

---

## TAZOS E BARBIES

### Quando o currículo paralelo se cruza com o formal na educação de infância<sup>1</sup>

---

*Francisco Rodrigues Sousa\**

#### RESUMO

Com este artigo pretende-se desenvolver uma reflexão sobre algumas situações vividas no âmbito da formação inicial de educadores de infância nas quais houve a oportunidade de discutir fenómenos de carácter curricular experienciados pelos formandos à luz de determinados conceitos que fazem parte do léxico dos Estudos Curriculares. Salientar-se-á que este tipo de discussão tem sido progressivamente promovido em contextos nos quais os formandos intervêm ao nível do currículo em acção, permitindo assim uma abordagem dialógica da relação entre teoria e prática.

Uma das principais características dos referidos fenómenos é a presença de brinquedos produzidos industrialmente, que hoje ocupam um espaço muito significativo na cultura popular infantil. Em vez de descartar esses brinquedos como elementos extra-escolares, ou de nos limitarmos a reconhecer que eles podem ter alguma importância em termos de currículo paralelo, há que reconhecer que eles têm uma influência não menosprezável sobre a construção das identidades das crianças, mais ou menos mediada pelo que se passa na instituição escolar (pré-escolar, neste caso). O educador de infância deve, por isso, ter uma atenção crítica a esse tipo de materiais.

#### Introdução

O título deste artigo é algo paradoxal, uma vez que, na acepção mais rigorosa de paralelismo, duas linhas paralelas mantêm sempre a mesma distância entre si, nunca se cruzando. Talvez por isso mesmo, a expressão “currículo paralelo” não é muito frequentemente utilizada no âmbito dos Estudos Curriculares. Num breve parágrafo, Ribeiro (1993), depois de avisar que não voltará a utilizar o conceito de currículo paralelo nem aprofundará a sua discussão, refere que ele “diz respeito a formas e conteúdos de educação e aprendizagem situados fora da escola, provenientes de múltiplos contactos e influências – a família, a comunidade local, os colegas, os meios de comunicação social e outras agências educativas e

---

<sup>1</sup> Uma versão preliminar deste texto serviu de base a uma comunicação com o mesmo título, que apresentei ao V Colóquio sobre questões curriculares (I Colóquio luso-brasileiro), realizado em Braga em Fevereiro de 2002.

\* Universidade dos Açores.



sociais” (p. 18). Como ninguém suficientemente conhecedor do fenómeno educativo nega a existência de influências mútuas entre o que o aluno aprende na escola (e que é ditado, em grande parte, embora não exclusivamente, pelo currículo formal) e o que o aluno aprende fora da escola, não há, em rigor, um verdadeiro currículo paralelo. De uma forma muito simples, esta constatação ajuda a compreender a pouco frequente utilização do conceito no âmbito dos Estudos Curriculares. Porquê, então, a sua utilização neste texto?

A abordagem a determinadas situações concretas que aqui se vai desenvolver constituirá uma oportunidade para discutir várias questões, incluindo a da possível erradicação da expressão “currículo paralelo” do vocabulário dos Estudos Curriculares. Embora, por razões já sucintamente explicadas, possa parecer óbvio que tal erradicação é desejável, devemos interrogar-nos sobre se o conceito de currículo paralelo possui, mesmo assim, algum valor heurístico, com base no qual se deva argumentar a favor da sua conservação. Aceitemos, portanto, no âmbito deste ensaio, uma utilização provisória do referido conceito. Assentemos essa aceitação na hipótese de que, embora reconhecendo a existência de influências mútuas entre o currículo formal e o chamado currículo paralelo, algumas pessoas que trabalham no campo educacional poderão ter comportamentos de resistência a algumas dessas influências, como se desejassem não ter a responsabilidade de intervir sobre determinadas aprendizagens que os alunos realizam fora da escola, ou seja, como se desejassem a conservação de um currículo verdadeiramente paralelo. O conceito de currículo paralelo é, assim, aceite provisoriamente neste texto enquanto possível elemento implícito no pensamento e na acção de alguns actores que se deparam com a necessidade de reagir, em espaço escolar, a situações marcadamente enformadas por aquilo que os alunos aprendem fora da escola.

As situações concretas que servem de ponto de partida para esta reflexão ocorreram no ano lectivo de 2000/2001, no âmbito da disciplina de Intervenção Educativa, leccionada no quarto ano do curso de licenciatura em educação de infância na Universidade dos Açores. Estando uma aluna desse curso, por mim orientada, – a Rita<sup>2</sup> – a iniciar um dia de trabalho num jardim-de-infância cooperante – um jardim-de-infância integrado numa escola do tipo EB/JI, da rede pública –, observei que as poucas crianças que já haviam chegado à sala brincavam com Tazos: pequenos objectos circulares que são oferecidos como brinde em sacos de aperitivos. Observei ainda que algumas crianças faziam comentários sobre a quantidade de Tazos que cada uma possuía. Quando entendeu que já havia um número suficiente de crianças na sala, a Rita mandou as crianças arrumarem os Tazos – o que elas fizeram, manifestando algum aborrecimento – e deu início às actividades que havia planificado na véspera. Curiosamente, as primeiras actividades realizadas situavam-se predominantemente no domínio da matemática. Durante uma sessão de reflexão sobre o trabalho desenvolvido, perguntei à Rita por que é que, em vez ter mandado as crianças arrumarem os brinquedos, não tinha procurado abordar aquilo que estava planificado sem quebrar a continuidade com o que as crianças estavam a fazer, até porque, segundo as *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*, “a construção de noções matemáticas fundamenta-se na vivência do espaço e do tempo, tendo como ponto de partida as actividades espontâneas e lúdicas da criança” (ME/DEB, 1997: 73). A Rita respondeu que essa abordagem alternativa também lhe parecia mais adequada, que só não a tinha utilizado porque não lhe ocorrera no

<sup>2</sup> Por razões de confidencialidade, este não é o verdadeiro nome da aluna.



momento e provavelmente a razão pela qual não lhe ocorrera residia no facto de, devido à sua pouca experiência, ainda não se sentir suficientemente à vontade para utilizar a planificação de forma mais flexível. Além disso, comprometeu-se a fazer um esforço no sentido de conseguir tal flexibilização num curto prazo.

