

Descobrimdo o contemporâneo no tradicional: reavaliação do impacto das pedagogias indígena maia e ocidental moderna sobre a identidade e o *Self*

Sheryl Ann Ludwig^I
Margaret Diane LeCompte^{II}

Resumo

Este trabalho compara o que é ensinado e aprendido – e não o que se pretende – em diferentes cenários educativos e dois momentos históricos. Considerando estudos etnográficos realizados nos Estados Unidos e na Guatemala, compara o “currículo oculto” (KOHLBERG, 1975) da escolarização ocidental formal – normas, valores e práticas transmitidos pelo conteúdo de conhecimento ensinado, e os padrões de interação, procedimentos de avaliação e estruturas de participação utilizados (PHILLIPS, 1983) - com estruturas similares em uma comunidade indígena maia da Guatemala. Analisa o que as crianças aprendem, o impacto sobre suas identidades e como esse aprendizado se conecta com os destinos sociais e ocupacionais futuros. Os cenários educacionais diferem quanto aos tipos de aprendizagem e de ensino que mantêm; produzem tipos diferentes de educandos com resultantes identidades e metas diversas. Tem sido afirmado que a escolarização moderna realmente interfere nos valores e práticas das assim chamadas culturas tradicionais, levando ao abandono das línguas, práticas e crenças tradicionais. Esse tipo de argumento ignora a flexibilidade das culturas tradicionais, relegando-as a um “presente” estático que não é característico das identidades dinâmicas que de fato se constroem no século XXI. Nós afirmamos o contrário: que as pedagogias tradicionais podem proteger a durabilidade da identidade cultural (SPINDLER, G; SPINDELER, L, 2000) e levar a uma acomodação mais bem-sucedida à modernidade (RUDOLPH, L; RUDOLPH, S, 1984). Ligamos esse argumento às pesquisas que estudam mitos a respeito do que a escolarização pode e não pode fazer para alcançar a mobilidade social e condições sociais melhores.

I- The Colorado Women's College at Denver
University, Denver, CO, EUA.
Contato: sherylaludwig@gmail.com

II- University of Colorado-Boulder, Boulder, CO, EUA.
Contato: Margaret.lecompte@colorado.edu

Palavras chave

Identidade indígena – Currículo oculto – Escolarização –
Reprodução cultural – Sociologia da educação.

Finding the contemporary in the traditional: reassessing the impact of indigenous Maya and modern western pedagogies on identity and self

Sheryl Ann Ludwig^I
Margaret Diane LeCompte^{II}

Abstract

This work contrasts what is taught and learned – other than what is intended – in different educative settings and two historical eras. In a comparison of ethnographic studies conducted in the US and in Guatemala, it compares the “hidden curriculum” (KOHLBERG, 1975) of formal western schooling – the norms, values and practices that are conveyed by the content knowledge taught, and the interaction patterns, assessment procedures and participation structures used (PHILLIPS, 1983) – with similar structures in an indigenous Maya community in Guatemala. It analyzes what children learn, the impact on their identities, and how those types of learning connect to future social and occupational destinations. Educational settings differ in the types of learning and teaching they support; they produce different kinds of learners with different identities and goals. It has been argued that modern schooling actually interferes with the values and practices of so-called traditional cultures, leading to the abandonment of traditional languages, practices and beliefs. Such an argument denies the flexibility of traditional cultures, relegating them to a static “present” not characteristic of the dynamic identities actually being constructed in the 21st century. Conversely, we argue that traditional pedagogies can protect enduring cultural identity (SPINDLER, G; SPINDLER, L, 2000) and lead to more successful accommodation to modernity (RUDOLPH, L; RUDOLPH, S, 1984). We connect this argument with research exploring myths about what schooling can and cannot do to achieve social mobility and improved societal conditions.

Keywords

Indigenous identity – Hidden curriculum – Schooling – Cultural reproduction – Sociology of education.

I- The Colorado Women's College at
Denver University, Denver, CO, USA.
Contact: sherylaludwig@gmail.com

II- University of Colorado-Boulder, Boulder,
CO, EUA.
Contact: margaret.lecompte@colorado.edu

Introdução

Este artigo teve sua origem em nossas respectivas pesquisas de dissertação (LUDWIG, 2006; LECOMPTE, 1974), e se inspira em nossa longa carreira de trabalho em escolas e comunidades, como educadores, pesquisadores, ativistas, pais e membros de comunidades. Utilizamos o estudo de LeCompte e os de Jean Anyon (1980), Pierre Bourdieu (1977) e Basil Bernstein (1976) como estrutura conceitual; a seguir, atualizamos suas conclusões e as aplicamos a uma sociedade não ocidental usando o estudo de Ludwig, ampliado por outros estudos sobre aprendizagem e adaptação em comunidades indígenas e de imigrantes (DEYHLE; LECOMPTE, 1994; SPINDLER, G; SPINDELER, L, 2000; PARADISE; ROGOFF, 2009; ROGOFF et al., 2005).

Um *leitmotif* ao longo das carreiras de ambas as autoras tem sido o estudo de como as escolas e os processos educacionais afetam indivíduos e grupos na sociedade. Estimulam eles de fato a mobilidade social, a igualdade, a justiça social e a democracia? Ou seu verdadeiro efeito é reforçar as assimetrias existentes na sociedade? São eles reprodutores do *status quo*, ou podem ser transformadores? De que modos atuam para moldar a identidade? A quem a educação mais beneficia, e por quê? Uma resposta é que a escolarização – tanto pública quanto privada, e independente de sua localização – é uma condição necessária, mas não suficiente para a melhora das condições sociopolíticas e econômicas de indivíduos e grupos. Como deixa claro a pesquisa de Ludwig (2006), tanto as elites quanto os menos afortunados desejam que o saber ler, escrever e calcular se estenda a todos os grupos da sociedade – mas suas razões para a educação e suas definições de educação podem ser diferentes. Em países pobres, os pais se sacrificam para garantir que os filhos tenham uma educação, não importa o quanto ela possa ser de baixa qualidade, e não importa quão escassas sejam as chances de que ela tenha algum impacto sobre as perspectivas

profissionais de seus filhos. Contudo, como deixam claro as pesquisas de Anyon (1978), de LeCompte (1978,1981) e de outros, embora a educação possa ser necessária para melhorar as chances de vida, certamente não é suficiente. Isto porque o impacto da escola depende de quais indivíduos e grupos recebem *qual* tipo de escolarização. Essa conclusão apoia-se nos mais de 40 anos de experiência das autoras em pesquisa e ensino em sala de aula: com esses fundamentos, afirmamos que, a despeito das reformas que têm sido tentadas, as crianças pobres frequentemente recebem educação estratificada e limitada que as prepara apenas para trabalhos de baixo nível, se tanto, e relega a maioria delas à vida na pobreza ou a empregos de baixo nível. Como afirmam Bourdieu (1977), Bernstein (1976) e outros, a escola não pode distribuir aquilo que não lhe cabe manter. Analogamente, Durkheim (2002) há muito tempo descreveu as escolas, especialmente as escolas públicas, como instituições a que cabe preparar as crianças para a cidadania em uma sociedade existente – para ajustar as pessoas em nichos *societais* ali existentes de um modo que a socialização mais particularista, proporcionada pela família e pelos aprendizados, não está preparada para fazer. Teóricos do conflito têm descrito isso como a função *reprodutora* da escola; isto sugere que as necessidades mais amplas da economia política em prol da ordem e da produtividade expressam-se no conteúdo e na organização do currículo, o qual por sua vez cria um currículo “oculto” (FRIEDENBERG, 1970; JACKSON, 1968) que, de modo inexorável, estratifica – e limita – as capacidades dos indivíduos de modo a oferecer uma força de trabalho ajustável às condições contemporâneas, ao mesmo tempo que mantém a mobilidade e a inovação técnica apenas suficientes para evitar a estagnação, e também, o que é importante, para facilitar a capacidade dos setores mais privilegiados em manter sua vantagem relativa. Consideramos que reformas impostas, testes e currículos padronizados frequentemente constroem até mesmo os

professores mais inovadores e limitam seus esforços para estimular a aprendizagem, e que os currículos impostos realmente sufocam a criatividade. Assim, os sistemas escolares realmente não podem criar uma mudança revolucionária a menos que – como se deu na China durante a Revolução Cultural – as elites originais sejam privadas de escolarização e substituídas por aqueles setores sociais que nunca antes se haviam beneficiado dela. Mesmo em casos assim, muitas vezes um novo sistema de vantagens e privilégios relativos substitui o antigo, deixando a sociedade com injustiças sociais e desigualdades semelhantes.

