

***Ethos* de escola e contexto multicultural: Mote para alguns (re)encontros**

LUÍS MIGUEL CARVALHO (*)

1. INTRODUÇÃO

Em resposta ao desafio para uma intervenção que estabelecesse um contacto entre um dos temas centrais do Seminário¹ – contexto multicultural – e a ideia de *ethos* de escola, construiu-se um roteiro – naturalmente incompleto – de encontros entre aquelas temáticas, fruto da montagem de recursos pré-existentes à tarefa proposta.

Antes de iniciar esta breve incursão, deixa-se uma nota acerca da questão da multiculturalidade no sistema de ensino escolar. É possível associar o carácter recente da presença dos temas da educação intercultural ou multicultural na investigação educacional portuguesa, e no próprio sistema educativo, à incapacidade da educação escolar portuguesa abandonar a uniformização das suas respostas, bem como à sua obsessiva centração num aluno ideal: português e branco, mas, também, urbano e de classe média (Stöer,

1992). A questão da multiculturalidade na educação escolar portuguesa não se circunscreve, pois, a categorias raciais ou étnicas, e instala-se no problema mais vasto da crise da massificação escolar e dos desafios da heterogeneidade e da diferenciação que aí se colocam no quadro de uma concretização das igualdade perante o acesso e o sucesso na escola.

2. EFEITOS DAS ESCOLAS: DAS DESIGUALDADES AO *ETHOS* DA ESCOLA

Na investigação educacional sobre as interferência de factores relativos a estruturas ou processos organizacionais na produção de desigualdades sociais e raciais na escola – e face à escola – encontramos o primeiro laço entre os conceitos de multiculturalismo e de *ethos*. Procurando evidências acerca do impacto de variáveis de composição e de funcionamento dos estabelecimentos escolares sobre os resultados dos seus alunos, os estudos sobre os *efeitos das escolas*²

(*) Faculdade de Motricidade Humana, Unidade de Ciências da Educação, Universidade Técnica de Lisboa.

¹ Comunicação apresentada no Seminário «Corporidade no Contexto Multicultural» (U.T.L. – F.M.H. – Departamento de Educação Especial e Reabilitação).

² Veja-se Good, T. L., & Brophy, J.E. (1986). School effects. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*, 3rd edition (pp. 570-612). New York: MacMillan.

procuraram contrariar as conclusões proclamadas por uma vaga de trabalhos anteriores que postulavam a existência de uma reduzida ou não significativa influência de variáveis dos estabelecimentos de ensino perante as desigualdades sociais e culturais dos seus alunos.

O estudo longitudinal de Rutter et al. (1979) é uma dessas investigações que marcam a abordagem em torno da interrogação: *as escolas fazem ou não a diferença nos resultados escolares dos alunos*. Conduzida em doze escolas londrinas, acompanhando uma coorte de alunos – desde a saída da escola primária e ao longo da sua passagem pela restante escolaridade obrigatória inglesa –, a pesquisa tornou conhecidos alguns efeitos que ocorrem nesse trajecto em função de certas características dos estabelecimentos escolares. Assim, constatou que a variação dos efeitos produzidos pelas escolas não é compreensível apenas através da sua composição social³ e que existem factores relativos aos processos organizacionais implicados nessa variação: expectativas de alunos e professores face às aprendizagens, planificação de aulas, uso de recompensas e castigos, condições de trabalho dos alunos, responsabilidade e participação dos alunos na orientação de actividades, doseamento da estabilidade e da rotatividade de alunos e professores, organização das equipas pedagógicas e dos grupos sociais.