Passado algum tempo, verificou-se que, de facto, o compromisso estava a ser honrado. Uma parte importante das decisões sobre o que passou a acontecer na sala de jardim-de-infância em questão, nos dias em que a Rita era responsável pelas actividades, deslocou-se da fase pré-activa para a fase interactiva da planificação. Essa flexibilização associou-se a uma maior sensibilidade ao contexto, a qual, por sua vez, possibilitou uma maior continuidade entre as actividades espontâneas das crianças e o currículo formal, continuidade essa que se reflectiu numa série de situações, incluindo algumas nas quais se verificou novamente a presença de Tazos. Não deixando de felicitar a Rita pela forma mais flexível com que tinha passado a encarar a planificação, decidi introduzir um novo factor de problematização e perguntei-lhe, provocatoriamente, se a integração dos Tazos nas actividades educativas realizadas no jardim-de-infância não seria um procedimento pouco responsável, uma vez que o efeito dos aperitivos que os acompanham sobre a saúde das crianças é, no mínimo, de suspeitar. A aluna respondeu que a responsabilidade da aquisição dos aperitivos e respectivos brindes não era sua, pelo que não encarava a situação como problemática. Argumentei então que entre as responsabilidades dos educadores de infância se incluem as de educar para a saúde e para o consumo, pois desde muito cedo as crianças são expostas a acções de *marketing*, sendo a presença de Tazos naquele jardim-de-infância uma consequência da aplicação bem sucedida de determinadas estratégias de *marketing*. Como referem Gunter e Furnham (2001), os agentes comerciais já estudam há bastante tempo o raciocínio e o comportamento do consumidor jovem, a fim de poderem “melhorar as suas campanhas de comunicação dirigidas a este segmento de mercado bastante lucrativo” (p. 31). A formação de consumidores conscientes é indispensável para garantir algum equilíbrio entre os interesses servidos por esse tipo campanhas e os interesses desses mesmos consumidores.

Esta discussão prolongou-se até ao final do ano lectivo, tendo sido alimentada por quadros teóricos que já haviam sido mobilizados noutros momentos do curso de formação de educadores no âmbito do qual estes acontecimentos ocorreram. Neste artigo, procurar-se-á relacionar essa experiência de formação com: (1) a aprendizagem, por parte dos candidatos a educadores, de determinados conceitos que integram o léxico dos Estudos Curriculares; (2) a relação entre teoria e prática na formação de professores; (3) a relação entre educação de infância, cultura popular infantil e consumismo.

## Um quadro teórico para interpretar a situação

Quando, na primeira interpelação à Rita, invoquei as *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*, perguntando por que é que a aluna não tinha agido de acordo com uma recomendação inscrita nesse documento (tomar como ponto de partida as actividades espontâneas e lúdicas da criança para abordar determinados conteúdos curriculares), não estava muito preocupado com o facto de a aluna não estar a seguir tal recomendação. O que verdadeiramente me preocupava era a suspeita de que nada tinha sido retido da aprendizagem que a aluna aparentemente tinha feito dois anos antes, no âmbito do mesmo curso, sobre alguns conceitos que, na minha perspectiva, deveriam ter servido de referência na forma de lidar com a presença dos Tazos na sala de jardim-de-infância.



Dois anos antes, esta aluna tinha frequentado, com aproveitamento, uma disciplina chamada Desenvolvimento Curricular, leccionada por mim. Por isso, deveria – julgava eu – ter ficado a conhecer as características essenciais das teorias curriculares identificadas por Grundy (1987) e por Kemmis (1993), a partir da reflexão do filósofo alemão Jürgen Habermas sobre os interesses humanos. Deveria ter ficado a saber que o interesse técnico é um interesse em dominar o ambiente, mediante a obediência a normas de procedimento previamente estabelecidas a partir da identificação empírica de regularidades ambientais. Deveria ter ficado a saber que o interesse prático é orientado para a compreensão do ambiente e subordina-se não a normas pré-definidas mas sim ao que, em cada situação concreta, for julgado mais favorável ao *bem* (Grundy, 1987). Deveria ter ficado a saber que o interesse crítico ou emancipatório promove a conscientização (Freire, 1999), a capacidade de distinção entre verdadeiras regularidades naturais e realidades aparentemente naturais mas que, no fundo, resultam de uma construção social – porventura servidora de interesses hegemónicos –, que um educador crítico se compromete a desconstruir.

Mais do que tudo isso, eu esperava que a aluna fosse capaz de relacionar esses pressupostos teóricos com aspectos relevantes da vida profissional que estava em vias de iniciar. Esperava que estivesse apta a reconhecer que um educador que trabalha predominantemente em função da especificação prévia do que vai acontecer na sala de jardim-de-infância é um educador motivado por um interesse técnico. Esperava que ela fosse capaz de reconhecer que um educador influenciado por uma teoria prática enfatiza a importância das decisões de carácter curricular que são tomadas na própria sala de jardim-de-infância, em interacção com as crianças, sendo que tais decisões são tomadas segundo uma lógica deliberativa (Walker, 1971). Esperava que a aluna estivesse habilitada a reconhecer que um educador situado numa perspectiva crítica sobre o currículo é um educador que encara a intervenção educativa como um acto necessariamente social e político (Pacheco, 1996: 41), no pressuposto de que “o currículo nunca é simplesmente um conjunto neutro de conhecimentos” (Apple, 1997: 131), mas sim o resultado de um processo de legitimação inserido num contexto permeável a conflitos de interesses.

Aparentemente, as minhas expectativas quanto à mobilização de quadros conceptuais da área da Teoria e Desenvolvimento Curricular em situações de iniciação à prática profissional estavam a ser frustradas. Comecei então a acreditar que alguns conteúdos leccionados na Disciplina de Desenvolvimento Curricular possuíam aquela lastimável característica que, conforme denuncia Esteve (2000), contamina grande parte da cultura escolar: não servir para que o aluno desenvolva um esquema conceptual que lhe permita compreender a realidade. Este problema tem como causa mais directa a não percepção, por parte do aluno, da relação entre os conteúdos escolares e essa mesma realidade. A principal consequência é o rápido esquecimento dos conteúdos.