Nas páginas a seguir, ambas as autoras recorrem a suas próprias pesquisas e às de outros para refletir sobre suas permanentes preocupações com os processos de transmissão e reprodução acima expostos. Estudamos locais nos Estados Unidos e na América Central para dar apoio à assertiva de que a melhor escola para todos os estudantes pode ser, na verdade, não apenas a que é proporcionada aos setores profissionais e da elite da sociedade, mas também aquela que representa os modos indígenas de ensinar e aprender, muito embora estes sejam, frequentemente, caracterizados como atrasados e primitivos.

Os estudos inspiradores

Neste trabalho, estudamos a escolarização tanto histórica quanto etnograficamente, afirmando que os tipos mais comuns de escolarização *pública* destinam-se a perpetuar a estratificação em classes nas sociedades por todo o mundo e a institucionalizar as populações pobres e marginalizadas no ponto mais baixo da escala socioeconômica. Na década de 1970, LeCompte estudou quatro classes de quarto ano em duas escolas numa cidade de tamanho médio do sudoeste dos Estados Unidos, uma povoada de maneira marcante por trabalhadores estadunidenses pobres de origem mexicana, e outra em um bairro residencial predominantemente de

brancos e de trabalhadores de classe operária e média. Ela observou que as escolas que atendiam estudantes da classe operária e hispânicos enfatizavam o aprendizado por repetição e a submissão à autoridade, bem como os valores de ordem, cumprimento de tarefas e obediência a instruções. A finalidade principal de sua pesquisa de 1974 era estudar o currículo oculto das escolas elementares de estilo ocidental “moderno” nos EUA; os resultados que ela obteve contestaram uma retórica da década de 1960 que caracterizava a educação como uma força democratizante. Frequentar a escola, afirmava essa retórica, promovia a mobilidade social, o progresso humano e a criatividade. Contudo, LeCompte descobriu que, para a maioria das crianças, as experiências escolares pareciam condições de trabalho fabril autoritárias, que ensinam as crianças a ficarem sentadas, quietas e a fazerem o que lhes mandam – isso até mesmo nas chamadas “classes abertas”.

Na década de 1980, ela estudou também duas classes de jardim da infância numa grande área metropolitana do Sul, documentando os valores e atitudes transmitidas pelos professores e pela organização e conteúdo do ensino; os estudantes dessas classes eram predominantemente brancos e de classe média e alta (1980). Essa pesquisa, que examinava o que as crianças pensavam ser os objetivos da escola e o que esta exigia, acompanhou as crianças desde o maternal até o fim do jardim da infância. Ela demonstrou como desde muito cedo em suas vidas as crianças aprendem a ser “civilizadas” na escola; notícias a respeito de aprendizagem e trabalho e sobre do que trata o ensino são transmitidas até mesmo antes da frequência a escolas regulares, através de programas de cuidado diário, que são estruturados como escolas.

Ludwig (2006) também estudou o currículo oculto da educação ocidental, mas na estrutura, metas e práticas de uma escola de orientação ocidental em uma aldeia na Guatemala; ela as comparou com as maneiras

indígenas de ensinar, saber e aprender em uma cooperativa de tecelagem de mulheres maias, próxima à escola. Como nas classes estudadas por LeCompte, esta escola, que atendia os maias pobres e marginalizados na Guatemala, caracterizava-se pela rotina, tarefas repetitivas e obediência a ordens. Em vez de fortalecer a mobilidade, ela preparava as crianças indígenas pobres e de minorias linguísticas para trabalhos subalternos, carentes de criatividade e autonomia, exatamente como a escola média dos Estados Unidos, em que Ludwig trabalhara antes de ir para a Guatemala, preparava as crianças imigrantes pobres para trabalhos manuais e em cargos subalternos. O currículo e a instrução dessas escolas relegavam as crianças indígenas pobres e de minorias linguísticas a trabalhos de “classe operária” e subalternos (ANYON, 1980). Consequência disso é a reprodução da estratificação socioeconômica e das desigualdades entre riqueza e pobreza. Em contraposição, Ludwig descobriu que a aprendizagem promovida na cooperativa se assemelhava à autonomia, criatividade e habilidade para solução de problemas que os pais de classe alta e da elite buscam para seus filhos (BERNSTEIN, 1976; ANYON, 1980). Tais pedagogias preparam as crianças para ocupações e trabalho de nível profissional numa economia global.

Ludwig também aprendeu como as mulheres guatemaltecas maias fazem uso de ambos os cenários para preservar a própria herança, ao mesmo tempo em que dão aos filhos vantagens numa sociedade contemporânea globalizante e tecnologicamente rica. Em vez de permanecerem impotentes diante da investida da cultura ocidental, os maias “tradicionais” são ativos e competentes na adoção e integração das práticas ocidentais e em torná-las suas. O trabalho de Ludwig mostra como as pedagogias e a aprendizagem tradicionais podem promover identidade híbrida e uma bem-sucedida adaptação de “terceiro espaço” (BHABHA, 1990) sem diminuir as culturas e identidades tradicionais.

Interessa-nos particularmente o modo como o “currículo oculto” (FRIEDENBERG, 1970; KOHLBERG, 1975; LECOMPTE, 1974, 1978) da escolarização – as normas, os valores e as práticas transmitidos pelo tipo de conteúdo ensinado e pelos padrões de interação, procedimentos de avaliação e estruturas de participação utilizados (Phillips, 1983) – diferem segundo o status social dos alunos. Assim como Anyon (1980), nós percebemos que as escolas produzem diferentes tipos de educandos que se assemelham a diferentes tipos de trabalhadores; cada tipo de cenário educacional mobiliza tipos diversos de aprendizagem e de ensino e, conseqüentemente, produz tipos diversos de educandos com identidades e aspirações diferentes. Esses tipos de aprendizagem – e suas conseqüências – diferem amplamente para estudantes ricos e pobres.

Ponto chave é que embora existam cenários educacionais que promovem aprendizagem ativa e identidades positivas, estas nem sempre são proporcionados para filhos de pobres e marginalizados. Além disso, embora os educadores de fato saibam como ensinar bem todos os estudantes, esse conhecimento não é utilizado na educação dos pobres e marginalizados. Frequentemente, isso resulta de práticas de financiamento estratificadas que oferecem menos recursos para as escolas e crianças mais necessitadas. E também pode ser resultado da formação de professores e da qualidade de seu trabalho, uma vez que os professores menos preparados frequentemente são designados aos estudantes mais pobres e com pior desempenho.

