas, classistas e/ou sexistas dominantes tendem a ser reproduzidos. Uma maneira sutil de fazer isso é não dar voz pública a essas culturas.

Silenciar culturas é, portanto, uma das principais formas de exclusão. Os sistemas educacionais silenciam as culturas quando eles promovem um modelo monocultural de sociedade. A maior parte dos livros didáticos da Espanha ainda sustentam o pressuposto filosófico subjacente segundo o qual, neste mundo, há apenas homens adultos, brancos, ocidentais, de classe média, urbanos e empregados, que também são católicos, heterossexuais, magros, saudáveis e robustos (ver Quadro 5.2). Em tais materiais curriculares, é muito difícil encontrar informação sobre temas como: a história das mulheres e os espaços nos quais elas têm sido discriminadas (trabalho doméstico; maternidade e criação de filhos; violência contra as mu-

Quadro 5.2

Cultura escolar

Vozes presentes

Mundo masculino
Adultos
Pessoas saudáveis
Identidades heterossexuais
Profissionais de prestígio
Comunidades urbanas
Estados e Nações poderosas
Raça branca
Primeiro mundo, mundo ocidental
Religião católica

Vozes ausentes

Mundo feminino
Crianças, jovens e idosos
Pessoas com necessidades especiais físicas ou mentais
Identidades gay, lésbica e bi e transexual
Classes trabalhadoras e pobreza
Comunidades rurais e de pescadores
Nações sem Estado
Grupos étnicos minoritários ou sem poder
Países orientais e Terceiro mundo
Outras religiões, agnosticismo e ateísmo

heres; insegurança no trabalho; o “teto de vidro”) ou análise crítica do que significa ser uma garota ou garoto ou adolescente em nosso mundo.

Tais materiais geralmente não abordam pessoas com necessidades especiais físicas ou mentais, idosos ou pessoas com doenças sérias; nem reconhecem as identidades e a cultura gay, lésbica e bi ou transexual. Esses materiais normalmente não retratam as condições de vida dos desempregados ou dos pobres, ou dos trabalhadores que recebem baixos salários e/ou experimentam condições de trabalho terríveis. Não há análise alguma das condições de vida dos ambientes rurais ou das comunidades de pescadores. Não há menção dos grupos étnicos oprimidos, de culturas que pertencem a nações colonizadas ou das realidades que os imigrantes enfrentam e das injustiças que devem suportar. Na Espanha, as concepções dominantes sobre os seres humanos e o mundo ou derivam da Igreja Católica ou são coerentes com sua visão de mundo (Torres Santomé, 2006a).

Quando os grupos excluídos resistem ao silenciamento, são logo rotulados como grupos que supostamente têm menos capacidades inatas ou habilidades produtivas inferiores. Rotulação similar ocorre quando a expressão “cultura” é usada como antônimo de “cultura popular”. Nesse contexto, “cultura” é algo apresentado como superior, e consequentemente colocado no centro da atenção do público. Esse é o tipo de cultura representado no currículo escolar e reconhecido como algo que abre portas para o mercado de trabalho nas sociedades neoliberais e conservadoras de hoje. Ao contrário, a “cultura popular” é construída como as experiências marginais de grupos particulares “sem poder” e, portanto, como carentes de importância.

3. Desconexão

Há duas maneiras principais pelas quais esta estratégia pedagógica é implementada.

“O dia de...”

Na Espanha, esta é uma das maneiras mais comuns das quais as escolas fazem uso para ensinar assuntos relacionados a valores, problemas sociais e práticas culturais que poderiam ser altamente significativas para os alunos, mas que não são explicitamente incluídas no currículo utilizado ou nos livros didáticos. Essa prática curricular consiste em trabalhar durante apenas um dia questões como a opressão da mulher (*El día de la mujer*); a luta contra o preconceito racial (*El día de la hispanidad*); a condição da classe trabalhadora (*El día de la clase obrera*); guerras (*El día de la paz*); ou direitos e deveres civis (*El día de la Constitución*).

Este é o único “dia” no qual tais questões consideradas conflituosas são abordadas na escola. Não obstante, embora esses temas interdisciplinares possam ser especialmente relevantes e significativos para os alunos, eles são tomados quase que exclusivamente como meros e efêmeros sinalizadores pedagógicos. Como resultado, os alunos não são capazes de relacionar seu trabalho sobre tais questões aos programas oficiais ou às avaliações que estabelecem o tipo de conhecimento que realmente importa. Em vez disso, os alunos geralmente consideram tais “dias” como uma pausa ocasional e divertida na rotina do trabalho escolar.

Dia da Mulher

Segmentação curricular em disciplinas

Por toda a sua prevalência como o meio de organizar e sistematizar os conteúdos curriculares, o currículo baseado em disciplinas não ajuda os alunos a adquirir uma compreensão minuciosa da realidade ou, por extensão, de questões sociais, culturais, políticas e religiosas. Esse modelo de projeto e desenvolvimento curricular, na verdade, transforma os conteúdos em parcelas desconectadas de informação. A Lei Espanhola da Educação de 1990 (LOGSE) foi aprovada para desfazer essa limitação, introduzindo matérias transversais (*materias transversales*), mas desde então nenhuma

administração governamental fez qualquer esforço sério para incentivar essa espécie de aprendizagem.

Nas escolas, as unidades de estudo de cada disciplina baseiam-se em conteúdos obrigatórios estipulados tanto pelo governo central quanto pelos vários departamentos de educação de cada região (Comunidade Autônoma) de governo da Espanha. Isso dificilmente abre espaço para a aprendizagem localmente relevante e significativa. Ainda assim, ironicamente, foi precisamente uma referência a esse tipo de aprendizagem que permitiu ao governo Felipe Gonzalez (1982-1996) incluir a “educação transversal” na LOGSE. Mesmo assim, nenhuma política clara foi, desde então, desenvolvida para reforçar esse currículo transversal e é por isso que o currículo tradicional baseado em disciplinas isoladas prevaleceu.

