

ESCOLA E DIVERSIDADE CULTURAL: papéis do currículo

LUÍS PARDAL¹

1. INTRODUÇÃO

A. O TEMA NO PROGRAMA

A lição que se apresenta enquadra-se numa unidade do programa de Sociologia da Educação, da Universidade de Aveiro, designada “Procura social de educação em Portugal: causas e impactos”.

A disciplina de Sociologia da Educação integra os planos de estudos do 2º ciclo dos cursos de formação de professores. Com este nome e também com o nome de Sociologia da Educação e da Escola integrou o anterior plano de estudos das licenciaturas em Ensino, da Universidade de Aveiro.

Esta lição pressupõe ainda o estudo, entretanto feito, de alguns quadros teóricos de referência próprios da sociologia na análise da educação, entre os quais a teoria durkheimiana, as teorias da reprodução, a “nova sociologia da educação” e o paradigma da acção.

1 Luís António Pardal

Agregação no Grupo/subgrupo 02 – Educação (disciplina de Sociologia da Educação)
Universidade de Aveiro, novembro de 2007

B. OBJECTIVOS

No essencial, pretende-se com esta lição o seguinte:

- fornecer elementos teóricos para a compreensão da complexidade da escola actual;
- proporcionar meios de reflexão e de uma visão crítica sobre o equilíbrio entre identidade(s) e integração social;
- possibilitar informação sobre as questões de identidade(s) e de integração social que contribuam para a actuação pedagógico-didáctica do professor;
- chamar a atenção dos futuros professores para as potencialidades associadas à diversidade da escola portuguesa actual, nomeadamente no plano étnico.

C. METODOLOGIA

Em contexto “natural” de aula, esta desenvolve-se de forma predominantemente expositiva, apoiada sempre por sínteses expostas no quadro, e mais raramente por transparências, mas sempre por discussão com os alunos. O estímulo à participação oral dos alunos é por mim considerado essencial para o desenvolvimento da oralidade destes e da sua capacidade argumentativa.

A lição é sempre acompanhada com recurso a situações concretas. No caso específico desta, é destacada a presença de imigrantes na escola e na sociedade portuguesas.

2. DIVERSIDADE: CONTEXTOS DE EMERGÊNCIA E CONTEÚDOS

2.1 CONTEXTOS DE EMERGÊNCIA. UMA BREVE REFERÊNCIA.

São diversas e muito complexas as causas que estão na origem e na expansão da diversidade na escola portuguesa ao longo das últimas quatro décadas.

Tendo presentes, mas sem analisá-las, as vicissitudes da história e a dinâmica de desenvolvimento do país na explicação do fenómeno, destacam-se algumas daquelas causas: aumento da procura social de educação, imigração e democratização.

a. O aumento da procura social de educação. Dois factores principais justificam a forte procura de educação no país: a representação social de uma

correlação positiva entre educação e desenvolvimento e a representação igualmente positiva entre educação e mobilidade social ascendente. A primeira delas justificou “as medidas tomadas no sentido de promover a igualdade de acesso à educação e o reforço das verbas que em regra lhe foram consignadas” (Arroteia, 1991: 17); a segunda estimulou a população à frequência da escola. O resultado desta dinâmica levou à escola portuguesa toda (ou quase toda) a população, na sua diversidade sociocultural.

b. A imigração. Nas últimas décadas, Portugal, sem ter deixado de ser um país de emigração, passou a ser igualmente um país de imigração.

Na história mais recente dessa imigração é possível distinguir 3 períodos: o primeiro, na década de 70 do século XX, constituído essencialmente por imigrantes das ex-colónias portuguesas em África, na sequência do processo de descolonização; um segundo, nas décadas de 80/90 do mesmo século, mais diversificado em relação à procedência dos imigrantes; e, por fim, no dobrar do milénio, as novas migrações do Leste e do Brasil (Pires, 2006:1-3).

Não existem informações rigorosas sobre o número de imigrantes em Portugal, mas não estaremos longe da verdade se dissermos que constituirão já mais de 5% da população residente no país. Mais importante é referir que, se o país aumentar o seu ritmo de crescimento, os números da imigração não pararão de crescer.

c. A democratização. A análise da diversidade da escola portuguesa está também ligada à democratização da sociedade e da escola. A democratização constitui um factor potenciador das mais diversas “identidades”

3. AS DIVERSIDADES

Em consequência dos factores referidos, a escola portuguesa, designadamente a escola pública dos ensinos básico e secundário, é hoje uma escola altamente heterogénea, a diversos níveis, e designadamente nos planos socio-cultural e étnico.

A. DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL

Fruto da massificação e da democratização do ensino nas últimas décadas, a escola apresenta-se fortemente heterogénea nos planos social e cultural, sendo tal fenómeno particularmente visível nos ensinos secundário e superior, níveis de ensino anteriormente só marginalmente frequentados pelas camadas ditas populares.

B. OUTRAS DIVERSIDADES

A escola portuguesa é igualmente uma escola que começa a ficar crescentemente marcada, sobretudo nas grandes áreas metropolitanas, pela diversidade daquilo que se designa por “identidades sociais colectivas”, designadamente sexo, etnicidade, e “raça”, identidades que “são importantes (quer) para os seus apoiantes (quer) para outros” (Appiah, 1998, 166), o que exige uma atenção especial.

Diversidade étnica. Refira-se, a propósito, a importância que tem vindo a adquirir uma das mais dinâmicas identidades sociais colectivas: a etnicidade. Reduzida apenas à sua componente de imigração estrangeira, ela compreende já cerca de 80.000 alunos. Os números serão, todavia, muito mais expressivos se acrescentarmos àqueles algumas dezenas de milhar de filhos de estrangeiros, já nascidos em Portugal, um fenómeno que tende a expandir-se nos próximos tempos por força de legislação facilitadora da reunião familiar.

4. O CURRÍCULO FACE À DIVERSIDADE

A escola, ao nível da organização e do currículo, não pode alhear-se desta realidade, sob o risco de contribuir para a marginalização de parte da população. Vai longe o tempo em que a escola, “funcionando num registo elitista, (...) constituía para alguns um instrumento de ascensão social, isento de responsabilidades na produção de desigualdades sociais” (Canário, 2001: 149). Arrisco-me a dizer que a escola desatenta a esta realidade pode mesmo constituir-se em factor de exclusão social.

A. O QUE É O CURRÍCULO?

Não existe, como é sabido, grande rigor, ao nível da linguagem, na utilização do termo currículo. Assunto discutido anteriormente, anotar-se-á apenas, sem maior discussão, o sentido em que será utilizado nesta aula.

Entendemos o currículo escolar essencialmente como um espaço de saber, uma dinâmica de poder e um instrumento de socialização.

- ***Um espaço de saber***, porque lugar de aprendizagens as mais diversas.
- ***Uma dinâmica de poder***, porque expressão de conflitos e de interesses dos agentes mais activos na sociedade.

- *Um instrumento de socialização*, enfim. Os agentes referidos não podem alhear-se dos fins da educação formal.

Qualquer análise que envolva o currículo escolar precisa de ter em atenção as valências referidas, que consideramos interpenetrantes e complementares.

Tal perspectiva de currículo deixa implícita a noção de não redução da visão daquele a qualquer modelo de abordagem do mesmo, quer se trate das teorias a que, por comodidade, chamamos tradicionais, e que têm em Bobbit um dos criadores originais, quer se trate das teorias críticas, em qualquer das suas muitas vertentes, quer se trate, enfim, de algo teoricamente diversificado e sem unidade teórica, a que, no âmbito da análise sociológica, e não só, é frequente chamar de pós-modernidade.

B. A NATUREZA SOCIAL DO CURRÍCULO

O currículo escolar, no sentido em que foi referido, consiste, no essencial, numa projecção da sociedade num momento determinado (Almeida, 164). As diferentes teorias sociológicas sobre o currículo não se individualizam assim tanto pela visão de currículo como mandato em nome da sociedade, mas pelos objectivos pretendidos para aquele face aos interesses da mesma sociedade ou de quem a dirige.

O currículo é, portanto, visto em todas as teorias sociológicas, elas mesmas em grande parte teorias do currículo, como instrumento: da original, com Bobbit, contendo já todas as grandes questões hoje discutidas (objectivos da educação escolar, conteúdos educacionais, aprendizagens, funções sociais da educação...) e também as certezas, ao pós-modernismo, intrinsecamente associado à incerteza.

C. O CURRÍCULO: UMA TRADUÇÃO DOS OBJECTIVOS DA ESCOLA

Que instrumento é esse de que se fala aqui? De um mecanismo sociocultural (uma construção sociocultural) com potencialidades de apoiar a realização dos objectivos pretendidos pela sociedade nos mais diversos planos: técnico, científico, económico, cultural... Trata-se, pois, de, entendendo este como “práxis”, mais do que como “objecto estático”, analisá-lo sob uma das múltiplas formas em que é possível fazê-lo: centrando-nos na sua função socializadora, enquanto “ponte entre a sociedade e a escola” (Sacristán, 2000: 14), ou, se preferirmos, e tal não seria menos rigoroso, em meio de realização dos próprios objectivos da escola.

