

PARA QUE A ESCOLA NÃO SEJA SÓ PARA ALGUNS

Luis Violante; Florentino Silva
Fatima S. Pereira; M.^a João Caçanheira
Eva Temudo

É inquestionável a presença nas escolas de manifestações e práticas culturais denunciadoras de resistências aos conteúdos propostos e marginais ao contexto social e que a sua ignorância traduz um desinteresse da administração educativa por franjas da população juvenil. O desafio da multiculturalidade – quando falamos em multiculturalidade não nos referimos somente a questões étnicas, mas também a diferenças dentro do mesmo bairro – é como garantir a todos o direito à educação, não só no que diz respeito ao garante das “acessibilidades” mas também no que concerne a assegurar que serão proporcionadas todas as condições para que a “viagem” seja bem sucedida a todos e a cada um.

São inúmeros e quotidianos os casos que atestam a dificuldade em dar resposta aos problemas levantados pela multiculturalidade e independentemente das argumentações dos intervenientes e da sua pertinência relativa – considerando as polaridades culturais -, a ocorrência de tais situações espelha quase sempre a ignorância e imposições mútuas. Apesar de invocado quando surgem os conflitos, não é difícil perceber que também o bom senso é relativo, nomeadamente quando se degladia entre questões de arbítrio cultural. Parece que a escola labuta num paradoxo, quando questiona as normas culturais de outrém mantendo intramuros uma espécie de cegueira que repudia tudo quanto não corresponde ao padrão cultural típico.

Ora, considerando que a educação não se resume às questões da aprendizagem, que lugar tem a escola nesta dinâmica de conhecimento mútuo e respeito pelo outro?

Procurando articular as discussões em torno do direito a todos à educação, em torno do multiculturalismo, da flexibilização curricular e dos modelos curriculares nacionais ou locais, pretende-se com esta comunicação alinhar algumas ideias a propósito de uma concepção de escola viva, atenta e igualitária.

Esta temática leva-nos, de imediato, a questionar os princípios que

orientam o conceito de escola democrática, conceito que corporiza em si mesmo a ideia do direito de todos à educação e do imperativo de se proporcionar a todos condições para que a igualdade de acesso e de sucesso sejam, efectivamente, uma realidade numa escola e numa sociedade multicultural.

É sabido que a existência do conceito genérico de direito não significou sempre igualdade. No caso português, o termo igualdade está sobretudo associado à vulgarmente designada “reforma de Veiga Simão” (Leite, 1995: 5), que em 1973 consagrou a igualdade de acesso ao sistema de ensino. Contudo, como a igualdade anunciada dependia do mérito individual, obliterando do contexto os condicionalismos presentes no percurso educativo, as diferenças – fossem elas sociais, económicas, culturais, etc. – resultaram sempre em desigualdade. A igualdade só existia, portanto, ao nível da retórica pois, como afirma Perrenoud, para transformar as diferenças em desigualdade, nada melhor a fazer que tratar todos da mesma forma. Esta constatação tornou óbvia a necessidade de trilhar caminhos que levem a uma diferenciação pedagógica promotora do desenvolvimento das capacidades individuais sustentadas em conhecimentos socialmente reconhecidos como válidos. Ora, esta aceção reveste-se de particular importância numa sociedade culturalmente diversa.

Actualmente, a escola, em consequência da massificação escolar, é frequentada por uma grande diversidade de alunos que constituem uma heterogeneidade sócio-cultural³ que, não raras vezes, é entendida como um factor-problema para a comunidade escolar em geral e para os professores em particular. Neste entendimento, o princípio da igualdade de sucesso fica, grande parte das vezes, comprometido pois não acompanha, no percurso da concretização de uma escola democrática, o princípio da igualdade de acesso.

