

## Construir currículo na ultra-periferia da Europa em tempo de globalização: dois cenários alternativos

Francisco Sousa

Universidade dos Açores, Portugal

### Introdução

Com este artigo, tenciono discutir algumas possíveis implicações da posição ultra-periférica da região onde vivo – os Açores – para a construção curricular. Nessa discussão, terei em conta os actuais debates sobre a globalização e também o facto de o Governo Regional dos Açores, através da sua Secretaria Regional da Educação e Cultura<sup>1</sup>, ter recentemente iniciado um processo de criação e implementação de um currículo regional para o ensino básico.

Do ponto de vista geográfico, os Açores constituem um arquipélago de nove ilhas, localizado na metade leste do Oceano Atlântico, a uma distância de 760 milhas náuticas de Lisboa – o que o torna bastante isolado do continente – e 2.111 de Nova Iorque. Este arquipélago tem uma população de cerca de 240.000 habitantes. Do ponto de vista político, os Açores são uma Região Autónoma de Portugal e uma Região Ultra-periférica da União Europeia. Dadas estas características geográficas e este estatuto político, os Açores são pouco visíveis no plano nacional e, sobretudo, no plano internacional. Há quem nem saiba que tais ilhas existem e há quem tenha uma ideia muito pouco rigorosa sobre as suas características.

Para iniciar uma discussão sobre as implicações curriculares desta invisibilidade na era da globalização, é útil ler a reflexão apresentada por Noel Gough (2002) acerca de um dossiê sobre globalização – intitulado ‘One world, ready or not?’ – publicado em 1999 pelo jornal australiano *The Age*. O anúncio do dossiê continha um desenho de um globo terrestre posicionado de tal forma que a Ásia ocupava a parte central da imagem, a Europa e a América do Norte ficavam bastante visíveis, enquanto outras partes do planeta – como a América do Sul – ficavam invisíveis. Para Gough (2002), ‘uma interpretação possível desta imagem é que a questão de estar ou não pronto para pertencer a ‘um mundo’ é mais pertinente para as nações observáveis deste ponto de vista’ (p. 170).

Também os Açores estão ausentes de muitas representações gráficas do planeta Terra. Esta ausência resulta da forma como a representação do planeta é feita não só em termos de perspectiva mas também em termos de escala. Mesmo quando o Oceano Atlântico é representado, os Açores – devido à sua reduzida dimensão – são simplesmente invisíveis à escala usada em muitas representações do planeta. Além disso, a linguagem usada nos meios de comunicação social e em muitos discursos populares contribui para o reforço dessa invisibilidade, ao referir-se ao território português como se algumas das suas partes não existissem. No momento em que escrevo o presente artigo, é possível encontrar muitas manifestações desse fenómeno através de uma simples pesquisa na Internet. Por exemplo, numa página para turistas<sup>2</sup> – da responsabilidade de uma empresa de divulgação de serviços na área do turismo, apoiada pela Associação Portuguesa de Hotéis e pelo Instituto de Turismo

1 Devido a alterações entretanto introduzidas na estrutura orgânica do governo da Região Autónoma dos Açores, no momento em que este texto é redigido, já não existe uma Secretaria Regional da Educação e Cultura, mas sim uma Secretaria Regional da Educação e Ciência.

2 <http://www.portugaltravelguide.com/pt/beiras>



TO CITE THIS ARTICLE PLEASE INCLUDE ALL OF THE FOLLOWING DETAILS:

Sousa, Francisco (2007). Construir currículo na ultra-periferia da Europa em tempo de globalização: dois cenários alternativos. *Transnational Curriculum Inquiry* 4 (2)

<http://nitinat.library.ubc.ca/ojs/index.php/tci> <access date>

de Portugal –, afirma-se que ‘o pico da Serra da Estrela é o ponto mais alto de Portugal’, ignorando que o ponto mais alto de Portugal se encontra na montanha do Pico, nos Açores, 358 metros acima do pico da Serra da Estrela<sup>3</sup>. Entre outros textos de questionável rigor geográfico, um texto disponibilizado na página de Internet de uma escola profissional de agricultura<sup>4</sup> informa que a escola se localiza ‘na região oeste de Portugal’. Ao ler o texto, apercebemo-nos de que, para os autores do texto, ‘região oeste de Portugal’ significa uma determinada área da costa ocidental de Portugal continental, como se não houvesse mais território português para oeste, designadamente as ilhas dos Açores.

Esta falta de rigor não está ausente de manuais escolares e outros materiais curriculares. Embora se registre, nesse tipo de recursos, um progressivo aumento do rigor nas referências a todas as regiões do país, ainda é possível encontrar contra-exemplos desta tendência. Pelo menos dois manuais da área do Estudo do Meio para o 4º ano de escolaridade, publicados recentemente (Aguiar, 2006; Rodrigues, 2006) referem-se de forma errada à organização política dos Açores, ao afirmarem que a região se encontra dividida em três distritos, o que não é verdade desde os anos 70 do século XX. Segundo um caderno de exercícios para estudantes de História e Geografia no 5º ano de escolaridade (Costa e Marques, 2006), o nome da Região Autónoma dos Açores foi inspirado numa ave marinha chamada açor (*Accipiter gentiles*). De facto, os historiadores geralmente consideram que o nome da região foi inspirado numa ave chamada açor. Mas os taxonomistas não classificam o açor como ave marinha. O caderno de exercícios em causa não é, nessa parte específica, rigoroso, sendo que não se encontra facilmente esse tipo de falta de rigor em referências a partes mais centrais do território português.

