

O MULTICULTURALISMO PARA ALÉM DO JUGO DO POSITIVISMO

Donaldo Macedo

Universidade de Massachusetts
Boston, USA

Resumo

Neste artigo o autor tece uma crítica à ditadura do positivismo no campo das ciências sociais em geral e educativas em particular. Segundo o autor esta ditadura tem sido cúmplice na construção quer de determinadas plataformas falsas de identidade, quer na perversão de determinados quadros curriculares, como é o caso do multiculturalismo. Entende o autor, que urge questionar os ritmos e compassos da insultuosa ‘tolerância’ que se tem assumido como vector estruturante nos estudos multiculturais, lutando por uma plataforma educacional e curricular que se erga com o objectivo de erguer uma sociedade verdadeiramente justa e democrática.

Abstract

In this article the author makes a critique of the dictatorship of positivism in the field of social sciences in general but more particularly in the field of education. According to the author this dictatorship has been an accomplice in the construction of both false platforms of identity and in the perversion of certain curriculum initiatives such as multiculturalism. The author claims that there is an urgent need to question the presence of an intolerable “tolerance”, a structuring force of multicultural studies. He defends an educational and curricular platform that has as its goal a truly just and democratic society.

INTRODUÇÃO

À medida que entramos no século XX, muitos educadores têm cegamente abraçado a forma vulgarizada de multiculturalismo e diversidade educacional como um meio de lidar com um dos maiores desafios que os educadores encaram hoje em dia, particularmente nas nações desenvolvidas: o espectro de uma ‘guerra étnica e cultural’, que constitui, na minha opinião, uma ‘frase código’ que origina a desregramento da nossa sociedade relativamente ao racismo. Neste trabalho, pretendo argumentar que antes de se poder anunciar a existência de programas multiculturais baseados numa verdadeira cultura democrática, há que denunciar as falsas e ingénuas assunções que enformam o presente desenvolvimento da educação multicultural que muitas vezes leva a uma forma de ‘paternalismo caridoso’. Por exemplo, muitos educadores – incluindo muitos liberais – em vez de desenvolverem uma educação multicultural convincente que nos poderia ensinar sobre o árduo e complexo processo de dar voz cultural – um processo que invariavelmente envolve tensões, contradições, medos, dúvidas, esperanças e sonhos -, normalmente reduzem o processo de dar voz cultural a simples chavões, tal como ‘precisamos de dar poder às minorias’ (um interessante eufemismo para os oprimidos) ou ‘precisamos de lhes dar voz’. O que estes educadores aparentemente progressistas não se aperceberam foi que a emergência das vozes submersas quase sempre envolvem uma lucidez política, dor e esperança. Por outras palavras, a voz cultural não é algo que se dá através de um acrescento no currículo multicultural por aqueles que estão no poder. O que interessa perceber é que a voz cultural requer um grande esforço e a percepção não só das possibilidades mas também das limitações. Para os grupos culturais subordinados, dar voz representa o processo através do qual tomam conhecimento do que significa estar na periferia de uma relação íntima mas frágil entre o colonizador e o colonizado. Significa também que o colonizado torna-se consciente que a voz cultural não é algo que o colonizador lhe possa dar. O discurso de dar voz aponta para o poder inerente e para a arrogância cultural que habitualmente são inculcados na psique dos colonizadores bem como dos colonizados, particularmente naqueles que não conseguem ‘descolonizar’ as suas mentes. Assim sendo, muitas vezes ouvimos, por exemplo, ‘Portugal deu a independência às suas colónias em África’ onde ‘independência’ é linguística e psicologicamente estruturada como um presente. A verdadeira realidade é que a independências das antigas colónias portuguesas em África surgiu através da luta armada que expulsou os colonizadores portugueses. Simplificando, a voz cultural não pode ser embalada como um presente. A voz cultural é um direito humano. A voz cultural é um direito democrático. Em violento desacordo com o cenário de educação multicultural caridosa, destaco que o insucesso da maioria dos programas e dos currículos de educação multicultural em alcançar uma cultura democrática deve-se fundamentalmente a dois factores: 1) o ensino da tolerância cultural como um fim em si próprio e 2) a falta de clarividência política nos movimentos educacionais multiculturais, que por sua vez, impede, até aos educadores mais comprometidos, de perceber como a escola do positivismo, que muitos abraçam, molda os programas multiculturais e o desenvolvimento

curricular, muitas vezes neutralizando a possibilidade para a criação de estruturas pedagógicas que poderiam levar a uma efectiva democracia cultural.