Uma das conclusões mais relevantes do estudo sublinha que a existência de uma articulação entre esses factores se associa a um aumento do seu impacto e, portanto, do *efeito da escola* sobre os resultados dos alunos. Esta conclusão abriu caminho à consideração de que tais factores participam na criação e manutenção de um conjunto coerente de ideias, crenças e atitudes

³ Os resultados do estudo permitem, porém, sublinhar que a produção desses efeitos positivos depende de um certo equilíbrio na composição do corpo discente, denunciando a convergência de alunos mais fracos numa mesma escola como solução a evitar. Para uma mais cautelosa apreciação dos resultados dos estudos sobre os «efeitos de escola» veja-se T. Good e Weinstein (1992). As escolas marcam a diferença: evidências, críticas e novas perspectivas. In A. Nóvoa (coord.), *As Organizações Escolares em Análise* (pp. 79-98). Lisboa: Publicações D. Quixote.

face ao trabalho escolar, enfim, de um *ethos* de escola. Ao recorrer ao termo *ethos* Rutter procura pôr em evidência a existência de uma acção global de cada estabelecimento escolar sobre os seus alunos e remete-nos, assim, para a possibilidade de associar cada estabelecimento de ensino a um conjunto articulado de maneiras de pensar, organizar e realizar a prática escolar e de notar que essa montagem afecta a variabilidade dos efeitos educativos gerados nos alunos.

Embora o conceito de *ethos* surja, *a posteriori*, para explicar determinado tipo de variação nos processos e nos efeitos das escolas, a sua mobilização contribuiu para que alguns investigadores se concentrassem num campo de conhecimento em torno da construção social desses modos de pensar, falar e fazer educação à escala de cada estabelecimento escolar. É assim que vamos reencontrar, na década de oitenta, a ideia de *ethos* escolar nas abordagens simbólicas da escola como organização. A ideia de que cada escola desenvolve a sua própria cultura não é, porém, nova na investigação educacional. Encontrámo-la, aliás, num *clássico* da sociologia da educação que apela ao estudo das escolas como unidades sociais (Waller, 1967 [1932], p. 7):

«The persons of the school live very close to each other, and are bound each by each by an intricate maze of crisscrossing social relationships. Intimacy of association, stability of the group, the setting apart of the group by a distinctive dress and its isolation from other cultural influences, combine to make possible a strong feeling of unity in such a school; (...). The isolation of the school from the remainder of the community, and the richness of the life which its members lead in their close-packed association, make the culture developed in a such pronounced and distinctive.»

Podemos, hoje, não reconhecer as características de isolamento da escola face ao exterior ou, melhor, definir outros modos e conteúdos dessa relação; no entanto, muitos dos factores referidos mantêm a sua actualidade e presença em trabalhos contemporâneos.

3. DO *ETHOS* ÀS CULTURAS DE ESCOLA E NA ESCOLA

A utilização da metáfora da cultura no âmbito do estudo sobre as organizações ou sobre a ocupação docente tem tido diferentes orientações e expressões. Para este texto mobilizamos aquelas que enfatizam a visão dos processos sociais que, no interior das escolas, criam e mantêm esquemas interpretativos comuns aos seus intervenientes, que criam e recriam os sentidos das práticas, das relações entre os actores escolares e entre estes e contexto externo das escolas. Trata-se de entender a cultura de escola como um processo de construção social das representações da vida interna da escola e das suas relações com o envolvimento – de processos vivenciais e interpretativos de um contexto específico que dão clareza e direcção a acontecimentos complexos ou ambíguos como são os acontecimentos pedagógicos – e que permitem gerar crenças ou consciências de grupo, marcando o que é *aceitável fazer e o como fazemos aqui*. Nesta perspectiva as escolas têm os seus próprios padrões de cultura e de sub-cultura, isto é, de crenças e de significados compartilhados, fragmentados ou integrados, apoiados em normas operacionais e em rituais (Morgan, 1986).

Vários autores portugueses têm procurado entrar neste universo simbólico das escolas e dos professores portugueses. Mobilizamos três trabalhos como pontos de partida para pesquisas em torno da educação multicultural, e para a análise dos processos em que se inscreve a introdução da educação intercultural ou multicultural em Portugal.

