

Teresa Maria Frazão Isidro Teófilo

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

REPRESENTAÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES
DOS 2º E 3º CEB EM TURMAS MULTICULTURAIS
CONTRIBUTOS PARA UM ELOGIO DA TRANSFORMAÇÃO

XVI MESTRADO EM RELAÇÕES INTERCULTURAIS

Orientadora: Prof^a Dr.^a Maria de Fátima Goulão

UNIVERSIDADE ABERTA DE LISBOA



Outubro 2010

AGRADECIMENTOS

- Aos professores, meus colegas, que participaram gentilmente neste trabalho colaborando com genuidade e convicção.
- À Direcção da Escola EB 2, 3 de Lagos pelo seu apoio e colaboração na pesquisa.
- À minha orientadora, Professora Doutora Maria de Fátima Goulão, pelo seu incentivo, rigor, competência e, principalmente, a sua grande disponibilidade e generosidade em acompanhar-me neste percurso.
- Aos meus amigos e família, pela presença ao longo desta caminhada.

“Creio que [a multiculturalidade] é o tema da transição do século.
É o tema que vai marcar a crise e a resposta da educação
frente às exigências e aos desafios do futuro. Porquê?
Porque discute o tema da identidade e em educação mais
não fazemos do que discutir a questão da identidade”

Carlos Alberto Torres (1999)
(in Cortesão e Stoer, 2001: 246)

Sumário	10
Abstract	11
Introdução	12
1. Pertinência da temática	14
2. Justificação do interesse pela temática	15
3. Estrutura do trabalho	16

PARTE I – EXPLORAÇÃO TEÓRICA DE CONCEITOS

Capítulo I – A Diversidade na Sociedade e Escola Contemporâneas

1. – A Interdependência entre a Globalização e as Migrações Internacionais	18
1.1. – Globalização e Diversidade Cultural	21
1.2. – Diversidade e Diferença	22
1.3. – Impactos na Educação	24
1.4. – Mudanças na Sociedade Portuguesa e Alterações Legislativas	25
1.5. – Mudanças no Sistema Educativo Português	29
1.5.1. – Diversidade Linguística e o Ensino de Português Língua Não Materna	29
2. – Comunicação e Educação Interculturais	31
2.1. – Da Sociedade Multicultural ao Contacto Intercultural	32
2.2. – A urgência de Competências de Comunicação Intercultural	34
2.2.1. – Desenvolvimento da Sensibilidade Intercultural	36
2.3. – As Identidades Múltiplas como Conceito Inerente à Educação Intercultural	39
2.4. – Alguns Princípios e Definições Contributivos para a Edificação Escolar do Intercultural	42
2.4.1. – Da Educação para os Direitos Humanos à Educação Intercultural	47
2.4.2. – Turmas Multiculturais, os destinatários da Educação Intercultural	49
2.4.3. – Contributos dos Organismos Inter/Transnacionais	53
2.5. – Educação Intercultural em Portugal	55

Capítulo II – Representações Sociais e Atribuições Causais

1. – Representações Sociais	59
1.1. – O Papel Estruturador das Representações Sociais	60
1.1.1. – O Conceito e Processos de Formação	61
1.1.2. – A Funcionalidade das Representações Sociais	65
1.2. – A Natureza Rizomática das Representações Sociais	68
1.3. – Representações dos professores e a escola multicultural	70
2. – Atribuições Causais	71

2.1. – Atribuições Causais e Aproveitamento Escolar	72
2.2. – As Atribuições como <i>Démarche</i> Representacional?	74
Capítulo III - O Currículo Intercultural e Flexibilização Curricular	
1. – O Currículo e o Poder	76
1.1. – Cultura Educacional Global e Mudanças Curriculares	79
2. – O Desenho Curricular em Contexto Escolar Multicultural	82
2.1. – Contributos para um Currículo Intercultural	84
2.2. – Para desocultar o Currículo Oculto	87
3. – A Construção do Currículo em Portugal	88
3.1. – Constrangimentos à Flexibilização e Inovação Curriculares	90
Capítulo IV - Formação Docente e o Papel do Professor no século XXI	
1. – O Percurso Formativo do Professor	92
1.1. – Contributos para um Modelo de Formação Intercultural	94
2. – Reflexões sobre a Formação em Portugal	96
2.1. – Fragilidades na Formação Inicial	97
2.2. – Formação Contínua Intercultural: <i>em vias de extinção</i>	98
3. – O Professor face à Interculturalidade	100
3.1. – Que papel a atribuir ao professor no século XXI?	103
3.2. – O Elogio da Transmissão – Transformação	105
3.3. – Constrangimentos à acção do professor	106
PARTE II – DESCRIÇÃO DA INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA	
Capítulo V – Opções Metodológicas da Pesquisa	
1. – Design de investigação	108
2. – Objectivos de estudo	108
3. – Questões de estudo	110
4. – Instrumentos	111
4.1. – Inquérito por questionário	111
4.2. – Inquérito por entrevista	112
5. – Amostra	113
5.1. – Contexto de trabalho dos professores	113
5.1.1. – Caracterização da comunidade envolvente à escola	113
5.1.2. – Características, estatística e actividades da escola	113
5.2. – Oferta Formativa no concelho	116
5.2.1. – Centro de Formação Contínua Dr. Rui Grácio	116
5.2.2. – Módulos de Formação do ACIDI	118

5.3. – Caracterização dos professores inquiridos	118
5.4. – Caracterização dos professores entrevistados	118
6. – Procedimentos	122
6.1. – Inquérito por questionário	122
6.2. – Inquérito por entrevista	122
6.2.1. – Relato de episódio crítico	123
7. – Tratamento de dados	124
7.1. – Inquérito por questionário	124
7.2. – Inquérito por entrevista	124
Capítulo V – Apresentação dos Resultados	
1. – Inquérito por questionário	126
1.1. – Turmas Multiculturais	126
1.2. – Atribuições Causais	128
1.3. – Práticas Pedagógicas e Currículo	130
1.4. – Formação	134
2. – Inquérito por entrevista	136
2.1. – Análise de Conteúdo	136
2.1.1. – Turmas Multiculturais	136
2.1.2. – Práticas Pedagógicas e Formação Docente em Educação Intercultural	138
2.1.3. – Educação Intercultural	141
2.1.4. – Currículo e Diversidade Cultural	142
2.1.5. – Episódio Crítico	145
Capítulo VII – Discussão dos Resultados e Conclusões	
1. – Turmas Multiculturais	148
2. – Atribuições Causais	149
3. – Representações e Práticas Pedagógicas	149
4. – Currículo, Flexibilização Curricular e Diversidade Cultural	151
5. – Formação Intercultural	153
6. – Educação Intercultural	154
7. – Episódio Crítico	155
Reflexões Finais	157
Referências Bibliográficas	159
Anexos	165

ÍNDICE DE ANEXOS, FIGURAS, GRÁFICOS E QUADROS

ANEXOS

Anexo I – Inquérito por Questionário	166
Anexo II – Guião de Entrevista	174
Anexo III – Pedido de autorização à Direcção da Escola	176
Anexo IV – Registo do questionário no GEPE/ME	178
Anexo V – Transcrição das entrevistas	181

FIGURAS

Figura nº 1 – Modelo de Desenvolvimento da Sensibilidade Intercultural	37
Figura nº 2 – Etapas do Desenvolvimento Étnico e Cultural	38
Figura nº 3 – Mapa Conceptual de Educação Intercultural	47
Figura nº 4 – Perfil de Turma Multicultural	52

