

A DIVERSIDADE CULTURAL E A ADEQUAÇÃO CURRICULAR

BRANCA MIRANDA

Introdução

Fruto da crescente mobilidade populacional, a convivência de grupos de diferentes culturas, tem vindo a desencadear conflitos e tensões que se repercutem em todos os aspectos da vida social, influenciando comportamentos e originando novos debates na comunidade científica.

Sendo a escola um dos campos onde estas tensões e conflitos se vão fazer sentir ela é, simultaneamente, o terreno privilegiado para se proceder a uma progressiva transformação das mentalidades conducente a uma melhor integração de grupos minoritários.

Conscientes desta nova problemática educativa procurou-se compreender se seria desejável e possível proceder-se a uma adequação curricular que atendesse à grande diversidade de origens geográficas dos alunos que frequentam o sistema de ensino português.

1. O ensino de massas

Se a democratização do ensino teve como aspecto altamente positivo o acesso de novos grupos sociais ao Sistema de Ensino, ela veio introduzir uma nova problemática que se prende com as dificuldades sentidas, por todos os intervenientes no processo educativo, em se adaptarem à enorme diversidade que, actualmente, caracteriza o público escolar. Assim, verificou-se que o insucesso e o abandono precoce de um número significativo de estudantes, foram excluindo do Sistema de Ensino aqueles que, por diversos motivos, não se conseguiram integrar.

Surgem, em consequência, diversas pesquisas com o objectivo de tentar determinar os factores que conduzem

à exclusão de numerosos alunos e desenvolver propostas que possibilitem praticar um ensino inclusivo, uma pedagogia de sucesso escolar e pessoal.

Estas pesquisas apontam, em geral, para a necessidade de se proceder a uma adequação curricular, dando grande relevo ao papel do professor, enquanto gestor do currículo, num processo de desenvolvimento curricular que deve ser aberto e dinâmico, capaz de se adaptar às necessidades dos seus alunos e que atenda aos constrangimentos e obstáculos que vai encontrando no seu percurso.

2. A Implementação do currículo

O currículo consubstanciando-se num conjunto de aprendizagens a proporcionar pelas escolas, segundo as finalidades educativas previamente definidas, condicionadas por um determinado contexto social, consiste num enunciado de intenções que será concretizado através da prática docente.

A adequação curricular, entendida como um processo complexo e dinâmico que resulta de uma série de decisões tomadas ao nível das escolas, conduz a uma reconstrução do currículo empreendida com o objectivo de estabelecer uma ligação entre as intenções e a realidade.

Consequentemente, os professores, partem de uma proposta curricular elaborada a nível oficial pelos técnicos do Ministério da Educação, que deverá ser concretizada em cada uma das escolas e em cada uma das turmas, atendendo às suas especificidades, para chegarem a um currículo adaptado, o qual consiste num projecto curricular adequado a uma situação concreta, com o objectivo de ligar intimamente as exigências a nível nacional (Programa) com os interesses locais e as características particulares de cada contexto sociocultural.» (Zabalza, 1997: 19)

Deste modo, os professores não podem mais ser encarados como meros consumidores de um currículo cabalmente estruturado pelo Poder Central, consubstanciado num programa altamente prescritivo e num manual adoptado, devendo os programas tornarem-se mais maleáveis, adaptáveis a diferentes projectos curriculares a desenvolver em cada uma das salas de aula. A programação, ou seja, «o projecto educativo específico desenvolvido pelos professores para um grupo de alunos concreto numa dada situação» (Zabalza, 1997: 12), passa a assumir um papel primordial no processo de ensino/aprendizagem, colocando o professor perante novas preocupações e responsabilidades acrescidas.

Ao planificar, o professor terá, deste modo, que ponderar uma série de factores e assumir um conjunto de decisões. Os professores têm de decidir sobre a matéria a abordar, a informação a dar aos alunos, os procedimentos a ensaiar, os livros e materiais a usar ou os exercícios a realizar. Ao tomarem estas decisões devem ter em conta o contexto no qual se trabalha, as capacidades e interesses dos

alunos, o currículo e outros aspectos como o plano global da escola e as restrições no horário.» (Calderhead, In Pacheco, 1996: 105)