Nesta pesquisa, afirmamos também que encarar a educação ocidental como interruptiva da cultura ignora a flexibilidade das culturas tradicionais e as relega a um “presente” estático (MARCUS; FISCHER, 1986) gramaticalmente corporificado em antigas etnografias, mas não característico das identidades dinâmicas em construção no século XXI. Ninguém afirmaria, por exemplo, que quando começaram a usar o fogo para cozinhar, os humanos teriam “perdido

sua cultura” por não comerem mais carne crua, ou que o povo dos Estados Unidos terá “perdido sua cultura” por ter adotado entusiasticamente o telefone celular. Por que, então, se afirmaria que os maias teriam perdido *sua* cultura por usarem também telefones celulares? Mais adiante, à guisa de ilustração, relatamos como os valores tradicionais podem, de fato, promover adaptação sem de modo algum diminuir a força da cultura e identidade culturais. Assinalamos além disso que tentativas de substituir integralmente formas tradicionais de ensino e aprendizagem por pedagogia e conteúdo estilo ocidental pode de fato ser prejudicial a indivíduos e grupos. Claro que pode ocorrer de o currículo oculto que reforça as posições de status realmente ser desejado pelos detentores do poder. Afirmamos também que muitos aspectos da escola indígena chamada tradicional realmente facilita, mais do que obstrui, a aquisição de habilidades que se ligam a ocupações mais cobiçadas nas economias globais emergentes. Ao contrário de pobres peões desprotegidos diante da investida da cultura ocidental, os valores de muitas culturas tradicionais tornam seus membros ativos e proficientes em adotar e integrar aquelas práticas ocidentais que eles consideram úteis. Embora também se tenha afirmado que a escola moderna conduz inevitavelmente ao abandono das línguas, práticas e crenças tradicionais, nós afirmamos o contrário. Assim, as questões a examinar são “O quê as escolas ensinam realmente?”, “Em que isso diverge das formas mais tradicionais de aprendizado pela observação e pelo exemplo?” e “Quais são as diferentes consequências desses ensinamentos?” (LUDWIG, 2006; LECOMPTE, 1974).

A modernidade da tradição¹

Em janeiro de 2011, Silvia, uma tecelã maia, mostrou a Ludwig a *quipile* (blusa) e o *tsute* (traje cerimonial) que estava tecendo. “A senhora não poderia me ajudar a vendê-los nos

Estados Unidos?” Perguntou. “Quero matricular Emely no Hermano Pedro”. Emely é sua filha de seis anos. Hermano Pedro é uma escola particular em sua aldeia maia Kaqchikel, mais respeitada do que a escola pública que Silvia frequentou e onde Ludwig trabalhava. Quando Ludwig perguntou a Silvia como ela ia poder mostrar suas tecelagens a seus compradores potenciais, ela respondeu que postaria fotos em sua página do Facebook.

O pedido de Silvia demonstra como as mulheres maias estão construindo uma identidade híbrida. Elas não são *bricoleurs* que enchem um saco com uma mistura de itens desconexos; a utilização por Silvia do telefone celular e da página do *Facebook* eram um recurso de que se valia para criar mercados de modo que pudesse ser bem-sucedida como tecelã maia tradicional. Os maias sempre foram inovadores e empreendedores que utilizaram novas idéias e práticas que serviam a seus propósitos e, ao fazê-lo, ajudaram-nos a sobreviver como povo. Na verdade, fazer das adaptações parte de sua própria tradição faz parte de ser maia. Durante séculos, os maias têm empregado o valor tradicional do *kaxlan* para adotar essas práticas de outras culturas que se mostravam úteis para eles. A escolarização ocidental não é exceção. Embora frequentar as escolas públicas de baixa qualidade de sua aldeia de modo algum garante emprego e êxito no futuro, Silvia se previne: manda seus filhos para a escola para aprender espanhol e adquirir instrução ocidental. Ela também ensina Emely a tecer, garantindo que Emely irá conservar sua cultura maia pela prática da arte tradicional, bem como ganhar dinheiro vendendo seus tecidos. Além disso, Silvia utiliza seus contatos globais para encontrar modos de negociar suas requintadas tecelagens com novos compradores potenciais nos Estados Unidos. Deixando de pensar em si mesma como apenas uma tecelã que biscateia bugigangas e *tapetes* (tecidos feitos para vender a turistas) para sobreviver, Silvia passa agora a experimentar definir-se como artista, alguém que poderia desenvolver

¹- Tomamos de empréstimo este título de Rudolph e Rudolph, 1984.

um mercado internacional. Trabalha também para garantir que seus filhos tenham maiores espaços para definir-se do que ela própria teve (Ludwig, 2006).

O conceito de *kaxlan*

Lloyd e Suzanne Rudolph (1984) cunharam a expressão “a modernidade da tradição” para descrever a adoção de novas ideias e práticas úteis por assim chamados povos tradicionais e o uso dessas novas ideias e práticas para conseguir mobilidade social. Afirmam eles que, ao contrário de imutáveis, muitas das assim chamadas culturas tradicionais são realmente tão progressistas quanto os ocidentais gostam de julgar-se e tão igualmente capazes de apropriar-se de novas ideias que lhes pareçam atraentes. Os Rudolph referiam-se especificamente a como grupos da mais baixa casta na Índia conquistavam mobilidade social abandonando os marcadores de identidade de intocabilidade e adotando conscientemente a roupa tradicional, os padrões de consumo alimentar e as práticas ocupacionais da casta superior dos brâmanes. Desse modo, conseguiam obter maior respeito e possível mobilidade, uma vez que já não exibiam as características estigmatizadas dos grupos de casta mais baixa. Os maias são igualmente flexíveis. Parte integrante e profundamente arraigada em sua cultura e sua sobrevivência é o conceito de *kaxlan*, ou adoção de ideias de fora da cultura maia que são úteis ou promissoras de uma vida melhor. Assim como Silvia, que adotou o telefone celular e criou uma página no Facebook, o povo maia durante milênios tem-se adaptado à mudança. Como disse um de nossos informantes, “Os espanhóis usam sandálias. Vimos que sandálias era bom e agora também as usamos. Isso não quer dizer que não somos maias. O que faz de nós maias é mais do que aquilo que usamos ou falamos. É o equilíbrio que estabelecemos com a natureza e tudo quanto está dentro dela. É o modo que escolhemos para viver nossas vidas, as decisões

que tomamos a respeito de o quê é importante em nossas vidas”.

Durante milênios, as mulheres maias preservaram sua cultura introduzindo em suas tecelagens os símbolos e cores da cosmologia e da cultura maias. O trabalho delas permite-lhes agasalharem-se e aos membros da família com panos, vestes e tecidos rituais impregnados do simbolismo da cultura maia. As práticas tradicionais fortalecem sua identidade e ajudam a perpetuar o conhecimento cultural indígena. Conversar e vender o que tecem também lhes permite participar mais amplamente da economia global.

***Selfs* duradouros, situados e em perigo: construção da identidade em face da mudança**

Spindler & Spindler (2000) descrevem uma tipologia que consideramos útil ao considerar questões de contato cultural. Os Spindler acham que todas as pessoas possuem um *self duradouro* que está embutido nas normas e valores extremamente valorizados de sua cultura natal. O *self duradouro* é semelhante à noção de *habitus* de Bourdieu e constitui a base sobre a qual a identidade se apoia. Os Spindler sugerem que os imigrantes e outros – como os maias – cuja cultura tradicional se defronta com a cultura de uma comunidade diferente e mais poderosa, veem-se diante de uma ameaça a sua identidade, ou *self*. Eles podem reagir de diversas maneiras. No ponto de contato o *self* tradicional ou duradouro torna-se “situado” em um novo conjunto de circunstâncias dadas: pode então assimilar-se, pondo em risco o núcleo de sua identidade, ou pode acomodar-se (GIBSON, 1988), mantendo os valores nucleares da cultura tradicional – o *self duradouro* – enquanto se adapta ao novo ambiente. Afirmam os Spindler que a autoestima e a saúde mental são preservadas por aqueles cujos *selfs* duradouros são sustentados e mantidos enquanto eles aprendem a sobreviver numa cultura e num ambiente diferentes. Para

os maias, essa sustentação inclui a tecelagem e o uso de roupas tradicionais.