GRÁFICOS

Gráfico nº 1 – Sexo	118
Gráfico nº 2 – Escalão etário	119
Gráfico nº 3 – Grupo disciplinar	119
Gráfico nº 4 – Anos de docência	119
Gráfico nº 5 – Anos de escolaridade leccionados	120
Gráfico nº 6 – Alunos estrangeiros nas turmas	120
Gráfico nº 7 – Nacionalidades e pertenças étnicas	121
Gráfico nº 8 – Uma turma é multicultural quando... ..	126
Gráfico nº 9 – Uma turma multicultural é uma	126
Gráfico nº 10 – Cinco principais causas do sucesso escolar de alunos estrangeiros... ..	129
Gráfico nº 11 – Cinco principais causas do insucesso escolar de alunos estrangeiros..	129

QUADROS

Quadro nº 1 – Destinatários da Educação Intercultural	51
Quadro nº 2 – Iniciativas do Ministério da Educação/Governo	56
Quadro nº 3 – Níveis de abordagem curricular intercultural	83
Quadro nº 4 – Questões inerentes à construção de um currículo intercultural	85
Quadro nº 5 – Alterações legislativas	109

Quadro nº 6 – Actividades do Plano Anual de Actividades	115
Quadro nº 7 – Dados sobre os professores entrevistados	121
Quadro nº 8 – Protocolo de Transcrição das Entrevistas	123
Quadro nº 9 – Representações sobre Turmas Multiculturais	127
Quadro nº 10 – A minha Prática Pedagógica	130
Quadro nº 11 – A minha escola	132
Quadro nº 12 – O Currículo	133
Quadro nº 13 – Formação de Professores	135
Quadro nº 14 – Representações sobre Turmas Multiculturais	136
Quadro nº 15 – Práticas Pedagógicas e Formação Docente em Educação Intercultural	138
Quadro nº 16 – Educação Intercultural	141
Quadro nº 17 – Currículo e Diversidade Cultural	142
Quadro nº 18 – Episódio Crítico	145

LISTA DE ABREVIATURAS UTILIZADAS

ACDN	Áreas Curriculares Não Disciplinares
ACIDI	Alto Comissariado para a Imigração e o Diálogo Intercultural
AEDI	Ano Europeu para o Diálogo Intercultural 2008
APEDI	Associação de Professores para a Educação Intercultural
CCPFC	Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua
CEF	Cursos de Educação e Formação
CFAE	Centros de Formação das Associações de Escola
CLAII	Centros Locais de Acolhimento e Integração dos Imigrantes
CNAI	Centro Nacional de Apoio ao Imigrante
DGIDC	Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular
ECD	Estatuto da Carreira Docente
ECD/DH	Educação para a Cidadania Democrática / Direitos Humanos
EURYDICE	Rede de Informação sobre Educação na Europa
FMI	Fundo Monetário Internacional
FRONTEX	Agência Europeia de Gestão da Cooperação Operacional nas Fronteiras Externas
GEPE	Gabinete de Estatística e Planeamento do Ministério da Educação
ME	Ministério da Educação
MIPEX	Índice de Políticas de Integração de Migrantes
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PA	Plano de Actividades
PA	Percurso Alternativo
PALOP	Países de Língua Oficial Portuguesa
PALV	Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida
PC	Professor Contratado
PCE	Projecto Curricular de Escola
PCT	Projecto Curricular de Turma
PEE	Projecto Educativo de Escola
PII	Plano de Integração de Imigrantes
PLNM	Português Língua Não Materna

PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PQND	Professor de Quadro de Nomeação Definitiva
PTE	Plano Tecnológico de Educação
RDH	Relatório para o Desenvolvimento Humano
RJFC	Regime Jurídico da Formação Contínua
SEF	Serviço de Estrangeiros e Fronteiras
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
WASP	White, Anglo-Saxon, Protestant

SUMÁRIO

A Interculturalidade em meio escolar é actualmente uma realidade inegável que se manifesta quotidianamente na comunicação, nas relações interpessoais e no processo de ensino-aprendizagem. A escola portuguesa, tradicionalmente monocultural, tem vivido, em particular nas últimas duas décadas, uma das maiores transformações de sempre ao receber e integrar alunos de origens várias, sejam elas culturais, linguísticas, religiosas, ou étnicas. O seu espaço tornou-se multicultural, multilinguístico e o previsível deu lugar ao estranho, ao desconhecido. O desafio bateu à porta.

Inevitavelmente as exigências fizeram sentir-se no espaço de sala de aula onde coube ao professor a capacidade de gerir a diferença, a comunicação e a aceitação. Sem aviso prévio, o professor foi colocado perante uma nova complexidade composta por várias sensibilidades, percepções e expressões. Uma complexidade muitas vezes desestabilizadora e condicionadora das suas representações do *outro*.

Este trabalho de investigação pretendeu averiguar que representações têm os professores das turmas multiculturais, a que causas atribuem o in/sucesso escolar dos alunos estrangeiros, como se posicionam quanto ao currículo e à Educação Intercultural. Pretendeu igualmente aferir se essas representações influenciam as escolhas metodológicas dos professores e o seu agir e averiguar se essa situação significa uma necessidade de formação docente em Educação Intercultural.

Constatámos que as representações são positivas e reveladoras de uma consciencialização da importância de factores culturais identitários. No entanto, as práticas pedagógicas interculturais, no que diz respeito ao currículo, a materiais, a metodologias, ainda são realizadas pontual e ocasionalmente. Consideramos que esta situação pode ser ultrapassada com investimento em Formação Intercultural Docente.

Por fim, reforçamos o papel do professor do século XXI como intelectual transformativo, capaz de intervir na construção de uma escola intercultural e de uma sociedade pluralista.

ABSTRACT

Interculturality in school environment is nowadays an irrefutable reality which is expressed daily in communication, relationships and teaching-learning process. The Portuguese school, traditionally monocultural, has lived, particularly these last two decades, one of its biggest changes by receiving and integrating students from different cultural, linguistic, religious, ethnic origins. Its environment became multicultural, multilinguistic and what was predictable became unknown, strange. The challenge *knocked* at school's door.

Inevitably, the exigencies started to be felt in the classroom where the teacher has been asked to deal with an entire new context of communication and integration. Without prior warning, the teacher was placed facing a new complexity made up of several sensitivities, perceptions and expressions. A complexity often disturbing of his/her representations of the other.

This investigation work intended to verify teacher's representations about multicultural classes, to which causes do they attribute the school success/failure of foreign students and how do they place themselves concerning curriculum and Intercultural Education. It intended to check as well if those representations have an influence on the teacher's methodological options, on his/her action and if that influence means a need of investment in Intercultural Teacher Training.

We concluded that the teacher's representations are positive and revealing of an awareness of the importance of identity cultural factors. Nevertheless, the intercultural pedagogical practices, concerning curriculum, resources, methodologies, are still done occasionally. We consider that this situation can be overcome with investment in Intercultural Teacher Training.

Finally, we stress the role of the teacher in the XXI century as a transformative intellectual, able of participate in building an intercultural school and a pluralist society.

INTRODUÇÃO

É comum dizer-se que a escola é o espelho da sociedade. De facto, a escola absorve, integra e reflecte com muita clareza e rapidez mudanças sistémicas e estruturais que ocorram na sociedade em que se encontra. Referir que a globalização e suas várias dimensões têm alterado hábitos, rotinas e formas de vida é hoje uma evidência. O mundo dito global, o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação, os progressos no sector de transportes, o crescimento de uma economia global, os movimentos migratórios internacionais, os espaços de decisão política regional como o Conselho de Europa alteraram profundamente o nosso *modus vivendus* que, por sua vez, introduziu transformações, desafios, complexidades na instituição que é a escola.

