

Currículos Alternativos: um olhar etnográfico

Jesus Maria Sousa
Departamento de Ciências de Educação
Universidade da Madeira
angi@uma.pt

(2000). In A. ESTRELA, & J. FERREIRA (Orgs.). *Diversidade e Diferenciação em Pedagogia*. (pp. 116-122). Lisboa: AFIRSE Portuguesa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.

A ESCOLA PERANTE A DIVERSIDADE CULTURAL

A escolaridade básica e obrigatória dos seis aos quinze anos de idade em Portugal foi uma conquista da Revolução de Abril. As medidas de acção social escolar tomadas para a sua implementação vieram, como é óbvio, apanhar aquelas franjas sociais, económicas e geográficas secularmente votadas ao abandono. Esta intenção do sistema educativo, que não deixa de ser meritória, poderá, no entanto, ter efeitos meramente periféricos se não for devidamente acompanhada dum concepção crítica do próprio currículo, enquanto substância do ensino. É que a democratização no acesso à educação fundamental não significa necessariamente democratização no sucesso da mesma. Esta tem mais a ver com a capacidade que a Escola tem em acolher no seu seio, sem gerar exclusão ou discriminação por insucesso escolar, a enorme diversidade social e cultural, para a qual a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) abriu portas.

Currículo meramente técnico? Ou arena política?

Por outro lado, a organização curricular já pouco tem a ver actualmente com o *Curriculum* de Bobbitt, de 1918, o *How to make a Curriculum* do mesmo autor, de 1924, ou o *Basic Principles of Curriculum* de R. Tyler, de 1949. O currículo há muito que não é aquela área simplesmente técnica, atórica e apolítica, encarregada de organizar o conhecimento escolar, da mesma forma que não é aquele instrumento puro e neutro, despojado de intenções sociais, que procurava estudar os melhores procedimentos, métodos e técnicas de bem ensinar. O que gostaria de aqui salientar é que outras questões se levantam agora em termos de uma teoria crítica do currículo, mais centradas nas relações que se geram entre, por um lado, o currículo e, por outro, a ideologia, a estrutura social, a cultura e o poder.

É deste ponto de vista sócio-político que gostaria de chamar a atenção para os perigos de um currículo que permaneça indiferente ao desigual capital cultural de origem familiar e social que os alunos carregam no seu dia-a-dia para a Escola. O currículo não pode se alhear das diversas identidades socio-culturais que contracenam, por vezes de forma conflituosa, no cenário escolar. Efectivamente, a existência de um currículo

fechado e único, concebido para o aluno mediano e abstracto, tende para a assimilação das diversas mundividências pela cultura dominante. Com todo o seu conjunto de pequenos ritos pedagógicos, o currículo - em termos latos (não nos esqueçamos do currículo oculto) - acaba por ser um mecanismo de normalização, de homogeneização da diversidade, através de um processo de aculturação académica que não representa por igual os interesses, as necessidades, os objectivos, nem as formas de pensamento, expressão e comportamento dos diferentes grupos que constituem o mosaico cultural das nossas Escolas.

Não existe *uma* única cultura

Quererei eu porventura dizer que não se deverá então procurar “assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses...”, tal como preconiza um dos objectivos gerais do ensino básico, da LBSE? Não, absolutamente. Pelo contrário, penso que, enquanto *core* da Escola, o currículo tem a responsabilidade de promover educacionalmente todos os alunos, fornecendo a cada um o mesmo tipo de ferramenta mental para crescer. Considero, por esse motivo, que a escolaridade obrigatória é um meio, por excelência, para dotar cada cidadão de competências para participação na vida social e cultural dominante (não estou a pôr esta dimensão de parte), mas com o devido respeito e consideração por tantas outras culturas. Porque se entendemos o currículo como uma forma institucionalizada de transmitir às gerações futuras a cultura de uma sociedade, é legítimo que nos questionemos sobre que cultura... Existirá ela de forma unitária e homogénea? Constituirá ela um conjunto estático de valores e conhecimentos?