O PATERNALISMO DA TOLERÂNCIA CULTURAL

Uma análise superficial rapidamente demonstrará que há uma preponderância no campo da educação multicultural para o ensino da tolerância. Esta postura não só é paternalista, como também não é bem sucedida na crítica das suposições subjacentes de modo a entender o poder assimétrico que caracteriza a constelação de culturas, nas quais vivemos, particularmente na era da globalização. A ênfase no ensino da tolerância cultural frequentemente falha em desnudar o privilégio inerente a essa postura. Por outras palavras, prometendo ao ‘outro’ uma dose de tolerância, não só subtrai as reais oportunidades para o desenvolvimento do respeito mútuo e da solidariedade cultural, como também esconde o privilégio e o paternalismo inscrito no chavão ‘eu vou te tolerar, independentemente da tua cultura repugnante’. O ensino da tolerância, que introduziu a educação multicultural no século XXI, trouxe com ele realidades desafiantes e altamente complexas que ainda são mal entendidas mas têm enormes ramificações no mundo mais humanizado. O ensino da tolerância cultural não só não tem lidado com a grande disparidade económica criada pelo crescente fosso entre os ditos primeiro e terceiro mundos, mas também o resultante abismo entre países ricos e pobres tem-se manifestado em modelos imprevisíveis de imigração que exacerbaram as nossas sociedades racistas. Por exemplo, nos últimos anos, pela primeira vez na história da humanidade mais de cem milhões de pessoas imigraram de uma parte do globo para outra. Este aumento exponencial na imigração deu origem a um aumento dramático do racismo e da xenofobia. Em França, o partido da Frente Nacional de extrema-direita liderado por LePen, encetou um ataque cerrado aos imigrantes, particularmente aos Muçulmanos oriundos das antigas colónias francesas. Na Alemanha, tem havido um aumento significativo de grupos neo-nazis que têm sido responsáveis por um número de ataques bombistas a casas de Gregos e Turcos. Os Turcos, por sua vez, foram não menos violentos contra os Curdos uma vez que arbitrariamente dizimaram centenas de vilas curdas matando mais de 30 mil pessoas e sentenciaram as restantes a uma vida de ‘meia-cidadania’, à margem da sobrevivência, nos guetos. Na Áustria, Rússia e alguns países escandinavos verifica-se um aumento de anti-semitismo. Israel por seu lado, inflamado de um racismo incontrolável, tem vindo a aumentar a violência racista contra os Palestínianos para níveis inaceitáveis. Em Portugal, a discriminação e a segregação de Africanos oriundos das antigas colónias testemunham a desumana realidade dos bairros de lata que caracterizam os arredores da cidade de Lisboa. Níveis semelhantes de xenofobia podem também ser encontrados em Espanha onde Ciganos e imigrantes do Norte de África são um alvo constante. A violenta explosão contra os Norte Africanos na cidade de El Ejido onde 22 pessoas foram feridas, aponta para o aparecimento do racismo num país que sempre se considerou não-racista.

Contra um cenário de aumento global de racismo e xenofobia, duvido muito que o ensino da tolerância por si só nos capacite de um entendimento crítico de como as forças capitalistas constroem, moldam e mantêm a realidade cruel do racismo. Também duvido, que o ensino da tolerância possa dotar os educadores dos necessários instrumentos críticos para perceber como a linguagem é muitas vezes utilizada para construir realidades ideológicas que encobrem o brutal racismo que desvaloriza, invalida e envenena outras identidades culturais. Mesmo no seio do movimento de educação multicultural, muitos educadores não perceberam a ideologia neo-colonialista que enforma o debate multicultural, uma vez que, quase sempre, estruturam os seus argumentos numa visão reducionista de cultura que tem as suas raízes num legado colonialista.

Se analisarmos de perto a ideologia que enforma e molda o debate educativo actual e a presente polémica da primazia da herança Ocidental, conseguimos ver e entender que os princípios ideológicos que sustentam tais debates estão em consonância com as estruturas e mecanismos de uma ideologia colonial concebida para desvalorizar o capital cultural e os valores dos colonizados.

É apenas através de um completo entendimento do nosso legado colonial que podemos começar a compreender a complexidade do nosso multiculturalismo nos países ocidentais. Por exemplo, nos Estados Unidos, para a maioria dos indivíduos culturalmente subordinados o seu multiculturalismo não é caracterizado pela capacidade de ter duas culturas. Existe uma diferença radical entre uma pessoa dominante que adopta uma segunda cultura e um indivíduo culturalmente subordinado que luta para adquirir e ser aceite pela cultura dominante. Enquanto que o primeiro implica a adição de uma segunda cultura ao seu repertório cultural, o último normalmente providencia à pessoa subordinada a experiência da subordinação da sua cultura nativa que é desvalorizada pelos valores e cultura dominantes que a pessoa tenta adquirir, muitas vezes sob condições coercivas. Tanto o contexto da colonização como as relações assimétricas de poder no que diz respeito à identidade cultural nos Estados Unidos (bem como noutros países Ocidentais) criam, por um lado, uma forma de multiculturalismo forçado, e por outro lado, aquilo que poder-se-á denominar drama cultural. Isto é, a realidade de se ser forçado a viver numa existência culturalmente emprestada. Estamos perante uma existência que é quase culturalmente esquizofrénica – isto é, está presente porém não é visível – é visível, porém não está presente. É uma condição que invariavelmente se apresenta às realidades culturais que têm sido subordinadas – os constantes malabarismos de dois mundos, duas culturas assimétricas e duas línguas, na qual a língua subordinada é normalmente desvalorizada e endemoninhada.