Mudança de roupas, mudança de identidade

Quando chegaram à América Central há mais de 500 anos, os europeus iniciaram uma campanha, que ainda persiste, para subjugar e exterminar o povo indígena maia do altiplano da Guatemala, bem como sua cultura. Na verdade, a diferença entre as vestimentas tecidas à mão pelas pessoas de cada aldeia foi imposta pelos espanhóis, que exigiam que cada aldeia adotasse uma roupa que se diferenciava de todas as outras pela cor e pelos desenhos – para assim identificar mais rapidamente de onde vinham os aldeões e controlar seus movimentos.

De especial interesse é o fato de que séculos de casamentos entre os maias e os colonos descendentes de europeus tornaram os maias fisicamente indistinguíveis dos “ladinos”, ou povos assimilados. Basta que os maias troquem suas roupas tradicionais por calças jeans e camisetas e falem espanhol para “se tornarem” ladinos. Eles só podem ser identificados como maias se ao mesmo tempo falarem a língua maia e vestirem suas roupas tradicionais feitas à mão, os *trajes* – atos que são críticos para a construção e manutenção de sua identidade como indígenas maia. O uso do *traje* pode, de fato, ser perigoso, porque marca o usuário como indígena – e descartável aos olhos dos militares e de outros grupos que há séculos vêm travando guerras genocidas contra eles. Contudo, os maias têm adotado esse símbolo de opressão transformando-o numa marca de sua identidade indígena. As mulheres maias, então, “fazem” sua identidade de maneira totalmente literal; se não “fizerem” seu *traje* não terão condições de compor convincentemente seu personagem como alguém maia.

A tecelagem sustenta o *self* duradouro dos maias. Usar o *traje* não só é prático como serve para claramente identificar as pessoas como maias para os outros e fortalecer essa

identidade para eles próprios. De fato, eles estão se envolvendo com sua cultura. Tecer o *traje* também gera renda que manda seus filhos para as escolas ocidentais – onde eles podem adquirir as novas habilidades e identidades que permitem que suas capacidades sejam bem-sucedidas tanto em sua cultura tradicional quanto no século XXI.

O estudo de Sheryl Ludwig

Sheryl Ludwig foi primeiro para a Guatemala para aprender o espanhol como parte dos requisitos para obtenção de seu grau de doutora (PhD). Ficou fascinada com a persistência da cultura maia, especialmente entre as mulheres, e decidiu centrar sua atenção sobre como elas ensinavam os filhos a tecer. Para sua pesquisa para a dissertação, Ludwig envolveu-se por mais de cinco anos de trabalho de campo entre as tecelãs maias do altiplano da Guatemala, no qual comparou as práticas, a pedagogia e as tarefas definidas na escola elementar pública formal da aldeia com as práticas, pedagogia e tarefas definidas encontradas nas casas, entre as tecelãs mestras ensinando os filhos a tecer. O estudo teve início com uma questão intrigante: por que as mulheres maias continuam a usar suas roupas tradicionais feitas à mão (*traje*) quando as roupas ocidentais são baratas e prontamente disponíveis, e quando vestir o *traje* as marcas, paradoxalmente, para a invisibilidade, discriminação ou até mesmo morte?

Para aprender como o ensino e a aprendizagem ocorriam em cenários tradicionais, Ludwig tornou-se ela mesma aprendiz, numa cooperativa familiar de tecelãs experimentadas, tornando-se uma aluna de tecelagem em tear manual. Como a banca de doutorado de Ludwig, da qual LeCompte fazia parte, insistiu que ela estudasse também as práticas nas escolas públicas, ela se inscreveu como voluntária para ensinar inglês na escola da aldeia local. Isso lhe ofereceu a oportunidade de observar diariamente o ensino e a aprendizagem naquele cenário.

O principal método de pesquisa do estudo de Ludwig foi a observação participante nos locais, entre os quais:

- A Cooperativa Deusa da Lua, localizada na aldeia de San Sebastian. A cooperativa foi criada por Dona Beatriz, mestra tecelã, e funcionava em sua casa. A cooperativa era um pequeno grupo informalmente organizado de mulheres, que teciam juntas e faziam demonstrações de costumes de cortejo e casamento *Kaqchikel* para turistas, em suas casas, e para estudantes, em escolas locais de língua espanhola, seguidas de um tradicional almoço maia. As pessoas poderiam também comprar tecidos feitos por membros da cooperativa. Dona Beatriz criou a cooperativa para oferecer um espaço seguro para as mulheres venderem seus tecidos e com isso ganhar dinheiro para o sustento de suas famílias e para mandar seus filhos para a escola. A alternativa era vender no mercado local, onde, como maias, elas sofriam perseguição racista. Entre 5 e 12 tecelãs estavam em atividade na cooperativa durante o período do trabalho de campo; os filhos das tecelãs e membros da família estavam sempre presentes no pátio que servia como local de trabalho.

- A Escuela Primaria Nacional Mixta, a escola da aldeia, era uma escola primária pública bem-sucedida numa aldeia indígena “rica”; ela oferecia do 1º ao 6º anos e tinha duas classes para do 1º ao 4º anos, uma classe de 5º ano e uma de 6º ano. As aulas eram dadas utilizando um currículo definido pelo Estado, nacional, ocidentalizado, em espanhol, e a escola realizava uma prova anual de avaliação. Para este estudo foram incluídos os três professores e os 130 alunos dos 4º, 5º e 6º anos. Em 2003, 83,72% das crianças de San Sebastian em idade escolar frequentavam a escola (a média nacional de frequência na época era de 32,4%).

- O mercado local e diversos mercados de artesãos em San Sebastian e na vizinha Antigua.

- *Enlaces*, um Café com internet, onde os principais participantes maias aprendiam a usar o computador e abriam contas de e-mail.

O estudo de Margaret LeCompte

A pesquisa de Margaret LeCompte (1974), também um estudo com fins de dissertação, foi realizada nos Estados Unidos. Seu interesse era compreender o grau em que as escolas, além do conhecimento e habilidades cognitivas, transmitiam também os valores da “modernidade” às crianças pequenas. Sua pesquisa centrou-se nas mensagens implícitas transmitidas no modo como as crianças eram organizadas para aprender. Em seu estudo piloto, identificou como crucial uma série de comportamentos que se centravam sobre atitudes relativas ao trabalho, tempo, ordem, desempenho, autoridade e responsabilidade. A seguir, em estudo que realizou, durante um ano, de quatro classes de 4º ano de uma escola pública no sudoeste dos Estados Unidos, ela examinou como essas atitudes eram transmitidas e em que medida o controle se mantinha com o professor, ou se centrava nas crianças. Educadores progressistas haviam afirmado que as escolas eram instrumentos para promover entre os alunos os ideais democráticos e os valores de justiça social. Os achados de LeCompte, no entanto, eram mais consistentes com a noção de que as escolas realmente socializam as crianças para futuras carreiras parecidas com as da classe social e *status* de seus pais. LeCompte codificou cuidadosamente a fala do professor e as estruturas de participação nas salas de aula segundo casos que davam suporte ao desenvolvimento progressivo de noções de autonomia, responsabilidade e criatividade, bem como os que estimulavam conformidade à autoridade, obediência a ordens e emissão de respostas decoradas a perguntas. Esmagadoramente, os quatro professores promoviam um currículo oculto antitético aos ideais de democracia, autonomia e criatividade que LeCompte esperara encontrar. Em lugar disso, os alunos predominantemente de classe média e baixa de status minoritário por ela estudados eram ensinados a obedecer ordens,

parecer ocupado e manter-se trabalhando. Não eram recompensados por pensamento criativo, por uma abordagem intrínseca de realização, ou por autonomia. Forneciam-se às crianças os temas sobre os quais escrever e lhes era dito o que deviam ler e desenhar. A estrutura subjacente do conteúdo e ensino da sala de aula inibiu até mesmo um professor inovador, que tentara tornar o ensino e a aprendizagem mais “abertos”, trazendo um motor de motocicleta para as crianças desmontarem, organizando as crianças em grupos de trabalho colaborativos, e procurando envolver os alunos em atividades visando a promover a aprendizagem ativa.