Tem sido, precisamente, a constatação dessa heterogeneidade como factor-problema que tem estado na origem da implementação de algumas políticas

³ A heterogeneidade sócio-cultural na escola é actualmente ampliada pelo crescimento da emigração de leste, pelo que nos parece importante questionar os moldes em que se estão a integrar os novos portugueses. A inclusão desses emigrantes parece ser facilitada pelos elevados níveis de instrução nos países de origem, o que os torna, de certa forma, ‘dóceis’ à inclusão/assimilação. Contudo, há já filhos de emigrantes nascidos em Portugal que terão ‘conflitos’ culturais também dentro de casa.

educativas que traduzem algumas das preocupações sentidas em torno desta questão e que procuram constituir uma tentativa de pôr em prática estes princípios igualitários de que temos vindo a falar. Os tão polémicos Currículos Alternativos e a Gestão Flexível do Currículo são dois exemplos, sendo que esta última se distancia significativa e qualitativamente da primeira por se apresentar não como “medida curativa de uma situação” (Leite, 1999: 1) mas antes como “uma medida preventiva da exclusão e do desentusiasmo de alunos e professores” (ibidem), podendo constituir, portanto, uma forma de se evitar “recorrer a currículos especiais, pois especiais são todos os processos de organização e desenvolvimento curricular” (ibidem).

Consideramos fundamental que a escola perceba e reflita a diversidade e a integre num modelo atractivo para a totalidade dos jovens que a constituem. Para que isso ocorra, é necessário, em primeiro lugar, que ninguém se sinta a mais e, simultaneamente, que todos sintam que têm um lugar seu num espaço comum. E porque – defendemos nós - os jovens devem ser estimulados a viver juntos e a aprender a viver com os outros, a escola não deve/pode limitar-se a “pôr em contacto e em comunicação membros de grupos diferentes” (Delors, 1996: 83-84), mas estimular “a compreensão do outro” (ibidem: 88), realizando “projectos comuns” (ibidem).

A escola, além de dever proporcionar um conjunto de saberes, deve também proporcionar um conjunto de experiências e de modos de trabalho diferentes, que abram espaços para a emergência de outros saberes, de outros valores, de culturas diferentes da cultura valorizada escolarmente, enfim, para a emergência da(s) cultura(s) dos alunos que a compõem. Queremos com isto dizer que as escolas devem, nas suas práticas, olhar “a diferença como uma característica do próprio tecido social e como algo que potencia, nas escolas, a vivência de relações de troca e de reciprocidade” (Leite, 1999: 85).

Inevitavelmente, esta postura integradora, só possível numa “escola para todos”, e em que ‘todos são diferentes’, exige de cada professora e de cada professor a capacidade e a flexibilidade necessárias para inovar na linha de um paradigma que proporcione o êxito e a mudança, sem despersonalizar e aculturar” (Leite, 2001: 61). A questão da flexibilidade curricular pressupõe entender o currículo de uma forma ampla, como

projecto de formação que deve incorporar tudo aquilo que se vive na escola. Pressupõe ainda que seja possível à escola ter poder de decisão e ao professor dispor de autonomia para enriquecer o currículo. Uma escola diferente começa, acreditamos, naqueles que mais de perto sentem os problemas que a afligem. Ao fim e ao cabo, naqueles que têm uma voz forte – em termos de poder reivindicativo – para chegar aos ouvidos do poder político – o mesmo que pode escolher construir ou destruir vidas, sonhos e projectos.

Pensar uma escola que se apoie numa intervenção em projecto e que trace linhas orientadoras da acção educativa negociadas e definidas entre todos constitui – acreditamos – a possibilidade de se dar um salto qualitativo de uma cultura de isolamento, de homogeneidade, para uma cultura de diversidade, de comunhão, de partilha. O projecto educativo de cada escola deve ser sempre construído para ser vivido, deve fazer sentido para as pessoas que lá vivem, deve atender “não apenas ao ‘o que’ ensinar e ‘como’ o fazer, mas também ao ‘porquê’ e ‘para quê’ ensinar e fazer aprender” (Leite, 2000: 3).

Sabemos que o currículo não é neutro e que está intimamente relacionado com a estrutura social e os seus requisitos. Sabemos, de igual modo, que a estrutura curricular produz, ela mesma, exclusão, no sentido em que aqueles que não reconhecem – nem se reconhecem – (n)os valores e significados propostos pela escola, ficam fora dela. Por isso, a escola e os seus agentes devem estar alerta, cultivando a sensibilidade para a diferença cultural - mas a sensibilidade de que falamos deve favorecer uma dimensão inclusiva na escola e não reduzir-se ao reconhecimento de uma alteridade que descamba, irremediavelmente, em assimilação cultural; caso isso não aconteça, o risco é de exclusão daqueles que não partilham os mesmos significados que a escola (re) produz.