Um exemplo claro relacionando com a forma como a nossa sociedade trata diferentes formas de multiculturalismo reflecte-se na nossa tolerância para com alguns tipos de biculturalismo e a falta de tolerância para com outras realidades biculturais. Muitos de nós toleraram vários graus de biculturalismo pela parte dos antropólogos culturais e dos professores de línguas que variam entre uma forma simplista de ‘antropologizar’ as chamadas culturas primitivas e as sérias deficiências no ensino da língua estrangeira. Apesar disto, estes antropólogos culturais e professores de língua estrangeira, salvo raras

excepções, têm sido promovidos nas instituições em que ensinam, e, nalguns casos, têm-se tornado ‘peritos’ e ‘oradores’ para variados grupos linguísticos e culturais nas nossas comunidades. Por outro lado, por exemplo, se um professor é falante de uma língua subordinada e fala inglês como uma segunda língua com pronúncia, não tem o mesmo nível de tratamento. Tomemos o caso de Westfield, Massachusetts, quando “cerca de 400 pessoas assinaram uma petição pedindo ao Estado e às autoridades locais para proibir a contratação de um professor primário que falava inglês com pronúncia [porque de acordo com essas quatro centenas de pessoas] as pronúncias são contagiosas” (Lupo, 1992: 19). A petição surgia como resposta à contratação de um professor Porto-Riquenho para leccionar língua (e cultura) inglesa. Como se pode ver, qualquer forma de educação multicultural que negligencia uma completa investigação deste drama cultural e trata o multiculturalismo como tendo meras competências em duas culturas, acaba invariavelmente por reproduzir os elementos ideológicos característicos da relação entre colonizador e colonizado, através da qual o colonizado é sempre e falsamente discriminado, desvalorizado e endemoninhado.

DECOMPONDO AS IDENTIDADES CULTURAIS ATRAVÉS DO MÉTODO CIENTÍFICO

Ao longo da história, as ideologias opressivas dominantes têm recorrido à ciência como um mecanismo para racionalizar os crimes contra a humanidade que vão desde a escravatura até ao genocídio tornando alvo as raças e outros traços étnicos e culturais que autorizam todas as formas de desumanização. Se não sofrêssemos de amnésia histórica, facilmente compreenderíamos a ideologia que deu forma à proposta psicológica de Eysenck (1971) que sugere que deve haver uma razão parcialmente genética para as diferenças entre o QI dos negros e dos brancos. É a mesma amnésia histórica que encobre as memórias perigosas e que nos mantém afastados das propostas racistas de Jensen publicadas há algumas décadas pela ‘Harvard Educational Review’.

Pode-se argumentar que os incidentes citados pertencem aos poeirentos arquivos de gerações anteriores, mas não acredito que tenhamos aprendido muito com as memórias históricas perigosas, tendo em conta o quase total apego ao método científico por parte da nossa sociedade caracterizado pelo sucesso de ‘The Bell Curve’ de Hernstein e Murray (1996). É a mesma cega aceitação do empirismo ‘ingénuo’ que continua a alimentar e a moldar, tanto a investigação educacional, como o desenvolvimento curricular, incluindo os programas multiculturais com uma errónea ênfase nos testes e na objectividade.

Em geral, o presente debate em torno da educação bilingue e bicultural nos Estados Unidos encontra-se vergado aos modelos positivistas e de gestão que escondem as suas ideologias na falsa necessidade de objectividade, dados factuais e rigor científico. Isto pode ser visto, por exemplo, nos comentários do exame de Leistyna (1998) acerca da natureza política da educação bilingue e multicultural: Estas são pretensões insustentáveis e politicamente motivadas! [o professor pediu] uma maior análise linguística. Como Leistyna (1998) relata, este mesmo professor pediu-lhe ‘Espero que tenhas lido «verdadeira

ciência»'. Este falso apelo à 'verdadeira' ciência em ciências sociais representa um processo através do qual os empiristas 'ingénuos' escondem a sua postura anti-intelectual – uma postura que é manifestada, quer através da censura de certas partes do conhecimento, quer através da desarticulação entre teorias da disciplina e estudos empiristas independentes que possibilitam os pseudo cientistas de

“Não desafiarem a territorialização da actividade intelectual universitária ou de qualquer modo arriscarem minar o 'status' e as crenças fundamentais dos seus campos científicos. A diferença, [para os cientistas], é que esta cegueira ou relutância contradiz muitas vezes os imperativos intelectuais das muitas teorias por eles adoptadas. De facto, apenas uma disciplina teórica pode ser um lugar efectivo para a crítica social – isto é, uma disciplina activamente empenhada na auto-crítica, uma disciplina que é um lugar para a luta, uma disciplina que renova e revê a percepção da sua história, uma disciplina que inquiria dentro das suas relações diferenciais com outros campos académicos, e uma disciplina que avalia o seu lugar na formação social e que está disposta a adaptar as suas práticas quotidianas para servir diferentes funções sociais.” (Nelson, 1997: 19).