Além disso, a implementação de disciplinas transversais tem levado a alguns casos de conflito entre as escolas e o governo do *Partido Popular*, de orientação direita, liderado por José María Aznar (1996-2004). Por exemplo, as escolas que quiseram ensinar as disciplinas transversais obrigatórias de *Educación para la paz*, *Educación moral y cívica* e *Educación ambiental* enfocaram acontecimentos urgentes e atuais, tais como o desastre ecológico produzido pelo petroleiro “Prestige” na costa da Galícia em 2002, ou a intervenção espanhola na Guerra do Iraque.

O governo conservador da região autônoma da Galícia reagiu, alegando que o uso pedagógico desses acontecimentos não era adequado. Assim, em 2003, um documento oficial foi elaborado, dando instruções relativas ao uso de publicidade e propaganda nas escolas. Sua longa e confusa linguagem jurídica transmitiu um conjunto de regulações que se referiam à Constituição espanhola, a várias leis educacionais e a uma dúzia ou mais de artigos da *Ley Orgánica de la Calidad de la Educación* (LOCE) de 2000, então recém-aprovada pelo presidente Aznar.

Minha convicção, assim como da maioria das comunidades escolares, é a de

que essas instruções foram elaboradas para intimidar. Os administradores de escolas foram alertados sobre levantar questões que supostamente não se relacionavam aos propósitos das escolas públicas. Quaisquer “outras” intenções passadas por meio da publicidade, propaganda ou declarações sobre questões não consideradas parte das metas das escolas foram consideradas ilegais. Nos dias que se seguiram à promulgação dessas instruções, os agentes escolares debateram sobre o que fazer com seu trabalho o desastre ecológico do “Prestige” ou da Guerra do Iraque. Muitas escolas decidiram não atender aos alertas feitos pelo Departamento de Educação da Galícia (*Consellería de Educación, Xunta de Galicia*). De acordo com os conselhos escolares, essas questões sociais estavam totalmente de acordo com os conteúdos transversais ditados pela legislação educacional em vigor na época.

No final do processo, o Ministério da Educação não teve escolha, senão a de reconhecer a liberdade de ensino das escolas. Contudo, grupos conservadores que aderiram ao Partido Popular desde então continuam a explorar todos os meios pelos quais possam controlar o conhecimento produzido e transmitido nas escolas (Torres Santomé, 2004). A atual *Ley Orgánica de Educación* (LOE) de 2006 representa outro exemplo de como os grupos dominantes têm tentado solapar o ensino de certos tópicos. Nesta lei, o termo “transversal” é usado apenas em duas ocasiões. Embora seja mencionado para sustentar a educação cidadã no currículo e para conectar e reforçar essas disciplinas transversais como parte dos projetos educacionais das escolas, a falta de apoio real continua clara. Isso está também evidente nas políticas de livros didáticos gratuitos promovidos pelas várias Administrações Educativas, pois tais políticas não ampliam o trabalho interdisciplinar nas escolas. Ao contrário, minha impressão é a de que elas são uma verdadeira bomba-relógio armada contra as abordagens e projetos interdisciplinares que buscam um currículo mais integrado.

4. Argumentação unilateral

A estratégia da argumentação unilateral é complementar à estratégia de exclusão. Sua meta é apresentar apenas aqueles textos alinhados com determinados modelos discursivos, para justificação de desigualdades sociais, políticas, econômicas, religiosas, étnicas, linguísticas e de gênero. Essa estratégia também envolve excluir dos livros didáticos visões que ajudariam os alunos a analisar criticamente as concepções dominantes. Os livros didáticos e os recursos pedagógicos, então, tendem a construir uma visão de mundo em que os atores sociais são caracterizados arbitrariamente como inferiores ou até mesmo grotescos. A intenção é apresentar uma verdade “de um lado só”.

Uma educação verdadeiramente emancipadora deveria revelar as falsidades que estão por trás desses pressupostos e os truques usados para construir concepções racistas que sustentam a lógica do senso-comum. Deve também apontar como a ciência é apresentada com neutra e objetiva, muito embora esteja repleta de preconceitos e estereótipos fundamentados no discurso que seleciona determinadas perspectivas, tópicos e metáforas sobre “o modo como nossas coisas boas e as coisas ruins deles estão sendo ampliadas ou mitigadas” (van Dijk, 2005, p. 18). Precisamos estar conscientes de que os livros didáticos na Espanha podem estar repletos de perspectivas colonialistas sustentadas pelas instituições educacionais e de pesquisa e que visam a retratar uma “superioridade” presumida de “nossa cultura”.

Martin Bernal (1987) em sua obra *Black Athena* afirma que o eurocentrismo – a Europa como “única herdeira” dos valores clássicos gregos e romanos – é um mito. Esse mito foi construído durante os séculos XVIII e XIX para explicar a predominância da raça ariana, relacionando-a à herança grega. A filologia, entre várias outras ciências, foi usada para sustentar essa afirmativa. De acordo com alguns eruditos, a descoberta

das línguas indo-germânicas provou que elas eram comuns a uma determinada raça europeia ou ariana. Os gregos, portanto, tiveram de ser considerados como fundadores desse grupo de línguas europeias. As obras de Ernst Curtius, um especialista em cultura grega, são consideradas cruciais para atingir tal objetivo. Ele alega especificamente que “os povos que souberam de maneira peculiar como desenvolver o tesouro comum da língua indo-germânica foram os [...] helênicos” (citado em Bernal, 1987, p. 334).