De acordo com esta perspectiva, o currículo é cada vez mais entendido como uma desconstrução resultante de um processo interactivo que conflui em experiências e interpretações diversas. Nesta linha, o currículo é um texto que se (re)escreve dentro de parâmetros definidos pela temporalidade de uma acção, susceptível de diferentes análises (...).» (Pacheco, 1996: 253)

3. Adequar o currículo às necessidades dos alunos

Diversos autores, como por exemplo Zabalza (1997), consideram que, no terreno educativo, podemos considerar dois tipos de necessidades: as prescritivas ou exigências, aspectos que se relacionam com o desenvolvimento intelectual, afectivo, social, psicomotor, que são identificados como fundamentais para o desenvolvimento pessoal, e as individualizadoras ou idiossincráticas constituídas por aquilo que uma pessoa ou um grupo de pessoas «quereria ser, ou saber, ou poder fazer, porque se sentem especialmente capacitados para isso, porque por alguma razão se interessam por isso.» (p. 60)

A primeira ordem de necessidades, relaciona-se com o conceito de socialização, a necessidade de inserção societal e a preparação para a vida adulta. A segunda ordem de necessidades, resulta da aceitação da importância da liberdade individual e da auto-realização.

Este autor sublinha, ainda, que esta última dimensão das necessidades não tem sido assumida pelas escolas, considerando fundamental que as directrizes curriculares não sejam rígidas, a fim de possibilitar a necessária adequação à situação concreta, a qual deverá constituir-se como marco orientador da acção escolar.

O conceito do aluno como fonte que nos permite realizar uma avaliação das necessidades, remete-nos para a importância de constatar os seus desejos, formular propostas adequadas às suas características, construir diversas alternativas de modo a que seja possível um ensino individualizado e a opção dos participantes.

Tanto mais que as necessidades estão relacionadas com o interesse, definindo este como sendo «caracterizado por uma concentração da atenção, inclusive de toda a energia pessoal, sobre um determinado objecto, num preciso momento, o interesse está em relação estreita com as necessidades, os valores e as atitudes.» (Landsheere, 1994: 63)

Será, portanto, fundamental, ao realizar-se uma programação, fazer uma correcta avaliação das necessidades (aqui o termo necessidades é utilizado na

acepção de Zabalza), sendo que cada tipo de necessidades implicará um determinado tipo de procedimento. Zabalza considera que a determinação das *necessidades individualizadas* será realizada através da constatação dos desejos dos sujeitos que participarão no curso ou experiência programada; formulação de hipóteses de coisas que, a partir de distintos pontos de vista, melhor se ajustarão aos sujeitos, e discussão posterior com eles acerca dos aspectos propostos; alternativas individualizadoras e marco de opcionalidade a oferecer aos participantes.- (1997: 63)

Somos, assim, postos perante a necessidade de proceder a uma adequação curricular que atenda a diferentes escalas de análise: uma escala nacional determinada pelos órgãos de poder central, de onde emanam os Programas¹, os quais deverão atender às necessidades prescritivas, estabelecidas por especialistas de diversas ciências, e uma escala de análise local determinada pela comunidade educativa em cada uma das escolas do país.

A programação, elaborada pelos professores nas suas escolas, constitui-se, conseqüentemente, como um processo dinâmico, porque em constante evolução, já que, ao longo da sua implementação, se deverá proceder a uma avaliação contínua que permitirá proceder a sucessivos ajustamentos com vista a uma maior eficácia educativa.

4. A adequação curricular em Portugal

A necessidade de adequação curricular, é sublinhada num relatório sobre a educação de filhos de migrantes, elaborado no âmbito da União Europeia, onde se afirma que não é apenas a diversidade do público escolar que atinge proporções consideráveis; a diversidade das situações das escolas é igualmente notável. Isto implica que cada escola deve adoptar as suas práticas às características do seu público.- (Comissão Europeia, 1994:15)

No entanto, tem-se constatado a dificuldade das Reformas Curriculares corresponderem à diversidade de situações que caracterizam, actualmente, os estabelecimentos de ensino. Daí que os currículos nacionais devam ser, sobretudo, documentos orientadores das actividades a desenvolver nas escolas, através da definição do perfil de competências e das aprendizagens nucleares, comuns a todos os alunos. O papel das escolas e dos professores deverá ser o de, face às