Ana Benavente (1990) centra-se no universo simbólico das professoras do ensino básico e nos modos particulares e distintos como dão sentido ao trabalho pedagógico com alunos de meios sociais desfavorecidos. Nessa incursão sobre as *representações* das professoras, descrevem-se três diferentes modos de implicação na mudança das práticas pedagógicas e nos resultados escolares dos alunos⁴, a que correspondem diferentes apre-

⁴ Note-se que existem grupos de professoras entre estas categorias (reunindo elementos discursivos de duas lógicas) o que faz sobressair o carácter dinâmico e mutável das representações (mas que pode também fazer pensar que dessa montagem resultem novos referências).

ciações acerca dos alunos dos «meios populares»: uma implicação individual intuitiva, onde reina a ausência ou a desvalorização de laços entre a escolaridade das crianças e o seu meio social; uma implicação negada ou impossível, povoada de tipificações pela negativa dos alunos dos meios populares – «os que têm condições de vida difíceis», «os pais não têm instrução ou não sabem instruir», «têm falta de cultura»; uma implicação individual e colectiva, institucional e social que, finalmente, reconhece e procura operar no quadro das *distâncias e das diferenças* entre a cultura dos meios populares e a cultura da escola.

Em estudo mais recente, Rui Gomes (1993) propõe-nos um mapa analítico dos contextos simbólicos organizacionais através do qual – entre outros aspectos – podemos visualizar como em função de quadros de referência distintos⁵ – *cívico, doméstico, industrial e de renome* – os professores organizam e estabelecem práticas diferenciadas ao nível das *relações entre a escola e o meio*. Aí se evidencia como, apesar de uma presença constante da ideia de *abertura da escola ao meio*, esta é definida de diferentes modos e com consequências distintas para a estruturação dessa relação: numa lógica cívica, traduz-se na existência de espaços curriculares centrados no estudo do meio; numa lógica industrial, a relação com o meio é vista a partir da possibilidade de captação de recursos; numa lógica de opinião exprime-se através do trabalho interdisciplinar e da animação sócio-educativa; numa lógica doméstica é vista a partir das relações com os alunos, sendo através destes que se trocam os saberes entre a escola e o meio.

Num estudo realizado numa escola em meio rural, Stöer & Araújo (1992) mostram como se inter cruzam as culturas urbana (dos professores) e rural (dos alunos) no quotidiano escolar. Destacando a presença e a força da cultura rural na cultura da escola – na cadência da vida escolar, nas atitudes dos alunos em relação à autoridade, nos hábitos de convívio –, revela, também, o carácter secundarizado dessa cultura, à qual são dados espaço e valor no âmbito da esfera do afectivo e não do cognitivo. Não se trata da exclu-

⁵ Lógicas de justificação que coexistem, que se denunciam, que se aliam...

são deliberada das culturas não-urbanas, através de propositada ignorância ou rejeição; porém, estando os professores atentos a essa diversidade, essa atenção não passa de um estado de reconhecimento implícito da diferença: manifesta-se na possibilidade de os alunos disporem de espaços-tempos escolares em que lhes é permitido e incentivada a expressão e o desenvolvimento da sua identidade cultural, em actividades próximas das da sua cultura de origem. Nota-se, assim, a ausência de uma explicitação das diferenças culturais, traduzida na mobilização de práticas pedagógicas alternativas e diferenciadas para o núcleo duro das actividades escolares. Em resumo, ainda que a abertura às outras culturas esteja presente, esta manifesta-se através de uma aceitação tácita da diferença e não através de um empenho na ruptura com as práticas tradicionais que promovem as desigualdades face ao sucesso educativo.

Observando a diversidade de culturas no interior de uma mesma escola, reconhecemos que a ideia de um *ethos* ou de uma cultura da escola deve dar lugar à ideia de culturas de escola; na verdade as escolas são *multiculturais*, já pela diversidade de culturas que pré-existem à reunião dos vários intervenientes escolares, já pela variedade de culturas criadas, mantidas e negociadas pelo conjunto dos actores escolares, as quais incorporam modos particulares de lidar com as culturas «de origem». Gostaria de retirar algumas ilações destes estudos em relação à temática do multiculturalismo nas escolas portuguesas em torno da interrogação seguinte.