Consequentemente, as mais importantes descobertas da Antiguidade são atribuídas à superioridade dos gregos, enquanto as influências do Egito e do resto da Ásia e da África são subestimadas. A razão para isso está no fato de que os países europeus recusaram-se a reconhecer que tinham uma dívida para com os países que colonizaram e expropriaram. Preferem, então, apresentar-se como líderes mundiais benevolentes que agiram com generosidade e justiça, oferecendo seu rico legado aos povos colonizados (Paraskeva, 2006).

A elite dominante sempre tentou influenciar a produção e orientação do conhecimento por meio do uso, até mesmo por meio da manipulação de dados supostamente científicos para favorecer certas perspectivas ideológicas. Conforme Mark Walker (citado em Cornwell, 2003) documenta, profissionais de prestígio – os que detêm posições de poder nas universidades e institutos de pesquisa e estão conectados aos escritórios governamentais responsáveis pela saúde pública e por políticas sanitárias – desempenham um papel crucial na construção e reformulação das teorias científicas, a fim de desenvolver o conceito de uma cultura germânica e de justificar a alegada supremacia da raça ariana.

O movimento feminista também deu grandes passos ao provar que o sexismo surgiu em grande parte com o apoio da ciência, das humanidades e da arte, ao longo das duas últimas décadas, a pesquisa produzida nesses campos apenas reconheceu o tra-

balho de um pequeno número de mulheres importantes, ao mesmo tempo em que silenciava a imensa quantidade de contribuições adicionais feitas por esse gênero (Solsona i Pairó, 1997). Não se pode negar, então, que “as teorias que influenciaram as ciências sociais e biológicas foram inventadas durante o desenvolvimento de batalhas históricas entre gêneros, e usadas como armas” (Harding, 1996, p. 93).

Relatos históricos recentes afirmam que as mulheres também foram silenciadas na área musical, em que têm sido muito atuantes, tanto como compositoras quanto como intérpretes (Green, 2001; Ramos López, 2003). Patricia Digón (2005), em sua pesquisa sobre livros didáticos da área musical na Espanha, demonstra como as mulheres não aparecem como compositoras, mas simplesmente como cantoras. Como instrumentistas, elas não são retratadas tocando qualquer tipo de instrumentos que implique exercícios físicos ou que afetem suas expressões faciais. Tais silêncios permitem que esses livros retratem os homens como os únicos detentores da capacidade de compor em todos os gêneros (clássico, jazz, rap, rock).

Somos testemunhas hoje de uma onda de neoliberalismo que usa ativamente a ciência para legitimar as transformações econômicas recentes. Nessa mesma linha, Cornwell (2003) explica que nos Estados Unidos a “National Science Foundation, encarregada de sustentar a ciência pura, foi pressionada a examinar a relevância de seus alyos de financiamento” (p. 459). A nova meta é colocar o enorme poder das redes americanas de pesquisa a serviço dos interesses políticos e econômicos das corporações multinacionais e de outros lobbies e grupos de pressão que influenciam o governo. Se essa espécie de pressão é realizada em instituições acadêmicas e de pesquisa, é óbvio que os livros didáticos que vêm de outros níveis do sistema educacional e que contêm o que é considerado conhecimento oficial também oferecerão versões exclusivas da realidade para justificar as visões particulares de tais grupos dominantes. Por exemplo, se compararmos todas as informações usadas

nos livros didáticos espanhóis para ensinar sobre o “Descobrimento” da América com o trabalho realizado por especialistas dos países “descobertos”, encontraremos muitas informações que foram silenciadas ou tergiversadas nos livros espanhóis.

Frei Bartolomé de las Casas (1484-1566) é um caso a ser analisado. Durante sua vida, esse frade foi proclamado como o “Apóstolo dos índios” por causa de sua defesa das populações indígenas e de sua feroz denúncia do genocídio e da expropriação conduzida pelo poder colonial espanhol durante o que ficou conhecido como Descobrimento da América. Contudo, em vez de ensinar sobre o Frei Bartolomé, os livros escolares espanhóis tendem a focar as supostas contribuições da Coroa Espanhola e da Igreja Católica ao desenvolvimento do continente americano.

Naturalização

Uma maneira de justificar uma determinada visão da sociedade é apresentar essa visão como algo natural, como algo que não pode ser mudado porque responde a determinadas leis da natureza. Assim, certos grupos podem ficar em desvantagem somente porque possuem certos genes dominantes que naturalmente os predispõem ao fracasso, ou porque esses grupos tentam produzir mais do que suas limitadas capacidades naturais permitem. Chamo essa estratégia de naturalização das situações de injustiça (Torres Santomé, 2007).

Em uma era de pronunciado neoconservadorismo política, a disciplina de biologia é em geral empregada em tais estratégias de naturalização. Um bom exemplo é o documentário *Why Men Don't Iron* (“Por que os homens não passam roupa”), produzido em 1998 por Jim Meyer para a BBC. Usando provas “científicas”, o documentário tenta provar que somos condicionados por nossas diferenças sexuais biológicas, e que estas determinam os tipos de trabalho que escolhemos. Em outras palavras, os defensores de tal teoria acham que a biologia é

a melhor ciência para explicar por que eles pensam que não há sexismo no modo como o trabalho é distribuído em nossa sociedade, ou que a “distinção” sexual no mercado de trabalho é um processo natural, que está de acordo com a natureza humana.