D. FUNÇÕES DA ESCOLA: INTEGRAÇÃO SOCIAL E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE(S)

A natureza social do currículo escolar exprime-se das mais diversas maneiras e por recurso aos meios mais diversificados. A sua finalidade, visto aquele nas vertentes histórica, filosófica e sociológica, é indissociada de funções como ordem, divisão do trabalho, coesão, solidariedade, integração social e construção de identidade(s), na grande diversidade de interpretação destes conceitos, que temos presente, mas que, apesar das interligações evidentes, não podemos desenvolver.

Vamos deter-nos apenas em duas das funções referidas: a de integração social e a de construção de identidade(s). As sociedades utilizam o currículo, enquanto mecanismo sociocultural, de maneira a que este apoie os objectivos daquela, nomeadamente no tocante à mais adequada integração dos membros que a constituem.

A sociologia da educação, em geral, e as teorias do currículo, em particular, parecem ter bem presente uma tal realidade, quer quando se colocam numa posição crítica do modelo de currículo para a integração social (caso das designadas teorias críticas), quer quando se assumem como parte da própria instrumentalização do currículo, o que, segundo cremos, está presente quer nas teorias originais – pensamos, por exemplo em Bobbit, preocupado em construir uma escola eficiente como uma fábrica, ou em Dewey, preocupado essencialmente com a transmissão dos valores próprios da democracia americana – quer na teoria da resistência, de Giroux, e nas teorias pós-críticas.

A integração social é, pois, uma questão central da função socializadora do currículo escolar. E intrinsecamente a ela ligada a questão da(s) identidade(s).

5. CURRÍCULO E INTEGRAÇÃO SOCIAL

A. OS DIVERSOS SIGNIFICADOS DE INTEGRAÇÃO SOCIAL

Mas, o que significa realmente integração social? Em princípio, parece todos estarmos de acordo com a necessidade de existência de coesão social numa qualquer sociedade. Seja qual for a perspectiva em que consideremos esta, parece também ser verdade que todos defendemos a necessidade de existência de solidariedade entre os seus membros.

A unanimidade termina seguramente quando falamos de integração. O que queremos dizer de facto com integração social? Os sentidos são muito diversos, e não é inócua a sua referenciação.

“O termo integração é correntemente usado na literatura sociológica para designar, no plano micro, o modo como os actores são incorporados num

espaço social comum, e, no plano macro, o modo como são compatibilizados diferentes subsistemas sociais. O domínio da integração constitui, pois, uma das dimensões do problema da ordem na medida em que envolve os modos de padronização da vida social no âmbito das articulações problemáticas entre as “partes” e o “todo” (Pires, 2003:13).

“Num sentido estritamente sociológico, o problema da ordem pode ser definido, em termos “fatuais”, como o oposto a caos – e, portanto, como a constituição do mínimo de previsibilidade necessário à possibilitação quer da própria vida social, quer do conhecimento sobre esta” (Pires, 2003:13).

Paralelamente a esta definição, “o debate sociológico tem sido atravessado também pela proposição hobbesiana da ordem enquanto cooperação” (Pires, 2003:13). Nestes casos, acentua-se a concepção de integração associada a graduação diversificada da adequação de comportamentos quer de indivíduos isolados quer de grupos a expectativas da sociedade ou da comunidade na qual uns e outros se integram.

Seja qual for o prisma pelo qual o queiramos analisar e trabalhar, a formulação do conceito de integração é indissociável de uma articulação com o conceito de mudança social. E, portanto, a questão-chave consiste em saber como se faz a integração entre as partes em sociedades caracterizadas por intensa diferenciação funcional.

A tradição sociológica, desde Comte, passando por Durkheim e os funcionalistas, designadamente Parsons, tem enfatizado funções de coordenação em entidades centrais responsáveis pelo desenvolvimento e difusão de uma moral comum entre os membros da sociedade, sendo a socialização, entendida como um processo de interiorização de valores de uma dada sociedade, o conceito decisivo, o instrumento de que dependeria a difusão e assimilação de normas que suportam uma organização social.

Levada ao extremo uma concepção desta natureza, a integração social poderia mesmo ser entendida como a identificação de um indivíduo ou de um grupo a um qualquer meio e aos valores deste, eventualmente o grupo dominante noutros planos. Poder-se-ia estar a falar, em última instância, de assimilação do indivíduo pelo meio.

B. DIVERSIDADE DE MODALIDADES DE INTEGRAÇÃO SOCIAL E CURRÍCULO

São diversificadas, complexas e até aparentemente contraditórias as modalidades de integração social, exprimindo, na sua complexidade, diferentes formas de os indivíduos se situarem e serem colocados face à sociedade maioritária.