As migrações internacionais terão sido uma das mudanças mais visíveis e sentidas em Portugal, um país periférico, tradicionalmente de emigração, que passou a receber e a confrontar-se com gentes diferentes, de línguas e costumes desconhecidos. Gentes em permanente mobilidade à procura de melhores condições de vida, um fenómeno quase desconcertante para a sociedade portuguesa demasiado habituada a ver o país como porta de saída e não como porta de entrada.

A interculturalidade instalou-se no país de tal forma que ainda hoje há quem se sinta invadido pela diferença, pelo estranho e considere que a cultura nacional está em risco. O factor cultural manifesta-se no quotidiano e tem exigido aos cidadãos uma capacidade de adaptação à diferença, de comunicação intercultural e de relacionamento interpessoal, enfim, um reposicionamento face à sua própria identidade e à sua representação de identidade nacional.

Na escola a interculturalidade também se instalou com a pressa de quem vem convicto da sua escolha e determinado a conquistar condições de vida e de integração social. É inegável a composição multicultural da escola portuguesa. É irrefutável a presença da diversidade cultural enquanto factor recriador da identidade do espaço escolar português e da própria representação de escola.

Se a escola mudou, as turmas, enquanto grupo fixo de trabalho, também mudaram. Actualmente fala-se de turmas multiculturais sem, no entanto, precisar as dimensões de tal expressão. O que faz uma turma ser multicultural? Que características a salientar e estratégias a privilegiar? De homogéneas, as turmas passaram a conter em si uma diversidade cultural bastante visível com a presença de alunos de origem estrangeira. Mas, para além disso, desenvolveu-se simultaneamente um entendimento da turma como um conjunto de expressões e identidades individuais, um grupo em que cada elemento

tem a sua visão, a sua imagética, as suas experiências e percursos de vida, o seu ritmo e estratégias de aprendizagem.

Ao professor cabe a função de gerir essa panaceia de pertenças e identidades. Cabe-lhe igualmente o desafio de gerir as suas próprias pertenças e representações. Como se posiciona o professor face às turmas multiculturais? Que expectativas e motivações tem o professor face a estes grupos tão heterogéneos? As representações sociais são estruturantes do nosso pensamento, das nossas emoções, respostas e acções. Ao organizar a nossa percepção do real, as representações recriam, por sua vez, esse mesmo real. As representações dos professores poderão interferir no seu agir pedagógico?

A análise das representações em situação de contacto intercultural, como é o caso das turmas multiculturais, poderá contribuir para identificar possíveis necessidades de formação docente em Educação Intercultural. Um dos grandes desafios da Educação Intercultural é a integração efectiva de conteúdos interculturais nos currículos das disciplinas. Para que isso aconteça, é necessária uma consciencialização da importância de tal decisão (como é a inclusão de contributos de grupos culturais e étnicos minoritários na história dos povos e países), uma actualização na formação do professor que o leve a encetar caminhos diferentes e uma autonomia de escola que promova uma verdadeira flexibilização curricular.

A Educação Intercultural é, sem dúvida, uma dimensão imprescindível para a formação pessoal e social dos alunos que, enquanto futuros cidadãos, poderão marcar a diferença numa sociedade em ritmo acelerado de mudança e com tendências desumanizantes para com aqueles que não se encaixam nos perfis de sucesso. Junto dos alunos deverá ser desenvolvido um conjunto de competências de comunicação e de relacionamento interpessoal e intercultural que os façam capazes de interagir não só no seu próprio espaço cultural mas também em outras realidades culturais.

Há um potencial de transformação social na Educação Intercultural que urge despoletar e acreditar. Uma transformação enraizada nos conceitos de cultura e identidade como processos contínuos, em permanente desconstrução e reconstrução, mutáveis, partilháveis, múltiplos. A partir dessa multiplicidade e interdependência, a interculturalidade pode surgir como um factor transformativo das resistências da sociedade. Acreditamos que o professor tem, de igual modo, uma função transformativa do acto de transmissão e das vivências em escola. Apesar dos actuais constrangimentos à acção do professor, consideramos que o papel do professor é crucial para a

implementação da Educação Intercultural e a edificação de uma escola genuinamente intercultural.

1. PERTINÊNCIA DA TEMÁTICA

A Interculturalidade está presente nas rotinas quotidianas da escola. Pode ser ignorada, desvalorizada mas não pode ser *apagada do quadro* como se de um erro se tratasse. Todos os dias o professor depara-se nas suas turmas com uma multiplicidade de expressões identitárias, subentendidos, assertividades, conflitos que lhe dizem que a sua *matéria-prima* é complexa, espantosamente rica mas igualmente exigente e, por vezes, desconcertante.

Consideramos que a Educação Intercultural deveria ser matéria obrigatória na formação inicial do professor do século XXI e oferta garantida no âmbito da formação contínua. Através dela, o professor adquire outras percepções, capacidades e conhecimentos valorativos da diferença e da diversidade cultural. Adquire, acima de tudo, uma capacidade de descentração dos seus próprios valores e alicerces culturais para entender melhor o outro.

Analisar as representações dos professores quanto às turmas multiculturais é encetar um caminho de consciencialização das características dessas próprias turmas e averiguar possíveis fragilidades na sua gestão. Esta temática pretende ser um contributo para a valorização da Educação Intercultural e chamar a atenção para a necessidade de investir na Formação Intercultural. Ao centrar esta pesquisa na figura do professor, pretende-se ainda reforçar o seu papel fundamental na transmissão de conhecimentos, valores e atitudes, cujo potencial pode ascender a uma concepção transformativa da profissão junto da instituição que é a escola e da própria sociedade.

2. JUSTIFICAÇÃO DO INTERESSE PELA TEMÁTICA

O interesse pelas matérias interculturais surgiu-nos a partir de episódios do quotidiano e do trabalho na escola. A interculturalidade que se apropriou do espaço público expandiu-se simultaneamente no espaço escolar. Aos primeiros impulsos de impor uma normalização seguiram-se dúvidas quanto a essa gestão da diferença que não era mais do que uma resistência. A vontade e decisão de realizar actividades interculturais rapidamente se revelaram como prática insuficiente e demasiado pontual e efémera. Entretanto, as dificuldades em flexibilizar conteúdos curriculares e em inovar

fizeram com que o investimento no estudo de matérias culturais e interculturais surgisse como inevitável.

Desse estudo e do desafio de certos projectos e iniciativas resultou a oportunidade de iniciar um percurso no âmbito da formação de docentes em Educação Intercultural. Foi esta a experiência que nos levou a centrar a temática na figura do professor como protagonista principal de um processo transformativo como pode ser a edificação de uma escola intercultural.

Escolher esta temática para pesquisa levou-nos a aprofundar conceitos, relacionar diferentes dimensões do fenómeno intercultural, questionar o nosso próprio papel nesta engrenagem para redefinir prioridades e conceitos operativos como é o de turma multicultural. Pretendemos assim contribuir para uma desejável realocação da Educação Intercultural na agenda escolar.

3. ESTRUTURA DO TRABALHO

O trabalho está dividido em duas grandes partes, naturalmente complementares e interdependentes. A Parte I é dedicada à *Exploração Teórica de Conceitos e Reflexões*, cujo objectivo é abordar conceitos operativos e fundamentais para o estudo empírico e encontra-se dividida em quatro capítulos:

- Capítulo I, *A Diversidade na Sociedade e Escola Contemporâneas* – desde a interdependência entre a globalização e as migrações internacionais até aos impactos na educação, o caminho abordado leva-nos à valorização da diversidade cultural e da diferença. São salientados alguns exemplos do impacto da globalização e das imigrações internacionais no sistema educativo Português. A ênfase principal do capítulo reside na exploração de conceitos relativos à Educação Intercultural como, por exemplo, a comunicação intercultural, as identidades múltiplas, as turmas multiculturais, para além de um breve balanço da mesma em Portugal.