Uma afirmação biológica similar pode ser encontrada no livro *La libertad de elección en educación*, escrito pelo então Secretário Geral de Educação da Administração do Partido Popular, Francisco López Rupérez (1995). López afirma que “sem discutir a proporção exata, os fatores genéticos naturais constituem, ao longo do tempo, a primeira causa de diversidade do desempenho acadêmico e, além disso, do processo educacional” (p. 175).

Discursos alternativos são necessários para confrontar esses pressupostos dominantes. De fato, alguns deles ~~estão~~ surgiram da pesquisa nas áreas de biologia, antropologia, história e psicologia. Tais estudos afirmam que “é inaceitável que os gêneros e a sexualidade humana (identidades, comportamentos, papéis e desejos) sejam determinados pelas diferenças sexuais necessárias para a reprodução” (Harding, 1996, p. 117). Essa afirmação demonstra como o conhecimento tem sido manipulado para impor um argumento unilateral que privilegia algumas perspectivas em detrimento de outras.

Se esses novos discursos continuarem a ser eliminados ou não penetrarem no currículo escolar, os alunos terão um menor número de oportunidades para pôr em questão as concepções discriminatórias apresentadas como realidades naturais: como as únicas que existem. Limitar a exposição dos alunos a alguns tipos de argumentações faz com que sejam mantidos em uma base estreita de conhecimento, de forma que são obrigados a, essencialmente, dar seu “consentimento sem seu próprio consentimento” (Chomsky e Herman, 1990).

5. Psicologização

Esta estratégia consiste em usar argumentos psicológicos para explicar as causas

de desigualdade, mas sem prestar atenção a estruturas sociais mais amplas. Não faz muito tempo, nos países europeus e na América do Norte, a marginalização das populações africanas era justificada por meio da alegação de que a composição racial de tais populações refletia déficits ou QI mais baixo do que o da raça branca. Essa espécie de lógica não leva absolutamente em conta as condições políticas, econômicas, culturais, militares e religiosas que produzem, por sua vez e em primeiro lugar, condições opressivas de vida:

Em 1971, Richard Herrnstein publicou, em *The Atlantic Monthly*, um estudo baseado no QI, segundo o qual tentava provar que as análises estruturais de Karl Marx e Friedrich Engels não eram coerentes com os resultados das pesquisas psicológicas. O argumento de Herrnstein baseava-se no seguinte silogismo:

- a) se diferentes habilidades mentais são herdadas,
- b) e o sucesso social requer tais habilidades e
- c) se a renda e o prestígio dependem do sucesso; então,
- d) o status social (que reflete a renda e o prestígio) baseia-se, em certa medida, nas diferenças herdadas entre as pessoas (citado em Eysenck, 1987, p. 163).

O mesmo autor recebeu uma enorme cobertura da mídia nos anos 1990, depois do lançamento de seu livro *The bell curve: intelligence and class structure in american life* (1994), escrito em coautoria com Charles Murray. Charles Murray era um ideólogo conservador, membro do American Enterprise Institute. Ele foi também “o guru do governo Reagan nas questões relativas ao bem-estar social” (Wacquant, 1999, p. 14) e já era bastante conhecido por seu livro *Losing ground: american social policy, 1950-1980* (1984), uma das publicações fundamentais em que se baseavam os Republicanos para justificar a destruição do Estado de bem-estar social.¹

A tese principal de *The bell curve* era a de que traços genéticos mensuráveis di-

ferem entre as raças biológicas e explicam porque alguns grupos são mais inteligentes do que os outros. Esse é o modo como os autores passaram a afirmar que nos Estados Unidos – ou em qualquer país – o fato de que os empregos mais bem remunerados estejam na mão dos brancos não é, de acordo com a visão dos autores do livro, algo discriminatório. Para provar essa tese, Herrnstein e Murray afirmam que, em média, o QI dos afro-americanos está 15 pontos abaixo do QI da população branca. Dessa forma, as pessoas com QI mais baixo têm uma chance comparativamente mais alta de tornarem-se pobres. Embora isso esteja supostamente provado por uma série de testes, os autores não dão atenção alguma às condições de vida da população afro-americana que vive em guetos ou que frequenta escolas que carecem dos mínimos recursos necessários para uma educação de qualidade.

A mensagem geral de *The bell curve* é muito clara: a sociedade não é responsável pela falta de oportunidades ou pelo fracasso social de certos grupos raciais minoritários. Apenas algumas semanas depois da publicação do livro, o Partido Republicano pressionou o Congresso norte-americano a votar pela manutenção da baixa tributação e pela redução dos gastos sociais com mães pobres ou com programas de alimentação e saúde. Embora esses cortes tenham afetado de maneira adversa os lares de baixa renda, a elite corporativa e empresarial só teve ganhos com eles.

Argumentos psicológicos também são usados para justificar a marginalização das pessoas com identidades étnicas e de gênero não dominantes. Na Espanha, por exemplo, os ciganos são marginalizados porque se presume que eles sejam “ladrões por natureza” ou porque, na melhor das hipóteses, seus trabalhos relacionam-se ao mundo do entretenimento (música, dança, circo, feiras, etc.) ou ao tipo de artesanato tradicional que se espera de grupos minoritários. Ao mesmo tempo, os galegos são considerados “não confiáveis” e os andaluzes, “trapaceiros”.