Pelo que não se considera inocente o lado de que se vê e analisa a integração social. O que faz com que o assimilacionismo, pretendido de um lado, e a etnicização, afirmada por outro, possam configurar uma mesma postura de rejeição do outro.

Há, todavia, queira-se ou não, uma velha questão que continua actual na vida social e a ela há que responder: referimo-nos ao dilema da relação entre a liberdade individual e a coesão e ordem sociais.

É esta uma questão dinâmica a enfrentar pela escola actual, pelo currículo: articular a liberdade (do indivíduo e dos diferentes grupos) com a ordem e a coesão sociais, exigidas pela sociedade. Que caminho seguir para a consecução de tal objectivo?

Um indivíduo é ele e ele nos grupos diversos a que pertence. Esta questão atinge quer o conceito de integração, quer a visão das identidades pessoal e social. E o currículo escolar, portanto, como mecanismo articulador dos equilíbrios necessários à vida individual e social.

6. INTEGRAÇÃO E IDENTIDADE(S)

Nos processos de integração social existe um leque diversificado de possibilidades de articulação das dinâmicas identitárias dos indivíduos e dos grupos àquela, situando-se nos extremos a assimilação do indivíduo e de grupos pela norma maioritária e o isolamento e a guetização daqueles em relação a esta mesma norma.

Se associarmos esta questão à forma de actuação da escola e do currículo, que, ao menos pela acção, têm que posicionar-se face a ela, facilmente nos aperceberemos de que a referida questão, mais do que sociológica, é política. É assunto político a opção por modelos de integração na escola; é assunto político a definição do modelo de integração dos “diferentes” na escola. É assunto político a própria questão do tratamento das identidades. Questão que se configura central no currículo escolar.

Neste sentido, reflectamos um pouco sobre a(s) identidade(s) e a sua articulação com a integração.

A. A(S) IDENTIDADE(S): UMA CONSTRUÇÃO E NÃO UMA ESSÊNCIA

A sociologia é fértil na caracterização de identidade. A complexidade da problemática em seu redor é enorme, começando pela definição da mesma (o que é?)

e pelo seu questionamento (como se constrói?) até ao seu papel na interacção social (uma identidade sólida facilita ou dificulta o diálogo com o outro?).

Uma definição possível. Tendo presentes as limitações que resultam da complexidade referida, considero - sendo esse o sentido em que é tomada nesta lição-, com Charles Taylor (1994: 45), que identidade designa, no essencial, “a maneira como uma pessoa se define, como é que as suas características fundamentais fazem dela um ser humano”, e com Manuel Castells (2003:3) que consiste num “processo de construção do significado com base num atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual(ais) prevalece(m) sobre outras formas de significado”. Fala-se, portanto, de identidade social.

Um plural de significados diversos. Mas a identidade não se confunde com o indivíduo. “Identidades múltiplas” (Castells:2003) podem acompanhá-lo, tal como o acompanham as “múltiplas pertenças” (Erving Goffman), o que pode traduzir-se em “fonte de tensão e contradição tanto na auto-representação quanto na acção social” (Castells:2003, 3).

Uma construção. As identidades não são uma essência: “nenhuma identidade pode constituir uma essência, e nenhuma delas encerra, por si só, valor progressista ou retrógrado se estiver fora do seu contexto histórico (...), sendo “estritamente determinadas por um contexto social” Castells:2003, 4-8”. Construir-se-iam mesmo “no e pelo discurso em lugares históricos e institucionais específicos, em formações práctico-discursivas específicas e por estratégias enunciativas precisas”(Mendes, 2002:491)

B. PAPEL DA IDENTIDADE NA INTERACÇÃO SOCIAL

Na interacção social, admite-se geralmente que é crucial que cada actor saiba quem é, na estabilidade da construção que faz de si. Com Goffman (1982), diríamos que a solidez de uma interacção assenta na manutenção de uma “linha” coerente com aquela construção, tendo em atenção a situação. O diálogo com o outro, condição fundamental de integração social, assentaria nesta estabilidade da identidade.

Mas não só. A referida estabilidade da identidade pode não ser condição suficiente de diálogo com o outro. Entendem diversos autores que o diálogo assenta igualmente no reconhecimento da identidade pelos outros.

A este propósito, Taylor defende a tese de que “o não reconhecimento ou o reconhecimento incorrecto podem afectar negativamente, podem ser uma forma de agressão, reduzindo a pessoa a uma maneira de ser falsa, distorcida, que a

restringe” (1994: 45), com efeitos óbvios na interação social. Habermas (1994: 128), nesta linha de pensamento, é de opinião que “o erro do reconhecimento cultural está ligado com uma grande discriminação social”. O reconhecimento consistiria assim na própria expressão e percepção de que uma pessoa se tornou “membro de uma comunidade” (Pinto, 1995: 127) em cujos “sistemas de interações” (Pinto, 1995: 127) participa.