4. CULTIVAR UMA EDUCAÇÃO MULTICULTURAL?

Em primeiro lugar, a introdução de programas de educação intercultural ou multicultural, pelas características de incerteza que acompanham a introdução do novo, criam espaços de negociação e de re-intrepretação local que não podem ser ignorados; nesta perspectiva, não podem ser entendidos apenas como aplicações de novas propostas, estratégias e técnicas, frequentemente difundidas através de processos de formação e da disponibilização de meios. De facto, as escolas detêm essa margem de interpretação que permite rejeitar, acomodar ou assimilar as propostas; por isso observamos projectos que

constituem verdadeiros *ghettos* dentro das escolas, projectos que *acrescentam mais ao mesmo* e projectos que ajudam ao refazer de modos e conteúdos de trabalho com os alunos. Assim, a introdução de novas práticas de educação multicultural não se pode conceber através de estratégias centradas no desenvolvimento de técnicas de educação multicultural e na procura do seu uso apropriado, mas deve considerar a procura dos *significados* e dos *valores* face à educação multicultural presentes nas escolas, e a sua adaptação face aos modos e aos processos culturais das escolas.

Em segundo lugar, os diferentes sentidos atribuídos à relação com o meio social permitem sugerir diferentes modos de conceber e de lidar com as culturas dos jovens que ingressam nas escolas e, sobretudo, diferentes modos de entender o sucesso da relação educativa com esses alunos. Convirá então interrogar que tipo de fins e de meios são tomados como certos nessas culturas de escola: os de *assimilação cultural*, de *acomodação cultural*, ou os de produção de uma *amalgama cultural*. A partir do estado actual de um projecto de investigação-acção, no âmbito da educação multicultural, Stöer (1993) sugere dois tipos ideais de professor e de escola: monocultural que visualiza a diversidade cultural como obstáculo ao processo de ensino-aprendizagem, em que a diversidade é tomada como desvio à norma na sala de aula, numa escola centrada sobre si própria, que reconhece as diferenças culturais sem as conhecer; pluricultural em que a diversidade cultural é tomada como fonte de enriquecimento do ensino-aprendizagem, é uma condição de confronto entre culturas na sala de aula, numa escola que vai à comunidade e que conhece as diferenças culturais através do desenvolvimento de dispositivos pedagógicos alternativos. Acrescentaria um terceiro, uma espécie de entre-dois, *ambivalente*, em que a diversidade cultural é tomada como uma inevitabilidade, em que se acomodam os processos de ensino-aprendizagem à sua presença, numa escola que procura criar espaços e promover a tolerância face à presença da comunidade na escola e em que se reconhecem as diferenças culturais através da criação de dispositivos extra-curriculares de compensação.

Por último, devemos admitir que os alunos – e os alunos das chamadas *minorias* – se apresenta-

rão em diferentes posições e com diferentes disposições face à escolarização e às relações entre culturas (algumas até opostas às por nós tomadas como certas ou resultantes dos nossos estereótipos).

Neste real feito de tantos possíveis – em que reinam a incerteza e a ambiguidade –, a *identificação/criação e o enfrentamento de problemas* ocupam um papel central na concretização de práticas de educação multicultural. A este propósito recorda-se uma citação tomada de Michael Fullan, no seu interessante ensaio sobre as mudanças em educação, que faz sobressair a importância do *tandem* conflito-cooperação para a implementação de mudanças nas escolas (Stacey, cit. in Fullan, 1993, p. 120):

«People do not provoke new insights when their discussions are characterized by orderly equilibrium, conformity, and dependence. Neither do they do so when their discussions entre the explosively unstable equilibrium of all-out conflict or complete avoidance of issues... People sparks new ideas off each other when they argue and disagree – when they are conflicting, confused, and searching for new meaning – yet remain willinx and listen to each other.»

