

Diferenciar as pedagogias para promover a igualdade

Porquê?

In: “Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem”/IIE
Lisboa: IIE, 1994

Falar de práticas pedagógicas diferenciadas em contextos escolares etnicamente heterogêneos pressupõe falar na situação das minorias na sociedade e na escola, nos obstáculos ao seu direito à igualdade de oportunidades educativas, económicas e sociais, e nos factores desses obstáculos. Pressupõe considerar vários elementos do sistema educativo: o currículo, os professores, a escola como organização e os níveis de decisão das políticas educativas. Difícil seria incluir todos estes aspectos num só texto. Por isso, o tema será tratado em três folhas informativas. Na primeira, a que agora se apresenta, tratar-se-ão aspectos relativos à diversidade humana na sociedade e na escola e à situação das minorias étnicas no sistema educativo que apela a práticas pedagógicas diferenciadas. A segunda e a terceira centrar-se-ão no desenvolvimento de pedagogias diferenciadas em contextos escolares etnicamente heterogêneos (“Pedagogias Diferenciadas para a Educação Multicultural. Como?” I e II).

O primeiro aspecto que importa esclarecer é o significado do termo “educação multicultural”. Conforme os autores, os contextos, as políticas e práticas desenvolvidas, assim são utilizados, no discurso e na literatura sobre o assunto, diferentes termos - educação “multicultural”, “intercultural”, “anti-racista”, “multiracial”, “para a igualdade de oportunidades”, “para a diversidade cultural”, etc - embora, em muitos casos, com os mesmos significados. No entanto, entre todos os termos, o predominante é “educação multicultural” que significa o conjunto de estratégias, baseadas em programas curriculares que expressem a diversidade de culturas e estilos de vida, tendo em vista promover a mudança de percepções e atitudes que facilitem a compreensão e a tolerância entre indivíduos de origens étnicas diversas. Alguns autores consideram que as práticas só baseadas em currículos que expressem as diversidades culturais e de estilos de vida não são suficientes para promover uma verdadeira educação para a igualdade. Com efeito, falta-lhes a dimensão de educação anti-racista, isto é, uma educação que “promova a igualdade “racial” e a eliminação da discriminação e opressão, quer individuais, quer institucionais” (Troyna e Carrington, 1989). E esta, na opinião de alguns autores, para além da partilha das diferentes culturas dos alunos, requer a atenção do professor (a) nos processos de desenvolvimento e nas formas de manifestação de preconceitos e discriminações, e (b) na implementação de estratégias ajustadas que reduzam esses sentimentos e atitudes. Neste texto, o conceito “educação multicultural” inclui a dimensão anti-racista.

AS MINORIAS ÉTNICAS FACE AO SISTEMA EDUCATIVO

A DIVERSIDADE HUMANA É A NORMA...

O professor encontrará sempre diversidade entre os alunos das suas classes seja qual for o contexto onde desenvolva a sua actividade. Essa diversidade pode expressar-se através de diferenças socio-economicas, culturais, linguísticas, de cor de pele, de género e outras. A diferença é, assim, um dos principais factores a ter em conta na acção da escola e dos professores. Após a descolonização, essa diversidade cultural tornou-se um fenómeno de importância crescente na sociedade e nas escolas portuguesas, designadamente em áreas de grande concentração urbana como Lisboa e Porto. As dimensões desta realidade e o direito das minorias ao sucesso educativo e à igualdade de oportunidades na escola e na sociedade exigem que a educação multicultural constitua uma área do sistema educativo a ter um tratamento especializado.

No plano legal, o conceito e a prática de educação multicultural estão subjacentes à Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). Com efeito, tal pressuposto é uma condição para o cumprimento dos princípios da igualdade e da universalidade face à educação nela consignados; é um meio de defesa “do património cultural português, no quadro da tradição universalista europeia e da crescente interdependência e necessária solidariedade entre todos os povos do Mundo”; contribui para garantir o direito à diferença e para considerar e valorizar os diferentes saberes e culturas; é uma condição para “fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspectiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional” e “criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos”. No plano curricular, os programas propostos de algumas disciplinas e áreas curriculares dos 1º, 2º e 3º ciclos consideram explicitamente, com maior ou menor relevância, objectivos e conteúdos de natureza multicultural.

A DESIGUALDADE TEM SIDO A PRÁTICA...