À medida que o diálogo com a Rita prosseguiu, fui respirando com algum alívio, ao verificar que a aluna, quando questionada sobre certas situações a partir de ângulos alternativos de análise, parecia, afinal, dominar alguns dos conceitos em questão. No essencial, a Rita compreendia por que é que a maioria dos problemas curriculares não pode ser resolvida de uma forma procedimental (Reid, 1979; Schwab, 1997), ou seja, através de uma série de acções previamente determinada. Entre outras razões, essa impossibilidade deve-se ao carácter irrepetível dos problemas curriculares, que faz com que as bases sobre as quais



se tomará decisões sobre os mesmos sejam imprevisíveis (Reid, 1979). O diálogo sobre problemas curriculares concretos experienciados pela Rita revelou que a aluna compreendia a importância de desenvolver a capacidade de tomar decisões curriculares de carácter interactivo e reconhecia a utilidade de propostas de alguns autores citados nas aulas no desenvolvimento dessa mesma capacidade. O modelo naturalista de Walker (1971), apesar de não visar propriamente as decisões interactivas na sala de aula, revelou-se particularmente útil nesse diálogo. Walker chama deliberação ao processo de transformação das crenças de quem decide sobre o currículo em decisões curriculares. Embora este autor situe a discussão desse processo sobretudo num nível mesocurricular, em que equipas de docentes trabalham sobre o currículo de um ou vários estabelecimentos escolares, a sua ideia de deliberação é aplicável quer a um nível macrocurricular quer a um nível microcurricular de decisão, como é o caso do contexto em que ocorreu o fenómeno aqui em discussão<sup>3</sup>. A Rita compreendeu a importância de investir no desenvolvimento da capacidade de, perante as situações inesperadas com que se depara na sala de jardim-de-infância, “discernir alternativas, considerar argumentos a favor e contra cada uma dessas alternativas e, finalmente, escolher a mais válida”, ou seja, reconheceu que a racionalidade deliberativa proposta por Walker (1971: 54) fazia sentido à luz da sua experiência e podia ajudá-la a resolver problemas no âmbito da sua actividade profissional. Esta reflexão ajudou a aluna a reconhecer as limitações da planificação pré-activa e a tornar esta mais flexível, sem abdicar da mesma como uma referência importante, porque, embora não aceitando os exageros – amplamente criticados – de Mager (1975) no que respeita à enunciação de objectivos, há que reconhecer algum mérito ao autor americano no seu apelo à clareza sobre aquilo que se pretende com a acção pedagógica. A Rita foi pouco deliberativa quando mandou as crianças arrumarem os Tazos, mas teria sido certamente muito pior partir para aquele dia de trabalho sem qualquer planificação e depois decidir aproveitar os Tazos para realizar uma série de actividades fúteis. É certo que algumas pessoas têm uma elevada capacidade de improviso, mas o improviso nem sempre nos conduz por caminhos desejáveis. Como diz Freitas (1998), citando Mager, “quando alguém empreende uma viagem sem saber para onde vai, arrisca-se a que essa viagem termine mal”. A perspectiva técnica sobre o currículo tem o mérito de manter, com grande firmeza, este pressuposto no pensamento curricular.

A mobilização da teoria crítica para esta discussão foi mais difícil. Talvez porque o poder da ideologia do mercado sobre a formação do senso comum desta candidata a educadora de infância a tenha feito, como muitos outros adultos, aceitar sem discussão que “os problemas sociais são problemas individuais” (Giroux, 2001a: 6), ou seja, que o elevado consumo de aperitivos, ampliado pela atracção que os Tazos exercem sobre as crianças, é um problema (se é que podemos considerá-lo um problema) individual da criança, que deve ser gerido no âmbito da família, não um problema social que mereça abordagem por parte da escola pública. Ou talvez porque seja um exagerado delírio pseudo-revolucionário ver na situação em discussão a acção de forças interessadas em impor – por diversas vias, incluindo a educação – o consumismo como única forma tolerável de cidadania (Giroux, 2001a: 85). Afinal, há uma distinção clara entre a história do aparecimento dos Tazos

<sup>3</sup> Veja-se, a este propósito, a distinção que McCutcheon (1999) estabelece entre deliberação em grupo e deliberação a solo.



naquele jardim-de-infância e a história frequentemente contada por Apple (1998; 2000: 89-112<sup>4</sup>; 2001: 26) acerca da penetração do Canal 1 americano em grande parte das escolas dos Estados Unidos da América. Neste último caso, as escolas fizeram um contrato explícito com a empresa televisiva, segundo o qual esta punha determinado equipamento audiovisual à disposição daquelas, que, por sua vez, se comprometiam a assegurar que os alunos assistiriam, em determinadas condições, a parte da emissão do referido canal. Os Tazos, pelo contrário, não entraram naquele jardim-de-infância açoriano ao abrigo de nenhum contrato institucional. Entraram da mesma forma que entram, com toda a “naturalidade”, outros brinquedos que são do agrado de crianças entre os 3 e os 5 anos de idade. Essa “naturalidade” dificulta qualquer tentativa de problematização do fenómeno em causa. Talvez por isso, julgo não ter conseguido ir tão longe no diálogo com a Rita quando apelei a um enquadramento crítico, como fora quando apelara a um enquadramento prático. Esse diálogo, na sua globalidade, foi, no entanto, suficiente para que a aluna repescasse do fundo da gaveta os apontamentos tomados dois anos antes, com um sorriso que parecia querer dizer: “Ah! É para isto que eles servem!”.

### A teoria e a prática na construção da identidade do educador

Quando se trabalha para um curso de formação de educadores de infância concebido em função de determinados princípios com os quais se concorda, não se pode evitar uma certa preocupação ao constatar que um formando demora dois anos a perceber para que é que servem certos conteúdos. O currículo do curso de licenciatura em educação de infância na Universidade dos Açores foi construído com a preocupação de, “ultrapassando operatorialmente as clivagens teoria/prática e fundamentação/aplicação, equilibrar as diferentes dimensões do saber pedagógico e proporcionar uma reflexividade interrecorrente” (Arroz e Silva, 1999: 16). No caso aqui discutido, a clivagem teoria/prática manteve-se, pelo menos, durante dois anos, tempo durante o qual a reflexividade parece ter estado, no mínimo, adormecida. Um educador reflexivo, entre outras características, é alguém que “está consciente dos pressupostos e valores que traz para o ensino, problematizando-os” e “está atento aos contextos institucional e cultural nos quais ensina” (Zeichner e Liston, 1996: 6). Sendo assim, a Rita não foi suficientemente reflexiva naquela manhã em que mandou arrumar os Tazos, embora o tenha vindo a ser em acções e diálogos posteriores. Havia, pois, necessidade de repensar alguns aspectos da disciplina de Desenvolvimento Curricular.