Que implicações deve a posição marginal dos Açores – ilustrada por estes exemplos – ter em termos de construção de um currículo regional? Neste artigo, não será apresentada uma resposta definitiva a esta questão, mas serão discutidas duas possibilidades alternativas (dois cenários entre muitos outros possíveis) para a construção de um currículo regional que tenha essa posição em conta.

## O currículo regional dos Açores

Para discutir as implicações curriculares da posição marginal ocupada pelos Açores nos planos nacional e internacional na era da globalização, é importante ter em conta a estrutura formal do processo de tomada de decisão sobre o currículo naquela região. Até há pouco tempo, as características específicas dos Açores não se reflectiam no conteúdo do currículo formal. Dada a natureza tradicionalmente centralista do processo de tomada de decisão sobre o currículo em Portugal, o currículo oficial costumava ser exactamente o mesmo em todo o território português, incluindo as regiões autónomas dos Açores e da Madeira. Mas há pouco tempo o Governo Regional dos Açores, através da sua Secretaria Regional da Educação e Cultura, tomou a iniciativa de criar um currículo regional para o ensino básico, subsidiário do currículo nacional português.

O conceito de currículo regional foi introduzido na política educativa açoriana por via do Decreto Legislativo Regional nº 15/2001/A, de 4 de Agosto. Neste documento oficial, o currículo regional dos Açores é definido da seguinte forma:

Para efeitos do presente diploma, entende-se como currículo regional o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos que se fundamentam nas características geográficas, económicas, sociais, culturais e político-administrativas dos Açores. (Artigo 2º, nº 1)

3 A montanha do Pico tem 2.351 metros de altitude e a Serra da Estrela 1.993.

4 <http://www.epafbl.edu.pt>

A construção deste currículo regional tem sido, até certo ponto, aberta ao debate público. Assim sendo, em Setembro de 2003, a Secretaria Regional da Educação e Cultura promoveu um colóquio sobre o assunto e, desde então, tem recolhido alguns pareceres junto de sindicatos de professores, académicos e outros interessados.

Em 2004, foi dado mais um passo importante no sentido da construção de um currículo regional nos Açores, com a publicação da Resolução nº 124/2004, de 9 de Setembro, através da qual um conjunto de competências curriculares foi oficialmente aprovado. De acordo com este diploma, o currículo regional dos Açores é legitimado pelos seguintes princípios:

- a. o princípio da educação inclusiva, que sustenta a adaptação da escola a todos e a todas as diversidades culturais;
- b. o princípio da racionalidade de projecto, que pressupõe o currículo como uma realidade em permanente reconstrução, contratualizada por todos os actores envolvidos;
- c. o princípio da diferenciação curricular, que exige uma postura crítica e um conceito alargado de profissionalidade docente;
- d. o princípio da significatividade das aprendizagens, que explora os contextos culturais de referência como recurso para dar sentido às aprendizagens.

## **Cenários alternativos para a contínua construção de um currículo regional**

O facto de se viver e estudar numa região como os Açores pode ser considerado uma forma de ser diferente de estudantes que vivem noutros lugares. Por outras palavras, pode ser considerado uma fonte de identidade. Assim sendo, podemos discutir formas de diferenciação curricular que tenham esse tipo de diferença em conta.

No contexto deste artigo, entende-se por diferenciação curricular a adaptação do currículo às características de cada aluno por forma a maximizar as suas oportunidades de sucesso escolar. Trata-se de um conceito de diferenciação curricular baseado em princípios de inclusão. À luz de tais princípios, ‘diferenciar é estabelecer diferentes vias – mas não pode ser nunca estabelecer diferentes níveis de chegada por causa das condições de partida’ (Roldão, 1999, p. 53). Portanto, o tipo de diferenciação curricular a que este artigo se refere não é sinónimo de *tracking*, agrupamento por níveis e dispositivos afins. Tais dispositivos têm estado associados a uma ideia de diferenciação curricular como mecanismo que necessariamente conduz à estratificação académica e social. Como Oakes, Gamoran e Page (1992) reconhecem, ‘com o *tracking*, os educadores julgam previamente quanto vão beneficiar os alunos, sendo que a alguns deles não serão ensinados conhecimentos necessários para aceder a determinadas oportunidades académicas e sociais no futuro’ (p. 597). Esta ideia de diferenciação curricular como disponibilização de vias alternativas de estudo, tendo algumas delas mais prestígio social do que outras, tem raízes históricas profundas, como notam Apple (1990), Kliebard (1995) e Deschenes, Cuban e Tyack (2001) em relação ao caso norte-americano e Goodson (1995) nota em relação ao caso britânico. Apple (1990), por exemplo, afirma que o pensamento de Franklin Bobbitt e de outros pioneiros dos Estudos Curriculares nos Estados Unidos da América na transição do século XIX para o século XX era dominado por uma ideia ainda hoje muito influente – a ideia de que ‘o currículo necessitava de ser diferenciado para preparar indivíduos de diferente inteligência e capacidade para uma variedade de funções específicas a desempenhar na vida adulta’ (p. 95). Mas, apesar do domínio das abordagens estratificadoras à diferenciação curricular, é possível diferenciar o currículo sem o estratificar à partida, investindo mais tempo e energia em avaliação diagnóstica e formativa, a fim de conhecer bem os alunos e adaptar o currículo às suas características; dignificando um amplo leque de formas de aceder à realidade, conhecê-la