Algumas formas de psicologia têm assim servido grandemente à tradição conser-

vadora de tentar legitimar a estratificação atual da sociedade e a distribuição desigual dos bens socioeconômicos com base em uma herança intelectual supostamente genética. Sob essa lógica, os esforços para a redução da desigualdade estão fadados ao fracasso porque a sociedade não pode ir *contra natura*. O sucesso e as oportunidades de promoção são consequências da competição entre as pessoas, por meio do esforço próprio e das capacidades naturais inerentes. Infelizmente, essa perspectiva tem ganhado mais terreno em contraposição a outras perspectivas que atribuem o fracasso social a deficiências estruturais. No caso do sistema educacional espanhol, a promoção feita pelo Partido Popular do slogan “la cultura del esfuerzo” (“a cultura do esforço”) recebeu amplo apoio porque não só dava a impressão de que já tínhamos chegado a um nível em que havia oportunidades iguais para todos, mas porque implicava também que, como resultado, determinados grupos teriam de fazer um esforço maior para “ter sucesso” na sociedade (Torres Santomé, 2006).

O código educacional espanhol privilegia ainda outra forma de reducionismo psicológico, isto é, uma concepção individualista de construtivismo, que é promovida como a pedra fundamental das inovações pedagógicas herdadas por meio das reformas educacionais. Embora *slogans* sejam usados para passar a ideia de que as pessoas constroem seu próprio conhecimento, não há reflexão sobre que tipo de conhecimento deveria ser esse, ou quando, como, em que condições, com que objetivos e a serviço de quem esse conhecimento deveria ser produzido. É em torno dessas questões fundamentais que os silêncios do construtivismo “oficial” se tornam ensurdecedores.

Além de tornar os indivíduos os únicos responsáveis por seu destino pessoal, essa estratégia tem cada vez mais fomentado o pressuposto de que o comportamento dos grupos empobrecidos está diretamente relacionado à delinquência, independentemente do fato de que aqueles que experimentam a pobreza mais aguda em muitos casos cometem atos ilícitos para satisfazer

necessidades básicas. Infelizmente, conforme observa Bauman (2000), a forma dominante de pensamento apenas ajuda a “exilar os pobres do mundo das responsabilidades morais” (p. 120) ou a reduzir a responsabilidade moral mais ampla da sociedade ao reino estreito da caridade.

6. Paternalismo e falsa tolerância

As análises paternalistas apresentam certas culturas como “superiores”. Isso pode ser visto em muitas salas de aula em que grupos culturais oprimidos são retratados como incapazes de progredir, ao passo que “nós”, as vozes espanholas oficiais, somos os redutores bem-sucedidos.

Os livros didáticos espanhóis são paternalistas quando apresentam a África destituída de rodovias, prédios modernos ou personalidades de prestígio nos campos da ciência e da tecnologia, por exemplo. Ao contrário, as imagens que retratam as populações africanas geralmente conotam ignorância e inferioridade. Os livros didáticos não perguntam como nas nações africanas passaram a ser expropriadas ou sobre como seus estilos de vida, valores e línguas foram alterados e subordinados à metrópole colonial. Da mesma forma, termos como “doações” e “caridade” são usados para descrever as relações do Primeiro Mundo com o Terceiro Mundo, ao passo que “justiça”, “solidariedade” e “igualdade” mal são mencionados. Essas seleções discursivas persistentemente negam o racismo ao passo que exageram a suposta boa vontade do Primeiro Mundo em relação ao Terceiro.

O tratamento Benetton

Um bom exemplo do paternalismo pode ser encontrado no modelo publicitário desenvolvido pela Benetton (Giroux, 1996). Essa empresa usa imagens que retratam “diferenças sociais” em termos de problemas como a AIDS, o racismo ou a pobreza, enquanto, ao mesmo tempo, despolitiza e re-

contextualiza tais problemas sob um novo modelo em que entram “Colors” (nome da revista publicada pela empresa), harmonia e paz mundial. Dessa forma, a Benetton transforma, com efeito, a tragédia humana em mera decoração. O voyeurismo das imagens da empresa situa os problemas sociais na esfera emocional do consumidor-observador, e assim permite que os observadores sintam-se aliviados por viverem a uma razoável distância de tal miséria. A pobreza, assim contemplada de uma perspectiva somente estética, coloca qualquer outra reflexão profunda de lado. Tais imagens fazem muito pouco ou nada para conscientizar os observadores sobre as transformações sociais que exigem um compromisso mais profundo das Nações Unidas, do Banco Mundial, do Fundo Monetário Internacional e da OMC.

7. Infantilização

Há duas maneiras pelas quais esta intervenção pedagógica pode ser expressa.

“Walt Disneyficação”

Esta estratégia baseia-se na crença de que “os alunos devem ser protegidos do conhecimento das injustiças sociais ou da “dura realidade” do “mundo real”, sendo, assim, mantidos em um paraíso artificial. A maior parte dos livros didáticos da escola pré-primária ou primária apresenta essa abordagem infantilizadora, ou o que poderíamos chamar de Walt Disneyficação da cultura escolar (Giroux, 1996). As informações com que as crianças interagem estão repletas de imagens fantásticas que, em muitos casos, reduzem a realidade a representações dignas de desenhos animados e a descrições de uma sociedade feliz e despreocupada.

Muitos livros didáticos utilizam de maneira exagerada esse tipo de imagens, tornando difícil para os estudantes a diferenciação entre fato e ficção. Esses materiais curriculares tornam-se poderosas molduras para o conhecimento dos alunos e baseiam-

-se no consumo de uma “confortável cultura de lazer” conservadora, que reproduz preconceitos de classe, raça, sexo e idade e é promovida por multinacionais como *Walt Disney*, *Hanna Barbera* e *Mattel*.

O “currículo do turista”

Outra forma de “infantilização” curricular ocorre na criação do que eu chamo de “currículo do turista”, no qual as realidades culturais subalternas são tratadas da maneira trivial pela qual os turistas em geral as experimentam. O envolvimento com tais culturas limita-se a aprender sobre hábitos alimentares, vestuário, práticas cerimoniais, estruturas habitacionais, paisagens, etc.