Do reconhecimento da conflitualidade e da cooperação como elementos centrais dos processos de mudança emerge uma última reflexão que se instala no domínio do político. Trata-se aqui do micropolítico, isto é, do entendimento dos estabelecimentos de ensino como espaços de acção política quotidiana, espaços em que os indivíduos e os grupos desencadeiam estratégias e técnicas de poder, influenciando ou protegendo-se, para concretizarem os seus objectivos e manterem um certo grau de controlo sobre o quotidiano escolar⁶.

⁶ Como exemplo mais evidente da presença desse fenómeno pense-se nos processos de constituição de turmas, de horários e distribuição de serviço, em que os professores disputam não apenas bens materiais (a gestão dos interesses extra-escola) mas importantes bens simbólicos e afectivos (a gestão dos interesses relativos às tarefas do ensino).

No quadro de uma análise micropolítica das escolas, importa reconhecer que os processos de mudança são processos de *criação da realidade*, através dos quais se definem quais os assuntos e as questões relevantes e críticas para a vida da escola. Neste sentido, a possibilidade de adopção de projectos de educação multicultural não escapam a essa luta pelo controlo ideológico das escolas, que permite sustentar (ou não) a legitimidade da adopção das práticas de educação multicultural, bem como dos seus fins e meios, e na qual interferem professores e gestores escolares, mas também – de um modo mais ou menos directo – universidades, sindicatos, ministérios, associações de pais, meios de comunicação, empregadores.

O conhecimento sobre os fenómenos políticos da vida quotidiana das escolas pode constituir fértil base de apoio aos que pretendem desenvolver projectos de educação multicultural nas escolas. Aliás, o apelo a uma *literacia política*, como procura de uma compreensão mais profunda dos modos subtis como o poder se manifesta nas arenas escolares, é hoje feito em nome de uma colaboração mais autêntica e menos centrada na manipulação das aparências entre os actores escolares (Blase & Anderson, 1995).

Compreendendo-se a acção política em torno de dinâmicas de conflito e de cooperação, será relevante procurar compreender melhor o modo como a colaboração – entre professores, alunos, e outros intervenientes neste tipo de projectos – se estabelece e em que circunstâncias se estabelecem. Embora a sua presença faça supôr a existência de um processo de partilha de significados face ao trabalho escolar, será limitativo e limitado um raciocínio que a faça depender apenas da *mudança de mentalidades*; de facto, essas *mentalidades* são geradas em estruturas escolares que podem constituir factores de facilitação ou de obstáculo à própria colaboração (Hargreaves, 1994). Daí que seja possível argumentar a favor de projectos que procurarem modelos de trabalho *estruturantes da colaboração* (investigação-acção, investigação clínica, a formação-acção) e desencadeadores da criação de redes intra e entre escolas e entre estas e outras agências e agentes⁷, fora da regulação estatal. Deste modo,

⁷ Evitando processos regidos pela lógica da aplica-

a orientação das políticas de educação multicultural poderia aproximar-se daquilo que Anthony Giddens (1994) designa por *políticas generativas*, as que permitem aos indivíduos e aos grupos *fazerem as coisas acontecer*, fugindo da tradicional tentação do *fazer com que as coisas aconteçam às pessoas e aos grupos*.

Importa, por último, evitar a tentação de fazer crer que a escola é a grande responsável pelo cultivo de uma *sociedade multicultural e anti-racista*, que é uma outra forma de cultivar a ilusão da escola *criadora de um mundo melhor na Terra*⁸. Ilusão nunca cumprida que retorna como um *boomerang* sobre a credibilidade da educação escolar e dos professores. Esta observação tem o seu cabimento porquanto a revisão da experiência *multicultural* noutros países constata a sua presença essencialmente como fenómeno retórico (Stöer, 1993). No caso do Estado português, em que a escassez dos recursos materiais a distribuir se tende a compensar com a uma farta distribuição de recursos simbólicos⁹, esta apreensão é, também, pertinente. Como o é, ainda, a dúvida face à disposição das Instituições do Ensino Superior: não se tratará, afinal, de alimentar uma nova retórica, oferecendo uma nova moda discursiva que se desenrola em encontros de «especialistas», e de novas pretensas soluções práticas, descontextualizadas, que se enrolam em acções de formação?