e resolver problemas; praticando a diferenciação de preferência através do ajustamento de estratégias de ensino, considerando a diferenciação de objectivos apenas como opção de último recurso, de modo a não prejudicar a demanda dos mais elevados padrões para todos os alunos enquanto isso for possível.

Neste sentido, a residência nos Açores pode ser considerada uma entre muitas razões pelas quais o currículo deve ser diferenciado naquela região e o currículo regional pode tornar-se um entre muitos instrumentos de diferenciação curricular.

Até que ponto faz sentido, na era da globalização, construir um currículo que conceda especial atenção às características específicas de uma determinada região? Para Smith (2003),

a auto-compreensão humana é agora cada vez mais vivida numa tensão entre o local e o global, entre a minha compreensão de mim próprio como pessoa deste lugar e a minha emergente mas profunda consciência de que este lugar é parte de uma realidade fortemente influenciada por, e implicada em, paisagens mais alargadas. (p. 36)

Para discutir seriamente a relação entre regionalismo curricular e globalização nos Açores, não basta sugerir a aplicação do *cliché* ‘glocal’ ao currículo que está a ser construído naquela região. Uma possível forma de aprofundar a discussão sobre esta problemática consiste em explorar um tipo de discurso que ajude a situar numa paisagem mais global os aspectos identitários resultantes da residência nos Açores, mapeando-os na complexa teia de identidades e diferenças que molda as relações entre seres humanos em geral e estudantes em particular. A ‘gramática da diferença’ desenvolvida por Burbules (1997) pode ser útil nessa exploração.

Considerando que a abordagem à diferenciação curricular adoptada por determinado decisor curricular está associada à respectiva conceptualização da diferença entre estudantes, discutirei agora duas formas alternativas de encarar a diferença na escola à luz da ‘gramática da diferença’ proposta por Burbules: a abordagem categorial e a abordagem não categorial. Essa discussão incluirá uma caracterização geral desses dois tipos de abordagem e referências específicas ao currículo regional dos Açores. Em primeiro lugar, a abordagem categorial será caracterizada de forma breve. Depois, será apresentado um resumo da crítica que tem sido feita a esse tipo de abordagem. Finalmente, serão referidos alguns possíveis pontos de partida para a construção de uma abordagem não categorial.

### **Abordagem categorial**

Abordar a diferença numa perspectiva categorial implica organizar o pensamento acerca da diferença classificando indivíduos em categorias ou taxonomias. Assim sendo, este tipo de abordagem geralmente inclui (1) a selecção de determinada dimensão da diferença que seja considerada relevante – por exemplo, religião, género ou raça – e (2) a distribuição dos indivíduos por categorias no âmbito da dimensão seleccionada – por exemplo, ‘Judeu’, ‘Cristão’, ‘Muçulmano’.

A abordagem categorial tem sido frequentemente associada à defesa dos direitos de determinadas minorias ou de grupos de alguma forma considerados oprimidos. Nesta perspectiva, presta-se especial atenção a determinada dimensão da diferença e desenvolvem-se especiais esforços no sentido de defender os interesses das pessoas que pertencem a uma determinada categoria no âmbito dessa mesma dimensão. Atente-se, por exemplo, nas diferenças de género. Há mais de cem anos, John Dewey (1902) escreveu o seguinte:

Enquanto professor, **ele** [ênfase acrescentado] não está preocupado em adicionar novos factos à ciência que ensina; em levantar novas hipóteses e em testá-las. **Ele** [ênfase

acrescentado] preocupa-se com a matéria da ciência *enquanto representativa de um determinado estágio de desenvolvimento da experiência*. (p. 30)

Em 1902, o uso do pronome masculino ‘ele’ em referência a ambos os sexos não era considerado muito problemático. Actualmente, a passagem de texto acima transcrita seria considerada por muitos revisores de propostas de publicação, principalmente no mundo anglo-saxónico, um caso de linguagem sexista e, portanto, teria de ser alterada para ser publicada. Esta crescente exigência de uma linguagem mais rigorosa em termos de género tem sido apoiada e consolidada por muitos indivíduos e grupos, alguns dos quais (e.g., investigadoras feministas) se têm destacado na asserção do género como dimensão relevante quando a diferença e o respeito pela diferença estão em causa.