Outra maneira de trivializar as culturas estrangeiras é representá-las por meio de desenhos, em vez de fotografias. Tais desenhos apresentam essas culturas como incomuns, exóticas ou mesmo irreais. Um grupo social “diferente” é em geral representado de um modo que reproduz os estereótipos dominantes (por exemplo, as garotas negras são desenhadas com cabelo crespo, vivendo na pobreza em áreas rurais e cercada por vegetação selvagem). O problema é que, para as crianças, os desenhos são apenas desenhos; as crianças não tendem a expressar desaprovção quando assistem a uma briga de gato e rato em um desenho animado, mas será que reagiriam da mesma forma se lhes apresentassem a violência da vida real por meio de fotografias de jornal ou segmentos de vídeo?

8. A diversidade como algo estranho e distante

Neste caso, as realidades sociais conflituosas são apresentadas como se existissem em um local distante, como se não tivessem conexão com a vida nas salas de aula. Elas são tratadas como realidades excepcionais que são estranhas ou exóticas, causadas por “eles” e não por “nós”.

Nos livros didáticos, os conflitos entre as populações europeias e os imigrantes de outros países são minimizados ou negados, a fim de manter toda espécie de dinâmica racista longe dos olhos e, quando essa dinâmica racista aparece, é geralmente atribuída a imigrantes que supostamente não querem “integrar-se” no estilo de vida do país. A violência contra as mulheres recebe tratamento similar. Na Espanha, lida-se com essa violência como se fosse um problema excepcional que não afeta muitas mulheres, ou como um comportamento criminal que apenas homens estranhos, mentalmente doentes, que são diferentes de “nós”, teriam.

Dado que as sociedades de hoje são cada vez mais sensíveis a questões de racismo e discriminação, culpar o “outro” é algo “suavizado” ou amenizado por meio de uma homenagem ou elogio ocasional dispensado a um outro grupo minoritário. Isso fica evidente em jornais e na televisão quando um ato heróico isolado de uma “daquelas” pessoas ajuda um de “nós”. Contudo, essa espécie de notícia isolada é, não obstante, rara, e dificilmente interrompe a produção, predominante e recorrente, de, por exemplo, um discurso sobre o comportamento “criminoso” e “mau” dos povos islâmicos do mundo.

Outro “processo de alteridade ou ‘outrização’” consiste em as culturas dominantes envolverem-se com as culturas não dominantes por meio do que Martha Nussbaum (2005) chama de *ceticismo normativo*, isto é, uma forma errônea de multiculturalismo. Esse ceticismo consiste em meramente descrever determinadas realidades culturais sem oferecer qualquer forma de julgamento normativo quanto aos aspectos positivos ou negativos de tais realidades, a ideia de que a “diferença” deve ser “respeitada”, em qualquer circunstância. Embora seja positivo não passar um julgamento, é também importante notar que

a verdadeira tolerância não é a indiferença às ideias ou um ceticismo generalizado. Ela de fato pressupõe uma convicção, uma fé, uma escolha ética e, ao

mesmo tempo, a aceitação de expressões de ideias, convicções e escolhas que sejam contrárias às nossas. (Morin, 2001, p. 123)

A educação multicultural crítica deve dar voz àqueles que são silenciados em qualquer cultura. É por isso que é tão necessário combater noções essencializadoras da diferença cultural, pois elas impedem as pessoas de criticamente examinar, entender e expressar opiniões sobre crenças e práticas culturais específicas, especialmente quando estas representam uma ameaça para os direitos humanos fundamentais. A aceitação integral da “diferença” a qualquer custo tem muito a ver com o surgimento de uma forma exagerada de relativismo e de essencialismo de identidade que as elites conservadoras e neocolonialistas exploram a fim de manterem-se indiferentes aos problemas que de maneira adversa afetam as culturas estrangeiras mas que beneficiam as suas próprias.

Não é preciso dizer que os grupos étnicos, representados como exóticos ou estranhos, devem ter a oportunidade de expressar suas perspectiva de ser ouvidos pelos grupos socialmente dominantes. Ao mesmo tempo, a tática empregada pelos meios de comunicação de massa para representar mal, desacreditar ou ofender imigrantes e/ou cidadãos de “outros” países deve ser denunciada e posta em questão. Os grupos étnicos minoritários devem ser capazes de defender seus direitos por meio de educação política e cívica. Eles têm o direito de opor-se a qualquer processo, política ou prática que tente assimilar ou restringir suas tradições, identidades e direitos humanos (que devem ser ampliados, incluindo, por exemplo, o direito a migrar).

9. Presentificação – ou vazio histórico

Esta estratégia curricular consiste em representar a diversidade cultural em um vazio histórico. A evolução social de diferentes grupos culturais simplesmente não é abordada. Os livros didáticos não informam

que as culturas são o resultado de processos históricos, preferindo, em vez disso, apresentá-las como entidades fixas. Tal atitude só pode levar à essencialização de suas respectivas realidades.

Essa filosofia educacional é coerente com as teorias e ideologias sobre o suposto “fim da história” (Fukuyama, 1992), que afirma que o mundo não pode ser melhorado porque este é o melhor, senão o único, mundo possível. Esses discursos tentam convencer as pessoas a aceitar seu destino na vida como inevitável, pois argumenta-se que não existem alternativas realistas à ordem econômica capitalista atual e dominante. Por extensão, também é considerado fútil refletir sobre as muitas disfunções causadas pelo capitalismo ao longo da história. O objetivo final é convencer a população de que o desemprego, a injustiça e a pobreza que surgem da ordem econômica mundial atual são normais e transitórios em relação a um mundo futuro repleto de grande riqueza (para aqueles que aprendem como usar o sistema em seu favor, é claro).