Em termos de uma teoria crítica do currículo, não existe *uma* única cultura de sociedade universalmente aceite e posta em prática e, por isso, digna de ser transmitida. “A teoria curricular não pode mais [...] se preocupar apenas com a organização do conhecimento escolar, nem pode encarar de modo ingénuo e não-problemático o conhecimento recebido. O currículo existente, isto é, o conhecimento organizado para ser transmitido nas instituições educacionais, passa a ser visto não apenas como implicado na produção de relações assimétricas de poder, no interior da escola e da sociedade, mas também como histórica e socialmente contingente.” (A. Moreira e T. T. da Silva. 1995. 21).

A Escola não pode, por isso, silenciar as vozes que lhe pareçam dissonantes do discurso culturalmente padronizado, uma vez que não opera no vazio. Não vale a pena pretender unificá-la de maneira abstracta e formal, quando ela se realiza num mundo profundamente diverso. É por isso que penso que os que ensinam terão de ter consciência de que os que aprendem são, tal como eles próprios, seres sociais portadores de um mundo muito especial de crenças, significados, valores, atitudes e comportamentos adquiridos lá fora e que importa contemplar.

A ETNOGRAFIA DA EDUCAÇÃO

Assumido o princípio de acolhimento e valorização da diversidade cultural pela Escola, o problema que se levanta é o de como aceder aos tais territórios marginais e marginados de pertença e referência cultural dos alunos, de modo a se reflectirem no currículo. Como descobrir os novos espaços de desenvolvimento curricular? Impõe-se, a

meu ver, uma nova atitude de investigação em educação, uma outra mentalidade por parte de professores e órgãos de direcção das Escolas que privilegie o estudo de realidades particulares, concretas, circunscritas a um espaço e tempo determinados, a um *hic et nunc*. A etnografia da educação poderá, em minha opinião, ter esse papel decisivo na aproximação e comunicação da Escola, ou melhor dito, das várias Escolas, com as "mentes culturais" das diversas comunidades.

O Professor como Investigador

Ligada à antropologia e à sociologia qualitativa, a etnografia surge como uma forma diferente de investigação educacional, em franca oposição aos paradigmas positivistas provenientes da psicologia experimental e da sociologia quantitativa. Ultrapassada já a discussão em redor da questão de a etnografia ser uma teoria ou um método, ou de ser antes uma "perspectiva", no sentido de não esgotar os problemas nem duma nem doutro, o debate continua em torno não só de questões epistemológicas e metodológicas, como também sobre as referências teóricas onde se inspira – Terá raízes anglo-saxónicas? Raízes germânicas? Ou francófonas? Caberá dentro da Fenomenologia Sociológica? Terá a ver com a Análise Institucional? Radica-se no Interaccionismo Simbólico? Ou na Etnometodologia?

Interessa-me, nesta comunicação, sobretudo realçar o trabalho de terreno, específico da etnografia, que leva o investigador/observador a compreender as realidades culturais de determinado grupo, vistas de dentro. Porque esse mundo vivido e sentido dificilmente se consegue captar em situação formal de sala de aula. A auscultação dos diversos mundos culturais só pode ser feita através da chamada "observação participante", no pátio do recreio, nos intervalos, nos "feriados", nos jogos de bola, no café, fazendo uso de uma imensidão de técnicas bem ao alcance de cada um, se se estiver, acima de tudo, etnograficamente implicado. São as entrevistas, os inquéritos, a recolha de desenhos, composições e poemas, a ida aos bairros, o contacto com os familiares, as festas na Escola, as competições desportivas, o registo em jornais de bordo, as histórias de vida, os estudos de casos, etc.

A etnografia, ao conferir essa outra perspectiva microsociológica e fragmentária à educação, vem assim valorizar as "pequenas coisas", os "pequenos mundos", as conversas banais, o raciocínio "profano" dos actores (cf. H. Garfinkel. 1967), no fundo, a dimensão quotidiana, terrena, da vida dos alunos em concreto. São essas "pequenas coisas" que passam a ser o objecto privilegiado de investigação, para o que se requer uma atenção, um olhar já não de alguém superiormente estranho, que vem de fora para observar, mas um olhar interessado, implicado, ou seja, um olhar etnográfico. Só com esta nova atitude poderá haver lugar para o desvelamento dos significados profundos que subjazem às interacções pessoais, para a partir daí se construírem novos conhecimentos curriculares.