A Teoria e Desenvolvimento Curricular, enquanto área de estudo, tem acompanhado esta aproximação a linguagens e práticas não discriminatórias em termos de género e não só. É de notar, a este propósito, que existem muitos textos que discutem implicações curriculares da identidade de género (Fonseca, 2000; Louro, 2000; Munro, 1998), tal como existem muitos textos sobre Teoria Curricular e Educação Multicultural (Gay, 1995; Gimeno Sacristán, 1999; Leite, 2000, 2002), currículo e Necessidades Educativas Especiais (Moreira e Baumel, 2002), currículo alinhado com inteligências múltiplas e estilos de aprendizagem alternativos (Silver, Strong, & Perini, 2000), e assim por diante. Estes cruzamentos entre Teoria Curricular e outros domínios de estudo do âmbito das Ciências da Educação têm ocorrido no contexto de um fenómeno através do qual várias dimensões da diferença que operam em contextos educacionais se têm tornado objectos de estudo de determinadas especialidades académicas, tais como a Educação Multicultural, a educação de estudantes com Necessidades Educativas Especiais e a Educação de Sobredotados. Estes estudos especializados têm produzido discursos que tendem naturalmente a focar aspectos específicos da diferença, embora se estendam por vezes à diferença em geral e nalguns casos sejam usados para reivindicar alguma liderança na construção de abordagens inovadoras à diferença em geral.

A construção de um currículo regional nos Açores pode eventualmente seguir uma lógica semelhante, ou seja, enfatizar uma dimensão relevante da diferença – a condição de viver num determinado enquadramento geográfico com características particulares – e construir um discurso revelador de consideração para com os alunos afectados por essa mesma dimensão. Neste tipo de abordagem, o currículo escolar é construído tendo em especial atenção as características dos estudantes açorianos. Dentro e fora das escolas, espera-se que os apoiantes deste tipo de abordagem façam pressão sobre os autores de todos os tipos de texto para mudarem frases como ‘o pico da Serra da Estrela é o ponto mais alto de Portugal’ para ‘o pico da Serra da Estrela é o ponto mais alto de Portugal continental’, à semelhança do que acontece no caso da pressão que tem havido para que, em determinadas situações, se escreva, por exemplo, ‘ele ou ela’ em vez de ‘ele’, de modo a evitar o uso de uma linguagem sexista.

### **Crítica à abordagem categorial**

Burbules (1997) critica as abordagens categoriais à diferença salientando o carácter instável das categorias, que é assegurado (1) pela existência de diferenças que escapam às nossas capacidades de compreensão, constituindo uma alteridade misteriosa, que não pode ser explicada através das grelhas que normalmente utilizamos para interpretar a realidade; (2) pela invocação de diferenças com o propósito de afirmar a identidade não só pelo que se é mas também pelo que se não é<sup>5</sup>; (3) pela asserção da diferença enquanto resistência a processos de totalização (o sistema de categorias que é legitimado pelo totalizador é

5 Burbules dá como exemplo deste fenómeno a afirmação de identidades heterossexuais através de ansiedade ou hostilidade para com a homossexualidade.



naturalmente diferente do sistema de categorias que aqueles que resistem à totalização tomam por referência).

O uso de uma abordagem categorial pode tornar-se particularmente problemático quando as taxonomias de categorias são expandidas até níveis de grande especificidade. Um discurso sobre as características específicas dos Açores pode parecer demasiado generalista em determinados contextos, porque, por exemplo, viver na ilha de S. Miguel é diferente de viver na ilha do Corvo e, em S. Miguel, viver em Ponta Delgada é bastante diferente de viver no Nordeste. Dividindo categorias em múltiplos níveis de sub-categorias, poder-se-ia porventura respeitar melhor certas especificidades, mas tal procedimento geraria certamente uma taxonomia muito fragmentada, pouco útil para quem lida diariamente com a diversidade na escola. O hibridismo e a possibilidade de mudança de categoria também representam dificuldades para as abordagens categoriais. Pode-se viver nos Açores depois de ter vivido durante muito tempo noutras partes do mundo, tendo assim recebido contributos de diferentes contextos geográficos e culturais para a construção da identidade. Além disso, ‘múltiplas dimensões da diferença actuam simultaneamente a todo o momento’ (Burbules, 1997, p. 101). Ninguém é simplesmente açoriano, branco, homossexual ou Muçulmano.

