

ordem prática, não consideram os processos inovadores de lexicalização do âmbito do subpadrão.

O contexto cultural do ensino e da aprendizagem: implicações na formação de educadores

Jacqueline Jordan Irvine¹

Tradução: Iara Regina Brazil²

Revisão: Maria da Graça Paiva³

Esta é uma breve conversa que tive com um garoto Afro-Americano e gostaria de compartilhar com vocês. Estava sentada nos degraus de minha igreja, localizada em uma vizinhança pobre de Atlanta, e, enquanto esperava o chaveiro [pois havia trancado o carro e deixado a chave na ignição] um garotinho curioso me reconheceu e pulou de sua bicicleta para olhar mais de perto [o ocorrido]. Por alguns minutos, persuadi-o de que não precisava arrombar meu carro para devolver-me as chaves, e meu novo amigo, John, sentou-se para conversar. Fiz-lhe as perguntas chatas que usualmente os adultos fazem às crianças: “Como se chama?”, “Quantos anos tem?”, “Onde estuda?”, “Qual é o nome de seu professor?”, “O que você quer ser quando crescer?”. Depois de responder rapidamente às primeiras questões, ele estancou na última, e disse: “Eu não quero ser nada”.

“Ora, vamos”, disse eu, “Há muitas coisas maravilhosas e excitantes para se imaginar - ser um professor, um astronauta, um empresário, um mecânico, um policial. É só fechar os olhos e me contar o que você se vê fazendo quando for adulto.” John seguiu minhas instruções, embora hesitante. Fechou os olhos, cruzou os braços e ergueu a cabeça em direção ao céu, como se precisasse de inspiração divina para esta tarefa tão difícil. Após 15 segundos do que pareceu ser um exercício muito doloroso, eu interrompi sua concentração: “O que você vê?”, perguntei, impacientemente. O jovem murmurou: “Dona, eu não vejo nada.” Chocada pela sua resposta, me sentei, sem palavras, enquanto John pulou na bicicleta e foi-se embora.

¹ Dra. Jacqueline Jordan Irvine é Candler Professor of Urban Education na Divisão de Estudos da Educação da Universidade de Emory, Atlanta, Georgia, Estados Unidos. Na área educacional, dirige o projeto CULTURES (Center for Urban Learning/Teaching and Urban Research in Education and Schools). Este texto é a íntegra da palestra proferida pela autora no seminário comemorativo aos 10 anos do Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP-RS / UFRGS), ocorrido em maio de 1998.

² Instituto de Letras – UFRGS.

³ Instituto de Letras – UFRGS.

Às vezes, os educadores esquecem que um grande número de pobres, em situação de risco social (at risk children), como John, “não vêem nada” quando lhes pedimos que sonhem e antevejam o futuro. É esse desespero, essa falta de esperança e de excitação antecipada quanto ao futuro que tem me deixado seriamente preocupada com o desempenho escolar das crianças em situação de risco social.

John, este jovem inteligente, ativo e atraente, muito provavelmente não ingressará em nenhuma Universidade nos Estados Unidos. Na verdade, dados estatísticos prevêem que John tem uma maior chance de acabar na cadeia, onde os homens Afro-Americanos representam hoje cinquenta por cento (50%) da população de prisioneiros, embora sejam somente seis por cento (6%) da população total do país. Se tal tendência desoladora continuar, quando John completar 18 anos, mais da metade dos homens Afro-Americanos com a mesma idade, e, inclusive os mais jovens, terão passado algum tempo na prisão. À propósito, se John acabar na prisão, os contribuintes americanos gastarão mais de \$25,000 por ano para seu sustento; poderíamos mandá-lo para a Universidade por muito menos. Se John acabar na prisão, pode ser considerado afortunado, pois tem 1 chance em 21 de ser assassinado. Homicídio é a causa principal da morte de Afro-Americanos entre 15 e 24 anos de idade.

A criança da história inicial era um jovem Afro-Americano dos Estados Unidos, mas poderia perfeitamente ser qualquer criança em situação de risco social de qualquer país, inclusive do Brasil.

Duas explicações distintas para o baixo rendimento dos alunos não regularmente matriculados (fora da grade curricular) e em situação de risco social têm chamado a atenção de pesquisadores e políticos. A primeira, denominada Problemática do Desempenho, postula que o fracasso destes estudantes está relacionado ao seu comportamento, crenças e às percepções que impedem ou reprimem o empenho e desenvolvimento acadêmico. A segunda, a Problemática Cultural, admite a primeira perspectiva, mas sugere que as escolas - não os estudantes - são as principais responsáveis pelo fracasso dos alunos em situação de risco social, já que estas instituições têm rejeitado e renegado suas crenças culturais, valores e percepções.