A questão é, como se percebe, complexa; sobretudo porque não é pacífico que os actores, indivíduos em situações concretas, queiram sempre ver a sua identidade reconhecida. Por vezes, passa-se exactamente o contrário: a rejeição e/ou dissimulação de elementos que possam associar um determinado actor a uma determinada identidade. Há identidades e, portanto, diferenças, que, reconhecidas, constituem factor de marginalização!

Como traduzir o que se diz, na sua complexidade evidente, na acção concreta? E mais precisamente: como conciliar na escola, através do currículo, numa sociedade concreta, identidade e integração”? Serão conciliáveis?

A complexidade referida não nos pode fazer perder de vista que o que está em questão não é um mero “jogo” de conceitos, mas uma vivência equilibrada na sociedade, para a qual a escola contribui ou não.

O papel instrumental do currículo escolar é, numa tal perspectiva, insubstituível.

C. ARTICULAÇÃO ENTRE INTEGRAÇÃO E IDENTIDADE: O CURRÍCULO COMO INSTRUMENTO

Como articular na escola integração e identidade? Antes de apresentar e analisar as respostas possíveis, mas com o intuito de lhes dar consistência, creio ser de interesse lembrar que as teorias do currículo, e não apenas as de cariz vincadamente sociológico, permitem perceber o currículo como um mecanismo instrumental, deixando manifesta a sua natureza política, mesmo quando algumas dessas teorias, como as originais, parecem passar ao lado deste facto.

Um currículo, face à questão levantada, não constitui uma mera resposta a um “o quê?” neutro, mas uma resposta que tem em consideração o cruzamento de conteúdos com objectivos em relação ao aluno e à sociedade; uma resposta que, sendo política, traduz, paralelamente e em reforço desta, a “cultura considerada socialmente válida” (Formosinho, 1991: 151).

E isso é assim: 1. trate-se da visão de Bobbit, considerando o currículo como um mecanismo de processamento eficiente de trabalhadores, ou de Dewey, vendo nele um construtor de cidadãos para a democracia liberal; 2. trate-se da visão dos investigadores ligados às teorias críticas, nas suas diversas modalidades,

vendo nele um instrumento ao serviço das classes dominantes; 3. trate-se, por fim, das teorias pós-críticas, incluindo na análise do currículo os mais diversos mecanismos de dominação, para além da classe.

7. ASSIMILAÇÃO VERSUS VALORIZAÇÃO DA ALTERIDADE OU AS RESPOSTAS À DIVERSIDADE

Genericamente, o currículo escolar tem dado, ao longo do tempo, três respostas à diversidade cultural: o assimilacionismo, o integracionismo e o pluralismo (Wyman, 2000)

A. ASSIMILACIONISMO OU A HOMOGENEIZAÇÃO DO DIFERENTE

A resposta tradicional (chamemos-lhe moderna) a esta questão assentou na conformação das diversas identidades à designada cultura nacional comum, que é o mesmo que dizer à transformação do heterogéneo em homogéneo. Estamos, neste caso, na operacionalização de um modelo de integração denominado assimilacionista, um modelo centrado na aceitação e reforço da herança cultural comum, em que os grupos minoritários (de língua, de classe, de género, de cultura, de etnia, de nacionalidade) são submetidos à cultura dita da maioria, a qual, por sua vez, pode ser entendida por muitos como uma cultura específica, dominante.

Foi este, em linhas gerais, o modelo levado à prática na escola portuguesa através do currículo até aos anos setenta do século XX. Lembre-se, como expressão máxima de orientação de política educativa, que os mesmos programas eram ministrados em Portugal e nas suas colónias.

Desenhado sem atender às diferenças e, mais do que isso, com a intenção de assimilação das minorias, um tal currículo configura uma visão etnocêntrica, no plano de uma pretensa cultura nacional e dos valores, que pode ser estendida aos próprios conteúdos do conhecimento com forte potencialidade de estarem deslocados dos interesses do universo diversificado de alunos da escola actual.

B. O INTEGRACIONISMO: AMBIGUIDADE DINÂMICA

Resposta intermédia de transição para a pós-modernidade, o integracionismo cultural nasceu nos países do hemisfério Norte, e designadamente nos EUA, como um movimento reivindicativo de grupos culturais minoritários

pela presença e reconhecimento da sua cultura na designada cultura nacional. Corresponde a uma forma embrionária do multiculturalismo, com a ambiguidade própria deste (Silva, 2000: 88): “um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem as suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional”, mas igualmente “uma solução para os “problemas” que a presença de grupos raciais e étnicos coloca, no interior daqueles países, para a cultura dominante”.