Como estas exigências teóricas tornam claras, o professor de Leistyna rejeita arrogantemente as teorias da crítica social de Freire que revelam a ideologia que subjaz à prescrição na qual Leistyna devia ter 'lido «verdadeira» ciência». A censura da análise política no actual debate da educação bilingue e bicultural demonstra a quase ilusória e esquizofrénica prática educativa na qual “o objecto de interpretação e o conteúdo do discurso interpretativo são considerados assuntos apropriados para discussão e escrutínio, mas os interesse do intérpretes e a disciplina e a sociedade que ele ou ela serve não são” (Nelson, 1997: 19).

A desarticulação entre o discurso interpretativo e os interesses do intérprete é frequentemente escondida na falsa necessidade de uma objectividade que nega a relação dialéctica entre subjectividade e objectividade. A falsa pretensão para a objectividade está fortemente implantada num método de investigação positivista. Com efeito, isto resultou numa postura epistemológica no qual o método científico e o refinamento metodológico são mantidos enquanto que “a teoria e o conhecimento estão subordinados aos imperativos da eficiência e à mestria técnica, e a história é reduzida a uma pequena nota de rodapé nas prioridades da investigação científica “empírica” (Giroux, 1983: 87).

A crença cega no empirismo criou uma cultura na qual os pseudo cientistas, particularmente nas escolas e faculdades de educação, que participam numa forma de “empirismo ingénuo”, acreditam “que os factos não são depoimentos humanos acerca do mundo mas aspectos do mundo em si” (Schudson, 1978: 6). De acordo com este autor (1978: 6),

“Esta perspectiva foi insensível ao modo como o ‘mundo’ é algo que as pessoas constroem através de um papel activo das suas mentes bem como da sua aceitação do convencional – não necessariamente ‘verdadeiros’ modos de ver e falar. A filosofia, a história da ciência, a psico-análise e a ciências sociais sofreram para demonstrar que os seres humanos são animais culturais que conhecem e vêem e ouvem o mundo através de filtros socialmente construídos”.

Os filtros socialmente construídos foram evidentes quando os votantes californianos aprovaram um referendo banindo a educação bilingue. Enquanto os administradores escolares e os políticos se preparavam para acabar com os programas bilingues, dados provenientes dos sistemas escolares, tanto de São Francisco, como de São José revelavam que os licenciados neste tipo de educação conseguiram melhores resultados que os seus colegas nativos da língua inglesa (San Diego Union Tribune, 1998: 143). Este facto foi remetido a um arrepiante silêncio pelos ‘media’, pelos arautos do movimento ‘monolingue’ e ainda pelos políticos. É aqui que a pretensão pela objectividade e pelo rigor científico é subvertida pelo peso da sua própria ideologia.

O que estes educadores não entendem é que existe um grande conjunto de literatura crítica que interroga a própria natureza do que eles consideram investigação. Críticos, como Haraway (1988), Brodkey (1996), Fowler (1979), Myers (1986) entre outros, demonstraram a pretensão errónea da objectividade científica que penetra em todas as formas do trabalho empírico nas ciências sociais. De acordo com Brodkey (1996: 10) “a objectividade científica tem sido frequentemente e por muito tempo usada como uma desculpa para ignorar a prática social e política na qual as mulheres e pessoas de cor, entre outras, foram rejeitadas como legítimos sujeitos de investigação”. A fé cega na objectividade não só dá aos pseudo cientistas ‘terreno firme’ no qual eles podem tentar impedir a emergência de contradiscursos que interrogam ‘a hegemonia do positivismo e do empirismo’, mas é também uma prática que gera uma forma de teoria tradicional de acordo com a objectividade reconhecida apenas pelos não-cientistas. Por outras palavras, como Brodkey (1986: 8) eloquentemente diria “todo e qualquer conhecimento incluindo o alcançado empiricamente é necessariamente parcial, ou seja, uma explicação tanto incompleta como interessante independentemente do que for previsto”. De facto, o que estes pseudo cientistas consideram investigação, isto é o trabalho baseado em resultados avaliados quantitativamente, nunca poderá fugir à construção social que gerou estes modelos de análise dos quais os conceitos teóricos são sempre moldados pelos pragmáticos da sociedade que conceberam estes modelos de avaliação em primeiro lugar” (Fowler *et al*, 1979: 192). Isto é, se os resultados são apresentados como factos que foram originalmente determinados por uma dada ideologia, tais factos não podem por si só aclarar assuntos que existem à margem da construção ideológica dos factos iniciais” (Myers, 1986).