- Capítulo II, *Representações Sociais e Atribuições Causais* – o desenvolvimento do conceito de representações sociais aborda os respectivos processos de formação, a sua funcionalidade e modernidade. Pretende-se dar realce à natureza rizomática das representações e ao papel das representações dos professores quanto à escola multicultural.

- Capítulo III, *O Currículo Intercultural e Flexibilização Curricular* – situamos a questão do currículo no contexto educacional global e suas ligações ao poder,

privilegiamos contributos para um currículo intercultural e mencionamos alguns aspectos da construção curricular em Portugal.

- Capítulo IV, *Formação Docente e o Papel do Professor no século XXI* - centramos numa leitura sobre o percurso formativo de um professor e apresentados, uma vez mais, contributos para um modelo de formação intercultural. As reflexões sobre a formação intercultural em Portugal são inevitáveis, tal como a questionação sobre o papel do professor no século XXI como actor fundamental para a edificação de uma Educação Intercultural.

A Parte II, intitulada *Descrição da Investigação Empírica*, trata-se da descrição do estudo empírico, das opções metodológicas e análise dos resultados, dividida em três capítulos:

- Capítulo V, *Opções Metodológicas da Pesquisa* – são explicitadas a problemática e opções da investigação assim como os procedimentos e instrumentos de recolha de dados. Isto é, os questionários e as entrevistas aplicados a um grupo de professores dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico de uma escola da cidade de Lagos.

- Capítulo VI, *Apresentação dos resultados* – é apresentado o tratamento de dados, quer através de uma análise estatística relativa aos questionários, quer através da análise de conteúdo referente à entrevista e ao episódio crítico.

- Capítulo VII, *Discussão dos resultados e conclusões* – os resultados são sujeitos a uma análise de modo a permitir algumas inferências e conclusões.

Por fim, terminamos o trabalho com *Reflexões Finais*, onde salientamos os seus aspectos quer teóricos, quer práticos mais prementes.

PARTE I – EXPLORAÇÃO TEÓRICA DE CONCEITOS E REFLEXÕES

CAPITULO I - A DIVERSIDADE NA SOCIEDADE E ESCOLA CONTEMPORÂNEAS

“As mudanças na forma como registamos e transmitimos a informação têm efeitos profundos, geralmente não aparentes no próprio tempo, mas que são dos mais fortes na história da civilização. Transformam hábitos de espírito, estruturas da imaginação e o modo como organizamos a nossa vida comum. Houve três revoluções dessas no passado – a escrita, o alfabeto e a invenção da imprensa – e estamos a viver a quarta: a comunicação global instantânea.”

Jonathan Sacks (2006: 180)

Afirmar que vivemos num mundo global é hoje uma evidência que se expressa com tranquilidade e uma certa resignação. Os nossos vizinhos são brasileiros, o médico de família é espanhol, compramos roupa feita na Índia ou no Vietname, vamos aos Festivais de Músicas do Mundo, viajamos em companhias áreas de *low cost*, temos amigos que trabalham no estrangeiro e falamos com eles através de uma câmara Web ligada à internet.

O mundo global alterou as nossas vidas. Mesmo que não pensemos muito no assunto, a globalização transformou radicalmente o nosso viver, entrou no quotidiano e determinou novas formas de comunicar, trabalhar, viajar, socializar, conhecer, investir, imigrar. Giddens (2008) considera que a globalização teve um impacto não só na vida social mas também nas nossas vidas privadas: “A globalização não é algo que simplesmente “exista algures”, operando a um nível abstracto sem se relacionar com questões individuais. Enquanto fenómeno, a globalização “existe aqui e agora”, afectando as nossas vidas pessoais e íntimas de inúmeras formas. (p.61).

O impacto é de tal ordem que aspectos da nossa vida pessoal e íntima, isto é, da nossa identidade pessoal, foram claramente transformados e adaptados a novas realidades. Giddens (2008) não deixa de reforçar esse aspecto do impacto da globalização: “Tal obriga a uma redefinição de determinados aspectos íntimos e pessoais das nossas vidas, como a família, os papéis de género, a sexualidade, a identidade pessoal, as nossas interações como os outros e a nossa relação com o trabalho.” (Ibid.).

1. A INTERDEPENDÊNCIA ENTRE A GLOBALIZAÇÃO E AS MIGRAÇÕES INTERNACIONAIS.

A globalização é, sem dúvida, um fenómeno multidimensional. Giddens (1999) identifica-o como "uma rede complexa de processos" (p.24). A sua intensidade, ritmo e abrangência faz com que os cidadãos comuns considerem a globalização como "um processo espontâneo, automático, inelutável e irreversível que se intensifica e avança segundo uma lógica e uma dinâmica próprias suficientemente fortes para se imporem a qualquer interferência externa" (Santos, 2001: 56). A esta percepção da globalização, Santos (2001) chama de falácia do determinismo que nos leva a confundir as causas e os efeitos da mesma.

A capacidade de intervenção do cidadão comum não está a ser suficiente para alterar ou interromper os mecanismos de globalização, no entanto, é possível pensar e conceber processos alternativos. Santos (2001) fala de *globalização da resistência* que "consiste em transformar trocas desiguais em trocas de autoridade partilhada" e que se divide nos seguintes modos de produção: as actividades cosmopolitas (movimentos e organizações transnacionais de direitos humanos, redes de associações indígenas, de movimentos feministas, entre outros) e o património comum da humanidade (lutas transnacionais de protecção de recursos naturais como, por exemplo, a Amazónia ou a biodiversidade). Trata-se, pois, de uma globalização contra-hegemónica.

Mas afinal o local e o global são antagónicos, irreconciliáveis ou são complementares e concordantes? Santos (2001) ajuda a esclarecer: "os localismos globalizados e os globalismos localizados são globalizações de-cima-para-baixo ou hegemónicas; o cosmopolitismo e património comum da humanidade são globalizações de-baixo-para-cima ou contra-hegemónicas" (p.76). Esta última remete-nos para projectos locais baseados no "espírito do lugar" mas, no entanto, a sua projecção é bastante ampla e difundida, pois trata-se de uma resposta local a uma questão global, ou seja, "o local é produzido globalmente" (p.80).

Importa referir que a dinâmica da globalização se caracteriza pela desterritorialização da economia e da cultura que, por sua vez, provoca uma resposta contrária no sentido de reterritorializar. Santos (2001) refere uma "redescoberta do sentido do lugar e da comunidade, o que implica a redescoberta ou a invenção de actividades produtivas de proximidade" (p.77). Ou seja, o impacto do global levou à redefinição e recriação do local. Ao conjunto de iniciativas locais, Santos chama de localização: "o conjunto de iniciativas que visam criar ou manter espaços de sociabilidade de pequena

escala, comunitários, assentes em relações face-a-face, orientados para a auto-sustentabilidade e regidos por lógicas cooperativas e participativas” (Ibid.).

Uma outra dimensão importante da globalização, para além dos seus modos de produção, é o crescimento dos fluxos migratórios internacionais e das comunidades migrantes transnacionais. É evidente que as migrações internacionais estão intimamente relacionadas com as várias dimensões da globalização. As influências e os impactos são recíprocos. As consequências do desenvolvimento económico, de mercados globais, dos meios de transporte e das novas tecnologias de informação e comunicação são óbvias no aumento da mobilidade migratória, tal como a acentuação das desigualdades económico-sociais entre países.