“Educar”, porém, significa algo inteiramente diferente: é ajudar os estudantes a construir suas próprias visões de mundo, apresentando-lhes informações fundamentais sobre acontecimentos presentes e passados que explicam as potencialidades e limitações dos desdobramentos sociais, culturais, políticos e científicos. Educar os alunos para que tenham esperança sobre o futuro requer a implementação daquilo que eu chamo de “currículo otimista” (Torres Santomé, 2007). Tal currículo deve facilitar a compreensão de como a humanidade tem, em muitos casos, melhorado com sucesso as condições de vida de todos por meio de estratégias desenvolvidas por diferentes grupos sociais que põem em questão e buscam alternativas para os problemas pessoais, sociais, econômicos, culturais, científicos e religiosos.

Se as histórias das mulheres ou da escravidão fossem ensinadas rigorosamente, elas teriam uma influência exemplar sobre uma geração de adolescentes que continuamente reclama das injustiças mundiais e da

falta de possibilidades de mudança. Essas expressões fatalistas demonstram o quanto esses jovens têm trabalhado com recursos curriculares que silenciam os elementos fundamentais que movimentam e transformam nossas sociedades. Em vez disso, um currículo que revela, por exemplo, como as mulheres foram capazes de desafiar enormes aparelhos ideológicos, científicos, religiosos e militares, a fim de convencer populações inteiras de que elas não são seres inferiores, seria um grande antídoto para tal pessimismo e opressões similares.

Nestes tempos em que os poderes políticos imperialistas dividem o mundo entre o bem e o mal, entre o Islã e o resto do mundo, é essencial que na Espanha lembremos da experiência do Al-Andalus – a região espanhola governada por muçulmanos entre 711 e 1492 – especialmente a região de Córdoba, onde Maimônides (1135-1204) e Averróis (1126-1198) nasceram. O primeiro foi um filósofo e médico de prestígio, o segundo foi um dos maiores filósofos e cientistas do mundo árabe, cujo trabalho levou-o a ser conhecido como “o comentador de Aristóteles”.

Não podemos entender a cultura europeia sem considerar as contribuições dessas duas personalidades de outros pensadores da Andaluzia, que foi considerada à época “a cidade mais moderna do continente” (Jahanbegloo, 2007, p. 69). Graças ao respeito pelo pluralismo, característica de Al-Andalus, o resto da Europa pôde reconhecer as grandes contribuições da cultura clássica grega e romana.

Se, ao contrário, as pessoas se sentem sub-reconhecidas ou excluídas elas podem radicalizar suas demandas ou organizarem-se em grupos bem fechados, fazendo o que for necessário para defender suas perspectivas políticas, econômicas, sociais e culturais e seus direitos. Há pessoas que muito provavelmente se tornarão membros de grupos fundamentalistas que (pelo menos aparentemente) lhes ofereçam alternativas para defenderem-se e reforçarem seus orgulhos racial, étnico, religioso e linguístico

(Wieviorka, 2003). Embora as ideologias fundamentalistas instrumentalizem as privações das pessoas, muitas de fato oferecem a promessa de uma vida depois da morte repleta de satisfação. Os seguidores dessas ideologias fundamentalistas “adquirem uma identidade que afirma sua superioridade sobre os outros. Se necessário, essa afirmação também se levanta contra qualquer forma de resistência” (Meyer, 2007, p. 21).

Se conceitos alternativos não forem criados e incentivados – alternativas que diferem das concepções dominantes em voga –, mas sim silenciados ou limitados, tal fato poderá dar ensejo a novas formas de fundamentalismo ou levar à naturalização e à justificação de qualquer coisa que ocorra na sociedade de hoje como a única ordem possível.

OBSTÁCULOS A UMA EDUCAÇÃO ANTIDISCRIMINATÓRIA

A práxis curricular que desafia as várias disfunções descritas acima demanda que estejamos conscientes de todo um conjunto de tradições de ensino e culturas que atuam como obstáculos à mudança. Esses obstáculos são:

- A obsessão dos professores em fazer com que os alunos estudem livros didáticos inteiros ou todos os conteúdos curriculares obrigatórios prescritos pelas administrações de educação pública.
- A omissão nos livros didáticos de temas controversos, bem como de fontes de informação que consideram os conflitos a partir de perspectivas alternativas e divergentes.
- O medo de lidar com questões socialmente controversas na sala de aula. Esse medo responde, em grande parte, à pressão de pais ou administradores escolares.
- A carência de uma cultura e de uma tradição de debate nas salas de aula. A capacidade de debater não é inata; nem o papel de moderador dos professores.

- A tradição curricular de abordar a realidade segmentando-a em várias disciplinas ou matérias não promove uma compreensão holística das múltiplas camadas da realidade.
- A existência de políticas de avaliação externas baseadas em padrões curriculares, o que leva a uma obsessão com o ensino de temas que estejam presentes nos testes e quase nada além disso.
- A carência de recursos informativos para que os alunos se envolvam com questões controversas, em parte devido ao monopólio, e também às perspectivas ideológicas dos editores de livros didáticos.
- Muitos professores afirmam que não estão familiarizados com essas questões controversas e que elas não estão conectadas ao restante do currículo.

Por todas essas razões e muito mais, uma cultura do debate deve ser favorecida em nossas salas de aula. Ao fazê-lo, permitiremos que a diversidade que já existe em nossas vidas entre no currículo. Temos urgente necessidade de opormo-nos à predominante indiferença para com o “Outro”, ao esquecimento do “Outro”. O currículo pode tornar-se não um motivo de divisão, mas um espaço para nossa união – espaço em que o direito de ser diferente e de respeitar mutuamente nossos direitos legítimos torna-se possível.