A PROBLEMÁTICA DO DESEMPENHO: ENFOQUE NOS ESTUDANTES

Alguns pesquisadores (tomarei como exemplos os trabalhos de Fordham & Ogbu, 1986 e Howard & Hammond, 1985) acreditam que o baixo rendimento de crianças pobres, em situação de risco social e não regularmente matriculadas (fora da grade curricular) na escola, é atribuído a problemas relacionados com seus valores e normas culturais, que são opostos aos da escola e da maioria da sociedade.

Fordham & Ogbu (1986) vêem a Problemática do Desempenho como um fenômeno psicológico interativo e complexo, que se manifesta tanto no nível do

desempenho individual, como no grupal. Os autores afirmam que castas minoritárias desenvolvem, como um desafio contrário, identidade social e estrutura cultural de referência opostas. Isto é para mostrar que alguns membros do grupo minoritário internalizam facetas seletivas da mitologia do grupo dominante, notadamente a de que os Afro-Americanos são intelectualmente menos competentes do que os brancos, o que nos leva a crer que a atividade intelectual e o bom desempenho são domínios de brancos. Portanto, obter sucesso acadêmico entre estudantes é um caso de “agir branco”.

Os estudantes Afro-Americanos no trabalho de Fordham & Ogbu identificaram “agir branco” (e, portanto, inaceitável), como: “(1) falar o Inglês padrão; (2) ouvir música e estações de rádio brancas; (3) ir à ópera e ao balé; (4) passar bastante tempo na biblioteca estudando; (5) estudar muito para ter boas notas na escola; e (6) ir ao museu”. Estudantes Afro-Americanos que obtêm sucesso dentro dos limites de tais circunstâncias o fazem “às custas” de seu grupo e de sua posição individual dentro do grupo. Isto é, de acordo com Ogbu, eles devem repudiar sua identidade social e estrutura cultural de referência, já que seus valores iguais de grupo estão em desacordo com uma orientação para um bom desempenho acadêmico.

Howard & Hammond (1985) sugerem, como Ogbu, que a Problemática do Desempenho é uma característica de personalidade desenvolvida entre Afro-Americanos como uma função de seu status único de castas na sociedade. Eles afirmam que os Afro-Americanos têm propensão a evitar o envolvimento intelectual e a competição, já que vêem a atividade intelectual como um privilégio do grupo de comportamento dominante (branco). Eles continuam a argumentar que este comportamento de repúdio tem suas raízes no medo e na dúvida dos Afro-Americanos com relação a sua capacidade de obter sucesso na arena intelectual. A origem deste medo, segundo eles, é parte da legalidade do racismo que supõe que os Afro-Americanos são intelectualmente fracos.

Falta de perspectivas contextuais

Os trabalhos de Fordham & Ogbu, bem como os de Howard & Hammond (como exemplos de perspectiva do desempenho) são contribuições significativas, que nos ajudam a entender porque alguns jovens Afro-Americanos têm se tornado, aparentemente, menos motivados academicamente ou, melhor dito, mais indiferentes academicamente do que os jovens Afro-Americanos de outros tempos. Contudo, suas análises são desprovidas de conhecimento sobre perspectivas contextuais e são desprovidas de relações de tempo, espaço e lugar. A Problemática do Desempenho como uma explicação da falta de sucesso dos estudantes Afro-Americanos na escola omite de sua análise o papel desempenhado por outros segmentos importantes - indivíduos e instituições - que compensa o impacto de influências negativas. Além disso, a perspectiva da Problemática do Desempenho não admite que as experiências próprias de um indivíduo possam contrariar as

percepções da sociedade de sua competência intelectual. Variedades desta natureza fornecem algumas das questões contextuais e situacionais específicas que têm de ser discutidas.

Uma apreciação das dimensões compostas e interativas de classe, região, cenário educacional e tipo familiar com seu conjunto de concomitante variação de valores, reprimindo e/ou elevando expectativas comportamentais é inexistente na postura da Problemática do Desempenho. Há, também, a suposição de que o processo educacional, como o mecanismo da reprodução econômica e cultural, não é questionado por estudantes Afro-Americanos que podem estar conscientes de forma perspicaz da natureza política do processo educacional e entender o entrelaçamento imperfeito dos dois mundos (deles e das escolas). Teóricos críticos têm notado que o comportamento negativo dos estudantes Afro-Americanos é uma forma de resistência política é razoável no contexto de suas limitadas oportunidades ocupacionais e econômicas. O fato é que o processo de orientação para um bom desempenho de grupo é infinitamente mais complexo do que descrito pela perspectiva da Problemática do Desempenho.