Em 2002 estimava-se que havia 175 milhões de migrantes internacionais e, em 2005, representariam 3% da população global (Castles, 2005: 28). Recentemente a publicação anual do Relatório de Desenvolvimento Humano 2009 (RDH, 2009), dedicado ao tema “Ultrapassar barreiras: mobilidade e desenvolvimento humanos”, aponta para 214 milhões de migrantes internacionais (permanentes, temporários, irregulares, humanitários) e 740 milhões de migrantes internos. O relatório explora as potencialidades da mobilidade como contributo para o desenvolvimento humano e das sociedades e caracteriza o processo migratório, a nível mundial, no sentido de compreender as motivações e condições dessa tomada de decisão e o impacto da mobilidade. Defende ainda que a mesma não se deve exclusivamente a factores económicos e considera que:

“Se as deslocações são apenas resultado de diferenças de níveis de rendimento, é difícil explicar a razão pela qual muitos migrantes bem sucedidos escolhem regressar aos seus países de origem depois de vários anos a viverem no estrangeiro. Para mais, se a migração fosse puramente determinada por diferenças salariais, então, esperar-se-ia ver enormes deslocações de países pobres em direcção a países ricos e muito poucas deslocações entre países ricos – mas nenhum destes padrões se verifica na prática”. (p.13)

Se, por um lado, os fluxos de capital e mercadorias são bem recebidos pelos Estados-nação, por outro, os fluxos migratórios e respectivo diferencial cultural já são sentidos como perigo e ameaça à “soberania e identidade nacionais” (Castles, 2005: 22). De facto, as migrações internacionais comportam em si vários desafios aos Estados e sociedades receptoras. Em primeiro lugar, desafiam o conceito tradicional de fronteira entre culturas, grupos étnicos ou Estados-nação. Segundo, desafiam a capacidade de controlo e gestão dos Estados-nação dos fluxos migratórios e de definição de estratégias

e políticas comuns de regulação e integração de imigrantes. Terceiro, desafiam a defesa da homogeneidade como factor determinante da coesão nacional.

Está comprovado que a globalização produz uma complexa interdependência entre os países, a qual tem acentuado muitos desequilíbrios entre estes. Nos países que enfrentam efeitos colaterais da globalização económica neo-liberal como o desemprego, a pobreza e o endividamento externo, a exportação de trabalhadores e a emigração surgem como soluções tanto para os indivíduos como para os Estados (em que o envio de remessas pelos emigrantes tornou-se uma receita nacional imprescindível). Mas os Estados-nação receptores tendem a fechar a porta a quem os procura, mesmo estando comprovado o défice demográfico e o envelhecimento populacional dos respectivos países. O alerta enunciado por Castels (2005) reforça esta perspectiva da actualidade: “Numa economia cada vez mais internacionalizada, é difícil manter as fronteiras abertas a movimentos de informação, de mercadorias e de capital, e fechadas para as pessoas” (p.39).

As causas destas migrações não se resumem às diferenças de nível de vida, de índice de rendimento ou de acesso a empregos entre os países. Castels (2005) refere que “os movimentos migratórios resultam normalmente de ligações prévias entre os países emissor e receptor, decorrentes de colonização, influência política, trocas comerciais, investimentos ou laços culturais” (p.23). Essas ligações existentes entre países, baseadas no que têm em comum, as suas histórias, processos políticos, semelhanças linguísticas, proximidade geográfica, expressões culturais, exigem que os Estados-nação compreendam melhor a génese dos movimentos migratórios, o impacto dos mesmos e o seu papel na gestão das migrações. É necessário promover a “compreensão de que todos os tipos de migrações conduzem a mudanças sociais e culturais” (ibid.: 42), quer seja nos países receptores, nos países emissores ou nos países de transição.

Não sendo a exploração dos temas de imigração e mobilidade humana o objectivo central deste estudo, entendemos como necessário salientar algumas das mensagens do RDH (2009) que defende “a mobilidade como algo de vital para o desenvolvimento humano e as deslocações como uma expressão natural do desejo das pessoas de poderem escolher como e onde viver as suas vidas” e considera que a “migração optimiza a diversidade cultural e enriquece as vidas das pessoas ao deslocar competências, trabalho e ideias”(p.18).

1.1. GLOBALIZAÇÃO E DIVERSIDADE CULTURAL

As cidades europeias têm vivido nas últimas décadas grandes alterações na sua composição populacional, na dinâmica das relações humanas, nos estilos de vida urbanos, no ritmo da sua economia, na construção ou surgimento de novos espaços étnicos. Estas transformações são consequência directa das várias dimensões do fenómeno contemporâneo de globalização.

Seria de esperar que, com a globalização económica enquanto fluxo de bens e capitais e a actuação das instituições e organismos financeiros mundiais e regionais (Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, G7/G8/G20, União Europeia), que as pessoas tivessem garantia de acesso a melhores oportunidades de vida. No entanto, verifica-se um acentuar de desigualdades económicas e sociais entre países e dentro dos próprios países.

Este desequilíbrio tem originado grandes movimentos migratórios, não só sul-norte mas também este-oeste e um grande número de migrações internas, para além das migrações internacionais. A mobilidade das pessoas, nem sempre aceite ou valorizada, mudou o *cenário* urbano. A urgência, a necessidade e a vontade de começar uma vida nova e ter melhores condições de vida, fizeram com que milhões de pessoas se deslocassem dos seus países de origem à procura de uma outra dignidade de vida. O impacto destas migrações em massa foi de tal ordem que os Estados-nação tiveram de encarar o fenómeno e legislar no que diz respeito a políticas de imigração e integração das populações migrantes.

A diversidade e a diferença tornaram-se presença diária, em particular nas cidades europeias. Hoje, nas ruas, nos cafés, nas escolas, no trabalho, nos hospitais, nos mercados, as pessoas têm rostos diferentes, falam línguas irreconhecíveis, usam o vestuário como marcador étnico. Por mais belo ou exótico que nos pareça tal cenário, a realidade é bem mais dura e complexa. A aceitação destas expressões diversas ainda não é a resposta da maioria dos cidadãos nacionais dos países receptores. Muitas vezes, a indiferença é confundida com a aceitação e, na realidade, o sentimento é de receio e inquietude. Os imigrantes ainda são vistos como uma ameaça e são desumanizados nos seus valores, práticas e objectivos de vida.

Actualmente, em contexto de crise financeira e económica global, em que os números do desemprego e a precariedade laboral dispararam, os imigrantes tornam-se um alvo fácil da angústia e revolta dos cidadãos dos países receptores que retomam discursos racistas e discriminatórios perturbadores das relações interpessoais e interculturais. O já referido RDH (2009) esclarece esse equívoco e salienta que vários

estudos comprovam que os migrantes estão numa posição laboral mais vulnerável e precária que os cidadãos nacionais: “Usando dados trimestrais referentes ao PIB e ao desemprego em 14 países europeus entre 1998 e 2008, também se apurou que, nos países que experienciam recessões, a taxa de desemprego dos migrantes tende a aumentar mais rapidamente do que aquela referente a outros grupos.” (p.41).

1.2. DIVERSIDADE E DIFERENÇA

O mundo contemporâneo rege-se pelas leis do mercado e o capitalismo neo-liberal teima em defender a sua exclusividade na subsistência e produção de riqueza. Os interesses económicos dominam as decisões políticas e as preocupações sociais estão em segundo lugar. No entanto, novas dinâmicas transnacionais têm surgido e estão a criar espaços e estratégias alternativas como, por exemplo, o Fórum Social Mundial, os Orçamentos Participativos, os Movimentos Indígenas. Assim, nasceram os movimentos alterglobalização, isto é, uma globalização contra-hegemónica, promotora de práticas locais (ainda que integradas em contextos globais) e de dinâmicas de proximidade.