Aconselharia os educadores que estes modelos de avaliação podem providenciar respostas que são correctas e contudo feridas de verdade. Um estudo que conclui que estudantes Afro-Americanos têm um desempenho na leitura muito inferior à dos brancos

está correcto, mas tal conclusão diz-nos muito pouco acerca das condições materiais com as quais os estudantes Afro-Americanos trabalham na luta contra o racismo, o percurso educacional, a negação sistemática e desvalorização das suas histórias. Proporia que a conclusão correcta está no completo entendimento dos elementos ideológicos que geram e sustém a cruel realidade do racismo e da opressão económica. Assim, um estudo empírico produzirá conclusões maculadas na verdade se estiver desarticulado da realidade sociocultural nas quais os sujeitos do estudo se encontram inseridos. Por exemplo, um estudo empírico concebido para avaliar a competência da leitura das crianças que vivem em condições de extrema pobreza tem que ter em conta as realidades em que estas crianças vivem, como descreveu Kozol (1996: 39):

“A dependência do crack e da cocaína e o uso intravenoso da heroína, que as crianças que conheci chamam ‘a droga da agulha’, estão presentes na existência de Mott Heaven. Vivem aqui cerca de 4000 pessoas que injectam heroína, muitas das quais estão infectadas com o vírus da Sida. Virtualmente, todas as crianças de St. Ann conhecem alguém, um parente ou um vizinho, que morreu de Sida, e a maioria das crianças conhecem muitos outros que estão a morrer desta doença. Um quarto das mulheres de Mott Heaven que fizeram testes de obstetrícia teve resultados de Hiv positivos. O rácio de Sida infantil é, portanto, elevado”.

A depressão é comum nas crianças de ‘Mott Heaven’. Muitas choram imenso, mas não conseguem explicar exactamente porquê. O medo e a ansiedade são comuns. Muitas crianças não conseguem dormir. A asma é a doença mais comum entre elas. Muitas têm que lutar para conseguir inspirar uma boa golfada de ar. Algumas mães têm botijas de oxigénio perto das camas dos seus filhos, botijas que as crianças descrevem como ‘máquinas de respirar’.

“As casas nas quais estas crianças vivem, dos quais dois terços são propriedade da Cidade de Nova Iorque, são normalmente tão imundas como as casas das crianças mais pobres que visitei no Mississippi rural; o pior é que das suas janelas não existe o verde e relaxante doçura do campo do Mississippi, apenas as barras de protecção contra ladrões” (Kozol, 1996: 39).

Um estudo empírico que negligencie incorporar na sua concepção a cruel realidade acabada de descrever (isto é frequentemente o caso na nossa suposta sociedade sem classes), nunca será capaz de explicar cabalmente as razões subjacentes ao mau desempenho destas crianças. Enquanto que os pseudo cientistas farão um esforço enorme para impedir que as suas metodologias de investigação sejam contaminadas pela veracidade

social descrita por Kozol de forma a que possam salvaguardar, segundo eles, a sua ‘objectividade’ no estudo de insucesso das crianças que vivem em guetos, os residentes destes guetos não têm dificuldades em compreender a origem que causa a sua miséria descrita por Maria, uma das residentes do gueto.

“Se tivermos muitas coisas más na nossa vida – doenças e podridão, colchões velhos e outras imundícies atiradas para a rua, pessoas arruinadas, prisões, esgotos, traficantes de droga, sem-abrigo, então dêem-nos as piores escolas que se possam pensar, hospitais que nos façam esperar durante 10 horas, polícia que não aparece quando alguém está a morrer... pode-se adivinhar que a vida não é muito agradável e que as crianças não têm orgulho de serem quem são. Por vezes até parece que fomos enterrados seis palmos abaixo das suas percepções. É isto que eu sinto que elas alcançaram” (Kozol, 1996: 39).

O que esta mulher, Maria, provavelmente diria aos investigadores é que não precisamos de outra tese de doutoramento para provar o que é óbvio para as pessoas sentenciadas a viver nesta forma de miséria humana. Por outras palavras, ao fecharmos as crianças em condições materiais que são opressivas e desumanas, estamos invariavelmente a assegurar o seu subaproveitamento académico. Quando o subaproveitamento estiver assegurado por estas condições opressivas, é então muito fácil a estudos de investigação como ‘The Bell Curve’ de Herrnstein e Murray – que, em nome da objectividade, estão desarticulados da realidade política, cultural e social que molda e mantém estas condições opressivas – poderem concluir que os negros são geneticamente predispostos a serem intelectualmente inferiores aos brancos.

De acordo com o que foi dito, um estudo empírico conclui que as crianças que tomam parte da conversa à mesa durante as refeições com os pais e irmãos têm maiores taxas de sucesso na leitura. Este estudo não só é academicamente desonesto, mas é também enganador já que ignora as assunções económicas e o facto de que nem todas as crianças jantam diariamente na companhia de seus pais e irmãos. Que generalizações pode um estudo deste género fazer acerca de 12 milhões de crianças que passam fome diariamente nos Estados Unidos? O que é que um estudo deste tipo pode dizer a milhares e milhares de crianças sem-abrigo, que não têm uma mesa e que por vezes não têm comida para pôr na mesa que não têm? Um estudo que faz generalizações simplistas e distorcidas acerca do papel das conversações ao jantar no desempenho da leitura diz pouco acerca das crianças cujas casas estão sem aquecimento no Inverno, casas que atingem condições indesejavelmente frias que levam a que um pai de 4 crianças diga: ‘Cobre-te... espero que amanhã estejas vivo’ (Kozon, 1996: 39). Se o pai realmente acreditar nos resultados do estudo, ele sugerirá aos seus filhos, após terem sobrevivido a outra noite pruinosa, que devem conversar durante o jantar na noite seguinte, pois irá ser benéfico ao desenvolvimento da leitura, caso tenham sorte e sobrevivam outra noite. Que conversa, ao jantar, teria o imigrante Haitiano, Louima, com os seus filhos após ter sido brutalmente

