

Ricardo Vieira
Ana Vieira
José Marques
(Orgs.)

ETNOCURRÍCULO E ETNOAPRENDIZAGEM:

Diálogos, Investigação
e (Trans)Formação



CICS.NOVA
CENTRO INTERDISCIPLINAR
DE CIÊNCIAS SOCIAIS



Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais
CICS.NOVA.IPLeiria

FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR

 Edições
Afrontamento

Título: Etnocurrículo e Etnoaprendizagem:

Diálogos, Investigação e (Trans)Formação

Autor: Ricardo Vieira, Ana Vieira e José Marques

Capa: Edições Afrontamento / Departamento gráfico

Edição:

ISBN:

Colecção:

Depósito legal:

N.º de edição:

Impressão e acabamento: Rainho & Neves, Lda. / Santa Maria da Feira
geral@rainhoeneves.pt

Distribuição: Companhia das Artes, Livros e Distribuição, Lda.
comercial@companhiadasartes.pt

Este livro foi objeto de avaliação científica

Este trabalho foi financiado por fundos nacionais através da FCT –
Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto
«UIDB/04647/2020» do CICS.NOVA – Centro Interdisciplinar de
Ciências Sociais da Universidade Nova de Lisboa.

CAPÍTULO 2

Da flexibilidade curricular: notas breves sobre o caso português

Ana Maria Vieira⁴

Antes de vos apresentar dois exemplos e modos distintos de gerir as diferenças culturais na escola, separando os diferentes para aprenderem coisas diferentes e de modo diferente, o que aconteceu em Portugal com a construção do designado projeto dos “currículos alternativos”; ou pondo em diálogo os diferentes para que tomem consciência da sua incompletude e se tornem mais plurais, aprendendo com todos os outros, tornando-se, em consequência, mais interculturais, ou no dizer de Saint Exupéry, “se tu diferes de mim, não me diminuis, enriqueces-me!”, o que, em parte, poderia ser alcançado com uma melhor implementação da designada “gestão flexível do currículo”, queria recordar-vos que o Currículo não é uma lista de conteúdos neutros e absolutos. Pelo contrário,

⁴ ESECS, IPLeiria e CICS.NOVA.IPLeiria

O currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar (Sacristan, 1998, p. 1).

Efetivamente, a discussão sobre o currículo remete para um território conceptual que é como um campo de batalha onde as lutas se travam entre os defensores da produção e reprodução de saberes conducentes ao crescimento económico, ou ao desenvolvimento social, ou aos valores, morais, religiosos ou outros. O currículo não é, como nada é, portanto, neutro. A educação não é neutra! O discurso escolar centra-se em valores específicos, na maior parte das vezes de forma monolítica, que não são neutros e que podem pouco dizer a uma grande parte dos alunos que vão para a escola por força da Lei.

A luta contra a desigualdade quotidiana face ao sistema de ensino, como nos ensina Philippe Perrenoud (2008) não passa só pelo currículo, mas, também, pela construção de dispositivos pedagógicos para lidar com a diferença sem a tornar desigual.

E isso passa, necessariamente, por a escola assumir, também, funções sociais e não apenas pedagógicas. Ou, de outro modo, funções sociopedagógicas e não apenas psicopedagógicas (Vieira, 2013).

Isto implica pensar a escola como um território socioeducativo, o que obriga a pensar em rede, e com a rede, formada pela escola e todas as instâncias sociais

potenciais parceiras e agentes do território educativo. Portanto, pensando desta maneira, deixa de fazer sentido pensar, separadamente, as dimensões sociais, culturais e pedagógicas da escola. Para que a escola seja viva e tenha sentido para quem serve, estas dimensões têm que funcionar em uníssono. E têm, portanto, que ter visibilidade institucional e não remeterem apenas para momentos festivos e/ou folclóricos. As culturas que acedem à escola têm mesmo que fazer parte dos currículos. A escola não é viva se se limitar a implementar os despachos e diplomas legais que lhe enviam para cumprir. O território socioeducativo deverá produzir ideias e experiências e não apenas responder a solicitações legais e curriculares impostas de cima para baixo.

Situava-me, agora, um pouco, sobre algumas experiências e projetos sociopedagógicos que têm vindo a ser implementados em Portugal, no sentido de estreitar a relação da escola com os seus públicos e no intuito de construir uma escola não hegemónica, para todos e com um currículo que abarque a diversidade cultural, os etnosaberes, e produza etnoaprendizagens, não transformando o saber das minorias num “não saber” só porque este está ausente do currículo prescrito.

