

ANTÓNIO V. BENTO
(org)



A ESCOLA EM TEMPO DE CRISE

OPORTUNIDADES E CONSTRANGIMENTOS

1ª Edição 2012



UNIVERSIDADE da MADEIRA
www.uma.pt

CIE-UMa

Centro de Investigação em Educação
www.uma.pt/cie-uma

A ESCOLA EM TEMPO DE CRISE OPORTUNIDADES E CONSTRANGIMENTOS

ANTÓNIO V. BENTO
(org)

António V. Bento é Professor Auxiliar com Nomeação Definitiva e Director do Mestrado em Educação, área de Administração Educacional no Centro de Competência das Ciências Sociais (Departamento de Ciências da Educação) e membro do Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira.

“...Estruturámos este livro da seguinte forma: Na Parte I apresentamos os textos das conferências – Conferência 1 “Da crise da escola à escola contra a crise” por Carlos Vilar Estêvão do Instituto de Educação da Universidade do Minho; Conferência 2 “A escola em tempo de crise: desafios da profissão docente” por Alice Mendonça do Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira; e, Conferência 3 “A ESCOLA EM TEMPO DE CRISE: GERIR OU LIDERAR? Gestão (escolar) para tempo de magnificência e liderança (escolar) para tempo de crise” por António V. Bento do Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira.

Nas Partes II e III, apresentamos um total de 21 comunicações organizadas de acordo com as duas oficinas temáticas: Oficina temática A “Oportunidades para a escola em tempo de crise”, com 10 comunicações. Oficina temática B, “Constrangimentos para a escola em tempo de crise”, com 11 textos.” (in Nota de Abertura).

ANTÓNIO V. BENTO (Org.)

**A ESCOLA EM TEMPO DE CRISE:
OPORTUNIDADES E CONSTRANGIMENTOS**

Título

A escola em tempo de crise: Oportunidades e constrangimentos

Organizador

António V. Bento

Edição

Centro de Investigação em Educação – CIE-UMa

Design Gráfico

Énio Freitas

Impressão e Acabamento

João Duarte, Unipessoal, Lda

Tiragem

200 Exemplares

ISBN

978-989-97490-2-3

Depósito Legal

344631/12

© CIE-UMa 2012

www.uma.pt/cie-uma

The logo for FCT (Fundação para a Ciência e a Tecnologia) consists of the letters 'FCT' in a bold, green, sans-serif font.

Fundação para a Ciência e a Tecnologia

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

PEST-OE/CED/UI4083/2011

CULTURA, TECNOLOGIA E CURRÍCULO: RELAÇÕES E TENSÕES EM TEMPO DE CRISE

Paulo Brazão

Centro de Investigação em Educação
Universidade da Madeira

INTRODUÇÃO

Nesta comunicação colocámos em evidência os conceitos de cultura e currículo, refletindo as suas relações e tensões permanentes.

Num segundo momento, evocamos a reconstrução de um espaço pedagógico onde a subjetividade e a experiência dos alunos podem ter relevância na construção do poder social democrático. A tecnologia surge como novo modo de imaginar o diálogo intersocial.

O que se entende por cultura?

O termo cultura apresenta um largo espectro de significados. No dicionário de Língua Portuguesa da Texto Editora, cultura significa “ o conjunto de padrões de comportamento, crenças das instituições e outros valores morais e materiais, característicos de uma sociedade; civilização.”, (GEPT, 1995, p. 13).

A cultura ao manifestar-se na sociedade assume a designação de “padrões de conduta ou padrões culturais”, constituídos por normas, regras e convenções. Os padrões de comportamento, adquiridos pelo sujeito durante a sua aculturação, são mantidos por instituições convencionais, referidas anteriormente e moldam a sua acção, (Caldas, 1986).

Ruth Benedict (2005), no seu estudo sobre padrões de cultura, afirma que, em qualquer sociedade, a grande maioria dos indivíduos adota desde o nascimento o comportamento ditado pela sociedade em que está imerso, interpretando as suas instituições como referências perfeitas e universais, (Benedict, 2005).

Não existe antagonismo entre sociedade e indivíduo, mas sim um mútuo fortalecimento. A cultura fornece a matéria-prima com que o indivíduo constrói a sua vida, numa relação recíproca e íntima. Não se pode

abordar padrões de cultura sem considerar as suas relações com a psicologia do indivíduo, (Benedict, 2005).