Resultados

Os resultados de Ludwig demonstram as diferenças de estrutura entre as práticas do ensino e aprendizagem na casa e na cooperativa de tecelagem indígenas maias e as da escola pública. A Tabela 1 compara a organização ensino/aprendizagem, os processos, a atribuição de papéis e os resultados do educando potencial experimentados na cooperativa e na escola pública. Observe-se que a aprendizagem da escola pública descrita na Tabela 1 também se parece com o que LeCompte encontrou nas quatro salas de aula norte-americanas que ela estudou vários anos depois.

Quadro 1- Comparação do ensino aprendizagem na cooperativa e na escola pública

Na cooperativa	Na escola pública
Responsabilidade voluntária pela frequência e pelo início da instrução	Frequência e currículo impostos legalmente
Educandos participavam de grupos intergeracionais	Educandos eram organizados em grupos segundo sua idade e anos de escola
Modalidades de aprendizagem implicavam aprendizado por observação em contextos sociais e culturais autênticos. Membros empenhados em diálogo cortês com todos os níveis de idade e competência	Modalidades de aprendizagem implicavam apresentação de cima para baixo de informação cognitiva frequentemente alheia ao contexto social e cultural dos educandos. Padrões de interação primária didáticos e hierárquicos (de professor para aluno)
O professor orientava e ajudava, exemplificava com a prática especializada, e proporcionava uma visão de desempenho culturalmente valorizada dentro da cultura maia	O professor transmitia informação, definia tarefas e avaliava a aprendizagem do aluno segundo desempenho e tarefas valorizadas fora da cultura maia
Orientação personalizada e cortês baseada em avaliação formativa continuada	Instrução em grupo mais avaliações de performance individual somativa periódica
Ensino pelo exemplo e experiência prática com processos de aprendizagem; prática estimulada de habilidades e compreensão transferíveis	Ensino por instrução direta e ditado; memorização de fatos descontextualizados; recitação de conteúdo memorizado
Pedagogia do afeto: apoio caloroso que estimulava a expressão pessoal, a iniciativa e o desembaraço	Pedagogia da autoridade: apoio distante e impessoal que estimulava a assimilação de conhecimento em partes, fragmentado e desconexo
O educando iniciava o interesse, assumia a responsabilidade pela aprendizagem, praticava o que era observado ao participar de atividade cultural autêntica e criava expressivamente tecidos que continham o foco cultural (à medida que reproduzia símbolos antigos)	O educando recebia o conhecimento de outrem, adquiria o conhecimento que lhe era prescrito, aprendia a obedecer ordens relativas a comportamento e desempenho distantes de sua atividade cultural autêntica
Recompensas no presente, p.ex., ver resultados, praticar a própria arte, receber dinheiro pela venda de suas tecelagens	Recompensas no futuro, p.ex., ver os resultados das provas, ouvir a promessa de ser “ <i>bien educado</i> ” e internalizar a esperança de uma vida melhor

A aprendizagem na escola da aldeia

Apesar de descrita como uma “rica” escola de aldeia maia, não se poderia dizer que seus recursos materiais e níveis de habilidade dos professores fossem abundantes. Ela só era rica em comparação com os níveis muito inferiores de recursos destinados a outras escolas de aldeia da Guatemala. Pelos padrões norte-americanos, a escola era realmente pobre. Contudo, afirmamos que, mesmo com recursos aumentados, as escolas que atendem estudantes pobres e de minorias continuam atuando para estruturar o que os alunos aprendem e, conseqüentemente, os estratificam em direção ao ponto mais baixo de uma ordem social desigual. A “escola antiga” (KOHN, 1990) e o aprendizado escolar de classe trabalhadora (ANYON, 1980; BERNSTEIN, 1976; ver Tabelas 3 e 4) prevaleciam na Escuela Mixta e nas classes que LeCompte estudou, embora muito do que tinha lugar nas salas de aula da Escuela Mixta fosse consequência da escassez de recursos materiais e inclusive do desenvolvimento mínimo do conhecimento e das habilidades dos professores. Além disso, Ludwig observou que a organização da aprendizagem, a pedagogia, os papéis do professor e dos alunos e os resultados esperados na Escuela Mixta correspondiam à descrição feita por Anyon (1980) e por Bernstein (1976) da escolarização para alunos de classe inferior. A aprendizagem era orientada pelo professor e envolvia exposição, ditado, explicação, designação de tarefas, disciplinamento e avaliação das crianças. Em resposta, as tarefas dos alunos incluíam ouvir, copiar, obedecer ordens, responder perguntas simples diretas e desempenhar-se conforme orientado. Embora se utilizasse em classe algum trabalho em grupo, o diálogo que se criava era mais sob a forma de respostas simples a perguntas diretas e não se orientava na direção de uma aprendizagem mais complexa nem do desenvolvimento pessoal. Os professores ensinavam a partir do manual do professor do currículo ladino

nacional na língua nacional, o espanhol. Como uma média de seis alunos compartilhavam um único texto, as crianças tinham acesso limitado ao conteúdo curricular. Deve-se observar que, embora poucas escolas nos Estados Unidos sejam tão desprovidas de recursos quanto a Escuela Mixta, ainda acontece de comunidades pobres dos Estados Unidos não conseguirem dinheiro suficiente para garantir experiências educacionais inovadoras, professores altamente qualificados e materiais educativos adequados, como as comunidades ricas conseguem. O resultado é que as comunidades pobres têm as escolas mais pobres.

Na escola da aldeia, as crianças maias aprendiam a praticar a língua, o conhecimento e as rotinas de uma cultura alheia à sua própria, assim como fazem muitas crianças imigrantes e natas norte-americanas nas escolas públicas dos Estados Unidos. Implícito em suas experiências estava o aprendizado de que sua própria cultura não era valorizada e que elas próprias não mereciam que se gastasse mais dinheiro em maiores recursos para sua educação. Embora se tornassem mais capacitados ao praticar atividades culturais de outrem na escola, também não podiam deixar de observar a ausência de conteúdo sobre a língua, a história e as realizações dos maias no currículo nacional. Situações desse tipo podem levar ao desenvolvimento de uma identidade em perigo (SPINDLER, G; SPINDELER, L, 2000) e conseqüente identidade nuclear insuficientemente integrada.

A aprendizagem na cooperativa

As tecelãs com quem Ludwig estudou, todas elas mães de crianças que frequentavam a escola, sacrificavam-se muito para mandar os filhos para a escola, porque queriam que eles tivessem uma vida melhor do que a delas. Para Joy, isso significava seus filhos serem capazes de ter trabalho que lhes garantisse uma renda segura e firme. Para Fabiola, significava suas filhas sempre terem sapatos para calçar. Além disso, poder tecer em suas casas significava

que seus filhos brincavam com as ferramentas usadas na tecelagem e estavam envolvidas pela atividade de tecer; as crianças literalmente “cresciam sobre os teares”. Para as seis tecelãs com quem Ludwig interagiu todo dia enquanto elas teciam, a educação dos filhos tinha a ver com o desenvolvimento humano e com aprender a se tornar membro adulto da comunidade. As crianças eram envolvidas naquilo que Paradise e Rogoff (2009) chamaram de “observar e pôr mãos à obra” com o trabalho diário de vida em casa e na aldeia. As habilidades e conhecimentos que adquiriam eram os de que precisavam para uma plena participação na comunidade dos adultos, e assim implicavam tarefas de vida autênticas e importantes, cujo domínio era crucial. Elas faziam sentido para as crianças ansiosas por envolver-se, pois ao fazê-lo demonstravam que, de fato, estavam se tornando adultos.