Partindo do princípio segundo o qual um currículo de um curso de formação de professores deve ser um projecto de formação e não um plano-mosaico (Roldão, 2001), tornou-se necessário questionar o modo como a disciplina de Desenvolvimento Curricular estava a contribuir para o desenvolvimento das competências necessárias à vida profissional, o modo como ela se relacionava com outras disciplinas e o contributo da mesma para a promoção da reflexividade e para o esbatimento da clivagem teoria/prática.

<sup>4</sup> É nesta obra que o caso em discussão é explorado de uma forma mais profunda.



Embora essa clivagem, como explica Dewey (1944), só faça verdadeiramente sentido numa sociedade dividida entre os que pensam e os que executam (o que, mesmo nesse contexto, é problemático, porque nem um escravo pode deixar de pensar sobre o que executa), persistem teimosamente no sistema educativo dispositivos que acentuam a separação entre aulas teóricas e aulas práticas, disciplinas de fundamentação e disciplinas de aplicação, tudo isso associado a uma forte tendência para partir do princípio segundo o qual “apresentar os conteúdos na sua forma mais aperfeiçoada proporciona uma suprema via de acesso à aprendizagem” (Dewey, 1944: 220). Daí resultam muitas situações nas quais os estudantes não vêem utilidade nos conteúdos disciplinares que lhes são apresentados. Não tendo minimamente passado por um processo de construção do conhecimento, quando expostos a enunciados teóricos já estabelecidos, os estudantes revelam naturais dificuldades em encontrar significado nos símbolos que enformam esses mesmos enunciados. Parecia ser esse o caso da Rita quando frequentou a disciplina de Desenvolvimento Curricular. Ultrapassar o problema poderia passar pela criação da possibilidade de, nas aulas dessa disciplina, determinadas situações concretas vividas em salas de jardim-de-infância serem tomadas como peças importantes num processo de construção de conhecimento que permitisse aos alunos acederem aos quadros conceptuais previstos ao nível do currículo formal do curso de formação. Mas como conseguir isso se a disciplina de Desenvolvimento Curricular é leccionada no terceiro semestre do curso e só no quarto semestre os alunos começam a frequentar disciplinas que deles exigem a responsabilização por momentos de ensino em instituições cooperantes?

No ano lectivo de 2001/2002, foi introduzido no programa da disciplina de Desenvolvimento Curricular o objectivo “ser capaz de tomar decisões de carácter curricular (pré, inter e pós-activas) devidamente fundamentadas”. Uma série de aulas passou a ser reservada para actividades pedagógicas dirigidas a um grupo de seis crianças, cuja educadora aceitou que elas se deslocassem à Universidade para participarem nas referidas aulas. O esforço de conceptualização a que a disciplina de Desenvolvimento Curricular obriga passou a ser feito, em grande parte, tendo por referência o trabalho directo dos formandos com essas crianças. Esse trabalho constitui, obviamente, uma experiência ainda bastante distante da realidade profissional, mas representa uma aproximação suficientemente válida para tornar algumas aprendizagens dos formandos mais significativas. Foram ainda introduzidas nas aulas outras actividades que apelavam bastante à vivência concreta da profissão de educador. O que se passou com a Rita em 2000/2001 passou a ser uma história para contar nas aulas de Desenvolvimento Curricular nos anos seguintes. Não tendo, para os novos alunos dessa disciplina, o mesmo significado que uma experiência protagonizada pelos próprios, a história não deixa de ser ouvida com atenção, porque esses alunos revêem-se nos acontecimentos descritos, por saberem que podem estar prestes a vivenciar acontecimentos semelhantes. Tudo isto ajuda a dar significado aos conceitos que são explorados com recurso a essa mesma história. Nem tudo pode ser aprendido por experiência directa, pelo que o ensino terá de continuar a proporcionar, por mediação da linguagem, o contacto dos alunos com realidades maios ou menos remotas. A perda de significado da aprendizagem não é uma fatalidade em situações nas quais, em vez de se lidar directamente com a realidade, se trabalha sobre uma representação linguística da mesma, desde que se evite que “os meios linguísticos de representação se tornem um fim em si mesmos” (Dewey, 1944: 232).



Os esforços formativos aqui relatados favorecem o desenvolvimento da reflexividade e, consequentemente, um maior protagonismo do formando na construção da sua identidade profissional, no pressuposto de que “as identidades já não surgem impostas totalmente do exterior, mas é preciso construí-las de forma individual” (Tedesco, 1999: 88). Continua, no entanto, a haver uma elevada pressão externa na definição da identidade dos docentes, como explica Roldão (2001):

Herdeiro de um percurso histórico misto de preceptor, missionário, alfabetizador e funcionário do estado, o professor é ainda confrontado, na caracterização da sua actividade, com a predominância da marcação predominantemente exógena da natureza e especificidade da acção profissional de ensinar, associada ao objecto de ensino (as matérias) mais do que à natureza específica da actividade deste profissional.