Os “currículos alternativos” surgem a 19 de junho de 1996, com a publicação do Despacho n.º 22/SEEI/96, de 20 de abril de 1996, da Secretária de Estado da Educação e Inovação, Ana Benavente, no DR, II Série, n.º 140. Este projeto surge enquadrado na LBSE que declara o ensino básico como universal e obrigatório, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares.

Na escola contemporânea, caracterizada pelo elevado grau de heterogeneidade sociocultural, em que as motivações, os interesses e as capacidades de aprendizagem dos alunos são diversificados, os estabelecimentos de ensino deverão procurar ter condições para o desenvolvimento de pedagogias diferenciadas, adequando a estratégia pedagógica às necessidades de cada aluno ou grupo de alunos, procurando, desse modo, equilibrar as diferenças através da diversificação das ofertas educativas e de formação.

A criação de currículos alternativos surgiu, assim, como um caminho novo com inúmeras potencialidades na busca de soluções alternativas ajustadas à diversidade de casos que não se enquadram quer no ensino regular quer no ensino recorrente.

O Despacho n.º 32/SERE/91 aprovava, assim, fundamentalmente, medidas “de combate à exclusão escolar, definindo o enquadramento legal para os currículos alternativos”: os currículos alternativos destinam-se a grupos específicos de alunos do ensino básico com percurso escolar irregular, designadamente: insucesso escolar repetido e risco de abandono, por forma a despertar/motivar os alunos para as atividades de carácter mais prático, respondendo deste modo, às características e ao abandono da escolaridade básica.

Em termos de organização da formação, a estrutura curricular para cada ciclo de ensino tinha como referência os planos curriculares do ensino regular e do ensino recorrente, introduzindo, casualmente, novas áreas disciplinares adequadas às condições e necessidades de cada grupo de alunos.

À formação escolar foi acrescida uma formação artística, vocacional, pré-profissional ou profissional, consoante se considerasse “pedagogicamente aconselhável, que permita uma primeira abordagem no domínio de artes e ofícios, das técnicas, das tecnologias em geral ou, ainda, a clarificação da experiência e dos conhecimentos que o aluno possui” (Desp. N.º 32/SERE/91).

Face ao multiculturalismo perverso em que redundaram os currículos alternativos constituindo como uma espécie de avenida paralela à do currículo considerado normal, emergiram críticas a esse projeto e elogios à “gestão flexível do currículo”.

Neste sentido, Delgado refere que (2007, pp. 73-74),

Os currículos alternativos devem ser entendidos como uma derradeira solução perante a ameaça real, face ao insucesso acumulado, de abandono da escolaridade básica. A sua implementação adequada, quanto ao momento, conteúdo e metodologia de ensino, pode contribuir para aumentar o sucesso educativo, melhorar a assiduidade e reduzir o abandono, diminuir os problemas disciplinares e criar um melhor relacionamento entre alunos e professores.

Por outro lado, os currículos alternativos são criticados pela produção de um sucesso académico que não tem correspondência no saber adquirido, o que se reflecte, nomeadamente, na incapacidade de progressão de estudos [...]. A gestão flexível dos currículos é apontada como um instrumento privilegiado de combate à exclusão e ao abandono, ao permitir a gestão do currículo regular nacional, adaptando-a às situações diferenciadas.

Também eu sou apologista do currículo diferenciado, mas entendo-o como uma flexibilidade programática e metodológica para cada aluno, em processos de ensino e aprendizagem conjuntos e não separados sem pontes ou conexões para alterar a trajetória escolar futura. Um currículo plural, exatamente o contrário de um currículo monocultural, e contextualizável para com todos os alunos, de modo a fazer sentido para todas e para todos.

Por seu lado, a “gestão flexível do currículo” emergiu com o Despacho 4848/97 (2.ª série) de 30 de julho e com o n.º 9590/99 (2.ª série), de 14 de maio, no âmbito do regime de autonomia, administração e gestão das escolas, aprovado pelo decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de maio. O projeto de gestão flexível do currículo visa promover uma mudança gradual nas práticas de gestão curricular nas escolas do Ensino Básico, com vista a melhorar a eficácia da resposta educativa aos problemas surgidos da diversidade dos contextos escolares, fazer face à falta de domínio de competências elementares por parte de muitos alunos à saída da escolaridade obrigatória e, sobretudo, assegurar que todos os alunos aprendam mais e de um modo mais significativo.