Diferente da escola da aldeia, a aprendizagem na cooperativa consistia num intercâmbio constante de exemplo, orientação e participação em narrativas entre níveis diversos de idade e de capacidade. Essas atividades estimulavam altos níveis de desenvolvimento e expressão pessoais e também como demonstrar iniciativa, responsabilidade e autonomia. Assim como os seringueiros da floresta amazônica,

cujas escolas foram descritas por Heyck (2010), as tecelãs maias encaravam a educação como um processo de empoderamento que contribuiu para um autoconceito positivo e melhor qualidade das interações sociais. Isso é o que elas queriam para seus filhos. Contudo, com a continuação da pesquisa, Ludwig começou a se perguntar se essas crianças estavam, de fato, recebendo uma educação na escola da aldeia que conduziria ao empoderamento e à mobilidade, ou uma educação que reproduzia a desigualdade social e política. Dada a escassez de empregos viáveis na aldeia e a dificuldade de ali obter educação adicional, tornava-se cada vez mais claro que o progresso que as mães desejavam para os filhos provavelmente significaria que eles teriam de abandonar a aldeia (ver ROGOFF et al., 2005).

A construção da identidade maia na cooperativa: a construção da identidade “moderna” na escola

As diferenças no impacto das interações ensino/aprendizagem na cooperativa e na escola refletiam-se nas diferentes identidades mantidas para os participantes nos cenários diversos da cooperativa e da escola. Elas são comparadas na Tabela 2 a seguir.

Quadro 2 – Construções de identidade embutidas nas estruturas de participação da cooperativa *versus* as embutidas na escola da aldeia

Construção da identidade embutida nas estruturas de participação na cooperativa	Construção da identidade embutida nas estruturas de participação na escola
Apresentação do <i>self</i> como tecelã, uma construção maia (Goffman, 1961)	Apresentação do <i>self</i> como aluno, uma construção ladina (Goffman, 1961)
O <i>self</i> como iniciador e responsável, observador, criador de recursos	O <i>self</i> como mero repetidor das orientações ocidentais relativas ao conhecimento e à experiência histórica (Bakhtin, 1981, 1986)
Construtor de seu conhecimento e ideologia próprios (maias) (Belenky, Clinchy, Goldberger e Tarule, 1986)	Receptor do conhecimento e ideologia de outrem (Belenky, Clinchy, Goldberger, e Tarule, 1986)
<i>Self</i> duradouro (Spindler e Spindler, 2000)	<i>Self</i> situado (e possivelmente em perigo) (Spindler e Spindler, 2000)

Acreditamos que participar da cooperativa sustentava a persistência da cultura maia e das habilidades e padrões de interação social que, na verdade, ajudam a participar de uma economia “moderna” e cada vez mais globalizada – colaboração, capacidade de comunicação, responsabilidade pessoal e cooperação. Sugerimos que as atividades na cooperativa permitem que os maias não apenas aprendam e exibam sua identidade tradicional de maneira proveitosa, mas também que se “apresentem” (GOFFMAN, 1961) manifestamente como maias na vida cotidiana, ainda que frequente a escola da aldeia com seus modos e metas ocidentais. A escola da aldeia representa o mundo cosmopolita exterior à casa; como sugeriu Durkheim (2002), ela é um meio de preparar as crianças para a vida e o trabalho numa comunidade maior, talvez até mesmo o mundo, por mais estratificado e distante que ele possa ser. Em contraposição, a aprendizagem comunitária baseada na família inclui os educandos como membros da comunidade de que participam, demonstrando ação e iniciativa ativas em sua aprendizagem e contribuindo para a comunidade. Isso ocorre dentro de um compromisso pessoal com, e fundado num passado socialmente definido e num contexto fisicamente definido (PARADISE; ROGOFF, 2009). Afirmamos que essas diferenças de estilo e de propósitos para a aprendizagem são fatores de como, e em que setores da vida, os maias constroem a identidade em tempos conflituosos e em meio a pressões conflituosas relativas a assimilação, hibridez e globalização. Eles se alicerçam num passado social e culturalmente definidos que alimenta seus *selfs* duradouros (PARADISE; ROGOFF, 2009), ainda que constantemente enfrentando novas situações e desafios – tais como a escolarização ocidental – a que precisam adaptar-se (SPINDLER, G; SPINDELER, L, 2000; DEYHLE; LECOMPTE, 1994).

Podemos ainda ligar as diferenças nesses dois cenários – a escola da aldeia e a cooperativa de tecelagem tradicional – a maneiras de ser e conhecer do século XXI e às diferenças de classe nos tipos de trabalho para os quais os

alunos estão sendo treinados. As duas escolas que LeCompte estudou atendiam crianças que eram de classe média e classe trabalhadora até pobres. Muitos eram estadunidenses de origem mexicana, cuja primeira língua era o espanhol. Embora LeCompte tenha se esforçado para tentar encontrar exemplos de conhecimento mais de acordo com a pedagogia democratizante e criativa que inovadores educacionais anunciavam que deveria estar presente, a organização da aprendizagem em três daquelas salas de aula, ajustavam-se claramente às características da “escola pública” retratadas na Tabela 1. LeCompte observou a dominância daquilo que chamou de “núcleo gerencial” de atividades que enfatizava manter-se firme na tarefa, ser pontual, fazer os trabalhos dentro do prazo, ser ordeiro e responsável com o professor. As crianças nunca tinham oportunidade de tomar decisões por conta própria, nem mesmo em arte; os professores entregavam desenhos para as crianças colorirem “dentro das linhas” e lhes permitiam uma escolha, de uma flor (para as meninas) e de um passarinho (para os meninos). A aprendizagem nunca era tratada como intrinsecamente agradável; em vez disso era algo que se fazia para agradar o professor. Mesmo na única classe em que o professor era menos convencional e trabalhava para descobrir atividades com que os alunos pudessem se relacionar – como remontar o motor de motocicleta que ocupava o centro da sala – o núcleo gerencial dominava o discurso entre professor e aluno. O trabalho de Jean Anyon (1980) e Basil Bernstein (1977) confirma essas ênfases; eles explicam com toda a clareza como as escolas que atendem a crianças de baixa renda diferem das que estão ao dispor dos mais ricos nos Estados Unidos e na Inglaterra. A escolarização, intencionalmente ou por omissão, destina-se a preservar o atual sistema de desigualdade social e política, e as escolas públicas da Guatemala não são exceção. O tipo de educação oferecida na maioria dos países a crianças de baixa renda, indígenas e pertencentes a minorias – como a da escola da

aldeia de San Sebastian – não é projetada para ajudá-las a serem bem-sucedidas econômica ou politicamente. Os pais guatemaltecos mais ricos mandam os filhos para escolas particulares onde o ensino é reconhecidamente de qualidade superior. Contudo, algumas das metas de aprendizagem e estruturas de participação encontradas na Cooperativa Deusa da Lua, em

vez de manter os alunos atrasados, podem ser mais características dos tipos de oportunidades educacionais oferecidas em escolas para filhos de profissionais ricos da Europa e dos Estados Unidos. Elas estão descritas na Tabela 3 como “Aprendizagem em escolas de classe alta” em oposição a “Aprendizagem em escolas de classe trabalhadora”.