No caso específico dos educadores de infância, não são as especialidades disciplinares que impõem externamente alguns aspectos da identidade profissional, mas sim algumas convicções acerca da função de custódia, desempenhada pelo jardim-de-infância, a par com a função pedagógica. Persiste em muitos sectores da sociedade a convicção de que os jardins-de-infância são sobretudo contextos custodiais, ou seja, lugares “em que prevalece uma missão centrada na custódia (guarda) segura e nos cuidados infantis das crianças enquanto os pais trabalham” (Oliveira-Formosinho, 2000: 157). Um educador competente em termos de desenvolvimento curricular não aceitará passivamente que a sua identidade profissional seja dominada por essa imagem. Qualquer que seja a perspectiva teórica com que mais se identifique, estará consciente de uma determinada intencionalidade educativa, que vai muito além da prestação de cuidados, embora reconheça que estes são importantes. Mas quanto mais o educador se aproximar de uma racionalidade crítica mais atento ficará aos perigos de uma retórica que sobrevalorize a função de custódia, em detrimento da função pedagógica. Essa retórica tende a criar à volta das crianças “uma aura de inocência e protecção que elimina qualquer noção viável de responsabilidade adulta mesmo quando a invoca” (Giroux, 2001a: 2). Ou seja, o adulto é responsabilizado por tomar conta da criança, mas desresponsabilizado de promover seriamente a autonomia da mesma (sendo que o conceito de autonomia é aqui usado num sentido muito mais lato que o da capacidade para atar os sapatos e ir à casa de banho sem ajuda do adulto). “Rotuladas como puras e passivas por natureza, as crianças ganham direito à protecção mas perdem, ao mesmo tempo, o incentivo à iniciativa e à autonomia” (Giroux, 2001a: 2). O défice de autonomia torna a criança mais vulnerável às forças interessadas em fazer dela um consumidor passivo. Se consideramos que isto não choca com a missão da escola, principalmente da escola pública, então não faz sentido problematizar a presença dos Tazos no jardim-de-infância. Mas se entendemos que a escola tem a obrigação de formar consumidores conscientes, não vamos iniciar essa formação quando o estudante tiver dezoito anos, mas sim quando surgirem na escola – ou mesmo na pré-escola – situações problemáticas em termos de apelo ao consumismo. Isto não implica a criação de uma disciplina ou área curricular específica para a educação do consumidor e muito menos a sobrecarga de programas já superlotados, como sugerem Gunter e Furnham (2001: 270) na brevíssima e debilmente fundamentada abordagem que fazem ao papel da escola na educação para o consumo.



A educação do consumidor deve fazer-se no quadro mais alargado de uma formação do cidadão que não é exclusiva de nenhuma área curricular nem dispensa a problematização dos apelos ao consumo que circulam na própria escola. Para isso, é necessário que os profissionais da educação sejam capazes de “*ler e escrever* nos diferentes códigos das situações pedagógicas, com as suas variáveis múltiplas e inconstantes” (Monteiro, 2000: 24). É difícil descodificar alguns aspectos das situações pedagógicas, atendendo à forma subtil como se manifestam. Podem, por exemplo, manifestar-se sob a forma de artefactos transportados pelas crianças, os quais “mobilizam uma economia afectiva que é tanto mais eficaz quanto mais é inconsciente” (Silva, 2000: 145). Mas pode residir precisamente nessa subtileza a chave para a resolução de muitos problemas pedagógicos. A capacidade de descodificar o que é mais implícito que óbvio nas situações pedagógicas é indissociável do “desenvolvimento da aptidão para praticar a teoria e teorizar a prática” (Monteiro, 2000: 24).

## A cultura escolar e a cultura popular na construção da identidade da criança

Apesar de possuírem algumas características marcadamente próprias, os Tazos podem ser incluídos na categoria mais geral dos cromos coleccionáveis que circulam, em diversas variantes, entre jovens de várias idades. Nelson e Steinberg (2001) referem-se aos cromos da seguinte forma:

Os produtos parecem bastante inócuos; na verdade, muitos são interessantes e educativos. Mas a par com o desenvolvimento de interesses vem o desenvolvimento de estratégias-chave de *marketing* e hábitos de consumo directamente orientados para a visão do mundo e para os padrões de consumo dos adolescentes e dos adultos (p. 182).

É tempo de nos interrogarmos novamente sobre um eventual exagero de problematização. Então coleccionar não é um hábito saudável, que deve ser estimulado e não reprimido junto das crianças? Para clarificar esta questão, há que distinguir dois tipos de colecção: por um lado, (1) a colecção que demora muito tempo a completar (ou pode até ficar eternamente incompleta, por muito numerosa que se torne), que recolhe peças de múltiplas origens e que atinge um elevado grau de originalidade; por outro lado, (2) a colecção facilmente comprável - desde que haja dinheiro para tal - em pouco tempo, constituída por peças fabricadas numa única origem e exactamente igual a muitas cópias fabricadas na mesma origem. As colecções de cromos pertencem, obviamente a esta segunda categoria, inserindo-se numa lógica de comercialização da prática de coleccionar que “permite à nossa cultura infantil identificar-se instantaneamente com coleccionadores que têm passado as suas vidas a acumular e a categorizar objectos” (Nelson e Steinberg, 2001: 204). Podemos não ter disponibilidade pedagógica (ou até julgar que nem temos legitimidade) para desencorajar as crianças de coleccionarem Tazos. Não podemos é ficar indiferentes e passivos quando a criança confunde uma colecção do tipo 1 com uma colecção do tipo 2.

Toda esta discussão é iluminada pelos Estudos Culturais - uma linha de investigação académica cada vez mais influente, que se debruça sobre os processos e sistemas culturais



extra-escolares e analisa a influência desses processos na produção de identidades, esbatendo a separação “entre o conhecimento tradicionalmente considerado como escolar e o conhecimento quotidiano das pessoas envolvidas no currículo” (Silva, 2000<sup>5</sup>: 142). No que diz mais especificamente respeito à população escolar mais jovem, salientam-se as análises a uma série de artefactos culturais destinados predominantemente à infância, tais como a boneca Barbie (Steinberg, 1998) e os filmes da Disney (Giroux, 1999a, 1999b, 2001b).

Num texto especialmente bem humorado, Steinberg (1998) reflecte sobre várias questões relacionadas com a Barbie, incluindo as dificuldades que tem sentido enquanto investigadora que se debruça sobre um objecto de estudo tão pouco convencional: “agora estou sentada, com grande embaraço, num gabinete com nada menos de quarenta Barbies, dez Kens, várias Skippers...” (p. 209). Da análise textual a esses artefactos resulta uma caracterização do “currículo da Barbie” como um currículo que promove uma série de valores bastante caros à classe média norte-americana: heterossexualidade, auto-suficiência, filantropia e moralismo (p. 211). Além disso, as crianças que brincam com a Barbie são convidadas a interiorizar uma série de estereótipos sobre as mulheres:

Ela louva a brancura – brancura loura em particular – como um padrão para a beleza feminina; ela torna figuras anorécticas com seios grandes objectos do desejo masculino. Ela apoia o consumismo desenfreado como uma razão de ser (...) Ela é, sem dúvida, uma cristã, não uma judia (...) (p. 217).