Uma postura de integração, passará portanto, necessariamente, por um currículo de integração tendente a responder às necessidades e interesses específicos da população, o que remete para a aproximação a um currículo local. Muito embora Apple sustente que o currículo nacional pode determinar a coesão social e promover instrumentos e parâmetros que ajudem, tanto o estado como os próprios pais, a avaliar a escola, realça, também, usando as palavras de Richard Johnson, que a “nostalgia pela ‘coesão’ social é interessante” (Apple, 1999: 63), mas parte de um plano de

“grande ilusão” (ibidem), pois um “currículo comum, numa sociedade heterogénea, não é receita para a ‘coesão’, mas sim para resistências e para a renovação das divisões” (ibidem).

Comungamos da ideia avançada pelo autor segundo o qual este sistema “não qualificará os alunos pela sua ‘capacidade’, mas de acordo com a classificação das suas respectivas comunidades culturais, segundo critérios considerados como ‘padrão’” (ibidem). Neste sentido, dizemos com Apple que o currículo deveria ter, como primeiro objectivo, o respeito pelas subjectividades, o reconhecer legítimo das suas “próprias raízes, na cultura, na história e nos interesses sociais que lhe deram origem” (ibidem) num registo que promoverá um “tratamento realmente igual” (ibidem).

Sabemos como é difícil e complexo. Sabemos dos inúmeros constrangimentos e das limitações. Mas sabemos, também, das possibilidades e dos corredores de liberdade. Sabemos que não há outro modo de ‘aprender a ser’, senão com o ‘outro’. Necessário é começar por algum lado e acreditamos que um dos caminhos possíveis é começar por constatar e compreender o que acontece e tentar perceber porque acontece desse modo e não de outro. Como sugere Apple, referindo Foucault, se quisermos “compreender o modo como funciona o poder, basta que olhemos para as margens” (ibidem), no sentido de presenciarmos as revoltas “daqueles que foram relegados à condição de ‘o outro’ por poderosos grupos desta sociedade” (ibidem). O que se desenvolve nesta perspectiva é uma cultura de currículo que entende as diferenças num “suposto consenso” (ibidem: 64) e instala, numa cultura uniforme e selectiva, os padrões dos “grupos cultural e economicamente dominantes” (ibidem). Deste modo, o que resulta de tal contexto/cenário é um ensino público constituído por uma cultura comum, sustentada numa base de superioridade. Ou seja, como sustenta Richard Johnson, “a cultura é considerada como uma forma homogénea de vida ou tradição” (ibidem). E não o contrário, instituindo-se, enfim, “uma versão selectiva de uma cultura nacional como condição absoluta para qualquer identidade social” (ibidem: 65), pois as “escolhas situam-se entre uma cultura nacional ou absolutamente nenhuma cultura” (ibidem) num registo que servirá como um importante mecanismo de controle das forças políticas sobre os saberes/conhecimento.

Não queremos com isto defender que uma cultura comum deve

assentar numa cultura das minorias, mas subscrevemos totalmente a ideia avançada por este autor segundo a qual um currículo escolar não pode senão desenvolver “a criação das condições necessárias para que todas as pessoas participem na criação e recriação dos significados e valores” (ibidem: 79) num processo vivo, atento, livre e igualitário.

Partilhamos da ideia de que os currículos devem fazer emergir a “criação cultural estudantil” que se exprime de forma “subterrânea” (Lopes, 1997: 117), distante da “produção cultural heterónima e sujeita a avaliação, vulgarmente apelidade de área-escola” (ibidem: 177), e implicar os alunos na concepção/construção dos itinerários e espaços escolares, transformando a escola numa espécie de work in progress. Porque as práticas culturais juvenis denunciam a desadequação da escola face às expectativas dos jovens (ibidem: 177), os currículos deveriam significar um convite aos alunos para participar na edificação dum espaço-tempo que é, afinal, deles.

Em nosso entender, um ponto de partida seria envolver os alunos na (re) elaboração do espaço escolar, tomando em conta a diversidade e reduzindo os “constrangimentos” provocados pelos edifícios (ibidem: 175).