Uma resposta curricular assente numa perspectiva integracionista exige um currículo articulado de maneira a incluir, enquanto plano de estudos e instrumento de socialização, elementos de todas as culturas representadas na sociedade e a valorização da contribuição de cada uma delas para a formação desta. Em paralelo, uma tal resposta exige professores que conheçam as diferentes culturas em presença.

Não é simples caracterizar o integracionismo, quer ao nível dos conceitos, quer das práticas, dadas as inúmeras possibilidades da sua concretização, que podem situar-se entre uma alteração da estrutura do currículo que torne possível aos alunos dos grupos minoritários o acesso à informação na perspectiva da sua cultura, e uma postura inofensiva de valorização das culturas minoritárias, expressa frequentemente em dias de...este ou aquele país, de gastronomia, de dança, música, etc.

Parece inquestionável que esta orientação constituiu um passo importante na luta política pelos direitos dos grupos minoritários. Uma dinâmica que persiste. Pode, todavia, questionar-se se uma tal orientação política não conduz, mesmo se por outros caminhos, à anulação da diversidade cultural.

C. O PLURALISMO CULTURAL: UMA CRÍTICA À ESCOLA ACTUAL

A resposta pluralista, orientação de incentivo à alteridade, fundamenta-se essencialmente no pós-modernismo, um movimento surgido no século passado em reacção aos cânones do pensamento iluminista que reconhece a diferença como um dado essencial da vida em sociedade e que, embora não as desvalorizando, põe em questão o domínio das “grandes narrativas” tradicionais.

“O pós-modernismo tem uma desconfiança profunda, antes de mais nada, relativamente às pretensões totalizantes do saber do pensamento moderno (...), questionando por conseguinte “as noções de razão e de racionalidade que são fundamentais para a perspectiva iluminista da Modernidade” (Silva, 2000: 115).

Nenhum outro pensamento pode contrariar mais profundamente a orientação da escola e do sistema educativo, as expressões mais sofisticadas da

modernidade, pelo que significam enquanto instrumentos de transmissão do pensamento científico e de valorização da razão, um e outra associados à evolução do homem e ao progresso.

O impacto de uma tal posição no currículo escolar é dos assuntos mais complexos que a escola tem que enfrentar na actualidade, particularmente em países de forte diversidade étnica. Mas não só. Em países como Portugal, e sobretudo na área metropolitana de Lisboa, a diversidade cultural exige respostas. Poderão estas ser dadas pelo pluralismo cultural?

O que está em jogo não é meramente a integração social nem o reconhecimento do valor das outras culturas. Mas sim a sua existência lado a lado, em condições de plena igualdade, ao nível da língua, crenças, tradições... Enfim, a coexistência de diferentes identidades, assumidas como factor essencial de enriquecimento da escola e da sociedade.

Diga-se, ainda, que ao nível específico da construção do currículo, o pluralismo cultural implica não apenas o reconhecimento de uma igual dignidade das diversas culturas, como, na sequência de tal posição, acompanhando a reflexão dos modelos tradicionais do saber, a integração de outros. O que, em termos práticos, significa uma reescrita da história, forçando uma reordenação das aprendizagens e da formação, nomeadamente dos professores.

8. O RELATIVISMO CULTURAL: UM CONSTRANGIMENTO CURRICULAR?

Quase que “naturalmente”, esta 3ª resposta conduz-nos directamente à questão da interacção entre o currículo e o relativismo cultural, entendido este como uma visão da sociedade assente na concepção da variabilidade das culturas e dos valores e normas que as sustentam, e, em paralelo, na convicção da impossibilidade de compreensão daquelas e dos seus integrantes fora dos respectivos contextos.

Esta posição (filosófica, política, antropológica...), conjugada com uma visão estática de cultura, que frequentemente lhe está associada, se aplicada ao currículo escolar, potencia o aprofundamento de um modelo de identidade, que pode causar constrangimentos à inserção na cultura dominante e conduzir ao afastamento da cultura de origem. Pense-se, a propósito, em “identidades sociais colectivas” como etnicidade, religião e cultura.

Um currículo multicultural, assente na sobrevalorização das identidades e, portanto, no acentuar da diversidade, constitui um caminho para a ocorrência de uma provável marginalização do indivíduo e dos grupos em causa em relação à sua cultura de origem e para o reforço de condições para um “diálogo de surdos” entre diferentes culturas no interior de uma mesma sociedade.