NOTA

- 1 De acordo com Loïc Wacquant (1999, p. 15), o Manhattan Institute ofereceu a Charles Murray US\$30.000, 00 para escrever *Losing Ground*. O Manhattan Institute então organizou um grande simpósio em Nova York, convidando jornalistas e especialistas em políticas públicas e ciências sociais, pagando-lhes uma boa quantidade de dinheiro. Charles Murray foi convidado a apresentar suas ideias ao público norte-americano nos *talk-shows* dos canais de TV mais assistidos nos Estados Unidos. Isso atesta, mais uma vez, o enorme poder com o qual a mídia seleciona certos

conteúdos culturais e os promove como razoáveis, ao passo que outros são ignorados.

REFERÊNCIAS

- Barnes, C. (2006). What a difference a decade makes. Reflections on doing “emancipatory” disability research. In L. Barton (Ed.). *Overcoming disabling barriers*. Oxford: Routledge.
- Barton, L. (Comp.). (1998). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata—Fundación Paideia.
- Bauman, Z. (2000). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Barcelona: Gedisa.
- Bernal, M. (1987). *Black Athena*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Chomsky, N., & Herman, E. S. (1990). *Las guardianes de la libertad*. Barcelona: Critica.
- Consejería de Educación, Dirección del Área Territorial de Madrid Oeste. (2003). *Instrucciones generales de la Viseconsejería de Educación para el curso, 2003-2004*. Retrieved June 2, 2008, from http://www.madrid.org/dat_oeste/a_enlace/ae_instrucciones.htm
- Cornwell, J. (2003). *Hitler's scientists*. New York: Viking.
- Defensor del Pueblo. (2003). *La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España*. Madrid: Defensor del Pueblo. Disponível em: <http://www.defensordelpueblo.es/>
- Digón, P. (2005). *¿Qué fue de Nannerl Mozart? Género y música en la escuela obligatoria*. Sevilla: Moron-Cooperacion educativa Kikiriki.
- Dijk, T. A. van (2005). *Racismo. discurso y libros de texto. Cuaderno de Antropología y Semiótica, 2(2)*. Buenos Aires: Potlatch. Retrieved from <http://www.potlatch.com.ar>
- Eysenck, H. J. (1987). *La desigualdad del hombre*. Madrid: Alianza.
- Fraser, N. (2006). La justicia social en la era de la política de la identidad: Redistribución, reconocimiento y participación. In N. Fraser & A. Honnet (Eds.), *¿Redistribución o reconocimiento?: Un debate político-filosófico*. Madrid: Morata-Fundación Paideia.
- Fukuyama, F. (1992). *El fin de la historia y el último hombre*. Barcelona: Planeta.
- Giroux, H. (1996). *Placeres inquietantes*. Barcelona: Paidós.
- Graneras, M., Lamelas, R., Segalerva, A., Vazquez, E., Gordo, J. L., & Molinuevo, J. (1998). *Catorce*

- anos de investigación sobre las desigualdades en educación en España. Madrid: CIDE. Retrieved from <http://www.mec.es/cide>
- Green, L. (2001). *Música, género y educación*. Madrid: Morata.
- Harding, S. (1996). *Ciencia y feminismo*. Madrid: Morata.
- Herrnstein, R. J., & Murray, C. (1994). *The bell curve: Intelligence and class structure in American life*. New York: The Free Press.
- Jahanbegloo, R. (2007). *Elogio de la diversidad*. Barcelona: Arcadia.
- López Ruperez, F. (1995). *La libertad de elección en educación*. Madrid: Fundación para el Análisis y los Estudios Sociales (FAES).
- Meyer, T. (2007). *La socialdemocràcia i la política de la identitat*. Barcelona: Fundació Rafael Campalans.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del future*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. C. (2005). *El cultivo de la humanidad*. Barcelona: Paidós.
- Paraskeva, J. (2006). Portugal will always be an African nation: A Calibanian prosperity or a prospering Caliban? In D. Macedo & P. Gounari (Eds.), *The globalizatim of racism*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Pardo Bazán, E. (2006). *La educación del hombre y la de la mujer. La dama joven. Memórias de un solteron*. Santiago de Compostela: Sotelo Blanco—Servizo Galego de Igualdade da Xunta de Galicia.
- Ramos Lopez, P. (2003). *Feminismo y música*. Madrid: Narcea.
- Solsona i Pairo, N. (1997). *Mujeres científicas de todos los tiempos*. Madrid: Talasa.
- Torres Santomé, J. (2004). El contexto sociocultural de la enseñanza. In J. Gimeno Sacristany & J. Carbonell Sebarroja (Coords.), *El sistema educativo*. Barcelona: CISS Praxis.
- Torres Santomé, J. (2006a). *Globalización e interdisciplinariedad*. Madrid: Morata.
- Torres Santomé, J. (2006b). Yo me esfuerzo, tu debes esforzarte. Y ellos, ¿también se esfuerzan? *Cuadernos de Pedagogía*, 361, p. 90-93.
- Torres Santomé, J. (2007). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.
- Wacquant, L. (199-9). *Les prisons de la misère*, Paris: Raisons D'Agir.
- Wieviorka, M. (2003). Diferencias culturales, racismo y democracia. In D. Mato (Coord.), *Políticas de identidades y diferencias sociales en tiempos de globalización*. Caracas: FACES-UCV.
- Wollstonecraft, M. (1994). *Vindicación de los derechos de la mujer*. Madrid: Cátedra.