OS CURRÍCULOS ALTERNATIVOS EM CÂMARA DE LOBOS-MADEIRA

Foi com este objectivo que partimos para um Projecto levado a cabo numa Escola de 2º e 3º ciclos da Madeira, a Escola da Torre em Câmara de Lobos, uma localidade essencialmente piscatória, actualmente cidade, a poucos quilómetros do Funchal. Foi o Projecto de Currículos Alternativos, que gostaria de aqui sumariamente apresentar.

Como nasceu o Projecto

A Escola havia procedido a um trabalho aturado de levantamento de situações problemáticas no dia-a-dia escolar, durante um ano lectivo, através de inquéritos dirigidos aos directores de turma, ao pessoal não docente, aos próprios alunos e aos respectivos encarregados de educação, tal como através de consulta de *dossiers* de direcção de turma de anos anteriores, de análise das participações dirigidas aos directores de turma contra os alunos, etc... Diagnosticaram-se alguns problemas, comuns a outros estabelecimentos de ensino, é certo, mas que, pela sua dimensão, estavam a afectar o clima sócio-afectivo da própria Escola. Nessa primeira fase, não se distinguiam ainda bem os problemas das razões dos problemas. “Elevado insucesso escolar, grande desmotivação face à Escola, elevado número de alunos na maior parte das turmas, falta de espaços próprios para o desenvolvimento de outras actividades, dificuldades de concentração nas aulas, inúmeros problemas disciplinares, agressividade física e verbal e falta de assiduidade” foram os “principais problemas diagnosticados”.

A Escola centrou-se então nos problemas disciplinares, dedicando a sua atenção ao número de participações e ao tipo de comportamento desajustado, nelas relatado: danos materiais ou agressão física e/ou verbal, aos professores, aos funcionários e aos colegas em espaços diferenciados: na sala de aula, nos pátios, na cantina, no bar, na biblioteca ou no pavilhão. Essa análise detalhada vinha confirmar o “clima” que se respirava. Era preciso fazer alguma coisa, sob pena de esse tipo de comportamento pôr em risco toda a Escola. Foi assim que nasceu a “Proposta para a implementação dos currículos alternativos para o ano lectivo 1998/99”, para o 2º ciclo do ensino básico, da responsabilidade da própria Escola e que mereceu a aprovação da Secretaria Regional de Educação.

Uma intervenção multidisciplinar

Constituíram-se 4 turmas com os tais alunos “marginados”. Nenhuma delas tinha mais de 16 alunos, alunos esses diferentes, fora da “norma”, com quem se desejava igualmente trabalhar de forma diferente. Com o *design* curricular levemente modificado pela introdução de duas novas disciplinas, “Formação Pessoal e Social”, com 2 horas semanais, e “Informática” com 3, houve o cuidado de reajustamento da restante carga horária, de forma a não sobrecarregar o tempo lectivo de alunos que, à partida, estavam totalmente desmotivados para o estudo. Esta proposta implicava um trabalho interdisciplinar com outros organismos: pedia-se o apoio de psicólogos à DRIGE - Direcção Regional de Inovação e Gestão Educativa -, de assistentes sociais à DRSS - Direcção Regional da Segurança Social -, e de educadores à Educação Especial... Contava-se com o apoio da Câmara Municipal, do Centro Social e Desportivo, da Banda Municipal,... e, *last but not least*, de um especialista em currículos da Universidade da Madeira.

A Formação de Professores através de um Projecto

Foi neste contexto que se baseou a minha intervenção como Formadora de uma Acção de Formação, na modalidade de Projecto. De facto, tinha sido a Escola a tomar a iniciativa de fazer algo em prol da qualidade de ensino, não porque lhe tivesse sido imposto de “fora” ou de “cima”, mas porque estava consciente dos problemas que a

comunidade escolar atravessava. O Projecto nascia, assim, duma necessidade, duma situação emergente na Escola, dum problema que afectava toda a comunidade escolar. Era a Escola a sugerir a acção, com o envolvimento dos órgãos de direcção pedagógica e administrativa, apresentando uma proposta solidamente fundamentada. Como se vê, era uma Escola implicada.