Quadro 3 – Tarefas e metas de aprendizagem em escolas da classe alta e da classe trabalhadora

Aprendizagem em escolas para a classe alta	Aprendizagem em escolas para a classe trabalhadora
<ul style="list-style-type: none"> ◦ Tomar decisões ◦ Supervisionar outros ◦ Ter autonomia e responsabilidade ◦ Estar envolvido em todos os aspectos de um processo, tendo uma “visão geral” ◦ Criar e projetar novos conceitos e idéias próprias <ul style="list-style-type: none"> ◦ Trabalho criativo feito independentemente ◦ Expressão e aplicação de idéias e conceitos ◦ Aprender a dar sentido a sua própria realidade ◦ Autossatisfação com o trabalho como critério legítimo de avaliação ◦ Aprender processos complexos em vez de procedimentos repetitivos <ul style="list-style-type: none"> ◦ Centrado no aluno ◦ Facilitado pelo professor ◦ Controle do professor negociado, poucas ordens diretas ◦ Poucas regras, basicamente estabelecendo limites à atividade individual de modo a não incomodar os outros 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Obedecer ordens ◦ Ser supervisionado ◦ Ser controlado ◦ Envolver-se com fragmentos de um processo, limitado a partes de um quadro geral <ul style="list-style-type: none"> ◦ Usar, executar idéias e conceitos de outrem ◦ Elementos básicos de leitura, escrita e matemática <ul style="list-style-type: none"> ◦ Centrado no livro didático ◦ Controlada pelo professor ◦ Obedecer a regras sem pensar, obedecer à autoridade, viver segundo a estrutura de regras de outrem <ul style="list-style-type: none"> ◦ Autossatisfação irrelevante como critério avaliativo ◦ Aprendizagem de procedimentos em vez de processos <ul style="list-style-type: none"> ◦ Memorização por repetição, decorar ◦ Copiar, treinar, praticar ◦ Respostas com sentenças de uma só palavra ◦ Aprendizagem fragmentada ◦ Tarefas sem explicação ou sem lógica ◦ Nenhuma consulta aos alunos ou decisões/escolhas deles

Fonte: Anyon, 1980.

Anyon afirmou que os estudantes de baixa renda e de classe trabalhadora aprendiam a obedecer ordens e a trabalhar com as ideias dos outros – o capital cultural e as tarefas aprendidas correspondendo a requisitos para o nível de serviço doméstico e trabalhos braçais – enquanto as crianças mais ricas aprendiam como ser supervisores, negociantes, colaboradores, tomadores de decisão e trabalhadores do saber. Outro modo de descrever isso é que o modo como as crianças são escolarizadas é como elas são “instrumentalizadas” para a força de trabalho. Mais importante para nossa argumentação é que é no trabalho tradicional da cooperativa que as crianças aprendem a ser criativas, estabelecem uma comunidade de aprendizagem colaborativa, avaliam seu próprio trabalho sob orientação experiente e se

tornam tomadores de decisão – habilidades e capital cultural que as crianças de famílias ricas são impelidas a adquirir e que são a marca dos indivíduos preparados para a nova economia do trabalhador do saber. Há também as habilidades que os teóricos contemporâneos da organização (BARNHARDT, 1987; OUCHI, 1981) afirmam serem buscadas pelos caçadores de cabeças e equipes gerenciais especializadas das empresas.

Bernstein também atentou para as diferenças de classe na escolarização, sugerindo que mais do que simplesmente preparar os alunos para seus papéis antecipados no trabalho, as diferenças na escolarização dão suporte à aquisição de diversos tipos de conhecimento e modos de conhecer, até mesmo diferentes modos de ser educandos, o que se articula com uma economia política estratificada, baseada em

classes. Assim, as crianças que frequentam o que se poderia chamar de escolas da “escola antiga” são relegados a trabalhos da classe trabalhadora que exigem que os trabalhadores obedeçam a ordens e sigam as explicações de outros com autoridade. São assim as escolas como a Escuela Mixta e as duas escolas que LeCompte estudou e nas quais ambas as autoras trabalharam. Em contraposição, alunos que aprenderam o que Bernstein chamou de valores e modos de pensar e trabalhar da “nova classe média” estão

destinados a mover-se para novos campos ocupacionais – “uma nova economia” mais dependente de estilos de trabalho colaborativos, habilidades de comunicação interativa, e aprendizado experimental. Esses são os modos de pensar e de trabalhar que cremos ter suporte na cooperativa. A Tabela 4 mostra as diferenças entre a educação tradicional ou das classes trabalhadoras e a educação apropriada para categorias ocupacionais novas ou emergentes.

Quadro 4 – Características da escola tradicional *versus* escola da nova classe média segundo Bernstein

	Educação da classe trabalhadora tradicional	Educação da nova classe média
Objetivo	Instrução pelo professor	Aprendizagem do aluno
Foco	Fatos, respostas certas, obediência	Ideias, diversidade de perspectivas, compreensão
Estratégias	Memorização, adestramento e repetição descontrução do conhecimento em factóides , sons, habilidades básicas seqüenciais	Investigação, pesquisa, descoberta, reflexão, proposição de problemas, pensamento crítico
Organização da sala de aula	Professor na frente, alunos dispostos em fileiras	Comunidade de educandos em grupos colaborativos e cooperativos, aprendizagem na prática
Afeto	Abstenção de questões afetivas e conhecimento sócio-emocional	Inclusão de preocupações afetivas e sócio-emocionais
Preocupações	Obediência à autoridade, conformidade com as regras	Interesses dos alunos, escolha e responsabilidade
Papéis do professor e dos alunos	Centrado no professor; o professor fala, os alunos escutam; o professor pergunta, os alunos respondem; o professor como repositório e transmissor do conhecimento; os alunos como receptores passivos do conhecimento	Centrado no educando; o professor auxilia, orienta a busca do conhecimento; o professor circula pela sala; os alunos trabalham em grupos; professor e alunos discutem; os alunos questionam; os alunos como construtores ativos do conhecimento
Materiais	Aulas, livros didáticos, cadernos	Documentos originais, fontes primárias, projetos, textos
Avaliações	Testes, ênfase nas notas, padrões externos, provas padronizadas	Base ampliada, unidades temáticas, portfólios, desempenho comparativo
Cultura material	Carteiras dos alunos, mesa do professor, quadros negros pelas paredes, utensílios de escrita, papel em prateleiras pelas paredes; regulamentos e materiais de ensino afixados como decoração; revistas; um computador, talvez manipuladores matemáticos	Mesas, cadeiras, tapetinhos, sofá, animais de estimação, plantas, livros, computadores, jogos; manipuladores; projetos de alunos; quadro negro; lousa digital; trabalhos de arte, regulamento de classe, objetos encontrados afixados como decoração

Assim, muitos dos tipos de trabalho que tinham lugar na cooperativa eram mais parecidos com a escolarização que os pais da “nova classe média”, no trabalho de Bernstein, buscavam para seus filhos. Esse tipo de escolarização garantia às famílias britânicas estudadas por Bernstein que seus filhos teriam a chance de ascender na

hierarquia social, adquirir treinamento superior, encontrar trabalhos profissionais e de gerência e, talvez, até mesmo beneficiar-se de oportunidades globais. Tais oportunidades, contudo, também requerem anos adicionais de escolarização, o que estava além do que podiam dispor as crianças de San Sebastian.

O que as mulheres maias querem para suas crianças?