Para esta antropóloga, o homem é moldado pelo costume e não pelo instinto. A herança cultural humana não se transmite biologicamente. Ela chama a atenção da pouca relevância do comportamento biologicamente transmitido e para o enorme papel do processo cultural na transmissão da tradição.

A cultura embora apresente um caráter universal na experiência humana, tem manifestações locais, únicas e distintas; não permanece estática e está em permanente alteração. A cultura antecede-nos, configura e determina o percurso das nossas vidas, mesmo que não tenhamos consciência disso. A cultura define os traços característicos de um modo de vida, de um grupo, de uma comunidade ou de uma sociedade. Pode compreender os aspetos da vida quotidiana. A cultura fornece a matéria-prima com que o indivíduo constrói a sua vida.

Para (Canclini, 2003), o termo cultura diz respeito à

Produção de fenómenos que contribuem, mediante a representação ou reelaboração simbólica das estruturas materiais, para a compreensão, reprodução ou transformação do sistema social, ou seja, a cultura diz respeito a todas as práticas e instituições dedicadas à administração, renovação e reestruturação do sentido (Canclini, 2003, p. 29)

Tomando o conceito mais amplo de cultura, numa perspectiva de intervenção, olhar para conhecimento, para os fenómenos e para os modos de produção e construção de sentido, revelados pelos indivíduos no seu tempo e na sua história, levanta a possibilidade de pensar o futuro. Assim, a cultura projeta-se no futuro com base nas heranças passadas. A possibilidade de mudança do *status quo*, não sendo fruto da cultura, é prova da sua existência e da sua renovação,

Olhar criticamente a sua cultura, constitui o primeiro procedimento a adotar. Lembrando Fino, a cultura pode ser entendida

como determinante da forma como encararmos o mundo, e a cultura escolar como condicionante da maneira como desempenhamos o nosso papel de actores no mundo peculiar da educação, (Fino, 2006a, p. 1)

A cultura deverá ser entendida então enquanto modo de olhar, “lente” que filtra o olhar do mundo onde vivemos e ao mesmo tempo condicionante da nossa acção, nos contextos onde nos movemos.

Partindo deste pressuposto, olhar a cultura escolar permite perceber a sua influência sobre o modo como, enquanto actores, desempenhamos o nosso papel e qual o espaço que nos restará para a mudança (Brazão, 2008).

Cultura escolar e cultura da escola

Pode-se fazer uma distinção entre cultura escolar e cultura da escola, pois ambas referem-se a aspetos diferentes.

Numa primeira definição, cultura escolar refere-se ao conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos, selecionados e organizados sob imperativo da didactização, que habitualmente constitui o objeto de transmissão, no contexto das escolas, (Forquin, 1993). Já a cultura da escola diz respeito ao conceito etnológico de cultura, que abarca a compreensão das práticas, das situações escolares, da linguagem, dos ritmos e ritos, do imaginário, dos modos de regulação e de transgressão, e do modo de produção e gestão dos símbolos. A compreensão dos processos e das práticas pedagógicas supõe também a consideração das características culturais dos professores, os seus saberes, referenciais, pressupostos, valores subjacentes, a identidade profissional e social. É uma dimensão da realidade educativa e social levada em conta na compreensão da educação e para a qual os trabalhos sociológicos e etnográficos prestam o seu contributo, (Forquin, 1993).

Para Fino (2006b) a cultura da escola abarca um leque muito vasto de aspetos como: elementos de origem histórica, crenças institucionalizadas sobre educação, sobre o currículo, sobre o conhecimento, sobre a aprendizagem, sobre os procedimentos cristalizados ao longo do tempo, e levam o autor a afirmar a existência de uma matriz cultural comum da Escola.

Este autor apresenta seis aspetos que provam a existência de uma matriz cultural comum da escola:

- a) - A mesma origem na escola popular;
- b) - A mesma fundação paradigmática;
- c) - Uma obsessiva preocupação pelo controlo de qualidade;
- d) - Um currículo oculto em comum;

- e) - Um conflito comum entre atividade autêntica e atividade escolar;
- f) - Um invariante cultural em forma de estereótipo.