sodomizado com um desentupidor de canos por dois polícias brancos numa zona vigiada em Nova York? Será que o professor de leitura destas crianças incluiria como parte do desenvolvimento da literacia os actos selvagens praticados pela polícia branca Nova-Iorquina contra o seu pai?

Estas questões tornam claro quão deformados podem ser os estudos empíricos quando estão separados da realidade sociocultural que enforma o estudo actual. Estas deformações alimentam, também, o desenvolvimento de estereótipos que, por um lado, culpam as vítimas pela sua própria miséria social e, por outro lado, racionaliza as teorias da inferioridade genética que são avançadas por pseudo escolásticos como Murray e o antigo professor de Harvard, Herrnstein. O que os estudos empíricos, muitas vezes, negligenciam em apontar é o quão fácil é manipular as estatísticas para eliminar o lado humano dos objectos do estudo através de um processo que não só desumaniza, mas também distorce e falseia a realidade.

O que é necessário ser verdadeiramente compreendido é que os educadores não podem isolar a sua chamada objectividade científica dos factores da classe social e da identidade cultural que em última análise moldam tal objectividade.

CONCLUSÃO

Como tentei demonstrar, antes de podermos anunciar uma pedagogia mais democrática à volta de um multiculturalismo ancorado numa verdadeira democracia cultural (isto, obviamente, envolveria as línguas como factores de cultura), há que denunciar as falsas assunções e distorções que frequentemente levam a uma forma de encurralamento pedagógico onde os valores dominantes são normalmente reproduzidos sob o lema de abordagens progressistas. Contudo, a denúncia envolve invariavelmente coragem que, infelizmente, não abunda.

Durante uma conferência na qual tentei desmascarar os mecanismos da ideologia dominante envolvidos no actual ataque à educação bilingue e multicultural, uma mulher aproximou-se e disse-me: ‘Muito obrigada pela sua coragem em dizer coisas que muitos de nós têm medo de dizer’. Como fui tomado de surpresa, não sabia como responder, mas tentei demonstrar a minha ideia com a seguinte questão: ‘Não é irónico que numa democracia para falar a verdade, pelo menos a nossa verdade, tenhamos que ter coragem para o fazer?’ A senhora deu-me um aperto de mão e educadamente despediu-se. Após ter saído, comecei a pensar o que lhe deveria ter dito. Deveria ter dito, qualquer coisa como isto: para advogar os direitos democráticos dos estudantes subordinados e para denunciar as desigualdades que moldam a sua (des)educação, “não é necessário ser-se corajoso; basta ser-se honesto” (Cabral, 1974: 16). E para se ser honesto é necessário que denunciemos aqueles educadores reaccionários que acreditam que a educação bilingue [que é uma forma de educação multicultural] “é altamente beligerante/ perversa e politizada... e que há falta de consenso acerca das vantagens e desvantagens da educação académica na língua-mãe em contraste com uma prematura e intensa exposição ao inglês” (Snow, 1998: 29). Para se ser honesto é também necessário que denunciemos a indústria de investigação que subsiste

apontando a ‘falta de consenso’ no debate multicultural sem fornecer alternativas pedagógicas que iriam efectivamente ao encontro das especificidades das necessidades entre os estudantes subordinados enquanto que a mesma indústria de investigação permanece cúmplice com as estruturas opressivas responsáveis pela pobreza e miséria humana que caracteriza a vidas de um largo segmento de estudantes subordinados que frequentam as escolas públicas do centro da cidade.

Tomemos como exemplo a investigação ‘Head Start’. Muitos investigadores brancos da ‘Head Start’ são recompensados pela lógica ideológica dominante dada a sua cumplicidade com o sistema doutrinal. São recompensados, mais uma vez, com bolsas chorudas para estudarem a prematura exposição à literacia como uma compensação pela pobreza e desigualdades bárbaras com as quais muitos destes investigadores brancos permanecem em total cumplicidade. Frequentemente, estes estudos acabam por demonstrar o óbvio, apontando para a proverbial ‘falta de consenso’ que, por sua vez, leva a mais investigação. Enquanto que esta justificação para mais investigação beneficia, ao fim ao cabo, os próprios investigadores, ela absorve, invariavelmente, recursos preciosos que poderiam ser gastos na diminuição das consequências adversas das bárbaras desigualdades que formam a vida da maioria das crianças. Para se ser honesto é necessário que os educadores reaccionários admitissem a existência de profundas interrelações entre as práticas discriminatórias da sociedade e as ‘desigualdades selvagens’ que moldam a (des)educação da maior parte dos estudantes subordinados. Esta iria, invariavelmente, evidenciar a natureza política da educação a que os educadores reaccionários chamam de ‘politizar’ a educação.