Acreditamos, por exemplo, que os grafiteiros não são criminosos, ao contrário do que afirmam alguns políticos. São portadores de mensagens, mas não têm espaços socialmente aceites para se expressarem. E ainda que a sua postura assente numa ideia de transgressão, seria interessante que a escola contemplasse espaços expressivos contextualizados com as práticas culturais juvenis, não os reduzindo, contudo, a espaços institucionalmente consagrados à ‘diferença’.

Os currículos deveriam também permitir a adequação das competências às expectativas individuais. Por exemplo, a Educação Física deveria integrar não apenas modalidades desportivas tradicionais, mas também actividades mais diversificadas e contemporâneas, como o hip-hop, a capoeira ou provas de orientação. A Expressão Musical, por seu turno, poderia contemplar outros registos musicais, como o rap ou transe, a par do solfejo e dos instrumentos orph.

O conhecimento das línguas estrangeiras poderia ser complementada por intercâmbios com outras culturas – e inclusivamente com a descoberta das influências presentes nas manifestações culturais juvenis emergentes, como sejam, por exemplo, as culturas rasta – procurando contrariar, de algum modo, o desconhecimento instituído

relativamente aos valores que veiculam. Também a aproximação dos jovens a *modus vivendi* não tradicionais deveria ser tomada em consideração. Estas culturas deveriam ser contextualizadas e explicadas aos alunos, professores e pais, em interação. O conhecimento dos fonemas e construção gramatical da língua portuguesa poderia revelar as semelhanças e influências de outros povos ou culturas.

A utilização dos noticiários televisivos e de jornais, poderia, e deveria, – pensamos – contribuir para despoletar movimentos interpretativos dos estudantes. Por exemplo, a tragédia das Twin Towers motivou concursos de desenho e a curiosidade dos alunos relativamente a um mundo quase desconhecido. Seria interessante que as escolas dedicassem espaços para reflexão quotidiana, orientada pelos alunos, em que participassem também os professores e outros agentes educativos.

Sugerimos um ambiente educativo com ênfase num desenvolvimento global e realmente empenhado numa abertura com o meio exterior. Por exemplo, dar a conhecer profissões, no sentido de não ostracizar ou desconsiderar este ou aquele ofício mais ou menos valorizado socialmente. Simultaneamente, pensamos um projecto educativo preocupado com a comunidade em que está inserido, no sentido de perceber as necessidades e os constrangimentos da população que está a servir. Acreditamos também que a escola deve estar alerta para os problemas sociais que condicionam o sucesso e a plena integração dos alunos mais desfavorecidos.

A escola que propomos deverá ainda contemplar, necessariamente, a ideia de trabalho colaborativo no âmbito do qual participem equipas multifacetadas e multidisciplinares. Este projecto, constituído por professores, técnicos de serviço social, psicólogos, educólogos/licenciados em Ciências da Educação, animadores sócio-culturais, sociólogos, etc., poderia, então, avançar para uma educação que trabalhasse não só a dimensão cognitiva mas igualmente a emotiva e a social, presentes no quotidiano dos jovens.

Para que a escola não seja só para alguns.

Referências Bibliográficas

APPLE, M. (1999). "As políticas do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?", in Políticas culturais e educação, Porto: Porto Editora, pp. 51-71.

- DELORS, J. et al. (1996). "Os quatro pilares da educação", in Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI, Porto: Ed. ASA.
- LEITE, C. (1995). "Multiculturalismo e educação escolar – cenários do passado e do presente", in Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Actas do 3º Congresso de Ciências da Educação.
- LEITE, C. (1999). "Pontes entre a flexibilização curricular e a educação face à diversidade cultural", in Actas do Seminário sobre a integração e a flexibilização curriculares, pp. 81-89.
- LEITE, C. (2000). "A flexibilização curricular na construção de uma escola mais democrática e mais inclusiva", in Território Educativo, Nº 7, Maio, DREN, pp. 20-26.
- LEITE, C. (2001). "O lugar da escola e do currículo na construção de uma educação intercultural", in AAVV, Ênfases e omissões no currículo, S. Paulo: Papirus Editora.
- LOPES, J. T. (1996). Tristes Escolas – Práticas culturais estudantis no espaço escolar urbano, Porto: Edições Afrontamento, Coleção Biblioteca das Ciências do Homem/Ciências da Educação.