O desafio coloca-se, então, ao nível da capacidade de *co-produção* de práticas orientadas para o cultivo de relações pautadas pelo respeito pela história, pela cultura e pela linguagem dos vários grupos em presença e, mais importante, pelo

ção de conhecimentos gerados pelos especialistas e na sequência experimentação-generalização à escala do sistema escolar.

⁸ Tomamos a ironia de Popkewitz, T. S. & Pereyra, M. A. (1993). An eight country study of reform practices in teacher education: an outline of the problematic. In T. Popkewitz & M. Pereyra (Eds.), *Changing patterns of power* (1-52). New York: State University of New York Press.

⁹ Para uma análise das retóricas no campo educativo, no quadro da crise (e das contradições) da escola de massas em Portugal, veja-se o recente artigo de Gomes, R. (1996). The reform of mass schooling in Portugal (1974-1991). *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 1 (1), 29-42.

cultivo de práticas organizacionais e pedagógicas que promovam a realização académica desses jovens como condição de combate à discriminação (Stöer, 1993; Stanley, 1995). Porém, a partilha do cepticismo acerca do sentido, do alcance e das possibilidades do cultivo de uma *educação multicultural*, enquanto recurso crítico face à voragem das nobres intenções, deve constituir parte integrante dessa co-produção. Reconhecer a impossibilidade de falarmos pelos *outros*, no e do lugar dos *outros* fará, também, parte desse exercício?

BIBLIOGRAFIA

- Benavente, A. (1990). *Escola, professoras e processos de mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Blase, J., & Anderson, G. L. (1995). *Micropolitics of educational leadership*. London: Cassell.
- Fullan, M. (1993). *Change forces*. London: The Falmer Press.
- Giddens, A. (1994). *Beyond left and right*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Gomes, R. (1993). *Culturas de escola e identidades dos professores*. Lisboa: Educa.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times*. New York: Teachers College Press.
- Morgan, G. (1986). *Images of organization*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., & Ouston, J. (1979). *Fifteen thousand hours*. London: Open Books.
- Stöer, S. (1992). A reforma educativa e a formação inicial e contínua de professores em Portugal: Perspectivas inter/multiculturais. In A. Nóvoa, & T. S. Popkewitz (org.), *Reformas educativas e formação de professores* (pp. 71-81). Lisboa: Educa.
- Stöer, S. (1993). O projecto de educação e diversidade cultural: Para uma sinergia de efeitos de investigação. In Ministério da Educação/SCPEM, *Escola e sociedade multicultural* (pp. 51-55). Lisboa: Ministério da Educação.
- Stöer, S., & Araújo, M. H. (1992). *Escola e aprendizagem para o trabalho: Educação e democracia num país da (semi)periferia europeia*. Lisboa: Escher.
- Stanley, L. S. (1995). Multicultural questions, action research answers. *Quest*, 47, 1-33.
- Waller, W. (1932). *The sociology of teaching*. New York: John Wiley & Sons, 1967.

RESUMO

O artigo explora algumas relações entre as temáticas da educação multicultural e das culturas de escola. Recuperando alguns dos estudos portugueses que põem em destaque a diversidade de culturas das escolas e, simultaneamente, a força desse mundo dos significados na construção das práticas escolares, o texto procura situar e discutir as possibilidades da promoção de práticas de educação multicultural no sistema educativo.

Palavras-chave: Escola(s), Educação multicultural, Inovação.

ABSTRACT

The present paper explores some of the relationships between the themes of multicultural education and school culture. By retrieving some of the portuguese studies highlighting the cultural diversity in schools and, simultaneously, the power of that world of meanings in the making of school practices, this text tries to locate and discuss how to pursue the multicultural practices in the portuguese educational institutions.

Key words: School(s), Multicultural education, Innovation.