A PROBLEMÁTICA CULTURAL: ENFOQUE NAS ESCOLAS

A cultura abrange a história, a língua, os valores, as normas, os rituais e símbolos de qualquer grupo, e são estes comportamentos e conhecimentos compartilhados que representam “a soma total das formas de vida” (Hoopes & Pusch, 1979, p. 2) e a aquisição e integração destes entendimentos são importantes para a sobrevivência do grupo em um determinado ambiente. A Problemática Cultural, com a atenção voltada para as escolas, é diferente da Problemática do Desempenho, na qual o baixo rendimento de alunos em situação de risco social é atribuído a falhas e à insensibilidade do ambiente escolar, e não dos próprios estudantes. A partir daqui, o foco muda de estudantes para escolas, e as crenças culturais, valores e percepções de alunos não regularmente matriculados (fora da grade curricular) não são consideradas como problemáticas permanentes. Por exemplo, nos Estados Unidos, os estudantes de descendência européia, como seus colegas Afro-Americanos, também trazem suas crenças culturais, valores, percepções, comportamento, linguagem verbal e não verbal, visões de mundo, expectativas comunitárias e estilos de aprendizagem para a escola. A diferença entre as experiências escolares e o sucesso dos dois grupos é que a cultura dos Euro-Americanos é mais propensa a compatibilidade com a cultura escolar. Infelizmente, as formas pelas quais as crianças Afro-Americanas fazem e sabem muitas vezes conflitam e são exatamente opostas às formas através das quais a escola faz e sabe. As normas culturais da classe média e os comportamentos da escola, muitas vezes resultam em descontinuidade ou falta de sincronismo cultural entre o estudante, sua comunidade e a escola.

Conflitos culturais são ocorrências freqüentes em escolas que trabalham com estudantes provenientes de diversas culturas (Bennet, 1986; Roberts &

Akinsanya, 1976; Soldier, 1989). Porque a cultura dos estudantes em minoria é diferente e, muitas vezes, mal entendida, ignorada ou desconsiderada, estes estudantes muito provavelmente enfrentam uma descontinuidade cultural nas escolas, resultando em falta de correspondência cultural ou “sincronismo”. Esta falta de sincronismo cultural torna-se evidente em situações instrucionais, quando os professores interpretam mal, denegam e dispensam a linguagem, sugestões não verbais, movimentos físicos, estilos de aprendizagem, abordagens cognitivas e visões de mundo de estudantes não regularmente matriculados (fora da grade curricular).

O que acontece aos estudantes quando sua cultura é rejeitada, ou não é reconhecida, pelas escolas? A psicologia (Lambert, 1989) crê que os estudantes não regularmente matriculados sofrem de desconforto psicológico e baixo rendimento quando percebem que o ambiente escolar é hostil. Quando há desigualdade ou incompatibilidade cultural entre estudantes e escola, o inevitável acontece: falha na comunicação; confrontos entre o aluno, o professor e a família; hostilidade; alienação; diminuição da auto-estima e eventual fracasso escolar (Irvine, 1990).

Áreas críticas de incongruência cultural

As áreas seguintes apresentam-se como dois exemplos nos quais a cultura de estudantes Afro-Americanos é negada, em escolas dos Estados Unidos: linguagem verbal, não verbal e estilo de apresentação pessoal.

Linguagem Verbal

Padron & Knight (1990, p. 177) afirmam que “língua e cultura estão interligadas de forma tão indissolúvel que, não raramente, é difícil considerarmos uma sem a outra”. Não só existem diferenças óbvias na pronúncia, vocabulário, ritmo, velocidade e inflexão dos estudantes Afro-Americanos, mas também, diferenças em suposições relacionadas ao que é falado e ao que não o é; se um interrompe, se difere de outro; pergunta questões diretas ou indiretas (Erickson, 1986). Os estudantes Afro-Americanos, cuja linguagem falada pode não corresponder às exigências da linguagem escrita padrão, enfrentam dificuldades acadêmicas na escola porque sua linguagem não é compatível com a adotada por aquela instituição. A linguagem destes estudantes é a base de sua cultura e serve como “sua declaração de independência” (Mezrow e Wolfe, citados em Abrahams, 1974, p. 210) e arma, para resistir, alienar e intimidar pessoas autoritárias.

Linguagem Não Verbal

A pesquisa de Byers & Byers (1972) nos dá alguma ajuda para que entendamos as implicações culturais e raciais do sincronismo entre professor e

aluno. Eles investigaram a comunicação não verbal filmando a interação entre um professor branco (Euro-Americano), duas Afro-Americanas e duas moças Euro-Americanas (brancas) em uma escola de enfermagem. Descobriram que uma das brancas era mais ativa e conseguia a atenção do professor mais facilmente. Ela olhou para ele 14 vezes, e o professor devolveu o olhar 8 destas vezes. A Afro-Americana, mais iniciante, olhou para ele 35 vezes, mas conseguiu sua atenção em apenas 4 destas. Os pesquisadores concluíram que a moça Afro-Americana, diferentemente de sua colega branca, havia “calculado mal” suas olhadelas. Ela fez movimentos inadequados em momentos cruciais, puxando quando deveria ter empurrado, ou o contrário. A moça em questão, diferentemente da branca, não dividiu com o professor um entendimento implícito de nuances culturais, gestos, oportunidades corretas, deixas verbais e não verbais. Para a criança branca, interagir e aprender com o professor foi produtivo e prazeroso; a Afro-Americana teve uma experiência oposta.