Relativamente à participação directa no Projecto enquanto modalidade de Formação de Professores, estariam, em princípio, todos os docentes que leccionavam as 4 turmas dos Currículos Alternativos. Mas na prática, não podiam ultrapassar os 15 docentes regulamentarmente determinados e, acima de tudo, teriam de ser aqueles que o desejassem realmente. Ninguém estaria por obrigação, por imposição de arranjos horários, ou outra justificação que não fosse o de estar por acreditar no Projecto, porque o trabalho de implicação no terreno de acção teria de vir de dentro de cada um. O docente participante estaria, à partida, já implicado.

Objectivos de Formação

O Projecto, quando muito, procuraria levá-lo a:

- Adquirir uma postura de cooperação interdisciplinar;
- Reforçar o seu equilíbrio psicológico para lidar com situações problemáticas, às vezes dramáticas;
- Promover o desenvolvimento do aluno como Pessoa;
- Gerir o currículo de uma forma flexível, pondo em prática pedagogias diferenciadas e inovadoras;
- Adquirir uma nova atitude de investigação baseada num olhar da realidade, um olhar etnográfico.

(Objectivos constantes do Contrato Pedagógico estabelecido entre a Formadora e os Formandos)

Cultura popular *versus* cultura escolar

Foi o tal olhar etnográfico, conquistado a partir de muito diálogo com os encarregados de educação (as mães principalmente), forjado na análise dos incidentes críticos ocorridos na Escola, que levou aqueles professores a se interessarem mais pela chamada “cultura popular” daqueles alunos. Não estávamos, de facto, a lidar com minorias culturalmente mais estudadas do ponto de vista etnográfico, como as minorias étnicas, raciais ou religiosas, do tipo de crianças cabo-verdianas, hindus, ou ciganas, no Continente, ou de crianças provenientes dos bairros latino-americanos ou negros, nos Estados Unidos. Estávamos a lidar com adolescentes de famílias bastante numerosas, com carências habitacionais e problemas sociais graves, a quem a cultura escolar pouco ou nada dizia.

Como estabelecer então a relação entre essa cultura popular e a pedagogia na sala de aula? Segundo H. Giroux e R. Simon, “a cultura popular é organizada em torno do prazer e da diversão, enquanto a pedagogia é definida principalmente em termos instrumentais. A cultura popular situa-se no terreno do quotidiano, ao passo que a pedagogia geralmente legitima e transmite a linguagem, os códigos e os valores da cultura

dominante. A cultura popular é apropriada pelos alunos e ajuda a validar suas vozes e experiências, enquanto a pedagogia valida as vozes do mundo adulto, bem como o mundo dos professores e administradores das escolas.” (p. 96). Ao tentarem explicitar um pouco melhor, dizem estes autores que “ela (cultura popular) é vista como o banal e o insignificante da vida quotidiana, e, geralmente é uma forma de gosto popular considerada indigna de legitimação académica ou alto prestígio social.” (p. 97).

Não rezear a cultura popular por ser pouco académica

Foi com esse olhar etnográfico que os professores do Projecto passaram a deixar de encarar a cultura popular dos seus alunos como um terreno marginal e perigoso e a Escola passou a ser outra. Clarifiquemos: se o 2º ciclo visa, como sabemos, “habilitar os alunos a assimilar e interpretar crítica e criativamente a informação”, etc., etc., por que não procurar atingir esse objectivo com a exploração de um artigo de um jornal desportivo, do próprio dia, por exemplo? Sem fazer aqui publicidade, julgo que não é muito difícil pensar-se num ou dois dos mais lidos, que não fosse mera fotocópia, mas exemplar autêntico a ser distribuído para cada aluno... Não conseguiríamos nós que estes alunos aprendessem, da mesma forma, a pensar, a raciocinar, a argumentar, a contra-argumentar e a se expressar correctamente?

Foi esse olhar etnográfico que descobriu que grande parte da população do meio de origem desses alunos enchia o chamado “peão” do Estádio dos Barreiros, para assistir aos desafios de futebol em que o Marítimo participava. A possibilidade de os mesmos assistirem gratuitamente aos grandes jogos da 1ª Liga, dada a abertura do clube ao Projecto, aproximou-os muito mais dos professores que os acompanhavam nessas deslocações. Envergando calças de ganga e sapatilhas, contrariamente ao dia-a-dia da Escola, estes professores acabavam por se sentir mais próximos dos gostos, necessidades e interesses que constituíam os universos simbólicos dos seus alunos. Porque, como diz P. Woods, “para os compreender, é necessário atravessar as suas fronteiras e observá-los do interior”. (1990. 67).