Considerando o cinema como uma das instâncias culturais que moldam as identidades individuais e colectivas das crianças e dos jovens, Giroux (1999a, 1999b, 2001b) analisa criticamente uma série de filmes da Disney, questionando a alegada inocência dos mesmos. O autor americano não se limita a enquadrar esses filmes num complexo aparato mediático capaz de “usurpar os locais tradicionais de aprendizagem” (Giroux, 1999a: 51), com recurso à sedução pela imagem, que desencoraja uma análise crítica intelectualmente exigente. Vai mais longe, ao afirmar que a reputação de inocência e fantasia vulgarmente associada à Disney torna particularmente difícil qualquer desconstrução crítica. Não deixa, no entanto, de empreender essa desconstrução. Embora admitindo uma pluralidade de leituras, Giroux (1999a) avança com interpretações possíveis sobre os efeitos do “currículo da Disney”. No que diz respeito, por exemplo, à construção de identidades associadas ao género feminino, afirma o seguinte:

Tanto na *Pequena Sereia* quanto no *Rei Leão*, os personagens femininos são construídos de acordo com papéis de género estreitamente definidos. Todas as personagens femininas nesses filmes são, em última instância, subordinadas às masculinas, e definem seu sentido de poder e desejo quase exclusivamente em termos das narrativas masculinas dominantes (p. 65).

Este tipo de discussão, em torno de artefactos culturais industrialmente produzidos tendo como destinatário principal o consumidor infantil, não tem ainda grande visibilidade no meio académico português. O trabalho de Manuel Pinto sobre a televisão pode ser considerado

<sup>5</sup> Este autor situa o contributo dos Estudos Culturais para a teorização sobre o currículo já não propriamente uma perspectiva crítica, mas sim numa perspectiva pós-crítica.



uma excepção, na medida em que tem algumas características comuns com trabalhos anteriormente referidos, embora não seja propriamente centrado num determinado artefacto cultural, mas sim num meio de difusão, cujo uso é discutido pelo autor no contexto mais vasto das práticas sociais quotidianas das crianças. Seja como for, uma das ideias defendidas por este autor português é sugestiva quanto ao possível desenvolvimento de linhas de trabalho sobre cultura popular infantil entre nós. Havendo já bastante formação de professores em Tecnologias da Informação e Comunicação e Educação para os *Media*, “o eixo fundamental deste trabalho educativo e cultural não deve ser tanto os *media*, mas a comunicação” (Pinto, 2001: 129). Há outros sinais que apontam para breve o desenvolvimento do estudo da cultura popular infantil em Portugal. Há relativamente pouco tempo, só se encontrava bibliografia sobre o assunto em línguas estrangeiras, mas uma editora brasileira traduziu recentemente para português a grande obra de referência que é *Kinderculture* (Steinberg e Kincheloe, 2001). Além disso, já há algum tempo que autores brasileiros, como Tomaz Tadeu da Silva e António Flávio Moreira, têm vindo a introduzir essa problemática nas suas próprias obras (cf., por exemplo, Silva e Moreira, 1999). Já há, pelo menos, um caso em que um desses autores publicou numa editora portuguesa um livro em que a referida problemática é novamente abordada (Silva, 2000). Tudo isto ficará certamente na história como um impulso ao aprofundamento, entre nós, da problemática da relação entre currículo e cultura popular em geral e cultura popular infantil em particular.

A cultura popular infantil não fica à porta da escola. No ano lectivo de 2000/2001 existiam seis Barbies na sala de jardim-de-infância onde trabalhou a Rita. Por esta e por outras razões, a famosa boneca também já foi às aulas de Desenvolvimento Curricular. No primeiro semestre do ano lectivo de 2001/2002, um grupo de alunas desta disciplina organizou uma exposição de Barbies e respectivos acessórios, animada por um debate, aberto a toda a comunidade docente e discente do curso de educação de infância da Universidade dos Açores e subordinado ao tema “currículo e cultura popular infantil”, entretanto inscrito na lista de conteúdos programáticos da disciplina, na convicção de que é necessário reforçar a discussão sobre a cultura popular no âmbito da formação de professores (Goldstein, 2002). A exposição incluiu ainda uma série de gravações áudio, as quais registavam excertos de pequenas entrevistas que as organizadoras da exposição haviam feito a crianças, no sentido de estas últimas descreverem alguns aspectos das suas brincadeiras com a Barbie. Eis a transcrição de dois desses excertos:

[A Barbie] tá a fazer [de conta] que lava a loiça, que faz comida e que vai fazer papinhas para o bebé.

Ela lava a loiça enquanto eu tou a dormir. Depois, de dia, ela é que faz o pequeno-almoço e depois eu finjo que tenho uma empregada, mas ela só vai lá de vez em quando (...)

Estas palavras de meninas de cinco anos poderiam servir de ilustração aos argumentos de Steinberg (1998) acerca da circulação de mensagens que reforçam determinados estereótipos sobre as mulheres. Mas não nos precipitemos a tomar as afirmações transcritas como representativas do pensamento das raparigas portuguesas. Importa complementar a investigação centrada na análise textual de artefactos culturais com outras investigações, mais orientadas, por exemplo, para a caracterização do pensamento de quem brinca com a Barbie.



ou com outros objectos. Há que distinguir as influências potenciais desses objectos sobre as crianças das influências reais e apostar mais em estudos sistemáticos sobre estas últimas. Gunter e Furnham (2001) citam muitos estudos que caracterizam o pensamento dos consumidores ou potenciais consumidores mais jovens, mas quase todos esses estudos são orientados segundo os interesses de quem tenciona aumentar a sua quota de mercado junto desses mesmos consumidores. Fazem falta estudos mais orientados para as necessidades dos educadores de consumidores.