Jonathan Sacks (2006), filósofo e teólogo, enuncia a sua preocupação com o mundo actual do seguinte modo: “As trocas monetárias são o mecanismo apropriado para certas transacções, mas não todas. A sociedade depende da existência de certas relações que se situam fora dos cálculos económicos, entre elas a família, as comunidades, as congregações e as associações voluntárias” (p.30).

A ligação entre a globalização e a diversidade cultural torna-se cada vez mais sólida e imparável. Ao mesmo tempo que a globalização tende a ter um efeito homogeneizante, relativamente a padrões de vida e de consumo, também estimula a mobilidade de pessoas que traz consigo factores de diferenciação cultural. Na opinião de Isabel Guerra (2007), socióloga portuguesa, o início do século XXI está dominado por dois grandes fenómenos: “o processo de globalização e a tomada de consciência crescente da diversidade das culturas e das civilizações” (p.105). Uma diversidade que viaja pelo mundo fora através das pessoas que nele circulam.

A diversidade e a diferença cultural não são um facto contemporâneo. Fazem parte dos processos relacionais entre grupos e sociedades ao longo dos tempos e do próprio património da humanidade. O que mudou foi o encontro com a diferença e as direcções desse movimento de encontro. Actualmente a diferença está perto de nós, no nosso espaço vivencial e relacional, pretensamente homogéneo e imutável. A proximidade com a alteridade perturba-nos e o receio de perder a identidade assusta-nos. Guerra (2007) afirma que:

“As diferenças sempre existiram, sempre foram encaradas com desconfiança e através do crivo de uma clara hierarquia social e política. A visão antropocêntrica ocidental sempre conseguiu lidar com elas dada a sua supremacia social, política e económica. O que mudou então? Hoje, as diferenças estão no nosso mundo, têm as mesmas armas, reivindicam os mesmos objectivos e bens. Já não são o “outro”, o selvagem distante noutros continentes.” (ibid.: 105)

Será o receio da diferença algo natural no homem ou uma representação socialmente construída, tendo em conta períodos históricos como os chamados Descobrimentos, o Imperialismo e o Colonialismo? Como explicar a dificuldade dos países receptores de movimentos migratórios em aceitar e integrar a presença da diferença? Nas sociedades pós-colonialistas, a relação de superioridade social, económica, cultural entre o colonizador e o colonizado foi supostamente anulada após processos de independência política e reconstrução de ex-colónias. Os discursos e práticas colonialistas são cada vez mais desconstruídos e analisados como relações de poder pelas Ciências Sociais. A defesa dos direitos humanos e de igualdade manifesta-se universalmente. No entanto, a resistência e desconfiança face à diferença mantém-se. Sacks (2006) chama-nos a atenção para o facto de que “um instinto primordial que remonta ao passado tribal da humanidade faz-nos olhar a diferença como uma ameaça. Esse instinto é altamente disfuncional numa época em que os diversos destinos estão tão interligados” (p.38).

Torna-se urgente mudar o posicionamento individual relativamente à diferença e consequente diversidade cultural. Guerra (2007) afirma: “Não sendo um fim em si mesmo, a diversidade cultural é uma condição de sobrevivência dos sistemas humanos e sociais, de revivificação da sua capacidade de adaptação. É o alimento contínuo dos sistemas abertos e inovadores.” (ibid: 106) e exorta-nos para um exercício de auto-questionação: a diversidade é ou não é importante?

Acreditamos que o valor da diferença deva ser ensinado, estimulado, valorizado a vários níveis e através de diversas instituições como, por exemplo, na escola, no trabalho, na igreja, no associativismo, nas artes, nos media. Num mundo globalizado, em que várias dimensões da vida social estão intimamente interligadas, a apologia da diversidade cultural é uma necessidade, é também um caminho de descoberta e conhecimento, enriquecedor das nossas identidades em construção permanente. É igualmente um instrumento para o desenvolvimento e para a redução da pobreza, assim o afirma a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO, 2001) que defende o valor da diversidade cultural enquanto “a driving force of development, not

only in respect of economic growth, but also as a means of leading a more fulfilling intellectual, emotional, moral and spiritual life (...) Cultural diversity is thus an asset that is indispensable for poverty reduction and the achievement of sustainable development.” (in sítio oficial).

Neste sentido, subscrevemos o elogio de Sacks (2006) à dignidade da diferença: “A diferença não limita; alarga a esfera das possibilidades humanas. (...) Só quando nos dermos conta do perigo que é desejar que todos sejam iguais – a mesma fé por um lado, e o mesmo McWorld por outro – poderemos evitar o choque de civilizações, resultante de um sentimento de ameaça e medo. Aprenderemos a viver com a diversidade quando compreendermos que a dignidade da diferença é uma dádiva de Deus que enaltece o mundo.” (p.272).

1.3. IMPACTOS NA EDUCAÇÃO

Uma área da sociedade que mudou consideravelmente foi a Educação. Esta, nas últimas décadas, absorveu duas das grandes dimensões da globalização na sua gestão, na sua oferta formativa, na sua prática pedagógica e na sua vivência escolar: os progressos das tecnologias de informação e comunicação e as migrações internacionais. Para além disso, a educação revelou ser uma área dependente de orientações e normativos internacionais e europeus. A massificação do ensino e o conceito de escolaridade obrigatória disseminaram-se transnacionalmente e, simultaneamente, tornaram-se num imperativo altamente hegemónico da educação.

A educação encontra-se em processo acelerado de mudança. Nas últimas décadas as escolas tornaram-se altamente multiculturais com a chegada de imigrantes e a sua composição tendencialmente homogénea passou a heterogénea e altamente diversificada, em particular no espaço europeu. As línguas que se ouvem falar numa escola europeia são múltiplas. A diversidade étnico-cultural, apesar da tendência uniformizante da globalização cultural junto das populações juvenis urbanas, faz-se sentir no quotidiano escolar.

As dificuldades da escola, enquanto sistema socioeducativo, em integrar devidamente todo este diferencial cultural são diversas. Os desafios colocados aos agentes educativos – professores, operacionais de educação, funcionários das secretarias, das cantinas – são exigentes e passam, num primeiro momento, por dificuldades de comunicação básica, devido ao desconhecimento das línguas nacionais por parte dos alunos recém-chegados.

A escola está a evoluir no uso das tecnologias e a apostar fortemente na formação e literacia digital das crianças e jovens enquanto futuros cidadãos, para além da aposta na aprendizagem ao longo da vida junto dos adultos. A presença da internet nas escolas é inquestionável. Equipamentos informáticos como computadores, impressoras, projectores multimédia, quadros interactivos passaram a fazer parte do mobiliário escolar. Novas disciplinas foram introduzidas nos currículos e novos projectos têm sido desenvolvidos, como, por exemplo, páginas Web sobre as escolas, jornais electrónicos, plataformas moodle, projectos europeus on-line, intercâmbios juvenis on-line.

Quer seja a dimensão tecnológica ou a dimensão intercultural desta mudança global que se verifica nas escolas, ambas reflectem o processo de transnacionalização da própria Educação. Cortesão e Stoer (2005) consideram a educação como sendo simultaneamente um *localismo globalizado* e um *globalismo localizado*. Na primeira situação, os autores defendem que a “escola oficial, gratuita e laica, a escola para todos, tal como é identificada na Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), é um localismo ocidental, europeu, que rapidamente se “globalizou” tornando-se a norma internacional” (p.372). Quanto à segunda situação, é facilmente identificado o “impacto de práticas e imperativos transnacionais” nas políticas educativas nacionais (p.373).

A internacionalização e a massificação da educação devem-se à acção de organismos supranacionais e internacionais, tais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), as Nações Unidas (ONU), a UNESCO e de instituições económicas e de ajuda ao desenvolvimento como o Banco Mundial ou o FMI. Muitas das iniciativas destes organismos, embora não vinculativas como são os seus relatórios, estudos, publicações, funcionam como autêntica agenda educativa global.