No anexo ao Despacho n.º 9590/99 (2.ª série), de 14 de maio, assinado por Ana Benavente, na altura Secretária de Estado da Educação e Inovação, é referido o que se entende por gestão flexível do currículo: 1. Por gestão flexível do currículo entende-se a possibilidade de cada escola organizar e gerir autonomamente o processo de ensino/aprendizagem, tomando como referência os saberes e as competências nucleares a desenvolver pelos alunos no final de cada ciclo e no final da escolaridade básica, adequando-o às necessidades diferenciadas de cada contexto escolar e

podendo contemplar a introdução no currículo de componentes locais e regionais. 2. O projeto de gestão flexível do currículo pretende promover: a) Uma mudança gradual na organização, orientação e gestão das escolas do ensino básico, visando a construção de uma escola mais humana, criativa e inteligente, com vista ao desenvolvimento integral dos seus alunos; b) A criação de condições para que os alunos realizem mais e melhores aprendizagens, numa perspetiva de desenvolvimento de competências à saída do ensino básico; c) O desenvolvimento profissional dos docentes e da sua capacidade de tomada de decisões em áreas chave do currículo, adotando sempre que possível, estruturas de trabalho colegial entre professores; d) Uma maior implicação da comunidade educativa no desenvolvimento conjunto de projetos educativos e culturais que visem uma maior qualidade e pertinência das aprendizagens.

Tenho algumas dúvidas se a “gestão flexível do currículo”, um projeto muito mais inclusivo e intercultural que a via dos “currículos alternativos”, que são culturalmente excludentes, entrou no ideário da maioria dos professores portugueses. Igualmente tenho dúvidas se ele foi arrumado como uma forma de diminuir a desigualdade e de criar uma pedagogia intercultural na escola das diferenças (Perrenoud, 2008) ou, simplesmente, como uma autonomia administrativa para se gerir horas das diferentes disciplinas do plano de estudos, consoante a importância que lhes é atribuída num dado momento. Como refere Luísa Alonso (2000, pp. 149-150),

As pessoas estão, por vezes, mais preocupadas com as questões organizacionais: fizemos os horários assim

tantas horas para o estudo acompanhado, tantas horas para a matemática, tantos professores que trabalham na área de projeto interdisciplinar, etc. É claro que estas questões organizacionais sustentam o projeto. Se não cuidarmos a organização, evidentemente que o currículo não funciona. Mas, o mais importante não é a organização. A organização está ao serviço de um projeto, não é uma finalidade em si mesma.

A ideia central da flexibilidade curricular é que os alunos desenvolvam todas as suas potencialidades, todas as suas capacidades, enquanto indivíduos e cidadãos, na escola. Para isso há que encontrar a melhor organização, os melhores métodos, os melhores processos e os melhores sistemas e avaliação, para permitir que todos os alunos tenham êxito na escola, sejam alunos com deficiência comprovada, sejam alunos sobredotados, sejam alunos normais, aqueles que nós chamamos alunos normais, sejam alunos com ritmos rápidos, sejam alunos mais lentos, todos têm que ter a possibilidade de desenvolver as suas capacidades na escola. E, para isso, temos de nos organizar de maneira diferente da que nos organizamos no passado.

Eu diria, para terminar, e no contexto específico deste seminário, que é fundamental que o currículo se torne num etnocurrículo capaz de construir etnoaprendizagens, através de etnopedagogias transformadoras das didáticas escolásticas e capazes de incluir todos na escola.

Creio que falta alguma sensibilidade e conhecimento de pedagogia social e de educação intercultural para que a gestão flexível dos currículos seja uma questão menos administrativa e mais sociopedagógica e sociocultural.

Só assim será possível termos uma escola para todos e não todos para dentro da escola do currículo único e integracionista.

Referências bibliográficas

- ALONSO, L. (2000). 2.º Diálogo, Interpelação à comunicação da Prof^ª Doutora Luísa Alonso. In R. Vieira e G. Sampaio, *A Gestão Flexível do Currículo: Práticas e atitudes em confronto e análise. Revista Educação Sociedade & Culturas*, n.º 13, 141-211.
- DELGADO, P. (2007). *Acolhimento Familiar: Conceitos, Práticas e (In)definições*. Porto: Profedições.
- PERRENOUD, P. (2008). *A Pedagogia na Escola das Diferenças*. Porto Alegre: Artmed.
- SACRISTAN, J. (1998). *O Currículo: Uma Teoria e Prática*. Petrópolis: Vozes.
- VIEIRA, A. (2013). *Educação Social e Mediação Sociocultural*. Porto: Profedições.

Legislação

- DESPACHO. n.º 32/SERE/91, de 7 de Setembro de 1991.
- DESPACHO n.º 22/SEEI/96, de 20 de Abril de 1996.
- DESPACHO n.º 4848/97, de 30 de julho de 1997.
- DESPACHO N.º 9590/99, de 14 de Maio de 1999.