Os professores em contextos escolares social e etnicamente heterogéneos tendem a afirmar que tratam todos os seus alunos da mesma maneira e que, para eles, são todos iguais. No entanto, estes dogmas profissionais não são compatíveis com práticas orientadas para responder às necessidades e interesses individuais definidos em função da “raça”, etnia ou classe social e, assim, promover a igualdade de oportunidades entre todos. Além disso, um aluno “desfavorecido” é, em geral, entendido através das suas desvantagens económico-sociais - má habitação, bairro degradado, desemprego dos pais, família numerosa, etc, - e, raramente, através de desvantagens ligadas à “raça”, à condição de imigrante, a situações de clandestinidade, às diferenças culturais e linguísticas, aos estilos de aprendizagem, etc, características frequentes, nas nossas escolas, entre alunos pertencentes a minorias étnicas. Todos são, efectivamente, desfavorecidos, mas aquela restrição pode levar os professores a construir as suas práticas educativas desajustadas a especificidades sociais e étnicas fundamentais dos seus alunos pertencentes a minorias, mantendo ou agravando desvantagens escolares de partida devidas a esses factores específicos.

De acordo com Coard (1971), os alunos negros têm, em geral, três grandes desvantagens no sistema educativo: “as suas baixas expectativas em relação à sua progressão escolar num sistema educativo controlado por brancos; a sua baixa motivação para o sucesso educativo porque sentem que existem vários factores contra si; baixas expectativas dos professores afectando o seu empenho no processo de ensino e nas auto-imagem e auto-confiança dos alunos”.

Com efeito, o percurso escolar dos alunos pertencentes a minorias étnicas é, em geral, mais difícil e desvantajoso do que o percurso escolar dos alunos pertencentes à cultura dominante. Estes percorrem o trajecto família-sistema escolar-mercado de trabalho segundo um processo linear que lhe está mais ou menos ajustado no que se refere aos objectivos, aos conteúdos e às metodologias de ensino, aos processos de avaliação e aos estilos de ensino e de aprendizagem. Tudo isto é veiculado pela sua língua e no contexto da sua cultura, tendo, assim, como quadro de fundo um ambiente escolar monocultural que é o seu. Os conhecimentos, as competências, os valores e atitudes mais valorizados pelo mercado de trabalho são os característicos da sua cultura ou seja, os que a escola mais privilegia.

Por outro lado, aos alunos pertencentes às minorias é exigido que sejam bilingues e biculturais para que possam participar nas actividades escolares e tenham direito ao sucesso educativo. Além disso, os critérios de avaliação, selecção e certificação da escola estão baseados no mérito, isto é, na posse de talentos individuais que determinam o acesso a vantagens sociais (passagem de ano, de ciclo, acesso à universidade, melhores lugares no mercado de trabalho, etc). Neste processo, o sistema educativo tende a ser visto como entidade neutra na regulação e concessão de credenciais escolares: “cego” às variáveis classe, género, e “raça”, mas defensor do talento. Desta forma, os alunos não pertencentes ao grupo cultural dominante estão em desvantagem e as suas expectativas e motivação académicas tendem a ser baixas. De igual modo, as expectativas dos professores em relação ao sucesso dos alunos pertencentes a minorias tendem a ser baixas, com efeitos negativos nas expectativas, na auto-imagem, nas motivações e, conseqüentemente, na integração e no sucesso escolares desses alunos.

AS BARREIRAS AO SUCESSO: AS EXPLICAÇÕES

As estatísticas relativas ao insucesso escolar - repetência e abandono escolares - de alunos pertencentes a minorias provam a sua situação desvantajosa no sistema educativo. Vejamos algumas das explicações, geralmente referidas, para esse insucesso:

1. Lamentavelmente prevalece ainda no senso comum a ideia que as capacidades intelectuais dos indivíduos variam em função das “raças” a que pertencem. Esta perspectiva tem apoiado o chamado “**racismo científico**” que teve defensores na comunidade académica, em particular no século passado. Apesar de cientificamente contestada, persiste ainda neste século, em certos círculos, com base em estereótipos e em teses, por exemplo, de Jensen (1969).
2. É indiscutível a importância do **contexto familiar** para o sucesso escolar. As características e o funcionamento da família variam em função dos contextos culturais e sócio-económicos. Com frequência, algumas pessoas, meios de comunicação e literatura consideram como desviantes certas situações no seio de

famílias pertencentes a minorias étnicas, quando, na realidade, são traços culturais da própria cultura apresentados como “desvios”, como desorganização. Estas imagens ajudam a desenvolver e enraizar estereótipos acerca da família em certas minorias, contribuindo para que os professores subestimem as capacidades das crianças pertencentes àqueles contextos afectando, assim, as suas possibilidades de sucesso escolar.