Sessenta e cinco por cento (65%) de toda a comunicação está relacionada à linguagem não verbal (Bowers & Flinders, 1990). A linguagem não verbal inclui proximidade (espaço interpessoal), sinestesia (linguagem corporal), toque (frequência do toque), paralinguagem (altura, tom e ritmo vocal) e comportamento co-verbal (gesto, expressão facial, olhar fixo). Esta área da relação professor - aluno, muitas vezes gera falha na comunicação e eventual conflito nas escolas. Feldman (1989), por exemplo, afirmou que os comportamentos de alunos Afro-Americanos em resposta ao professor diferem dos adotados pelos alunos regularmente matriculados (que seguem a grade curricular). Estes comportamentos (“back-channel”) são os sons curtos e movimentos não verbais que os alunos usam para sinalizar ao professor que estão atentos e ouvindo o que lhes é passado. É mais provável que estudantes Euro-Americanos olhem diretamente para o professor e acenem com a cabeça (acompanhado de resposta verbal, como “sim”). Alguns Afro-Americanos não olham diretamente para o professor, são tomados por desatentos e excluídos da tarefa.

Estilo de Apresentação Pessoal

Estudantes Afro-Americanos do campo e da cidade, ambos provenientes da classe média trabalhadora, tem um jeito de andar, olhar rapidamente e encarar, vestir e cortar o cabelo, rituais de gabolice e amolação, e interações com o gênero oposto que são problemáticas culturais para as escolas.

Os empregados da escola muitas vezes reagem a estes comportamentos e artefatos culturais através da imposição de regras, impossíveis de se impor, e proibições. Infelizmente, ocorre o ciclo vicioso previsível. Estes alunos adolescentes tornam-se mais tenazes nos seus esforços para manter sua identidade e cultura, e professores e administradores são pegos pela proverbial, “situação sem ganhos”.

A explicação cultural, como a perspectiva do desempenho, tem algumas limitações conceituais. Embora esteja claro que a cultura, particularmente a etnia, é uma força poderosa, que influencia a predisposição dos alunos para o aprendizado, é vital que enfatizemos que comportamentos culturais são aprendidos, podendo ser ignorados ou modificados. A cultura não é estática, determinista ou previsível. As pessoas não são meros produtos de suas culturas. Conseqüentemente, esta as afeta de formas diferentes. Hanson (1992, p. 3) afirma que a cultura não é um conjunto preciso de comportamentos prescritos, mas sim “uma estrutura através da qual ações são filtradas ou checadas quando os indivíduos se ocupam de sua vida diária”. Ela acrescenta que a cultura está em desenvolvimento constante, e que, embora alguns estudantes possam compartilhar das mesmas experiências culturais e predisposições, nem todos os membros do grupo comportam-se de formas idênticas ou têm o mesmo grau de identidade com sua cultura.

A força cultural nos indivíduos é mediada por fatores adicionais, como classe social e gênero. O número crescente de várias subculturas étnicas não deve ser subestimado. Valentine (1971), por exemplo, observa que há, pelo menos, 14 subculturas Afro-Americanas, “as quais são, mais ou menos, culturas distintas” (p. 140). Finalmente, um foco singular na explicação cultural para o baixo rendimento escolar dos Afro-Americanos pode gerar estereótipos - características exageradas e imprecisas de um grupo são atribuídas a um indivíduo pertencente àquele grupo.

Minha autobiografia educacional é um testemunho especificamente quanto a estes aspectos. Sou uma não-católica, que frequentou o ensino fundamental em escolas Afro-Americanas, e o ensino médio, em uma escola católica no Alabama (que era administrada por párocos e freiras de origem européia). Esta curiosa mistura de culturas, raças e religiões conflitantes é pertinente e instrutiva, porque ilustra a capacidade de rápida recuperação e adaptação das crianças Afro-Americanas (em sua maioria) para viver em dois mundos, contraditórios e discordantes.

Quando criança, praticava duas religiões - Igreja Metodista Episcopal Afro-Americana (IME) e Catolicismo Romano. Embora não fosse católica, frequentava missas e aulas de catecismo cinco dias por semana na escola; e aulas semanais na Escola Dominical da IME, além de serviços de igreja e reuniões do grupo de jovens da igreja, fora da escola. Assim, com muita graça e fluidez, assisti a confissões particulares católicas e testemunhos públicos metodistas. Admirava o padre branco católico e nosso pastor protestante Afro-Americano. Missas em latim e rezas dos coroinhas não eram problema para mim; nem o eram espíritos e ressurreições. Eu interagia sem embaraço com freiras brancas vestidas em hábitos negros, bem como com guias (indicadores de lugar na igreja) Afro-Americanos em seus uniformes brancos. Estou impressionada por ter lidado tão bem com a bela arte da alternância de códigos culturais (“cultural code switch”) quando criança. Bennet (1990) reforça esta observação, atentando para o fato de que as crianças podem “reter muito de sua cultura original, e ainda assim, serem multiculturais ao

mesmo tempo” (p. 18). Ela explica que, na verdade, as pessoas são capazes de “múltiplas maneiras de perceber, crer, fazer e avaliar, para que possam conformar aqueles aspectos da macrocultura necessários para uma interação social positiva, sem destruir a identificação com sua própria etnia” (p. 18).