Ainda que com alguma individualidade derivada de características próprias, a identidade da escola pode ser expressa numa dialética entre uma matriz comum e a incorporação de outras características secundárias locais, diversificadas, (Fino, 2006b).

Cultura e currículo

Um dos aspetos centrais da cultura escolar reside no currículo. Cultura e currículo são formas institucionalizadas de transmissão cultural numa sociedade, segundo a teoria educacional tradicional. Por este motivo, educação e currículo estão profundamente envolvidos no processo cultural, (Moreira, 1994). Mas a transmissão cultural feita pela escola tem por referência uma cultura que não é unitária nem homogénea, nem constitui um conjunto estático de valores e conhecimentos.

O currículo tem a responsabilidade de promover educacionalmente todos os alunos, fornecendo a cada um o mesmo tipo de ferramenta mental para crescer. A escolaridade obrigatória ao apresentar-se como o meio por excelência para dotar o cidadão de competências para a vida cultural e social dominante, deve sempre respeitar e considerar as restantes culturas, (Sousa, 2000).

Para Jesus Maria Sousa, o currículo já não é uma área apenas técnica, atórica e apolítica, neutra, despojada de intenções sociais, com a única função é a de organizar o conhecimento escolar centrado apenas em melhores procedimentos e técnicas de bem ensinar. De acordo com as teorias críticas da escola e do currículo, surgidas nos anos trinta do século XX, com pensadores como Adorno, Benjamim, Formm, Horkheimer, Habermas e Marcuse, o currículo passa a ser entendido como o resultado de uma seleção por quem detém o poder, (Sousa, 2004, 23 Janeiro).

Sob a nova tradição crítica, conduzida por questões sociológicas, políticas e epistemológicas, colocando a ênfase nos “por quês” das formas de organização do conhecimento escolar, o currículo constitui-se como um artefacto social e cultural. Ele está implicado nas relações de poder, transmite visões sociais, e produz identidades individuais e sociais particulares, (Moreira, 1994).

A educação e o currículo são vistos como envolvidos no processo cultural, mas de forma política. Ora são campos de produção cultural, ora

campos de contestação. O currículo é o terreno de produção e criação simbólica e cultural. Ainda que este possa ser movimentado por intenções oficiais de transmissão de uma cultura oficial,

o resultado nunca será o intencionado porque, a transmissão se faz em contexto cultural, de significação ativa dos materiais recebidos. A cultura e o cultural, nesse sentido, não estão tanto naquilo que se transmite quanto naquilo que se faz com o que se transmite, (Moreira, 1994, p. 27).

Os materiais culturais funcionam com matéria-prima de criação, sobretudo de contestação e transgressão, num campo de produção de política cultural. O currículo é visto como um campo onde se tentará impor, quer a cultura de classe ou de grupo dominante, como a do conteúdo da cultura.

Enquanto campo cultural, campo de construção e produção de significações, o currículo transforma-se num terreno central de luta, de tensão e de transformação das relações de poder.

Cultura popular

Torna-se necessário definir o que se entende por cultura popular.

Uma primeira definição leva a pensar que cultura popular engloba um conjunto de práticas culturais de produção coletiva, levadas a cabo pelas camadas mais baixas de uma determinada sociedade. Esta visão sobre cultura popular de “descoberta do povo”, foi aceite durante o iluminismo entre as camadas mais cultas da sociedade (Burke, 1989).

Segundo este historiador inglês, havia na época razões de ordem estética e política para os intelectuais se interessarem por coleções de poesia, contos e música popular. A cultura popular até então era expressa numa marca negativa.

Segundo Melo (2004), o primeiro teórico americano a expressar positivamente a identificação de cultura de massa e democracia foi Daniel Bell. Para ele a sociedade de consumo constituía uma nova revolução, pois redefinía as relações sociais no ocidente. Os lugares de mediação antes realizados por instituições como a família e a escola, passavam agora para os meios de comunicação de massa, enquanto novos formadores do imaginário social (Melo, 2004). Segundo este autor, outros pensadores americanos, tais como Edward Shils e David Riesman também expressaram

otimismo sobre a nova sociedade de massa, “nascida do deslocamento da sociedade de produção para a sociedade de consumo” (Melo, 2004).

Para Canclini (2003), interessado em captar a emergência da cultura popular, situa-a em novos cenários de relações de produção e consumo. Tenta criticar os aspectos ideológicos das ações conservacionistas de “resgate das tradições”, expressando o modo como as culturas populares se transformam, face às novas interações com a modernidade.