Politizar a educação torna-se uma ‘expressão chocante’ para abafar um debate académico rigoroso relacionado com os sofrimentos e as necessidades educativas dos estudantes subordinados. Apenas através de uma exaustiva deconstrução da ideologia que impeça que a realidade sociocultural dos estudantes subordinados se torne numa área de investigação séria podem os educadores, que querem falsamente afastar os políticos da educação, aprender que é errado pensar que “[falar] uma forma não estandardizada de inglês pode dificultar a aprendizagem do inglês pela introdução de maiores desvios na representação de sons, tornando difícil o desenvolvimento de ligações simbólico-sonoras” (Snow, 1998: 27-28). Esta posição postula que os dialectos estandardizados são monolíticos e não demonstram variações fonológicas que, por sua vez, restringem os “desvios nas representações dos sons, tornando (mais fácil) o desenvolvimento de ligações simbólico-sonoras” (Snow, 1998: 27-28). Tal postura é sustentada apenas por uma teoria tradicional reconhecida somente pelos não-linguístas. Qualquer pessoa que tenha estado exposta aos dialectos de Bóston observa que os falantes quase sempre não pronunciam o fonema /r/ na posição final como em “car”, contudo os falantes de classe-média têm poucas dificuldades (facilmente) relacionam esse fonema /r/ que não utilizam com a sua representação gráfica. Este tipo de teoria tradicional é possível devido à grande ênfase no positivismo onde os números são elevados até uma quase posição mística que, por sua vez, relega outros factores fundamentais que têm importantes implicações pedagógicas que permanecem largamente ignoradas. Por exemplo, como narra Leyva (1998: 23),

“Durante o meu crescimento, fui muitas vezes repreendida por falar espanhol nas aulas e até mesmo no refeitório, e fui também discriminada porque falava inglês com uma pronúncia cubana. Fui ridicularizada não só pelos meus colegas, mas também pelos meus professores que insistiam que eu devia falar o inglês como os americanos falam. Por causa da humilhação que sofri, senti a necessidade de impedir que os meus filhos passem por situações idênticas, que lhes afastasse a oportunidade de aprender a minha língua nativa e, ao mesmo tempo lhes negasse a sua própria cultura.” Mais tarde acrescentou: “Eu detestava inglês e detestava aprender inglês”.

Provavelmente mais do que a mera aptidão para relacionar um som a um símbolo em inglês, factores como a resistência linguística e cultural têm um papel mais importante na aquisição do inglês standard dominante. hooks (1996: 168) admite que o inglês ‘standard’ está longe de ser um instrumento de comunicação neutro, e para a maioria dos Afro-americanos o inglês ‘standard’ dominante é visto como a “língua do opressor [que] tem o potencial para desautorizar aqueles que – como nós – estão apenas a aprender a falar, que estão apenas a aprender a reclamar a língua como um lugar onde nos tornamos cidadãos.” Ao aprendemos a ‘língua do opressor’ somos, muitas vezes, forçados a experimentar a subordinação quando a usamos. Após reflexão, hooks (1996: 168) declara que “não é a língua inglesa que me magoa, mas o que os opressores fazem com ela, como a moldam de modo a tornar-se um território que limita e define, como a transformam numa arma que pode envergonhar, humilhar, colonizar”. Gostaria de argumentar que a vergonha, a humilhação e colonização que os não-falantes do inglês ‘standard’ dominante sentem na sua relação com a língua, tem muito mais a ver com o insucesso na leitura do inglês ‘standard’ do que com as lutas espontâneas que estes estudantes travam ao tentar tirar sentido da ligação som-símbolo, devido às inevitáveis variações fonológicas encontradas em todos os dialectos, incluindo o inglês ‘standard’ dominante. A natureza da multiplicidade ‘não-standard’ não determina a incapacidade dos estudantes subordinados para aprender o abecedário, que por sua vez, garante que aprenderão ‘como aprender’. Estes estudantes têm pouca dificuldade em aprender o que o director de psiquiatria do Hospital Pediátrico de San Diego correctamente descreve como as “aptidões da DBS (‘drive-by-shootings’) mais relevantes” (Levine, 1993: 11) e outras técnicas de sobrevivência, que são intensa e dolorosamente aprendidas por qualquer aluno, cuja realidade é caracterizada pela violência, miséria humana e desespero.