Sugeri um modelo que tenta integrar e mediar a aparente incompatibilidade entre a perspectiva individual, ou do desempenho, e a cultural, ou de grupo, como explicações para o baixo rendimento dos Afro-Americanos na escola. O modelo (ver anexo), origina-se com um entendimento do macro nível de análise. No interior de nossa sociedade, existem ideologias (1) e estruturas sociais prescritivas que são baseados em sistemas normativos. Os princípios da política do mérito (que considera as habilidades das pessoas, não sua posição social) e da oportunidade educacional igual para crianças de qualquer raça ou classe, são dois exemplos destes axiomas de “o que deveria ser”. Prescrições são objetivos e padrões que a sociedade usa como critérios para medir o progresso, e como valores para influenciar os jovens.

Estas ideologias são operacionalizadas no nível descritivo ou institucional (2), onde a discrepância entre prescritivo e descritivo torna-se aparente. As escolas têm objetivos prescritivos comuns - com pouca distinção e concretude -, boa noção de cidadania, responsabilidade, alfabetização, desenvolvimento do pensamento crítico e da habilidade em informática. Mas a raça e classe das crianças que freqüentam escolas particulares, na verdade, mediam as práticas observadas, as políticas, os processos e estruturas organizacionais daquela escola. Por exemplo, escolas que inscrevem estudantes provenientes de lares da classe baixa, geralmente têm estruturas mais burocratizadas e são submetidas a um número maior de regras (Anderson, 1975), têm poucos recursos financeiros, têm poucos professores experientes, usam um sistema rígido de vigilância, e suspendem, expulsam, disciplinam mais severamente seus estudantes.

No nível interpessoal (3), as regras de aluno e professor são definidas pela instituição. Ambos recebem mensagens de práticas descritivas e processos sobre os comportamentos e peculiaridades que parecem apropriados à regra. Professores novos aprendem cedo, por exemplo, o quanto de pressão acadêmica é esperado em uma escola particular, o grau até onde a familiaridade com os alunos é tolerada, e o papel que os pais exercem na tomada de decisões relativas à escola. Mensagens públicas e discretas são comunicadas aos estudantes sobre sua habilidade para o sucesso, sua confiabilidade e sua dignidade. As características culturais dos professores (crenças, atitudes, comportamentos, percepções, visões de mundo) - raça, sexo, classe social, socialização do papel exercido pelo sexo prioritário, educação e treinamento -, e as características de personalidade afetam a maneira como este papel é desempenhado. Muitos estudantes da minoria (social), por outro lado, têm um conjunto diferente de características culturais (5). Para as crianças Afro-Americanas, sua raça e cultura muitas vezes atuam como o critério normativo

pelo qual o aluno é inicialmente avaliado por seu professor - não como um indivíduo, mas como um membro de seu respectivo grupo.

O fator do sincronismo cultural (4) medeia a interação do professor e do aluno neste modelo. Quando professores e estudantes (minorias) estão em sintonia culturalmente, pode-se esperar que a comunicação é acentuada, a instrução é efetiva e a influência positiva do professor é maximizada. A presença ou ausência de sincronismo cultural influi na interação das expectativas do professor e do aluno (6), ambas vistas como profecias do esperado e suportando os efeitos da expectativa. Estas expectativas contribuem para retardar o desempenho da minoria dos alunos. Os dados traçados no modelo (8) refletem o fenômeno no qual o rendimento ou não da minoria dos estudantes, reforça as práticas e políticas institucionais que geraram as expectativas do primeiro exemplo.

A relação entre as características culturais dos estudantes e seu desempenho na escola (9) reconhece que algumas características e comportamentos da minoria dos estudantes não são funcionais. É dentro desta estrutura que eu colocaria as contribuições de desempenho individual, posições de pesquisadores como Ogbu, Howard e Hammond (1985). O modelo que apresentei aqui não ignora ou minimiza o papel da pressão negativa do semelhante e a falta de motivação da minoria dos estudantes, mas coloca estas variedades dentro de uma perspectiva mais ampla e contextualizada.

PROMETENDO PRÁTICAS

À esta altura, já deve parecer que estou convencida de que professores e escolas podem influir na reversão do ciclo de desesperança e fracasso escolar entre estudantes provenientes de diversas culturas. Os professores são um exemplo de significado potencial nas vidas de todas as crianças e há, inclusive, uma literatura crescente sobre como professores comuns inspiram, ensinam e motivam estudantes rotulados por outros como “desperdício” ou “dispensável”.

