

Pedagogias diferenciadas para a educação multicultural. Como? (I)

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

O recurso a pedagogias diferenciadas é condição indispensável para a promoção da igualdade de oportunidades educativas. Esta exigência torna-se ainda mais premente em contextos escolares etnicamente heterogêneos. O respeito pela individualidade e a promoção da igualdade de oportunidades educativas entre os alunos pertencentes aos diversos grupos étnico-culturais exigem o recurso a práticas pedagógicas ajustadas a essa diversidade. A concepção e desenvolvimento de pedagogias diferenciadas em qualquer contexto e, particularmente, em contextos etnicamente diversificados, requer que o professor, progressivamente:

- (1)- compreenda os mecanismos de funcionamento da escola face à diversidade sócio-económica e étnico-cultural dos alunos;
- (2)- utilize a margem de liberdade de que dispõe para realizar escolhas curriculares;
- (3)- atribua primazia aos processos de ensino;
- (4)- faça da avaliação formativa um vector fundamental das suas práticas;
- (5)- estabeleça linhas de acção educativa para contextos multiculturais.

Apesar do interesse em analisar as referidas condições numa só folha informativa, devido a limitações de espaço, optou-se pela sua apresentação em duas folhas. Na primeira, a presente, referir-nos-emos às condições (1) e (2). Na seguinte às condições (3), (4) e (5).

COMPREENDER A SITUAÇÃO DAS MINORIAS NO CONTEXTO ESCOLAR

Através de diversos processos a escola contribui para a reprodução das desigualdades sociais, económicas e culturais existentes entre as crianças quando iniciam o percurso escolar. As oportunidades para o sucesso educativo e, portanto, para a obtenção de credenciais académicas para acesso ao mercado de trabalho são menores para os alunos pertencentes a baixos extractos socio-económicos e a minorias étnicas. Vejamos algumas maneiras através das quais se processa aquela distribuição desigual de oportunidades educativas:

- (1) O processo de construção do currículo.** Num sentido lato, o currículo escolar para uma sociedade é, essencialmente, uma selecção de conhecimentos, atitudes e valores relevantes da cultura dessa sociedade, sendo esses os que a escola privilegia. O currículo assim concebido está

mais ajustado às características e às possibilidades dos alunos oriundos de grupos sociais, económicos e étnicos mais integrados na cultura dessa sociedade. Os alunos pertencentes a minorias, a sub-culturas e a estratos sociais mais baixos estão em desvantagem perante esse currículo.

- (2) Os processos de avaliação e selecção.** Através de meios e técnicas específicos - testes, exames locais ou nacionais, etc -a escola “mede” os talentos individuais em relação àqueles saberes que privilegia. Neste processo, o sistema educativo tende a assumir-se neutro e aparentemente imparcial, no pressuposto de que todos são considerados iguais perante a escola. Esta perspectiva corresponde ao conceito liberal de “igualdade de oportunidades”, segundo o qual todos têm as mesmas hipóteses de ter sucesso independentemente da sua origem. Para isso basta que os alunos se apliquem, basta que se esforcem. Esta convicção simplista é, muitas vezes, expressa pelos professores ao referirem que tratam todos os alunos da mesma maneira, ou que, para eles, os alunos são todos iguais, subentendendo assim que todos têm as mesmas oportunidades.
- (3) A diferenciação-polarização dos alunos.** Os processos de avaliação e selecção utilizados na escola e na sala de aula diferenciam os alunos (por classificações, níveis, integração em grupos formais ou informais, etc) e estes tendem a polarizarem-se, isto é, a constituírem sub-grupos, sub-culturas como reacção à diferenciação (Foster, 1990, 16). Esta é, geralmente, baseada nas aprendizagens académicas e no sistema dominante de valores da escola. Os alunos polarizam-se de diferentes modos: aos alunos com sucesso académico e bom comportamento é atribuído um estatuto escolar elevado integrando-se em grupos positivamente orientados para a escola; aos alunos com insucesso é atribuído um estatuto baixo, integrando-se em grupos de insucesso tendendo a rejeitar a escola e os seus valores. Em função desta categorização, a atenção, as expectativas e comportamentos dos professores são desigualmente distribuídos. Por seu lado, os alunos tendem a assumir eles próprios, atitudes e expectativas correspondentes às dos seus professores e de acordo com a sua posição no sistema de estatutos da escola. Os alunos com estatutos baixos tendem a considerar-se pertencentes ao grupo dos falhados, sem motivação, com baixas expectativas, baixa auto-estima e auto-confiança, indisciplinados, ampliando, assim, os factores de insucesso.
- (4) As formas de organização e gestão administrativa da escola.** Este aspecto afecta, particularmente, os alunos pertencentes a minorias étnicas. Com efeito, o ambiente da escola, a organização dos espaços e dos tempos, a decoração (quadros, posters, fotografias, etc), formas de planificação curricular, os projectos educativos de escola, o pessoal docente e não docente, etc, tudo está estruturado em função dos alunos pertencentes à cultura dominante.
- (5) As expectativas dos professores.** A percepção inicial do professor acerca de um aluno tende a influenciar as suas expectativas acerca da progressão nas aprendizagens e do (in)sucesso desse aluno. As diferentes expectativas do professor em relação aos alunos tendem: (a) a levá-lo a tratar de formas

diferentes (com maior ou menor empenho) os alunos e, conseqüentemente, (b) a facilitar a concretização (para o sucesso ou para o insucesso), das suas expectativas iniciais e, ao mesmo tempo, (c) influenciar as concepções do aluno acerca das suas capacidades, afectando a sua motivação, colocando-o, assim, na linha das expectativas iniciais do professor.