Cortesão e Stoer (2005) referem ainda as conclusões dos estudos levados a cabo pelo sociólogo Roger Dale (2001) que identificou cinco principais mecanismos de transnacionalização da educação, os quais se encontram profundamente ligados com os processos de globalização. Ora vejamos: a harmonização (prevista, por exemplo, no Tratado de Maastricht), a disseminação (a definição de prioridades de organismos como a OCDE), a standardização (a política da UNESCO quanto, por exemplo, ao respeito e cumprimento dos Direitos Humanos), a implantação da interdependência (a colaboração de Organizações Não Governamentais (ONG), por exemplo, na produção de materiais didácticos sobre questões ambientais) e a imposição (medidas implicadas na atribuição de empréstimos do Banco Mundial). Esta identificação permite explorar as “ligações entre as mudanças na economia global e mudanças na política e prática educativa” (p.372).

1.4. MUDANÇAS NA SOCIEDADE PORTUGUESA E ALTERAÇÕES LEGISLATIVAS

Portugal viveu muitas transformações políticas, económicas, culturais e identitárias nos últimos quarenta anos. Com o fim do Estado Novo, o desmantelamento do império e da sua imagética cria descontinuidades na identidade nacional portuguesa. Por sua vez, a Revolução de 25 de Abril protagoniza profundas mudanças estruturais no país (Horta, 2008). Com a descolonização, o chamado movimento do “regresso das caravelas” (Costa, 2001) coloca os primeiros desafios à sociedade portuguesa demasiado habituada ao fechamento cultural e ao etnocentrismo da pátria salazarista.

Nos anos oitenta, os desafios continuam e Portugal congratula-se, apesar da polémica e muita incerteza, com a adesão à União Europeia em 1986. Foi o princípio de um esforço de reposicionamento da nação no espaço geopolítico europeu e mundial (Horta, 2008: 70). Assiste-se simultaneamente à chegada de imigrantes europeus e imigrantes africanos. De país de emigração, Portugal passa a ser país de imigração na sequência de “novos influxos de imigrantes das ex-colónias, a imigração laboral, os fluxos de refugiados e requerentes de asilo” (Ibid.: 346). Após chegada de imigrantes europeus e africanos, verifica-se posteriormente uma vaga de imigração brasileira no início dos anos 90. A proximidade cultural, histórica e linguística (no caso dos imigrantes africanos e brasileiros) atenuou o impacto da presença destes grupos, não evitando, no entanto, uma certa hostilidade por parte dos portugueses.

Nos finais dos anos 90, imigrantes da Europa de Leste chegam a Portugal em grande número e num curto espaço de tempo, criando surpresa e perplexidade na sociedade portuguesa. Marques (2003) aponta três ciclos de imigração, o ciclo africano, o ciclo brasileiro e o ciclo de Leste, reforçando que “Esta última coloca, ao nível cultural, questões novas, como o facto de não terem com Portugal qualquer laço histórico-cultural, não partilharem da mesma língua e serem portadores, em média, de um nível cultural superior ao da sociedade de acolhimento” (p.18).

Em 2007 os imigrantes representavam 9% da população activa e 4,5% da população nacional, de acordo com o Plano para a Integração dos Imigrantes (PII). Em 2008, as estatísticas do “Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo 2008” do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF) confirmavam que, num total de 440.277 imigrantes, os três grupos acima referidos eram predominantes no país: 24% eram imigrantes do Brasil, 12% da Ucrânia e 12% de Cabo-Verde. Em 2009, o SEF indica como número total de imigrantes 454,191 (dados provisórios) que significa um crescimento populacional de 3,16%.

A resposta do Estado Português à presença de comunidades imigrantes e respectiva integração foi variável de acordo com os diferentes posicionamentos do poder político, com as recentes mudanças do seu discurso sobre cidadania, inclusão e interculturalidade e, acima de tudo, com as directivas da União Europeia. Horta (2008) resume a evolução das políticas de imigração e de integração portuguesas do seguinte modo: “Estas evoluíram de uma política de *laissez-faire* nos anos oitenta para políticas restritivas e de exclusão no início da década de noventa para uma política de imigração mais inclusiva no final da década de noventa” (p.67).

É um facto que a pressão da União Europeia quanto à definição e cumprimento de normas comuns entre os países-membros não deixou espaço a Portugal para olhar para a especificidade da sua realidade e procurar soluções adequadas: “Nos princípios da década de noventa, a ideia de uma Europa Fortaleza e o resultante encerramento das fronteiras aos cidadãos não europeus dificilmente se adequava à realidade imigratória em Portugal caracterizada, sobretudo, por fluxos migratórios das ex-colónias portuguesas” (Horta, 2008: 76).

Concentremo-nos então nas últimas iniciativas legislativas do Estado Português que claramente espelham um posicionamento mais aberto, integrador e valorativo da presença de imigrantes na sociedade portuguesa. Em 2006 foi criada a nova Lei da Nacionalidade (lei orgânica nº2/2006 de 17 Abril) que finalmente facilita o direito de nacionalidade às segundas e terceiras gerações de imigrantes, em particular dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), e valoriza o princípio de *ius solis*, em detrimento do *ius sanguinis* (Horta, 2008:108). Em 18 meses, a concessão de nacionalidade portuguesa duplicou, “34.347 cidadãos tornaram-se portugueses” sendo estes maioritariamente originários de Cabo Verde, Brasil, Guiné-Bissau e Angola (in Jornal de Notícias de 14/12/08).

No ano seguinte, surgiu a nova Lei da Imigração (lei nº23/2007 de 4 Julho) que apresenta muitas restrições e limitações decorrentes da política europeia comum. Nesse mesmo ano, é definido, pela primeira vez, um Plano para a Integração dos Imigrantes (Resolução do Conselho de Ministros n.º 63-A/2007, de 3 de Maio) do qual constam cento e vinte e duas medidas relativas a várias áreas sectoriais e transversais.

De referir ainda a importância e impacto, na sociedade civil e no ensino, de anteriores iniciativas do Estado Português como foram a criação do Secretariado Entreculturas (1991), do Programa Especial de Realojamento (PER) (1993), do Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME) (1996), actualmente constituído em Instituto Público, congregando outras iniciativas e denominando-se de Alto

Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI), reflectindo assim o espírito de iniciativas europeias recentes como foi o Ano Europeu para o Diálogo Intercultural 2008 (AEDI 2008). Salientamos o ACIDI como um organismo pioneiro na criação de serviços e estruturas de apoio aos imigrantes a nível nacional e local. De acordo com a sua política de proximidade, o ACIDI, através de parcerias com as autarquias, em 2008 tinha oitenta e sete Centros Locais de Acolhimento e Integração dos Imigrantes (CLAI), a funcionar a nível nacional.

Consideramos importante referir que, passado um ano de aplicação do PII, o respectivo Relatório Anual de Execução refere que “a avaliação feita do cumprimento das 295 metas correspondentes às 122 Medidas do PII mostra um elevado nível de execução do Plano, na ordem dos 83% de metas com execução completa ou que se encontram em execução” (p.86). No próprio relatório é mencionado o resultado do MIPEX 2007 (Índice de Políticas de Integração de Migrantes) em que Portugal é colocado em segundo lugar num ranking de vinte e oito países (25 Estados Membros da União Europeia, Canadá, Noruega e Suíça) no que diz respeito às melhores práticas de integração de imigrantes.