Os discursos sobre a diferença que se restringem a uma racionalidade categorial tendem para a reificação, o que dificulta a percepção do carácter dinâmico dessa mesma diferença, cristalizando sistemas de classificação, tornando-os estáticos, independentes do contexto e, portanto, desprovidos da flexibilidade que lhes permitiria acomodar, a qualquer momento, qualquer manifestação de diferença. A mesma questão tem sido discutida do lado da identidade, por via da crítica às perspectivas essencialistas, que concebem a identidade como descrição estática, porque não reconhecem o carácter performativo da mesma. Como afirma Silva (2000, pp. 92-96), a identidade envolve performatividade e, portanto, consiste menos em ‘ser’ do que em ‘tornar-se’. O conceito de performatividade, desenvolvido por Butler (1993), baseia-se no reconhecimento não só de que as identidades se transformam mas também no reconhecimento de que certos actos discursivos desempenham um papel importante nessa transformação. Neste sentido, as proposições ‘está encerrada a sessão’ e ‘declaro-vos marido e mulher’ são claramente performativas, na medida em que são consideradas necessárias à ocorrência de certos factos. Já a proposição ‘o João é pouco inteligente’ parece puramente descritiva, mas, como explica Silva (2000, p. 93), pode funcionar como performativa porque a sua enunciação repetida pode acabar por produzir o ‘facto’ que supostamente se limitaria a descrever. De igual modo, a proposição ‘o pico da Serra da Estrela é o ponto mais alto de Portugal’ parece descritiva mas pode funcionar como performativa porque a sua enunciação repetida produz em muitas mentes uma realidade subjectiva que obscurece a realidade objectiva. Este tipo de problema só pode ser enfrentado por currículos que reconheçam a performatividade e ajudem os estudantes a estudar como é que ela opera. Se queremos que as nossas características sejam respeitadas, não podemos simplesmente dizer aos alunos quem nós (incluindo os estudantes) somos. Temos também de ajudá-los a discutir os discursos que outros produzem sobre nós.

A simplificação da realidade que é veiculada por sistemas de classificação reificados esconde não só os processos através dos quais as identidades e as diferenças são construídas mas também os aspectos menos visíveis dessa mesma realidade. Esses sistemas captam os aspectos mais salientes da diferença, em detrimento das diferenças menos visíveis, que são frequentemente excluídas dos discursos oficiais, embora possam ser significativas do ponto de vista de quem as experiencia. De facto, muitos discursos sobre a diferença focam manifestações muito visíveis de diferença (relacionadas com dimensões como raça e género, por exemplo) e, através de uma retórica que enfatiza a defesa das minorias, acabam por privilegiar a maioria dentro da minoria. Para se obter uma ideia mais concreta sobre esta tendência, basta fazer uma experiência muito simples: pesquisar numa biblioteca ou numa



base de dados textos acerca da educação de minorias étnicas e/ou grupos de imigrantes nos Estados Unidos da América, comparando, por exemplo, a quantidade de referências disponíveis sobre chineses ou mexicanos com a quantidade de referências disponíveis sobre gregos ou portugueses. A quantidade e a visibilidade também podem constituir fontes de poder (embora não haja uma relação linear entre a dimensão de uma população e o seu poder), o que significa que certos grupos insistentemente apresentados como minorias oprimidas podem, afinal, estar relativamente bem posicionados na teia de relações de poder, se comparados com aqueles que pertencem a minorias tão pequenas que se tornam invisíveis. Certos grupos têm poder para promover a defesa dos seus interesses através da organização de movimentos sociais – como o movimento dos direitos civis dos anos 60 do século XX nos Estados Unidos da América – ou, pelo menos, de desfiles em grandes cidades, o que não é acessível a um reduzido número de estudantes que vivem no meio do Oceano Atlântico. Perante este facto, pode-se questionar a utilidade de uma abordagem categorial na construção de um currículo regional nos Açores. Uma das razões pelas quais a luta por uma linguagem mais respeitadora e por um currículo mais inclusivo em termos de género tem obtido algum sucesso reside no facto de cerca de metade da população mundial ser feminina. Como apenas 0,004% da população mundial vive nos Açores, seria frustrante concentrar esforços numa luta específica e directa por um reconhecimento global daquela região.

### **Abordagem não categorial**

Na sua discussão sobre abordagens alternativas à diferença, Burbules (1997) afirma o seguinte:

Uma forma muito diferente de conceber a diferença consiste em começar com o contínuo, o indefinido, o instável, e tentar desenvolver uma linguagem que nos permita fazer distinções particulares e explicar a realidade sem permitir que os conceitos com os quais trabalhamos se reifiquem em categorias ou tipologias. (p. 102)

Como pode a construção de um currículo regional nos Açores começar com o contínuo e o indefinido? Esta abordagem alternativa pode envolver, por exemplo, disponibilidade para evitar uma ênfase excessiva nos aspectos da identidade dos estudantes que resultam do facto de residirem nos Açores, isto é, evitar usá-los como pilares exclusivos do currículo, negligenciando outros aspectos relevantes das identidades desses mesmos estudantes.