Foi-se ainda mais longe: a sensibilização do clube, enquanto força viva da terra, para a co-responsabilização pedagógica na formação das pessoas, abriu a possibilidade desses alunos participarem igualmente num treino com os seus ídolos, profissionais do futebol e respectivo treinador, deles recebendo directamente mensagens positivas relativamente a regras a serem respeitadas, “quer em situação de parceiros, quer em situação de adversários”, habitualmente tratadas no âmbito da disciplina de Educação Física.

Muitas outras experiências metodológicas poderiam aqui ser descritas. Mas, no fundo, o que pretendo salientar é que o olhar etnográfico permitiu chegar ao conhecimento do quotidiano daqueles alunos, baseado no sensorio, no afecto, no imediato e no concreto. Ao captarem significativamente essa “cultura popular” específica - veiculada igualmente pela música, pelas revistas, pela televisão - os professores conseguiram aceder a uma parte importante da vida dos seus alunos para, a partir daí, lhes proporcionarem outros saberes, atitudes e competências.

A Escola passou a ser um espaço de diálogo e comunicação entre o discurso dominante e o discurso popular. Isso explica que no último dia de aulas, para além das

exposições de trabalhos realizados pelos alunos, a tradicional merenda com sandes e bolos, preconizada pela cultura escolar, tivesse dado lugar a um verdadeiro arraial popular madeirense, com espetada em pau-de-louro e bolo de caco, e típicas decorações e danças protagonizadas pelos alunos dos Currículos Alternativos.

Bibliografia

APPLE, M. W. (1995). A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In A. F. MOREIRA, e T. T. SILVA (Orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. (pp. 39-57). São Paulo: Cortez.

BOUMARD, P. (1989). *Les savants de l'intérieur. L'analyse de la société scolaire par ses acteurs*. Paris: Armand Colin.

ESTRELA, A., e ESTRELA, M. T. (1978). *A técnica dos incidentes críticos*. Lisboa: Editorial Estampa.

GARFINKEL, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. New Jersey: Prentice-Hall.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1995). Currículo e diversidade cultural. In T. T. SILVA, e A. F. MOREIRA (Orgs.). *Territórios contestados. O currículo e os novos mapas políticos e culturais*. (82-113). Petrópolis: Vozes.

GIROUX, H. A. e SIMON, R. (1995). Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In A. F. MOREIRA, e T. T. SILVA (Orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. (93-124). São Paulo: Cortez.

HOVDENAK, S. S. (1997). Making schools accountable valuing local knowledge and experience. In B. COHEN, e U. HAGEN (Orgs.). *Children's Services: Shaping up for the Millenium. Supporting Children and Families in the UK and Scandinavia*. Edinburgh: Stationery Office.

LAPASSADE, G. (1991). *L'ethnosociologie*. Paris: Méridiens Klincksieck.

LOPES, M. A. (1999). *Libertar o desejo. Resgatar a inovação*. (Tese de doutoramento). Porto: FPCE. Universidade do Porto.

MARTINS, J. B. (1996). Observação participante: uma abordagem metodológica para a psicologia escolar. *Semina: Ci.Soc./Hum.*, 17 (3). pp. 266-273.

MOREIRA, A. F., e SILVA, T. T. (1995). Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In A. F. MOREIRA, e T. T. SILVA (Orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. (pp. 07-37). São Paulo: Cortez.

ROCKWELL, E. (1986). Etnografia e teoria na pesquisa educacional. In J. EZPELETA, e E. ROCKWELL (Eds.). *Pesquisa participante*. (31-54). São Paulo: Cortez.

SCHUTZ, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien: phénoménologie des sciences sociales*. Paris: Méridiens Klincksieck.

SOUSA, J. M. (1998). O papel do Professor face à tensão entre globalização e diversidade. Comunicação apresentada no V Congresso de Escola Cultural da AEPEC.

WOODS, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Paris: Armand Colin.