Recentemente, os alunos e os docentes do referido curso foram também convidados a assistir à exibição do filme *A Pequena Sereia* e a participar num debate sobre o mesmo. Para além dos aspectos ideológicos, exaustivamente explorados nos textos de Giroux – alguns dos quais foram disponibilizados como material de apoio à preparação para o debate –, houve oportunidade para abordar questões mais técnicas. Um docente da área da tecnologia educacional interveio no debate para expor algumas noções técnicas gerais relativas à produção e à realização de filmes de animação, salientando que estes processos cinematográficos não são tão inacessíveis como vulgarmente se julga. Até já foram feitas algumas experiências no âmbito do curso, que permitiram a alguns alunos adquirir alguns conhecimentos sobre a matéria. Deslocando-nos novamente do registo técnico para o registo crítico, importa referir que esta passagem do debate veio a propósito de algumas afirmações de Giroux (1999a):

O importante aqui é que os/as estudantes devem não apenas analisar as representações da cultura popular electronicamente mediada, mas devem também ser capazes de dominar as habilidades e a tecnologia para produzi-la. Dito de outro modo, os/as estudantes, devem obter experiência em fazer filmes, vídeos, músicas e outras formas de produção cultural, obtendo, assim, mais poder sobre as condições da produção de conhecimento (p. 75).

Além disso, é importante, quando se analisam artefactos culturais tecnologicamente sofisticados, discutir o próprio modo de produção. Algumas das histórias adaptadas ao cinema pela Disney já eram contadas às crianças antes da invenção do cinema. A transposição dessas histórias para meios tecnológicos não é uma mera mudança de suporte. É uma mudança que envolve novas formas de construção do mundo mítico dos contos de fadas e histórias afins (Luke, 1999).

## Conclusão

A Rita demorou algum tempo a perceber que tinha passado por um período durante o qual pensou e agiu segundo uma racionalidade predominantemente técnica, evoluindo depois para uma racionalidade mais prática e, finalmente, assumindo algum espírito crítico em matéria curricular, com certas reservas. Mas valeu a pena o esforço reflexivo desencadeado em torno dos episódios aqui explorados. As conquistas deste processo de reflexão foram bastante facilitadas pelo facto de o docente de Desenvolvimento Curricular da Rita e o seu orientador de Intervenção Educativa terem sido a mesma pessoa. Mas muitas colegas da Rita tiveram outros orientadores. Por isso, só um sério trabalho em equipa por parte dos formadores pode dar consistência a esse tipo de conquistas, fazendo com que elas não se limitem a alguns casos desarticulados.



Bastante se disse neste artigo sobre a importância de prestar atenção ao que os Tazos, a Barbie, o filmes da Disney e outros produtos da cultura industrial consumíveis por crianças representam em termos curriculares. Não se disse muito sobre o que fazer na sequência da análise crítica desses artefactos. Mas disse-se o suficiente para delinear uma estratégia clara a adoptar por parte de quem estiver disposto a assumir o desafio: é importante problematizar os apelos ao consumo e, como recomenda Giroux (1999a), conquistar progressivamente com as crianças espaços de produção, resistindo à tentação de cair numa perspectiva exclusivamente consumista. A indústria dos aperitivos parece esmagadoramente mais poderosa do que um educador de infância, mas não é impossível que uma criança compreenda que uma colecção não comercial tem virtudes que não podem ser compradas em sacos de aperitivos. As crianças não estão condenadas a brincar com a Barbie apenas nos moldes mais convencionais. Podem ser desafiadas a colocar a popular boneca em situações para as quais o fabricante não a vestiu. Como recorda Apple (2000), a propósito do Canal 1 americano, “pode haver e há múltiplos significados em qualquer situação” (p. 106). A comunidade educativa não está condenada a interiorizar as mensagens veiculadas pela cultura industrial em obediência cega à lógica segundo a qual foram produzidas. Há muitas formas de lidar com essas mensagens, subvertendo-as, parodiando-as, conquistando espaços de poder sobre as mesmas. Desmontar brinquedos pode ser uma actividade interessante, não só no sentido de desmontagem ideológica mas também no sentido literal, porque “geralmente, as crianças divertem-se a desmontar máquinas, bonecas, jogos electrónicos”, como diz Paolo Landi, director de publicidade da Benneton, para logo a seguir acrescentar ironicamente (aliás, o tom geral do livro citado é irónico) que “habitua-las a desmontar é um jogo perigoso” (2002: 71) porque “desmontar só é lícito se significar quebrar. Partir para substituir, logo, para voltar a comprar” (p. 88). Ironia à parte, não é proibindo a entrada de certos objectos na escola ou no jardim-de-infância que se diminui o seu poder de promoção do consumismo. Além de diminuir as oportunidades de reflexão crítica, tal proibição favorece a marginalização de crianças cuja experiência de literacia em casa se baseia mais em artefactos de cultura popular do que em livros e outros materiais semelhantes aos tradicionalmente mobilizados pela escola ou pré-escola (Arthur, 2001; Marsh, 2000).

É igualmente importante não passar da ingenuidade consumista para o extremo oposto: a paranóia hipercrítica. A história não termina com a leitura de autores críticos. Há que fazer a crítica à crítica, não numa lógica reaccionária, mas numa lógica de questionamento permanente das interpretações da realidade que nos são apresentadas, como aconteceu no debate sobre *A Pequena Sereia*, a que aqui se fez referência. Durante esse debate, alguém questionou a interpretação que Giroux (1999a) faz da cena em que a sereia entrega a sua voz à bruxa Úrsula em troca de um corpo humano. O autor americano descortina uma mensagem machista nessa cena, que inclui uma passagem na qual Úrsula diz a Ariel que perder a sua voz não é assim tão mau porque os homens não gostam de mulheres que falam. Como se sublinhou no debate, o filme tem um final feliz, em que Ariel recupera a voz e casa com o príncipe. É essa situação que é celebrada e tende a ficar mais tempo na memória dos espectadores. A perda momentânea de voz por parte da sereia é apresentada como um obstáculo no caminho para a felicidade e não como um acontecimento desejável. Como já defendi noutro lugar (Sousa, 2000: 317), os interesses comerciais e os interesses das crianças não são necessariamente incompatíveis. A garantia da sua compatibilização não dispensa porém uma atenção crítica por parte dos educadores.