Um local (e acredito que crítico) para intervir no ciclo do fracasso escolar é em faculdades de educação. Com o devido respeito aos movimentos de reforma na formação de educadores, creio que estas faculdades precisam tornar-se, não só intelectualmente rigorosas e mais seletivas, mas também *culturalmente responsivas*.

O que eu quero dizer com o termo *culturalmente responsivo*?

Primeiro, a cultura é um modo de vida dividido pelos membros de uma população (Ogbu, 1988), “planos formadores de sentido, que guiam e ajustam o comportamento” (Davis, 1984, p. 10). Eu, particularmente, gosto da definição de Owens (1987), que afirma que cultura é o que as pessoas julgam importante (valores); o que acham que é verdadeiro (crenças); e como percebem como as coisas são feitas (normas). Uma discussão de valores, crenças e normas nas faculdades de educação pode servir como uma excelente estrutura para a reflexão e análise institucional destas questões relacionadas a cultura e poder.

Valores

Valores são idéias e coisas percebidas como importantes. São associados com discussões sobre o que é certo ou errado, o que deve ser, e quais metas vale à pena se atingir. A faculdade precisa se engajar, em diálogo freqüente e honesto, e debater o multiculturalismo. Este debate deveria ser centrado em perguntas como: "Quais são os objetivos a serem consumados através do multiculturalismo? Quais são os valores do departamento? Da escola? Da universidade? Quais são as visões compartilhadas e agendas comuns? Há áreas de conflito e discordância em potencial?"

Sou compelida pelo argumento publicado por Graff em seu livro recente, *Além das Guerras Culturais (Beyond the Culture Wars)*. O autor acredita que uma resposta produtiva às "guerras culturais" nos Campi das Universidades é desenvolver a noção de "conflito" como o centro e o objeto da agenda comum. A disputa e a concordância em discordar, com o auxílio dos valores comuns - objetivos, língua, suposições -, torna-se a substância de união para uma discussão cultural na comunidade. Esta agenda comum é bem diferente da ilusória e discutida procura por um consenso comum, que muitas vezes descarta pessoas marginalizadas, excluídas e alienadas.

Antes de as faculdades envolverem-se no processo de mudança do currículo e recrutarem uma faculdade e corpo estudantil multiculturais, elas precisam criar uma cultura de compromisso e direcionamento, baseada em um sistema claramente articulado de valores e crenças, sobre os parâmetros das discussões culturais da comunidade. O processo de exame e reflexão será difícil e cansativo, ainda assim, é um precursor crítico para qualquer mudança organizacional positiva. Problemas, frustrações e eventual abandono do multiculturalismo acontecem quando as questões de valores não são indicadas inicialmente, e freqüentemente lembradas. É importante que escolas e universidades prossigam as discussões abertas, em busca de visões e valores compartilhados. Mas valores não são tudo - crenças são igualmente importantes.

Crenças

Crenças são o que as pessoas pensam ser verdade, e elas são, muitas vezes, resistentes à mudança. O que os membros de sua faculdade acham sobre o multiculturalismo na instituição? Garcia & Pugh lembram-nos que o multiculturalismo na formação de professores não será posto em seu lugar de direito na academia, porque, não raramente, a faculdade acredita que o assunto interfere na integridade cultural e é uma mera coqueluche a ser tolerada.

Os estudantes de graduação em educação precisam também confrontar e examinar seu sistema de crenças. Dados do Estudo Norte-Americano de Formação de Professores - Aprendendo a Ensinar (citado em McDiarmid, 1991) revelam que a maioria das crenças dos professores não mudam drasticamente em resposta à

formação de educadores. Na verdade, os professores rejeitam a noção de que gênero, classe e etnia devam ser considerados quando se planejam programas instrucionais. Ao invés disso eles falam sobre as características dos alunos (timidez, falta de motivação) ou atribuem o fracasso dos estudantes à "má atitude", falta de envolvimento dos pais, de domínio do inglês padrão, de disciplina, etc.

Em minha própria pesquisa (Irvine, 1993), descobri que professores experientes tinham crenças muito diferentes sobre o baixo rendimento escolar de três grupos de minoria diversos - estudantes Afro-Americanos, vietnamitas e espanhóis. Os professores no estudo não assumiram nenhuma responsabilidade pessoal pelo baixo rendimento de qualquer dos estudantes minoritários em seu distrito. Eles explicaram o fracasso acadêmico dos estudantes Afro-Americanos como sendo uma função das inadequações de seus pais e deficiências nos traços e características pessoais dos alunos - falta de motivação e disciplina, e baixa auto estima. Para os estudantes vietnamitas e espanhóis, os professores explicaram o baixo rendimento como uma função das dificuldades lingüísticas de alunos e de seus pais. Para os três grupos, particularmente o Afro-Americano e espanhol, os professores não creram que fatores relacionados ao professor e à escola fossem causas importantes do fracasso escolar. Ao invés disto, voltaram sua atenção para as variedades de estudantes e famílias.