UTILIZAR A MARGEM DE DECISÃO CURRICULAR

(1) O professor é um decisor curricular

Foi referido que o currículo escolar é, essencialmente, uma selecção de conhecimentos, atitudes e valores elaborada a partir da cultura da sociedade a que se destina. No entanto, em termos concretos, os professores possuem sempre uma certa margem de liberdade na gestão do currículo que lhes permite fazer certas escolhas de objectivos e conteúdos, mais ou menos representativos, da diversidade cultural existente na sociedade. Essa liberdade é ainda maior no que diz respeito às metodologias de ensino a utilizar nesses contextos. O seu uso depende dos conhecimentos, atitudes e valores de quem selecciona e pode ser condicionada por, entre outros, os seguintes factores:

- desconhecimento das características fundamentais das culturas das minorias;
- existência de preconceitos e estereótipos em relação às culturas não europeias presentes na escola e na sociedade;
- desconhecimento dos mecanismos de reprodução e de selecção da escola, atrás referidos;
- predominância de um conceito de currículo veiculado pelos manuais e materiais escolares, pelos media usados na escola, etc, geralmente baseados nos padrões culturais brancos dominantes e veiculando preconceitos e estereótipos. Nestas condições, o professor tende a, mais ou menos conscientemente, aceitar a organização curricular e a ideologia subjacente àqueles meios e a não usar, ou a usar em sentidos menos equitativos, a margem de liberdade curricular que lhe é reconhecida.

(2) O currículo multicultural é progressivo e contextualizado

A construção do currículo e de práticas de educação multicultural é gradual e cumulativa. São determinantes no seu desenvolvimento o contexto da sua aplicação, os conhecimentos, atitudes e valores do professor e a primazia progressiva dos processos/métodos de ensino.

A dimensão de partida para o desenvolvimento do currículo multicultural são, geralmente, os conteúdos, considerando-se níveis e modos diferenciados de realizar as mudanças. Banks (1988) tendo como referência contextos escolares americanos, estabeleceu quatro níveis de abordagem do currículo visando a educação multicultural:

Nível 1. Adição ao currículo de **alguns conteúdos** acerca das culturas das minorias, pouco ou nada alterando a sua estrutura, os seus objectivos e características mais salientes. Trata-se da abordagem mais fácil para os professores apresentando várias limitações. Com efeito, tende a diminuir questões como o racismo, a pobreza e a opressão e apresentar como distantes, estranhas e exóticas as culturas das minorias, reforçando estereótipos étnicos e raciais.

Nível 2. Adição ao currículo de **conteúdos, conceitos, temas e perspectivas** das várias culturas sem, no entanto, alterar a sua estrutura básica, as suas finalidades e características. Esta abordagem pode constituir uma primeira etapa para uma reforma curricular mais profunda e total integrando conteúdos, perspectivas e quadros de referência étnicos. Dado que não se trata de uma reestruturação do currículo, apresenta as seguintes limitações: a dimensão étnica do currículo é vista segundo perspectivas dos historiadores, escritores, artistas e cientistas da cultura dominante, não contribuindo para que os alunos olhem a sociedade segundo diferentes perspectivas culturais e étnicas e compreendam as formas como as histórias e culturas dos diversos grupos estão articuladas.

Nível 3. Inclusão no currículo de **várias perspectivas, quadros de referência e conteúdos** das culturas dos vários grupos étnicos, contribuindo para que os alunos desenvolvam a compreensão acerca da diversidade da sociedade onde vivem, do modo como nela estão interrelacionados, agora e no passado, os vários grupos étnico culturais.

Nível 4. Conjuga o nível 3 com o **desenvolvimento de competências do aluno para a tomada de decisões** inerentes a questões e problemas étnicos estudados numa unidade. Por exemplo: “Que acções devem ser realizadas para reduzir os preconceitos e a discriminação na nossa escola?”. O objectivo desta abordagem é ensinar os alunos a pensar e a tomar decisões que os ajude a adquirir o sentido de intervenção política e social.

Em situações reais de ensino existem práticas resultantes de combinações de diversos contributos dos diferentes níveis de abordagem referidos.

SUGESTÃO DE ACTIVIDADES

1. Procure identificar aspectos de funcionamento da sua escola eventualmente desfavoráveis aos alunos pertencentes a estratos sócio-económicos mais baixos e a minorias étnicas.

2. Partindo de uma unidade lectiva da sua disciplina /área procure integrar-lhe contributos das culturas a que pertencem alunos da turma/classe/escola.

3. Conceba um processo de mudança, por etapas, no sentido da implementação de práticas de educação multicultural no âmbito da sua disciplina/turma/classe/escola.

BIBLIOGRAFIA RECOMENDADA

Arora, R. (1986) Towards a multicultural curriculum-primary, in C. Duncan (ed.), *Multicultural education: Towards good practice*. London: Routledge e Kegan.

Banks, J. (1988). Approaches to multicultural curriculum reform. *Multicultural Leaders*, Spring, 1, 2, 17-18.

Cardoso, C. (1993). Educação multicultural: da dimensão docente à dimensão política. *O Professor*, Junho, 3-6.

Foster, P. (1990). *Policy and practice in multicultural and anti-racist education*. London: Routledge.

Coordenador do Projecto: Carlos Cardoso

Autor: Carlos Cardoso