Ao mandar suas crianças para a escola da vila, as mulheres maias podem estar procurando a mesma espécie de mobilidade para seus filhos que os pais e mães britânicos estudados por Bernstein. Elas compreendem que, embora o estilo ocidental de educação possa não ser suficiente para oferecer vantagens a seus filhos, ele certamente é necessário. Contudo, se Anyon e Bernstein estão certos, as mulheres maias farão melhor em se concentrar nas habilidades sociais e nos padrões de aprendizagem obtidos na cooperativa enquanto aprendem a tecer – similares àqueles ensinados nas escolas de classe média de Bernstein (ver Tabela 4) – pelo menos tanto quanto fazem na cultura dominante, nas habilidades de classe baixa e nos padrões de aprendizagem estimulados pela mal equipada escola da aldeia.

É evidente que muitos maias se dão conta disso. Mais do que precisar adquirir uma “voz” (Bakhtin, 1981, 1986) nesses assuntos, os maias já têm muita clareza sobre o valor permanente de sua própria cultura. As mulheres que ensinaram Ludwig a tecer na cooperativa falavam de maneira expressiva e vigorosa não só sobre o prazer estético vindo de seu trabalho de projetar, fazer e vestir suas belas roupas, mas diziam também que elas eram práticas – quentes e confortáveis – e, ainda mais importante, marcavam-nas como quem eram elas: tecelãs de talento, artistas e mulheres maias da aldeia mais famosa de tecelãs maias da região. Ser tecelãs significava que elas não eram apenas camponesas indígenas oprimidas. Queriam que seus filhos tivessem o mesmo poderoso senso de *self* que elas haviam desenvolvido. Como disse uma das informantes de Ludwig, cuja filha ao mesmo tempo tece e utiliza um computador, e

está se preparando para ir para a universidade, “a educação [ocidental] é importante para que nossos filhos possam adquirir competências modernas. A cultura e a língua maia também precisam ser mantidas; mas nós [os maias] sabemos o que é importante nessa área. Então, que as escolas lhes ensinem espanhol, leitura, matemática. O resto deixem por nossa conta”. Ao pedir que a escola “deixe isso por nossa conta”, a informante de Ludwig não quis dizer que os maias não querem se envolver com a escola da aldeia, mas também não querem que continue a prática de tornar a cultura maia invisível no currículo. Uma das professoras, uma mulher maia daquela aldeia, comentou com Ludwig que lamentava não poder vestir o *traje* durante o trabalho, mas a roupa ocidental era exigida durante a aula para que pudesse se apresentar como professora profissional competente. Isso denota que ela não era uma pobre camponesa, mas uma mulher educada, alguém que foi *bien educada*. O que os maias querem é que sua cultura seja respeitada e que seus filhos possam ser ao mesmo tempo *bien educados* e integralmente maias. A pesquisa de Ludwig deixa claro que as mulheres maias daquela área identificam-se primariamente por sua herança – inclusive seu dinamismo. Elas trabalham duro para transmitir essa herança cultural para seus filhos. Enquanto puderem continuar praticando seus costumes tradicionais, seus filhos podem de fato estar mais bem preparados tanto para o século XXI quanto para a preservação de sua comunidade cultural. Além disso, na medida em que as características do ensino e aprendizagem maias – aquelas semelhantes às características da classe média descritas na tabela 4 – puderem ser introduzidas nas escolas públicas que atendem a alunos marginalizados, tais escolas podem também vir a atender melhor seus alunos.

Referências

- ANYON, J. Social class and the hidden curriculum of work. **Journal of Education**, v. 162, n. 1, 1980.
- BAKHTIN, M. M. **The dialogic imagination**. Austin: University of Texas Press, 1981.
- BAKHTIN, M. M. **Speech genres and other essays**. Austin: University of Texas Press, 1986.
- BARNHARDT, R. **Theory Z + N: the role of Alaska natives in administration**. 1987. Disponível em: <<http://ankn.uaf.edu/Curriculum/Articles/RayBarnhardt/Theory.html>>. Acesso em: 2014.
- BELNKY, M. et al. **Women's ways of knowing: the development of self, voice, and mind**. New York: Basic Books, 1986.
- BERNSTEIN, B. **Class, codes, and control: towards a theory of educational transmission**. London: Routledge, 1977.
- CLIFFORD, J.; MARCUS, G. **Writing culture: the politics and poetics of ethnography**. Berkeley: University of California Press, 1986.
- DEYHLE, D.; LECOMPTE, M. D. Conflict over child development: Navajo culture and the middle schools. **Theory into Practice**, v. 23, n. 3, p. 156-167, 1994.
- DURKHEIM, E. **Moral education: a study in the theory and application of the sociology of education**. Mineola: Dover, 2002. Publicado originalmente por The Free Press of Glencoe, em 1961.
- FRIEDENBERG, E. Z. The curriculum as educational process: the middle class against itself. In: OVERLY, N. V. (Ed.). **The unstudied curriculum: its impact on children**. Washington, DC.: Association for Supervision and Curriculum Development, 1970.
- GIBSON, M. A. **Accommodation without assimilation: Sikh immigrants in an American high school**. New York: Cornell University Press, 1988. The anthropology of contemporary issues.
- GOFFMAN, E. **Asylums: essay on the social situation of mental patients and other inmates**. New York: Random House, 1961.
- HEYCK, D. **Schools in the forest: how grassroots education brought political empowerment to the Brazilian Amazon**. Sterling: Kumarian Press, 2010.
- JACKSON, P. **Life in classrooms**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- KOHN, A. **The schools our children deserve: moving beyond traditional classrooms and "tougher standards"**. Boston: Houghton Mifflin, 1999.
- KOHLBERG, L. The moral atmosphere of the school. In: OVERLY, N. V. (Ed.). **The unstudied curriculum: its impact on children**. Washington, DC.: Association for Supervision and Curriculum Development, 1970.
- LECOMPTE, M. D. Learning to work: the hidden curriculum of the classroom. **Anthropology and Education Quarterly**, v. 9, p. 23-37, 1978.
- LECOMPTE, M. D. **Teacher styles and the development of student work norms**, 1974. Unpublished doctoral dissertation, University of Chicago, Chicago, 1974.
- LECOMPTE, M. D. The civilizing of children. **Journal of Thought**, v. 15, n. 3, p. 105-129, 1980.
- LEVINE, C.; HEWER, A. **Moral stages: a current formulation and a response to critics**. Basel: Karger, 1983.
- LUDWIG, S. A. **Making fast the thread: cultural maintenance and transmission of Maya women who weave on back strap looms**. 2006. Unpublished dissertation, University of Colorado Boulder, Colorado, 2006.
- MARCUS, G.; FISCHER, M. M. J. **Anthropology as cultural critique**. Chicago: University of Chicago Press, 1986.

OUCHI, W. G. Theory Z. **Reading**: Addison-Wesley Publishing, 1981.

PARADISE, Ruth; ROGOFF, Barbara. Side by side: learning by observing and pitching. **Ethos**, v. 37, n. 1, p. 102-138, 2009.

PHILLIPS, S. U. **Invisible culture**: communication in classroom and community on the Warm Springs Indian reservation. Prospect Heights: Waveland Press, 1983.

ROGOFF, B.; CORREA-CHÁVEZ, M.; NAVICHOC COTUC, M. A Cultural-historical view of schooling in human development. In: PILLEMER, D. B.; WHITE, S. H. (Eds.). **Developmental psychology and social change**: research, history, and policy. New York: Cambridge University Press, 2005. p. 225-63.

RUDOLPH, L.; RUDOLPH, S. **The modernity of tradition**: political development in India. Chicago: The University of Chicago Press, 1984.

SPINDLER, G.; SPINDLER, L. **Fifty years of anthropology and education**. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2000.

Recebido em: 15.01.2015

Aprovado em: 22.04.2015

Sheryl Ann Ludwig é professora adjunta no The Colorado Women's College, Denver University, Denver, CO.

Margaret Diane LeCompte é professora emérita na School of Education, University of Colorado-Boulder, Boulder, CO.