Novamente, o que se exige é a descoberta honesta, a descoberta de crenças e percepções, em um esforço para forjar discussões culturais comuns. As normas são partes integrais deste processo.

Normas

Normas são como as pessoas percebem que as coisas são feitas. São caracterizadas pela afirmação: "É a forma como as coisas são feitas por aqui" (Kilmann, 1985, p. 5). Esta característica cultural apresenta o maior desafio para a mudança organizacional. As universidades e faculdades centenárias reverenciam tradições, rituais, processos e procedimentos que são vagarosamente modificados. Isto é verdade, considerando a mudança do currículo, particularmente na área da formação de professores. Simplesmente mexer com os "o quês" do currículo não é suficiente. O necessário é uma avaliação de normas ou da "forma como as coisas são feitas por aqui".

Uma questão relevante sobre isso é: como revisar o currículo para auxiliar os professores a aprender a conectar o conhecimento do conteúdo pedagógico com o conhecimento prévio e as experiências de crianças de culturas variadas? Revisões recentes no currículo para a formação de educadores incluíram: conhecimento de caso sobre prática efetiva, fitas de vídeo, pesquisa, reflexão, provocação, domínio das tecnologias emergentes, exame da experiência (formação) cultural, o estudo do discurso da sala de aula, um entendimento das estruturas sociais, políticas e econômicas, bem como convivência com mentores e professores cooperantes que moldem estas habilidades. Estas são sugestões muito promissoras e positivas, mas

não podem substituir um currículo que proporciona oportunidades para os estudantes de educação para que se envolvam em freqüentes e autênticas situações de experiências culturais escolares com grupos variados (de diversas culturas).

Estes princípios de mudança cultural e institucional pedem novos modelos e paradigmas na profissão, onde os professores possam examinar a interação de contextos e cultura, bem como a influência de sua socialização, experiências anteriores, formação cultural, comportamentos, talentos e preferências de seu magistério. Estas habilidades não podem ser adquiridas somente no interior dos confins de nossas instituições de formação de professores. Precisamos desenvolver modelos reaplicáveis na educação de professores, nos quais os estudantes possam obter o que Sykes chama "multiculturalismo introduzido por valores centrais de ceticismo, tolerância das visões contrárias, amplitude de visão e curiosidade". Devemos começar a entender mais claramente que estes valores centrais são freqüentemente aprendidos quando os professores estão envolvidos no magistério como uma atividade social, onde a relação entre professor e aluno lida com alguma tarefa autêntica, relacionada ao mundo do estudante fora da escola. Esta afirmação sugere que os professores precisam olhar para fora da escola e universidade em busca de discernimento e direção. Precisamos ensinar os professores a "aprenderem a aprender" - investigar os ambientes dos alunos (em casa e em comunidade), buscando compreender as habilidades, preferências, motivações e o conhecimento cultural dos estudantes não regularmente matriculados (fora da grade curricular) e procurando por significados e conexões com a matéria de estudo.

Estudantes de graduação em Educação precisam adquirir uma experiência maior no trabalho com crianças que apresentem dificuldades no processo de aprendizagem, antes de conviver com isto. Estas experiências de imersão cultural deveriam ser componentes indispensáveis dos cursos existentes, e ocorrer em locais fora da escola, como programas educacionais em igrejas culturalmente variadas, centros comunitários e recreativos, acampamentos de verão - após os programas escolares -, e creches. Um cenário fora da escola proporciona ao estudante de graduação em Educação a oportunidade de interagir com alunos e, situação de risco social e suas famílias, sem as restrições inevitavelmente impostas pelas regras, estruturas e comandos da escola tradicional. As experiências de imersão cultural podem ser aliadas com o desenvolvimento das habilidades do diagnóstico cultural, através do qual professores prospectivos aprendem a incorporar a história e artefatos culturais dos estudantes no processo instrucional.

Finalmente, não devemos ser ingênuos a ponto de pensar que professores bem preparados, com atitudes positivas para com os variados estudantes existem isolados da escola para a qual trabalham. Mesmo se as Faculdades de Educação formassem profissionais excepcionais para atender a diversos tipos de alunos, eles não durariam no emprego, se trabalhassem em escolas insensíveis e omissas (inclusive no sentido emocional). Políticas, estruturas e princípios sensíveis e engajados desenvolvem e norteiam professores sensíveis e engajados, e as