O discurso oficial veiculado pelo Decreto Legislativo Regional nº 15/2001/A e por documentos preparatórios subsequentes, submetidos a consultores para análise e comentário, enfatiza fortemente a ideia de currículo regional como contributo para a consolidação da autonomia política dos Açores. Como consultor da Secretaria Regional da Educação e Cultura, elaborei um parecer no qual sugeri que o currículo regional poderia ser conceptualizado numa perspectiva menos instrumental, sem que isso implicasse o abandono de uma preocupação legítima para com a promoção do conhecimento sobre as características específicas dos Açores e para com a transposição dessa mesma preocupação para o currículo. Sugeri também que a significatividade dos conteúdos do ponto de vista dos alunos fosse tomada como critério nas decisões sobre o que incluir (ou não) no currículo, uma vez que a (falta de) relevância ou significado é hoje, afinal, um dos principais problemas da cultura escolar dominante, como nota Esteve (2000), para quem

não faz qualquer sentido que uma pessoa educada no século XXI estude física durante três anos e, ao mesmo tempo, use telefones, computadores e televisores todos os dias sem ter a mais vaga ideia sobre o modo de funcionamento desses aparelhos. (p. 9)



A realização de aprendizagens específicas sobre os Açores ou sobre realidades mais universais através de recursos disponíveis nos Açores pode, de facto, contribuir para que o currículo se torne mais significativo para os alunos daquela região, mas, por si só, não é suficiente, por várias razões. Uma parte importante do que os estudantes devem aprender na escola dificilmente pode ser abordada numa perspectiva regional. Os estudantes devem, obviamente, aprender muito para além dos limites geográficos do lugar onde vivem, por forma a evitar o provincianismo. Além disso, há outras fontes de aprendizagem significativa que podem ser usadas com mais eficácia em muitas situações. A crença de que os alunos necessariamente atribuem maior relevância aos fenómenos fisicamente mais próximos não tem fundamento científico, como evidencia Roldão (1994, p. 7). O exótico e o imaginário sempre desempenharam, aliás, um papel importante na configuração das experiências das crianças e dos jovens. Finalmente, a geografia virtual – definida como ‘o terreno criado pela televisão, pelo telefone e pelas telecomunicações que atravessam o globo’ (Wark, 1994, p. vii) – é hoje pelo menos tão influente como a geografia local na configuração da experiência individual.

O discurso veiculado pela Resolução nº 124/2004 enfatiza bastante mais a ideia de aprendizagem significativa em geral do que os documentos precedentes.

Uma vez que, de acordo com os documentos oficiais, o currículo regional dos Açores se baseia em competências, ‘começar com o contínuo’ implicaria certamente conceber todo o conjunto de competências curriculares como um *continuum*, que se estendesse de um foco local para um foco global. Em vez disso, os documentos preparatórios misturaram competências claramente focadas na realidade regional – como ‘utilizar os saberes científicos e tecnológicos para compreender os fenómenos naturais ilhéus e para com eles interagir’ – com competências tão relevantes nos Açores como em qualquer outra parte do mundo – como ‘usar conhecimentos e experiências relacionadas com o desporto em actividades cívicas que contribuam para a promoção da solidariedade e para a melhoria da qualidade de vida’. Esta mistura foi criticada por alguns analistas, que afirmaram que, ao apresentar competências dessa forma, a Secretaria Regional da Educação e Cultura estava a conceber o currículo regional como uma adição ao currículo nacional, em vez de construí-lo numa lógica de adaptação orgânica.

No texto da Resolução nº 124/2004, as competências são apresentadas de forma mais contínua. Neste documento, afirma-se que as competências são organizadas de acordo com uma ‘sequência de contextos de significatividade das aprendizagens, da generalidade para a especificidade’. Todavia, ao dividir competências por três contextos diferentes – contexto da cidadania (competências já previstas no currículo nacional), contexto da insularidade e contexto da açorianidade – o discurso oficial permanece bastante cativo de uma lógica categorial, que dificilmente se pode compatibilizar com o carácter polivalente de várias das competências.

Repare-se, por exemplo, numa das competências que a Resolução nº 124/2004 coloca no contexto da cidadania: ‘mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano’. O mesmo documento legislativo determina que uma das competências a desenvolver no contexto da insularidade é ‘utilizar os conhecimentos científicos e tecnológicos para compreender os fenómenos naturais ilhéus e para com eles interagir’. Estes dois enunciados apontam realmente para duas competências diferentes ou referem-se a uma única competência cujo foco se pode tornar mais amplo ou mais estreito? Uma forma mais eficiente de explicitar o currículo regional pode talvez ser ensaiada através da indicação de especificações regionais do currículo nacional sempre que tal se considere relevante. Por exemplo, se os decisores curriculares considerarem que ‘mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano’ é uma



competência que deve ser exercida nos Açores de forma particularmente distinta, poderá haver uma simples adaptação do enunciado acima transcrito, através da adição das seguintes palavras: ‘tais como os fenómenos naturais ilhéus’. Não há necessidade de criar outra competência.