Os estudos sobre a cultura popular passaram a ser não só sobre o que se produz, mas também sobre o que se consome.

Cultura popular e pedagogia na sala de aula

Vimos anteriormente que as relações entre cultura e currículo são relações de poder.

Qual o lugar da pedagogia neste território de disputa?

A escola é território de luta onde a pedagogia se pode afirmar como forma de política cultural.

As escolas são também formas sociais que ampliam as capacidades humanas, segundo Giroux (1994). Nelas é possível habilitar as pessoas para intervirem na formação das suas subjetividades de modo a poderem-na utilizar em prol do fortalecimento do poder social democrático.

Trata-se de um apelo para que se reconheça que, nas escolas os significados são produzidos pela construção de formas de poder, experiências e identidades que precisam de ser analisadas em seu sentido político-cultural mais amplo... a cultura popular representa não só um contraditório terreno de luta mas também um importante espaço pedagógico onde são levantadas relevantes questões sobre os elementos que organizam a base da subjectividade e da experiência do aluno, (Giroux, 1994, p. 96).

E prossegue,

Precisamos de uma pedagogia cujos padrões e objectivos a serem alcançados sejam determinados em conformidade com metas de visão crítica e de ampliação das capacidades humanas e possibilidades sociais, (Giroux, 1994, p. 99)

Cultura popular e pedagogia representam então importantes terrenos da luta cultural. A sua reflexão contribui para repensar a valorização da escolarização como política cultural.

Como estabelecer a ligação entre cultura popular e pedagogia na sala de aula?

Para responder é necessário primeiro definir por comparação estes dois conceitos.

Um aspeto comum importante é que ambos contêm discursos de subordinação, (Giroux, 1994). A cultura popular ainda é vista como banal, insignificante, indigna de legitimação académica, ou prestígio social, face à totalidade das práticas culturais, não obstante da grande difusão dos estudos culturais.

De igual forma, no discurso dominante, a pedagogia não é vista como determinante na construção do conhecimento. Ela é teorizada como o que vem depois da determinação do currículo, é metodologia para a transmissão do conteúdo, e a sua legitimidade é apenas na atribuição do estilo de ensino.

Cultura e pedagogia apresentam os seguintes aspetos divergentes:

- A cultura popular é organizada em torno do prazer, situa-se no quotidiano, é apropriada pelos alunos e ajuda a validar as suas vozes;

- A pedagogia é representada instrumentalmente, legitima os códigos e a linguagem da cultura dominante, valida as vozes do mundo adulto, dos professores e das escolas. Ela concretiza e articula: o modelo de organização curricular, o conteúdo, as estratégias, as técnicas e didáticas, a gestão do tempo e do espaço e a avaliação.

Para que a pedagogia seja entendida como um conceito que enfoca os processos de produção de conhecimento **é necessário que a ação pedagógica incorpore e expresse num único tempo, os dois tipos de experiência – a política e a prática.**

A pedagogia permite o entendimento do trabalho do professor, no contexto institucional, as suas diretivas, seus saberes, suas representações, de si, dos outros e do meio social. Mas também diz respeito às práticas onde os alunos e professores se podem engajar e aos fins últimos onde a ação educativa se enquadra, numa política cultural.

O interesse em valorizar a cultura popular não reside em táticas de circunstância, de motivação disciplinar, nem nas qualidades estéticas e formais daquela. É necessário considerar a cultura popular como

...o terreno fértil de imagens, formas de conhecimento e investimentos afetivos que definem as bases para se dar oportunidade à voz de cada um, dentro de uma experiência pedagógica, (Giroux, 1994, p. 105)

Na ideia de Giroux, a educação baseada numa pedagogia crítica questiona as formas de reconstrução da imaginação social em benefício da liberdade humana. Nesse sentido, **propor uma pedagogia é construir uma visão política.**

A prática da pedagogia crítica requer do professor um forte investimento pessoal e social.