A. PLURALISMO CULTURAL E PÓS-MODERNISMO: UM QUESTIONAMENTO DA ESCOLA

O pluralismo cultural é expressão, pese embora a diversidade de “nuances”, do pós-modernismo, no âmbito da visão da sociedade, entendido aquele como uma dinâmica sem “qualquer força controladora e orientadora que dê à sociedade forma e significado – nem na economia, como argumentaram os marxistas, nem no corpo político, como pensaram os liberais, nem mesmo, como insistiram os conservadores, na história e na tradição” (Kumar, 2006: 140).

Subjaz ao pluralismo cultural não a concepção de uma integração “de acordo com qualquer princípio discernível”, mas a de “fragmentação”: “há simplesmente um fluxo um tanto aleatório, sem direcção, que perpassa todos os sectores da sociedade. As fronteiras entre eles dissolvem-se, resultando contudo, não em uma totalidade neoprimítivista, mas em uma condição pós-moderna de fragmentação” (Kumar, 2006: 141).

O pluralismo cultural, a ser operacionalizado ao nível do currículo escolar, questiona os fundamentos da escola, desta escola que conhecemos, expressão que é, e talvez a mais sofisticada, da própria modernidade e do modelo de educação que a sustenta. A escola que temos é filha do iluminismo e das noções iluministas de razão e de racionalidade. Estas noções, “fundamentais para a perspectiva iluminista de Modernidade” são vistas pelos pós-modernistas como responsáveis pela criação do “pesadelo de uma sociedade totalitária e burocraticamente organizada” (Silva, 2000: 115).

NOTA FINAL

As questões levantadas conduzem-nos a uma reflexão que se impõe e que, no final da aula, gostaria de partilhar com os presentes.

A difusão do pensamento pós-modernista tem sido acompanhada pela difusão do relativismo cultural enquanto postura filosófica. No campo da educação, e especificamente no âmbito da Sociologia da Educação, tal postura envolveu designadamente a chamada “Nova Sociologia da Educação” tendo em vista a fundamentação de políticas culturais em ambiente multicultural.

A reacção ao etnocentrismo e, especificamente, ao eurocentrismo, não explica o todo da expansão daquela postura, mas, se observada a diversidade étnica dos países europeus e dos EUA no pós-2ª guerra mundial, ajuda a entendê-la.

E o caso do currículo é paradigmático. Por ali passará (ou não) a operacionalização do questionamento aos cânones tradicionais, ao nível da ciência, da cultura, da filosofia... Fazendo daquele uma questão mais

política do que epistemológica. Mesmo quando a orientação política não se afigura muito clara.

Não temos dúvida em reconhecer que as culturas têm especificidades que fundamentam identidades culturais; não temos igualmente dúvidas em reconhecer a igual dignidade das culturas. Mas também entendemos que estas, quaisquer que sejam, não são uma entidade imobilista, antes um processo em movimento, e que a identidade não é estática nem uma herança genética, antes uma construção em permanente transformação (Castells, 2003: 3-8). Tal como entendemos que nenhuma cultura “tem a totalidade de que se arroga”, ao nível das “concepções de verdades últimas” (Santos, 2002) e que se altera se posta em contacto com outras.

A construção de um currículo e a prática pedagógica precisam ter isto presente para que, em nome de uma pretensa valorização da alteridade, não se corra o risco de fazer assentar uma e outra em concepções estáticas de cultura e de identidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Apple, M.W. (1999) – *Ideologia e currículo*. Porto: Porto Editora.
- Apple, M. W. (1989) - *Educação e Poder*. P. Alegre: Artes Médicas.
- Apple, M. W. (1996) - *Cultural Politics and Education*. Buckingham: Open University Press.
- Arroteia, J. C. (1991) – *Análise social da educação*. Leiria: Roble Edições.
- Canário, R. e outros (2001) – *Escola e exclusão social. Para uma análise crítica da política TEIP*. Lisboa: IIE.
- Castells, M. (2003) - *O poder da identidade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Coleção “A era da informação: economia, sociedade e cultura”.
- Cortesão, L. e Stoer, S. (2002) – “Educação, transnacionalização e cosmopolitismo”, in Santos, B.S., *Globalização: fatalismo ou utopia?*. Porto: Afrontamento, 2ª edição, pp. 367-406.
- Dubar, C. (2006) – *A crise das identidades. A interpretação de uma mutação*. Porto: Ed. Afrontamento.
- Dubar, C.. (1998) – *Socialização, construção de identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Dubar, C. (1992) – « Formes identitaires et socialisation professionnelle », in *Revue Française de Sociologie*, XXXIII, 505-529.
- Formosinho, J. (1991) – « Currículo e cultura escolar », in Pires, E.L. e outros (org.), *A construção social da educação escolar*. Rio Tinto: Edições ASA, pp.149-156.