Um currículo regional que começa ‘com o contínuo’ é certamente um currículo que promove a tomada de consciência do carácter multi-dimensional da identidade. Como nota W. H. Taylor, a identidade cultural exprime-se geralmente em vários níveis de especificidade, podendo determinado indivíduo ser simultaneamente considerado, por exemplo, *highlander*, escocês, britânico e europeu, sendo que ‘esta lista pode ser expandida em ambos os sentidos’ (cit. por Nóvoa, 2000, p. 44). De igual modo, pode-se afirmar que a identidade de alguém que resida, por exemplo, na ilha Graciosa, nos Açores, é construída a partir de diferentes referências geográficas e culturais aninhadas umas nas outras: Europa, Portugal, Açores, Graciosa. A lista pode expandir-se em ambos os sentidos. Numa abordagem não categorial à diferenciação curricular, estas camadas múltiplas de identidade são seriamente consideradas e o trabalho curricular é transferido deliberadamente de camada para camada a qualquer momento. Esta disponibilidade para fazer *zoom* a todo o momento pode ser fortalecida se o processo de decisão curricular for seriamente perspectivado na lógica de uma geometria fractal – como sugerem Davis e Sumara (2000, 2003) –, em vez de se manter o pensamento acerca da escola e do currículo moldado pela geometria euclidiana. Talvez haja mesmo algum potencial nos Açores para a construção de um contributo interessante para a exploração de formas de trabalho curricular inspiradas pela geometria fractal. Quem vive num arquipélago de nove ilhas bastante diferentes umas das outras – em termos de dimensão do território, população<sup>6</sup>, poder político e outros aspectos – tende a desenvolver uma sensibilidade especial em relação a uma certa ideia de ilha enquanto unidade particularmente significativa em termos de identidade – unidade essa que se integra em unidades mais amplas e inclui sub-unidades, formando assim uma rede na qual as identidades e as relações de poder são, à semelhança de uma *matryoshka*, constituídas por múltiplas camadas, não podendo, portanto, ser explicadas apenas com base numa lógica binária.

Em suma, a construção de um currículo regional nos Açores (tal como noutras pequenas regiões) de um modo não categorial poderia ser feita à luz das seguintes orientações:

1. Seleccionar conteúdos tendo em consideração a sua relevância social e a sua relevância pessoal para os alunos; tratar a identidade regional como uma entre muitas outras fontes de relevância curricular, não necessariamente a principal;
2. Tratar o currículo regional como uma adaptação orgânica do currículo nacional, não como uma adição a este último; repercutir essa adaptação nos documentos oficiais por via da inclusão de especificações regionais nas competências enunciadas a nível nacional, não pela via da criação de competências de âmbito exclusivamente regional;
3. Maximizar a exploração de ligações entre fenómenos locais e globais.

## Comentários finais

No momento em que se redige este artigo, é demasiado cedo para avaliar com rigor se o currículo regional dos Açores está mais próximo de uma abordagem categorial ou de uma abordagem não categorial, embora alguns sinais sugiram que tem sido influenciado sobretudo por uma racionalidade categorial. Note-se, a este propósito, que o discurso oficial que apoia o currículo regional em questão tem estado centrado nos açorianos e tem sugerido, implicitamente, que os açorianos são, de preferência, aqueles que nasceram nos Açores e/ou

6 S. Miguel, a ilha maior, tem cerca de 132.000 habitantes, enquanto o Corvo, a mais pequena, tem cerca de 450.

passaram a maior parte das suas vidas naquela região. Por outras palavras, tem havido pouco lugar nesse discurso, por exemplo, para os imigrantes recentemente chegados aos Açores – tradicionalmente uma região de emigrantes, mas agora também uma região com alguns imigrantes, a maioria dos quais vindos do Brasil e da Europa de Leste.

Na era da globalização, a realidade local é fortemente influenciada por paisagens mais amplas (Smith, 2003). Neste contexto, as políticas educativas nacionais e regionais são de alguma forma pressionadas no sentido de adoptarem formas de conceptualizar a escola e o currículo que têm sido consolidadas a um nível supranacional (Nóvoa, 2000; Smith, 2003). Dada esta pressão, quem decide sobre o currículo regional pode conformar-se ou resistir. Resistir isolando e enfatizando as características específicas de uma minoria que vive numa região quase invisível pode ser bastante frustrante e contraproducente. Mas talvez haja maiores possibilidades de sucesso se for explorada a relação entre as identidades que resultam sobretudo do ambiente natural e cultural específico da região e outras identidades, abrindo assim espaço para alianças estratégicas com outras minorias.

Fazer com que o mundo reconheça a existência dos Açores é muito difícil, porventura impossível, mas é possível melhorar o conhecimento dos açorianos acerca do seu lugar no mundo, sem o qual não poderão lutar por mais elevados níveis de respeito pela sua identidade. Isto requer conhecimento sólido sobre fenómenos globais e sobre a sua relação com fenómenos locais. Para promover esse tipo de conhecimento, o currículo regional tem de ser também internacional. Além disso, tem de ser continuamente posto em prática através de avanços e recuos de *zoom* entre o local e o global.

## Nota

Este artigo baseia-se numa comunicação com o mesmo título que apresentei à ‘Second World Curriculum Studies Conference’, realizada em Tampere, Finlândia, em Maio de 2006. A minha participação nesse evento foi financiada pela Secretaria Regional da Educação e Ciência do Governo Regional dos Açores.