¹ O Programa surge, assim, no sentido de criar uma base cultural comum a toda a sociedade, através de experiências escolares, consubstanciadas num conjunto de conhecimentos, capacidades e valores, consideradas essenciais numa determinada conjuntura cultural e social.

orientações curriculares emanadas do Poder Central, proceder à desejável adequação curricular, atendendo a que «os processos de gerar mudança de práticas e garantir maior eficácia educativa face às realidades socioculturais cada vez mais complexas dos tempos actuais exigem, sobretudo, o desenvolvimento de estratégias e projectos de desenvolvimento curricular contextualizados, geridos pelas escolas e pelos docentes envolvidos em cada contexto.» (DEB, 1997: 11)

Assim, o Programa deverá ser um instrumento balizador da actividade dos docentes, servindo mais como guia do que como espartilho, possibilitando o controlo e avaliação dos actos educativos por parte de todos os intervenientes no processo, contribuindo para a sua coerência horizontal (entre as diversas actividades desenvolvidas em simultâneo) e vertical (entre actividades implementadas em momentos consecutivos).

5. As necessidades dos alunos e o currículo da disciplina de Geografia

Ao longo das últimas décadas, diversos autores têm sublinhado o papel formativo da disciplina de Geografia (Daudel, 1996, Runnymede Trust, 1994), considerando que, esta disciplina, possibilita a compreensão do outro, dos seus modos de vida, das suas crenças e percepções, do seu ambiente natural e cultural e nos ensina a ser mais tolerantes.

Esta concepção, do ensino da Geografia, relaciona-se com a implementação de uma didáctica da disciplina com um carácter mais activo, dando-se grande relevo à necessidade de adequar o ensino desta disciplina relativamente às necessidades dos alunos.

Da análise exposta decorreu a necessidade de se proceder a um levantamento dos interesses dos alunos que permitisse entender até que ponto se justifica adequar os currículos da disciplina de Geografia às suas origens geográficas.

Para tal decidiu-se realizar um trabalho de pesquisa em quatro turmas do 9.º ano de duas escolas do concelho de Lisboa que apresentavam um número elevado de alunos com origem nos continentes asiático e africano.

A recolha de dados para este estudo foi realizada com base em questionários e em entrevistas os quais foram aplicados a alunos, encarregados de educação, professores e representantes das comunidades migrantes.

A análise dos resultados obtidos com a aplicação dos diferentes instrumentos de recolha de dados permite afirmar que os alunos demonstram, em geral, maior interesse em estudar os espaços geográficos próximos dos da sua origem. Efectivamente, os jovens de origem africana mostraram uma maior preferência pelo estudo de África, os de origem europeia pelo da Europa e os de origem asiática

pelo da Ásia. (Miranda, 1998). A opinião da maioria dos Encarregados de Educação, expressa através do preenchimento de um questionário, é coincidente com a dos seus educandos, já que, quer aqueles que nasceram em Portugal quer os que eram originários de outros países, consideravam importante que os seus educandos soubessem mais sobre os locais de onde são originários.

No entanto, os professores entrevistados declararam que nunca tinham notado que os seus alunos tivessem qualquer tipo de preferência relativamente aos espaços geográficos abordados na sala de aula, considerando que as suas preferências não dependiam das suas origens geográficas.

Por outro lado, estes mesmos professores, constataam que se verifica uma maior dificuldade de integração e um mais baixo sucesso escolar por parte dos jovens provenientes de meios culturais minoritários e de grupos económicos muito débeis. Ao considerarem que os factores explicativos do insucesso destes alunos têm raízes na família e na sociedade e não na escola, não empreenderam iniciativas conducentes à alteração desta situação.

A perspectiva destes professores enquadra-se num certo «daltonismo cultural» que, segundo Cortesão e Stoer (1996), caracteriza a sociedade portuguesa. Ao demonstrarem pouco interesse em procederem a uma reflexão em torno da existência de uma significativa diversidade cultural no interior das suas salas de aula, mesmo que inconscientemente, integram-se numa perspectiva de aculturação dos grupos minoritários. Quando, os professores, afirmam que todos devem ser tratados de igual modo e que os alunos com famílias originárias de outros países se têm de adaptar à escola e à sociedade portuguesa, não devendo ter nenhum tratamento diferenciado, esquecem a importância do procederem a uma implementação do currículo de forma criativa e adaptada às características do público escolar a que se dirigem.