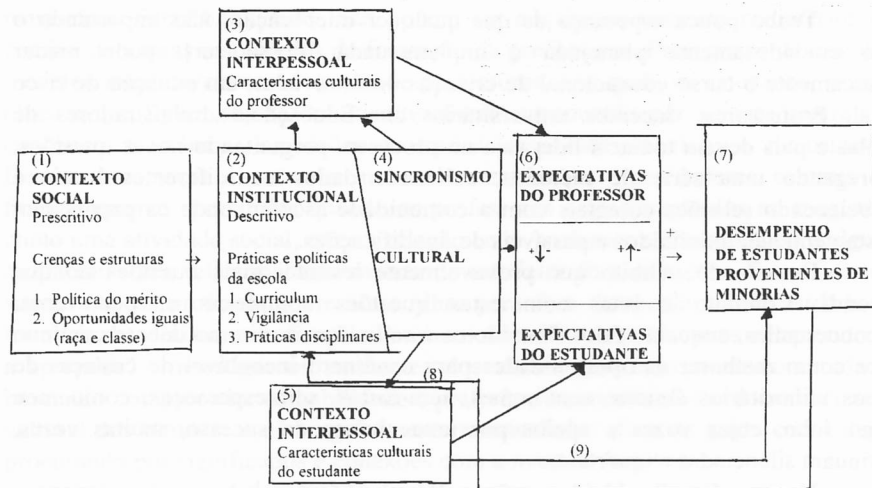
Faculdades de Educação devem auxiliar a transformar escolas em comunidades de aprendizes, onde todos os estudantes são reconhecidos como indivíduos e onde sentem um senso de ligação, intimidade, visibilidade e valor próprio. Os professores precisam ser livres para aumentar sua participação na tomada de decisões, na administração da escola, no desenvolvimento do currículo, no orçamento, na equipe de funcionários e no planejamento de sistemas de incentivo efetivos.

Tenho pouca esperança de que qualquer intervenção, não importando o quão cuidadosamente planejada e implementada [possa ser], pode mudar drasticamente o curso educacional de crianças desmotivadas, em situação de risco social. Professores, docentes universitários em Educação, administradores de escolas e pais devem tomar a liderança no processo, perguntando novas questões, empregando uma série de métodos, coletando dados em diferentes locais e estabelecendo relações colegiais com a comunidade escolar, onde os papéis são, constantemente, indefinidos e passíveis de modificações.

Encerrando, admito que provavelmente levantei mais questões do que respondi. Continuo a lutar com estas questões complexas e, por vezes, desconcertantes, enquanto falo. Convido-os a se unirem a mim no debate contínuo sobre como melhorar as oportunidades para o número incontável de crianças de grupos minoritários étnicos, sem-nomes, sem-rostos, sem-esperanças, como meu amigo John, cujas vozes e apelos por uma chance de sucesso, muitas vezes, continuam silenciadas e ignoradas.

Nem os Estados Unidos, nem o Brasil podem sobreviver com crianças desesperançadas, como John, cujo único sonho é viver até amanhã. À propósito, não esperemos muito - porque a incapacidade de sonhar de meu amigo John pode se tornar um pesadelo para nós todos.

UM MODELO DE PROCESSO PARA O DESEMPENHO DE ESTUDANTES PROVENIENTES DE MINORIAS



Sobre a (des)construção das teorias lingüísticas

Michel Pêcheux

Tradução: Faustino Mahcado daSilva¹

Orientação e Revisão: Elsa Maria Nitsche Ortiz e

Patrícia Chittoni Ramos²

Este texto constitui a versão atualizada de uma comunicação apresentada no seminário do DRLAV³. O título proposto inicialmente era: *Considerações epistemológicas sobre os processos de constituição das teorias lingüísticas*. Cabe dizer que não tratei o assunto...

– primeiramente porque o termo *epistemologia*, suspeito recentemente de terrorismo político-filosófico, hoje veicula a idéia tranquilizadora de uma “intervenção” especializada na criação de anteparos – prevenções filosóficas, desenvolvimento de precauções metodológicas, e mesmo a apresentação de um instrumental conceitual que se pretende adaptado à interpretação e à avaliação formal das teorias. Não tenho possibilidade nem vontade de me dedicar a esse tipo de exercício.

– mas sobretudo porque a expressão *processo de constituição*, aplicado ao espaço das teorias lingüísticas no contexto atual me causa estranhamente o efeito de uma antífrase irônica: daí a idéia, um pouco provocadora, de apresentar algumas observações sobre as *tendências à desconstrução das teorias no campo lingüístico*.

O procedimento utilizado consiste em tentar estabelecer (a respeito de algumas referências: Saussure/os anos 20/os anos 50/o período 1960-1975/o começo dos anos 80), aproximações entre pontos da história epistemológica da disciplina lingüística, e certos traços do processo histórico global no qual essa história se inscreve: a idéia é que essa inscrição pode contribuir para explicar as mudanças de afinidade epistemológica da lingüística, as transformações que afetaram sua rede de alianças teóricas no campo das disciplinas “exatas” e “humanas e sociais”, até a situação atual.

¹ Instituto de Letras – UFRGS.

² Instituto de Letras – UFRGS.

³ Revista de Lingüística - Rua Mousset-Robert, 26, tel 75012, Paris (N. do T.).