## Referências bibliográficas

- Aguiar, O. P. (2006). *Aprender mais – Estudo do Meio, 4º ano, ensino básico*. Porto: Editora Educação Nacional.
- Apple, M. (1990). *Ideology and curriculum* (2<sup>nd</sup> ed.). New York: Routledge.
- Burbules, N. (1997). A grammar of difference: Some ways of rethinking difference and diversity as educational topics. *Australian Educational Researcher*, 24(1), 97-116.
- Butler, J. (1993). *Bodies that matter: On the discursive limits of ‘sex’*. New York: Routledge.
- Costa, F., & Marques, A. (2006). *História e Geografia de Portugal, 5º ano - Caderno de actividades*. Porto: Porto Editora.
- Davis, B., & Sumara, D. (2000). Curriculum forms: On the assumed shapes of knowing and knowledge. *Journal of Curriculum Studies*, 32(6), 821-845.
- Davis, B., & Sumara, D. (2003). The hidden geometry of curriculum. In R. Edwards & R. Usher (Eds.), *Space, curriculum, and learning* (pp. 79-91). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Deschenes, S., Cuban, L., & Tyack, D. (2001). Mismatch: Historical perspectives on schools and students who don't fit them. *Teachers College Record*, 103(4), 525-547.
- Dewey, J. (1902). *The child and the curriculum*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Esteve, J. M. (2000). Culture in the school: Assessment and the content of education. *European Journal of Teacher Education*, 23(1), 5-18.



- Fonseca, M. L. (2000). *Currículo e género: O lugar da escola na construção de culturas juvenis femininas*. Comunicação apresentada ao V Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Faro.
- Gay, G. (1995). Curriculum theory and multicultural education. In J. Banks & C. A. McGee (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 25-43). New York: Macmillan.
- Gimeno Sacristán, J. (1999). Currículo e diversidade cultural. In T. T. Silva & A. F. Moreira (Orgs.), *Territórios contestados: O currículo e os novos mapas políticos e culturais* (3ª ed., pp. 82-113). Petrópolis: Vozes.
- Goodson, I. (1995). *The making of curriculum: Collected essays* (2<sup>nd</sup> ed.). Washington DC: Falmer Press.
- Gough, N. (2002). The long arm(s) of globalization: Transnational imaginaries in curriculum work. In W. Doll Jr. & N. Gough (Eds.), *Curriculum visions* (pp. 167-178). New York: Peter Lang.
- Kliebard, H. (1995). *The struggle for the American curriculum: 1893-1958* (2<sup>nd</sup> ed.). New York: Routledge.
- Leite, C. (2000). Uma análise da dimensão multicultural no currículo. *Revista de Educação*, IX(1), 137-143.
- Leite, C. (2002). *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian / Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Louro, G. (2000). *Currículo, género e sexualidade*. Porto: Porto Editora.
- Moreira, L., & Baumel, R. (2002). *Currículo em educação especial: Tendências e debates*. Comunicação apresentada ao V Colóquio sobre questões curriculares (I Colóquio luso-brasileiro), Braga.
- Munro, P. (1998). Engendering curriculum history. In W. F. Pinar (Ed.), *Curriculum: Toward new identities* (pp. 263-294). New York: Garland.
- Nóvoa, A. (2000). The restructuring of the European educational space: Changing relationships among states, citizens, and educational communities. In T. S. Popkewitz (Ed.), *Educational Knowledge: Changing relationships between the state, civil society, and the educational community* (pp. 31-57). Albany: SUNY Press.
- Oakes, J., Gamoran, A., & Page, R. (1992). Curriculum differentiation: Opportunities, outcomes, and meanings. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum: A project of the American Educational Research Association* (pp. 570-608). New York: Macmillan.
- Rodrigues, A. M. (2006). *Crescer – Estudo do Meio, 4º ano, ensino básico*. Porto: Editora Educação Nacional.
- Roldão, M. C. (1994). *O pensamento concreto da criança: Uma perspectiva a questionar no currículo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão curricular: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Silva, T. T. (2000). A produção social da identidade e da diferença. In T. T. Silva (Org.), *Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais* (pp. 73-102). Petrópolis: Vozes.
- Silver, H., Strong, R., & Perini, M. (2000). *So each may learn: Integrating learning styles and multiple intelligences*. Alexandria, Virginia: ASCD.
- Smith, D. G. (2003). Curriculum and teaching face globalization. In W. F. Pinar (Ed.), *International handbook of curriculum research* (pp. 35-51). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wark, M. (1994). *Virtual Geography: Living with global media events*. Bloomington: Indiana University Press.

### **Autor**

Francisco Sousa é Professor Auxiliar no Departamento de Ciências da Educação, campus de Angra do Heroísmo, da Universidade dos Açores, Portugal. Correio electrónico: [fsousa@notes.angra.uac.pt](mailto:fsousa@notes.angra.uac.pt)