Conclusão

Nas escolas analisadas, deparámo-nos com uma total ausência de projectos com o objectivo de se proceder a uma adequação curricular às características específicas dos alunos. Tal facto decorre de uma perspectiva altamente centralizadora do currículo, dominante no Sistema de Ensino Português (como é referido por Pacheco, 1996, e comprovado num estudo recente, elaborado pelo Departamento de Educação Básica, 1997).

Em geral, os factores explicativos do insucesso escolar destes alunos são remetidos, pelos professores, para as suas características familiares, onde dominam os Encarregados de Educação com poucos recursos económicos e poucos anos de escolaridade.

Na prática, os professores externalizam os factores de insucesso escolar dos seus alunos, colocando-os predominantemente ao nível da sociedade e da família e reduzindo, ou nem sequer referindo, a importância das opções tomadas ao nível do Sistema Educativo e da Escola. As características do currículo ou o modo como ele é implementado, os condicionalismos materiais dos estabelecimentos de ensino, as decisões tomadas nos Conselhos de Grupo, de Turma ou Pedagógico, em suma, os aspectos que, de algum modo, o professor pode mais facilmente controlar ou tentar alterar, não foram, nunca, referidos como condicionantes do sucesso escolar ou da integração dos alunos.

Presos a um Programa relativamente prescritivo, utilizando o manual escolar como o principal mediador entre esse Programa e o processo de ensino/aprendizagem, condicionados por espaços escolares com muitas deficiências e pressionados pelo tempo, os docentes sentem-se frequentemente isolados e impotentes perante as enormes dificuldades que decorrem das características muito diversificadas dos seus alunos.

Bibliografia

- BANKS, J. (Coord.), (1995), *Handbook of Research on Multicultural Education*, New York, s. ed., Macmillan.
- BENAVENTE, A., (1991), «Insucesso Escolar no Contexto Português: Abordagens, Concepções e políticas», In Actas do 1.º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação, *«Ciências de Educação em Portugal: Situação Actual e Perspectivas»*, pp. 53-73, s. ed., Porto, Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação.
- CARNEIRO, R. (1995), «A Tolerância e os Valores da Interculturalidade», In *Actas da Conferência Educação para a Tolerância*, Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, pp. 115-125, Lisboa, M.E.
- Conseil de l'Europe, (1985), *L'Education et le Développement culturel des Migrants: les Programmes Scolaires Interculturels*, Strasbourg, Division de l'Enseignement Scolaire.
- Comissão Europeia, (1994), *Relatório sobre a educação de filhos de migrantes na União Europeia*, Luxemburgo, Serviço de Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- Comissão de Reforma do Sistema Educativo, (1987), *Documentos Preparatórios I*, 1.ª ed., Lisboa, G.E.P. do Ministério de Educação.
- Comissão de Reforma do Sistema Educativo, (1988), *Proposta Global de Reforma: Relatório Final*, 1.ª ed., Lisboa, Ministério da Educação.
- Conseil de l'Europe, (1985), *L'Education et le Développement Culturel des Migrants: Les Programmes Scolaires Interculturels*, Strasbourg, Division de l'Enseignement Scolaire.
- CORTESÃO, L. e STOER, S., (1996), «A Interculturalidade e a Educação Escolar: Dispositivos Pedagógicos e a Construção da Ponte Entre Culturas», In *Inovação*, vol. 9, n.º 1 e 2, pp. 35-52, IED.
- DAUDEL, C., (1996), «La Géographie et son Enseignement: vers une Didactique de l'Altérité», In *Actas do X Congresso de Professores de Geografia*, s.l., polic.
- D.E.B., (1997), *Relatório do Projecto de Reflexão Participada Sobre os Currículos do Ensino Básico*, Ministério da Educação.

- MIRANDA, B. M. (1998). *O Ensino da Geografia num Contexto de Educação Intercultural: a Adequação Curricular e a Origem Geográfica dos Alunos*, Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta.
- PACHECO, J. A., (1996). *Curriculo Teoria e Práxis*, s.ed., Porto, Porto Editora.
- RUNNYMEDE TRUST, (1994). *Equality Assurance in Schools - Quality, Identity, Society: a Handbook for Action Planning and School Effectiveness*, 3.ªed., Londres, Trentham Books.
- ZABALZA, M. A. (1997). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*, 3.ªed., Rio Tinto, ASA.