Vimos anteriormente que a cultura popular não é constituída unicamente por produtos. Ela possui práticas que refletem a capacidade criativa e inovadora das pessoas, que transcendem o conhecimento e tradição recebidos. Uma pedagogia que tome como objeto de estudo a cultura popular deve reconhecer que **o trabalho educacional é sobretudo contextual.** Também se pode considerar uma prática pedagógica ampliada, reconhecendo a sua produção em múltiplos espaços, ultrapassando a escola, indo a outros contextos, a qualquer prática intencional que contribua na produção de significados. Todas são formas de trabalho cultural.

Uma boa parte do trabalho político da pedagogia consiste em articular práticas entre os ambientes e dentro deles. Dele consta a problematização das relações sociais, as experiências, as ideologias construídas pelas formas de expressão popular que atuam nesses ambientes direta ou indiretamente. Seria desse modo um equívoco reduzir a discussão sobre cultura popular apenas a produtos. Em alternativa, dever-se-á tomar em consideração os produtos nos seus contextos de produção e distribuição, dando-lhes enfoque, não como textos mas como eventos, Isto é, vê-los também nas formas como eles são acolhidos, valorizados e absorvidos.

Que papéis enquanto atores nos reserva o processo de mudança em tempo de crise?

O constrangimento provocado pelas políticas educativas neoliberais que sob a lógica economicista restringem a liberdade de intervenção dos cidadãos cria cenários de crise.

Num sentido crítico, enquanto atores num cenário de permanente mudança, defendemos que as escolas deverão resistir e manter-se como espaços sociais amplificadores das capacidades humanas, habilitando as pessoas para a formação das suas subjetividades, de modo a utilizarem-na no fortalecimento do poder social democrático.

Reclamamos um lugar para a incorporação da tecnologia. O seu uso pode ser entendido como auxiliar na criação de ambientes descentralizados, seguindo a lógica de educação para o empoderamento. Entendemos o empoderamento na ideia de Paulo Freire, como o poder de participação em grupo conquistado pelos alunos, levando-os a agir, a decidir com autonomia. Com uma ênfase na atividade do grupo e o foco na transformação cultural, a tecnologia pode possibilitar novas maneiras de imaginar o diálogo intersocial, reconstruindo o espaço pedagógico valorizando a subjetividade e a experiência dos alunos.

Finalmente reclamamos uma pedagogia que valorize a cultura popular, reconhecendo o trabalho educacional contextualizado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Benedict, R. (2005). *Padrões de cultura*. Lisboa: Livros do Brasil.

Brazão, P. (2008). *Weblogs, aprendizagem e cultura da escola: um estudo etnográfico numa sala do 1º ciclo do Ensino Básico*. Doutoramento Tese de Doutoramento, Universidade da Madeira, Funchal.

Burke, P. (1989). *Cultura Popular na idade moderna*. São Paulo: Companhia das Letras.

Caldas, W. (1986). *O que todo o cidadão precisa saber sobre cultura*. São Paulo: Global.

Canclini, N. (2003). *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP.

Fino, C. N. (2006a). A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais. II Colóquio DCE-UMa. Funchal: Universidade da Madeira, 2007(12 de Fevereiro). Retrieved from <http://www.uma.pt/carlosfino/publicacoes/22.pdf>

Fino, C. N. (2006b). *Inovação e invariante (cultural)*. Paper presented at the VII Colóquio sobre Questões Curriculares, Braga.

Forquin, J.-C. (1993). *Escola e Cultura: As bases epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.

GEPT. (Ed.) (1995) Dicionário Universal da Língua Portuguesa (1 ed.). Lisboa: Texto Editora Lda.

Giroux, H., & Simon, R. (1994). Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In A. Moreia, & T. Silva (Ed.), *Currículo, cultura e sociedade* (pp. 93-124). São Paulo: Cortez Editora.

Melo, R. (2004). Cultura popular: pequena discussão teórica from <http://br.monografias.com/trabalhos/cultura-popular/cultura-popular.shtml>

Moreira, A., & Silva, T. (1994). Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In A. Moreia, & T. Silva (Ed.), *Currículo, cultura e sociedade* (pp. 7-37). São Paulo: Cortez Editora.

Sousa, J. M. (2000). Currículos alternativos: um olhar etnográfico. In J. F. A. Estrela (Ed.), *Diversidade e Diferenciação em Pedagogia* (pp. 116-122). Lisboa: AFIRSE Portuguesa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.

Sousa, J. M. (2004, 23 Janeiro). Um currículo ao serviço do poder? *Tribuna da Madeira. Educação*, I-IV.