3. É também evidente que em contextos multiétnicos, as **desvantagens sócio-económicas** - baixos salários, sub-emprego, desemprego, clandestinidade, falta de assistência médico-social, bairros e habitações degradados, etc. - afectam particularmente as famílias pertencentes a minorias étnicas e, em consequência, as aprendizagens escolares das crianças. O facto de o professor enfatizar as desvantagens sociais daquelas crianças pode levá-lo a atitudes de desistência ou de demissão do seu dever profissional de procurar proporcionar a TODOS os alunos condições para o sucesso educativo.

4. As **dificuldades no domínio da língua usada na escola** é um factor de insucesso. Quando se trata de uma segunda língua as dificuldades são óbvias e considerada indispensável a aprendizagem da língua usada na escola. No entanto, tem sido dada pouca atenção aos problemas de aprendizagem e outros efeitos marginais (na auto-estima, na auto-confiança, nas interacções, etc) decorrentes das dificuldades linguísticas que se levantam às crianças africanas que falam, por exemplo, crioulo ou suas variantes.

5. Os factores relacionados com as **estruturas e processos escolares** - a natureza etnocêntrica do currículo; a insuficiência e inadequação dos materiais; a organização dos tempos e espaços; formas de planificação, implementação e avaliação curriculares; ausência de mecanismos adequados de apoios e complementos educativos, etc - constituem causas de insucesso entre alunos pertencentes a minorias étnicas. A **organização e o projecto global da escola** devem considerar em todos os seus domínios de acção a sua natureza multiétnica. O investimento de um ou alguns professores no sentido de práticas de educação multicultural tende a perder-se quando a escola como um todo não está organizada em função da diversidade da população que a frequenta.

6. Como já se referiu, as **expectativas dos professores em relação à progressão dos alunos** tem uma grande influência nas aprendizagens. Com efeito, os professores, com base nos valores da sua cultura e classe social tendem a conceber, muitas vezes inconscientemente, perfis de “bons alunos”. Quanto mais distante o aluno estiver dessas referências, menores serão as expectativas do professor em relação às suas aprendizagens e, em consequência, menor será o esforço e dedicação do professor em favor do aluno, afectando as suas auto-estima e auto-confiança e, portanto, a sua motivação, promovendo-se, assim, o insucesso. Este processo tende a ampliar-se quando estão envolvidos factores como “raça” e etnia.

7. A promoção de práticas de educação multicultural e o sucesso educativo dos alunos estarão comprometidos se, nos **níveis de decisão e planificação do sistema educativo**, não forem tomadas iniciativas adequadas e realistas tendo em vista facilitar a integração daqueles alunos na escola, através: (1) de apoios suficientes em recursos humanos, materiais e financeiros às escolas com elevadas percentagens de alunos pertencentes a minorias, (2) de currículos desafiadores de práticas de educação para a igualdade, (3) de apoio à formação de professores para desenvolverem práticas de educação para a igualdade, etc. Da mesma forma que as acções dos professores são mais valorizadas e rentáveis no contexto de uma organização e projecto de escola que reflecta a diversidade da sua população, também as acções dos professores e das escolas terão mais sentido e serão mais produtivas no contexto de um sistema educativo que acolha e promova práticas de educação multicultural.

SUGESTÃO DE ACTIVIDADES

1. Caracterize os alunos da sua classe ou da escola quanto à sua diversidade étnico-cultural e sócio-económica.
2. Procure analisar as suas expectativas em relação às aprendizagens dos alunos da sua classe e indique os factores para eventuais diferenças de expectativas.
3. Procure enumerar factores de (in)sucesso dos alunos da sua classe ou de outro grupo.
4. Analise o projecto educativo da sua escola e verifique se ele reflecte a diversidade cultural e social dos alunos que a frequentam.

BIBLIOGRAFIA RECOMENDADA

- Assembleia de República. Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Cardoso, C. (1993). Educação multicultural: da dimensão docente à dimensão política. *O Professor*, Junho, 3-6.
- Carrington, B., Short, G. (1989). *“Race” and the primary school*. London: NFER-Nelson.
- Coard, B. (1971). *How the west indian child is made educationally sub-normal in the british school system*. London: New Beacon Books.
- Jensen, A. (1969). How far can we boost IQ and scholastic success, *Harvard Educational Review*, 39, 1.
- Tomlinson, S. (1986). *Ethnic minority achievement and equality of opportunity*. Nottingham: University of Nottingham, School of Education.
- Troyna, B., Carrington, B. (1990). *Education, racism and reform*. London: Routledge.
- Zeichner, K. (1993). *A Formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

Coordenador do Projecto: Carlos Cardoso
Autor: Carlos Cardoso