Para se ser honesto é necessário recordar a história de forma a aprender com os milhares de estudantes das Escolas Secundárias de Chicago que, em 1968, fizeram greve como uma forma de protesto contra a deseducação. Fizeram greve para exigir uma educação de qualidade, dignidade cultural, e um fim à violência cultural. A paixão, coragem e determinação que estes estudantes demonstraram servir-nos-á novamente como

uma tentativa de repensar como melhor educar os estudantes subordinados. A sua paixão, coragem e determinação incentivou muitos educadores, líderes políticos e activistas da comunidade a unirem-se de forma a responder às urgentes necessidades que os ‘Chicanos’, bem como outros estudantes subordinados enfrentavam. As necessidades da maioria dos estudantes subordinados são, de certo modo, maiores hoje em dia devido aos maiores atentados contra os direitos civis e a educação bicultural. Por esta razão, professores, pais, investigadores e membros da comunidade precisam novamente de unir-se com a mesma determinação para providenciar, não apenas uma educação de qualidade a todos os estudantes subordinados, como também o dismantelar da estrutura social e cultural que enforma, molda e reproduz o desespero da pobreza, fatalismo e desesperança. Para se ser honesto é necessário que os liberais brancos bem como os educadores conservadores compreendam a ideologia subjacente nas suas assunções e aquilo que a educação multicultural precisa é investigação básica. Contradiria este argumento dizendo que o que a maior parte dos estudantes subordinados precisa é de justiça social e igualdade económica.

Através da incorporação dos processos culturais e linguísticos dos estudantes subordinados nas formas de análise textual, social e política, os educadores não só desenvolvem meios de contrariar a tentativa dominante para impor o inglês e os valores culturais dominantes, como ainda necessitam de se equipar com os instrumentos necessários para abraçar uma pedagogia de esperança baseada na produção cultural, onde grupos específicos de pessoas produzem, medeiam e confirmam os mútuos elementos ideológicos que emergem e afirmam as suas experiências culturais. Estas incluem obviamente, as línguas nas quais estas experiências estão reflectidas e refractadas. Apenas através de experiências que estão enraizadas nos interesses de auto-determinação individual e colectiva, poderemos criar uma educação verdadeiramente democrática. A produção cultural, não a reprodução através da imposição de valores dominantes, é o único meio pelo qual poderemos alcançar uma verdadeira democracia cultural. Neste sentido, a educação multicultural oferece não só uma enorme oportunidade de democratizarmos as nossas escolas, como também é “é ela própria uma pedagogia utópica” (Freire, 1985: 57). Pelo facto de ser uma pedagogia utópica, de acordo com Freire (1985: 57),

“Está cheia de esperança, pois por ser utópica não é meramente idealista ou impraticável mas antes envolvida na denúncia e participação. A nossa pedagogia não pode sobreviver sem uma visão do homem [e da mulher] do mundo. Ela formula uma concepção científica humanista que encontra a sua expressão na praxis dialéctica na qual os professores e os alunos, no acto de analisar uma realidade desumana, a denunciam enquanto anunciam a sua transformação em nome da libertação do homem [e da mulher].”

Referências Bibliográficas

- Bilingual grads outperform others in 2 districts (1998) *San Diego Union Tribune*, July 8.
- Brodkey, L. (1966) *Writing Permitted in Designated Areas Only*. Minnesota : Minnesota University Press.
- Cabral, A. (1974) *Return to the Source*. New York and London : Monthly Review Press.
- Eyzenck, H. (1971) *The IQ argument: Race, Intelligence, and Education*. New York: Library Press.
- Fowler, R. et al. (1979) *Language and Control*. London : Routledge & Keagan Paul.
- Freire, P. (1985) *The Politics of Education. Culture, Power and Liberation*. NewYork : Bergin and Garvey Publishers.
- Giroux, H. (1983) *Theory and Resistance: A Pedagogy for the Opposition*. South Hadley, Mass: J.F., p. 87.
- Haraway, D. (1988) Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspectives. *Feminist Studies* 14, pp., 575-599.
- Herrnstein, R. and Murray, C. (1996). *The Bell Curve: Intelligence And Class Structure In American Life*. New YorK. Free Press.
- hooks, b. (1996) *Teaching to Transgress*. New York: Routledge.
- Kozol, J. (1996) *Amazing Grace: The Lines and the Conscience of a Nation*. New York: Harper Perennial.
- Leistyna, P. (1988) *Presence of Mind: Education and Politics of Deception*. Boulder, CO.: Westview Press.
- Levine, S. (1993) On Guns and Health Care, The U.S. Caves In to Force, *San*
- Leyva, C. (1998) Language Philosophy Research. *Paper Presented to a Graduate*
- Lupo, A. (1992) Accentuating the Negative. *The Boston Globe*, March 4, p. 19.
- Myers, G. (1986). Reality, Consensus, and Reform in the Rhetoric of Composition Teaching. *College English* 48, no. 2, February.
- Nelson, C. (1977) *Manifesto of a Tenured Radical*. New York: New York University Press, p.19.
- Schudson, M. (1978) *Discovering the News: A Social History of American Newspapers*. New York: Basic Books.
- Snow, C., Burns, S. e Griffin, P. (1998) (Editors). *Committee on the Prevention of Reading Difficulties in young Children*. Washington, DC.

Correspondência

Donaldo Macedo, University of Massachussets, Boston, USA.
E-mail: donaldo.macedo@umb.edu

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização do autor.
Tradução de Suzana Guimarães (Universidade Católica Portuguesa)
e João M. Paraskeva (Universidade do Minho)