Retomando uma questão levantada na introdução, conclui-se que o que a criança aprende fora da escola influi necessariamente sobre o que a criança aprende na escola. Se o educador permite que a criança traga a Barbie para a sala de jardim-de-infância e promove a problematização do currículo da boneca, este último passa a ser filtrado pelo currículo formal. Se a boneca é autorizada a entrar na sala sem discussão, torna-se mais susceptível de influenciar o currículo oculto. Se o educador proíbe a entrada da Barbie, aquilo que a criança aprendeu ao brincar com a boneca em casa não vai deixar de contribuir para a moldagem das aprendizagens oficialmente legitimadas. O currículo paralelo só existe na imaginação daqueles que desejam que certas aprendizagens realizadas pelos alunos fora da escola nunca venham a interferir com o currículo formal. Numa época de grande desenvolvimento da indústria do “edutenimento” – ou seja, da produção de objectos concebidos precisamente na lógica da fusão entre educação e entretenimento (Buckingham e Scanlon, 2003)<sup>6</sup> – há crianças cujo espaço doméstico tem sido altamente “curricularizado” por via do consumo desses produtos. Há também crianças que continuam a consumir em casa sobretudo objectos concebidos na lógica do “puro entretenimento”. Afastar estes últimos objectos da escola não elimina a sua influência. Pode é torná-la mais problemática, por tornar mais conflituosa a relação entre cultura doméstica e cultura escolar precisamente nos casos que mais necessitariam de um esforço de aproximação.

## Bibliografia

- APPLE, M. (1997). *Os professores e o currículo: Abordagens sociológicas* (M. J. Carvalho, Trad.). Lisboa: Educa.
- APPLE, M. (1998). *Educar à maneira da «direita»: As escolas e a aliança conservadora*. Comunicação apresentada ao III Colóquio sobre questões curriculares, Braga.
- APPLE, M. (2000). *Official knowledge: Democratic education in a conservative age* (2<sup>nd</sup> ed.). New York: Routledge.
- APPLE, M. (2001). *Educação e poder* (J. Paraškeva, Trad.). Porto: Porto Editora.
- ARROZ, A. M.; SILVA, L. M. (1999). “Projectos curriculares de formação inicial de professores e dispositivos de legitimação: O projecto AVAL”, in *Arquipélago – Ciências da Educação* (2), 11-26..
- ARTHUR, L. (2001). “Popular culture and early literacy learning”, in *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2 (3), 295-308.
- BUCKINGHAM, D.; SCANLON, M. (2003). *Education, entertainment and learning in the home*. Buckingham: Open University Press.
- DEWEY, J. (1944). *Democracy and education*. New York: Free Press.
- ESTEVE, J. M. (2000). “Culture in the school: Assessment and the content of education”, in *European Journal of Teacher Education*, 23 (1), 5-18.
- FREIRE, P. (1999). *Pedagogia do oprimido* (27.<sup>a</sup> ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- FREITAS, C. V. (1998). *Inovação curricular: O desafio que espera uma resposta*. Comunicação apresentada ao III Colóquio sobre questões curriculares, Braga.

<sup>6</sup> Por exemplo, livros e outros materiais sobre dinossauros que combinam informação de base científica com elementos de ficção.



- GIROUX, H. (1999a). "A Disneyzação da cultura infantil", in T. T. Silva e A. F. Moreira (eds.), *Territórios contestados: O currículo e os novos mapas políticos e culturais* (3.<sup>a</sup> ed.), pp. 49-81. Petrópolis: Vozes.
- GIROUX, H. (1999b). *The mouse that roared: Disney and the end of innocence*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield.
- GIROUX, H. (2001a). *Stealing innocence: Corporate culture's war on children*. New York: Palgrave.
- GIROUX, H. A. (2001b). "Are Disney movies good for your kids?", in S. R. Steinberg e J. L. Kincheloe (eds.), *Kinderculture: The corporate construction of childhood*, pp. 53-67. Boulder, Colorado: Westview Press.
- GOLDSTEIN, L. (2002). "Preservice teachers and Jedi Knights: Popular culture and pleasure in teacher education", in *Journal of Curriculum Theorizing*, 18 (1), 129-142.
- GRUNDY, S. (1987). *Curriculum: Product or praxis?* London: Falmer Press.
- GUTER, B.; FURNHAM, A. (2001). *As crianças como consumidoras: Uma análise psicológica do mercado juvenil* (A. Narciso, trad.). Lisboa: Instituto Piaget.
- KEMMIS, S. (1993). *El curriculum: Más allá de la teoría de la reproducción* (2.<sup>a</sup> ed.). Madrid: Morata.
- LANDI, P. (2002). *Manual para a criação do pequeno consumidor* (C. A. Brito, trad.). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- LUKE, C. (1999). "What next? Toddler netizens, playstation thumb, techno-literacies", in *Contemporary Issues in Early Childhood*, 1 (1), 95-100.
- MAGER, R. F. (1975). *Como definir objetivos pedagógicos* (I. C. Telmo, trad., 2.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Carreira & Carreira.
- MARSH, J. (2000). "Teletubby tales: Popular culture in the early years language and literacy curriculum", in *Contemporary Issues in Early Childhood*, 1 (2), 119-133.
- MCCUTCHEON, G. (1999). "Deliberation to develop school curricula", in J. G. Henderson e K. R. Kesson (eds.), *Understanding democratic curriculum leadership*, pp. 33-46. New York: Teachers College Press.
- ME/DEB. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- MONTEIRO, A. R. (2000). "Ser professor", in *Inovação*, 13 (2-3), 11-37.
- NELSON, M. R.; STEINBERG, S. R. (2001). "Dealing from the bottom of the deck: The business of trading cards, past to present", in S. R. Steinberg e J. L. Kincheloe (eds.), *Kinderculture: The corporate construction of childhood*, pp. 181-205. Boulder, Colorado: Westview Press.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2000). "A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interacção adulto/criança", in *Infância e Educação – Investigação e Práticas* (1), 153-173.
- PACHECO, J. A. (1996). *Currículo: Teoria e prática*. Porto: Porto Editora.
- PINTO, M. (2001). "A televisão, a vida quotidiana e o direito de participação das crianças na escola e na comunidade", in *Revista Iberoamericana de Educación* (26), 119-135.
- REID, W. A. (1979). "Practical reasoning and curriculum theory: In search of a new paradigm", in *Curriculum Inquiry*, 9 (3), 187-207.
- RIBEIRO, A. C. (1993). *Desenvolvimento curricular* (4.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Texto Editora.
- ROLDÃO, M. C. (2001). "A formação como projecto: Do plano-mosaico ao currículo como projecto de formação", in *Revista Portuguesa de Formação de Professores*, (1), 1-13.