- Formosinho, J. (1987) – “ A influência dos factores sociais “, in *O insucesso escolar em questão. Cadernos de Análise Social da Educação*. Braga: Universidade do Minho.
- Forquin, J.C. (1989) – *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelas : Ed. De Boeck Université.
- Gellner, E. (1994) – *Pós-modernismo, razão e religião*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Giddens, A. (1994) – *Modernidade e identidade social*. Oeiras: Celta.
- Goffman, E. (1993) – *A apresentação do eu na vida de todos os dias*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Goffman, E. (1982) – “On face work. An analysis of ritual elements in social interaction”, in *Interaction ritual: essays on face-to-face behaviour*. Nova Iorque: Pantheon Books, pp.5-46.
- Habermas, J. (1998) – “Lutas pelo reconhecimento no estado constitucional democrático”, in Taylor, C. (org.), *Multiculturalismo*, Lisboa, Instituto Piaget, pp. 125-164.
- Hall, S. (2000) – *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A Editora.
- Iturra, R. (1986) – “Trabalho de campo e observação participante em Antropologia”, in Silva, A. E Pinto, J.M. (Org.), *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Ed. Afrontamento.
- Kumar, K. (2006) – *Da sociedade pós-industrial à pós-moderna. Novas teorias sobre o mundo contemporâneo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Leite, C. (2007) – *Escola, currículo e formação de identidades*. Porto: Edições ASA
- Leite, C. (2002) – *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e tecnologia.
- Mendes, J.M.O. (2002) – “O desafio das identidades”, in Santos, B.S. (org.), *Globalização. Fatalidade ou utopia?*. Porto: edições Afrontamento. 2ª edição.
- Pacheco, J. (2001) – *Currículo: teoria e praxis*. Porto: Porto Editora.
- Pardal, L. e outros (2007) – “Língua e integração: representações sociais de imigrantes”. IV *Congresso Astur-Galaico de Sociologia*.
- Pardal, L. (1993) – *A escola, o currículo e o professor*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Peres, A.N. (2000) – *Educação intercultural utopia ou realidade?*, Porto, Profedições.
- Perrenoud, Ph. (1984) – *La fabrication de l'excellence scollaire: du curriculum aux pratiques d'évaluations*. Genebra, L. Droz.
- Pinto, C.A. (1995) – *Sociologia da escola*. Lisboa: Mcgraw-Hill
- Pires, R.P. (2006) - “A integração socioprofissional dos imigrantes: contextos e desafios”. Lisboa, 11ª Conferência Internacional Metropolis <<http://www.ceg.ul.pt/metropolis2006/workshopPresentations/Culturgest/RuiPenaPires-Paper-metroplis20>

- Pires, R.P. (2003) – Migrações e integração, Oeiras, Celta Editora.
- Santos, B.S. e Nunes, J.A. (2003) – “Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento da diferença e da igualdade”, in *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo cultural*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira.
- Santos, B.S. (2002) – “A construção de um insulto”, in *O Expresso – Revista*, de 23 de Março.
- Santos, B.S. (1992) – *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Porto: Edições Afrontamento.
- Silva, T. T. (2000) – *Teorias do currículo*, Porto: Porto Editora.
- Stoer, S (2000) – “Desocultando o Voo das Andorinhas: Educação Inter/Multicultural”, in Stoer, Cortesão e Correia (orgs), *Transnacionalização da Educação*. Porto: Afrontamento
- Taylor, Charles e outros. (1998) – Multiculturalismo. Org. de Charles Taylor, Lisboa, Instituto Piaget.
- Taylor, C. (1998) – A política de reconhecimento. em Taylor, C. (org.), *Multiculturalismo*, Lisboa, Instituto Piaget, pp. 45-94.
- Touraine, A. (1994) – *Crítica da modernidade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Vieira, R. (1999) – *Histórias de vida e identidades. Professores e interculturalidade*. S.M. da Feira:
- Winitzky, N. (1995) – *Introdução a racismo e modernidade*, in Arends, R. “Aprender a ensinar”. Lisboa: Macgraw-Hill.
- Winitzky, N. (1995) – “Salas de aula multiculturais e de ensino integrado”, in Arends, R., *Aprender a ensinar*. Lisboa: Macgraw-Hill.
- Wyman, S. (2000) – “Como responder à diversidade cultural dos alunos”, in *Cadernos do CRIAP*. Porto: Asa Editora.

- - - - -

Publicação parcial em:

Pardal, L. (2017). A escola, o currículo e o professor: uma formação para a diversidade. In Shigunov, A. & Neto, I., *Educação superior e formação de professores: questões atuais*. Coordenação de Alexandre Shigunov e Ivan Neto. São Paulo: Edições Hipótese. ISBN 978 -85- 922295-7-3. <https://goo.gl/zi0Kv6>