Mas, apesar do honroso segundo lugar no MIPEX e das mudanças de atitude dos portugueses confirmadas no relatório – “69,3% apoiam a igualdade de direitos sociais dos imigrantes e 72,2% defendem o direito ao reagrupamento familiar” (Mapa de Boas Práticas, 2007: 37), mantém-se o mal-estar e revolta face às políticas europeias, em particular, o Pacto Europeu sobre Imigração e Asilo (o chamado “Pacto Sarkozy” aprovado em Outubro de 2008). Desde então, imigrantes e Associações de imigrantes, sindicatos e outras forças políticas têm se manifestado, pela Europa fora, contra a criminalização da imigração, a militarização das fronteiras (pela Agência Europeia de Gestão da Cooperação Operacional nas Fronteiras Externas, Frontex) e a directiva de Retorno.

Não há dúvidas que “a integração é um processo e não um fim” (Mapa de Boas Práticas, 2007: 40). Mas para que seja uma integração de sucesso é necessário que haja concordância entre a atribuição de direitos de cidadania e a actuação legal, jurídica, laboral, administrativa, junto dos imigrantes. As virtudes do Plano para a Integração dos Imigrantes chocam com as directivas europeias de combate à imigração ilegal. Isto é, a aceitação da livre circulação de pessoas, tal como há circulação de capitais e bens, ainda não existe. Na realidade, a “Europa Fortaleza” (Horta, 2008:76) mantém-se, apesar da evolução de quadros legislativos em vários países-membros e Portugal mantém a sua posição de porta de entrada para o espaço europeu.

1.5. – MUDANÇAS NO SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS

Com a globalização, as migrações internacionais e a mobilidade transnacional, a sociedade portuguesa passou então a ter de enfrentar questões novas como a “gestão da diversidade cultural” (Marques, 2003: 3), tal como a escola pública portuguesa. Este é um desafio que tem exigido uma mudança na gestão das escolas, das ofertas educativas, dos currículos, das práticas pedagógicas, das dinâmicas relacionais no seio da comunidade escolar. Mas a gestão da diversidade cultural só recentemente passou a ser integrada nos Projectos Educativos das Escolas/Agrupamentos e, em muitos casos, apenas são mencionadas actividades extra-curriculares no âmbito da Educação Intercultural e Educação para os Direitos Humanos.

No entanto, algumas mudanças podem ser constatadas, tais como a inclusão no desenho curricular do ensino básico dos 2º e 3º ciclos do ensino do Português Língua Não Materna (LPNM), como medida de integração escolar e de sucesso educativo dos alunos de origem estrangeira. Salientamos igualmente o investimento no ensino das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação como reflexo do impacto da globalização na educação e da era digital na escola.

1.5.1. DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E O ENSINO DO PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO MATERNA

Na sequência da heterogeneidade populacional crescente na sociedade portuguesa, a escola também alterou a sua composição, no que diz respeito às origens nacionais dos alunos e a respectiva diversidade linguística e cultural. Um dos grandes obstáculos à integração, ao acesso ao currículo e sucesso escolar, de crianças e jovens imigrantes chegados ao sistema educativo português é a falta de conhecimento e domínio da Língua Portuguesa. Apesar de não ter sido um processo célere, o Ministério de Educação Português conseguiu estabelecer o princípio da obrigatoriedade das escolas garantirem o ensino do Português enquanto língua estrangeira, uma novidade nas escolas portuguesas, quer em termos de gestão, quer em termos de currículo e materiais pedagógicos.

Em 1989, o Ministério da Educação decidiu a atribuição de apoio pedagógico complementar na língua portuguesa a filhos de migrantes oriundos da UE (Despacho n.º 123/ME/89, de 25 de Julho). No entanto, foi apenas em 2001 que atribuiu “às escolas e agrupamentos de escolas a responsabilidade em proporcionar actividades curriculares específicas para a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua” (Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro).

Em 2004/05 é aplicado um inquérito a um universo de mais de 15 mil estudantes, em mais de mil estabelecimentos de ensino básico e secundário, para averiguar as línguas faladas pelos alunos em casa. Registaram-se 120 nacionalidades diferentes e 80 línguas faladas em casa. Na sequência destes resultados, em 2005, é publicado um documento orientador para a inclusão do Português Língua Não Materna (PLNM) no currículo nacional

Em 2006, o Ministério da Educação define finalmente (Despacho Normativo nº7/2006 de 6 de Fevereiro), orientações e princípios para as escolas e agrupamentos porem em prática do ensino de PLNM, desta vez, respeitando os grupos de nível de proficiência linguística previstos no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. No preâmbulo deste despacho pode ler-se: “Numa sociedade multicultural, como é a portuguesa, o reconhecimento e o respeito pelas necessidades individuais de todos os alunos e, em particular, das necessidades específicas dos alunos recém-chegados ao sistema educativo nacional devem ser assumidos como princípio fundamental através da construção de projectos curriculares que assegurem condições equitativas de acesso ao currículo e ao sucesso educativo”. Em 2008, são finalmente homologadas as Orientações Programáticas de PLNM.

Actualmente cabe às escolas assegurar todo o processo, em particular a aplicação de um teste diagnóstico aos alunos de origem estrangeira, no início do ano lectivo, para averiguar o nível de proficiência em que se encontram, embora esse teste seja elaborado pelo Ministério de Educação não permitindo que as escolas reajustem níveis de dificuldade, competências a privilegiar e tempo de realização.

Salientamos que, de acordo com o Relatório de LPNM de 2006/07 e 2007/08 da Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação (DGIDC/ME) se registaram 45.867 alunos de nacionalidade estrangeira em 2006/07 e 42.332 alunos estrangeiros em 2007/08 que frequentaram aulas de LPNM, do 1º ciclo ao ensino secundário. Quanto à variedade de nacionalidades, o relatório salienta “uma predominância de alunos originários dos PALOP (destacando-se Angola, Cabo Verde e Guiné-Bissau), seguida de alunos provenientes da Europa de Leste (com destaque para a Ucrânia) e, finalmente, de alunos originários da França e da Suíça, tradicionalmente destinos de emigração portuguesa” (em 2006/07), não se verificando grandes alterações no ano seguinte. De referir que apenas foram consideradas as nacionalidades cujo número de alunos era superior a 100, querendo isto dizer que o espectro das nacionalidade, a nível nacional, vai além das 33 nacionalidades apontadas no estudo.

2. COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO INTERCULTURAIS

O mundo contemporâneo está em processo acelerado de mudança. A mobilidade de capitais e pessoas alterou os nossos cenários: a vizinhança, os colegas de trabalho, os senhores do café, o casal da igreja, os alunos. Tudo parece estar em *fast forward*. A diferença, o estranho, o exótico penetraram nas sociedades supostamente homogêneas e consolidadas. No entanto, o encontro com o outro ainda não é sentido como parte inegável da nossa identidade, também ela erradamente pensada como fixa e imutável.

As relações entre os povos foram uma constante ao longo da História. A luta e as guerras pela definição de territórios e fronteiras foram tidas até à exaustão. Em pleno século XXI, a reivindicação de territórios continua a moldar violentamente as relações entre certos povos vizinhos (o conflito Israelo-Palestiniano, a guerrilha em Caxemira, os territórios indígenas no Brasil, o terrorismo Basco, a reivindicação de independência da Chechênia). Um encontro marcado pela violência, morte, dominação.

Actualmente pretende-se que as relações intergrupais, intersocietais obedeçam a outras dinâmicas: a da aceitação, entendimento, reciprocidade e troca. Pretende-se que essas relações interculturais sejam a concretização da multiculturalidade manifestada e sentida através da presença de pessoas de várias origens, culturas, etnias, religiões, em espaços que não os seus originários.

A globalização e a intensificação dos movimentos migratórios transnacionais colocaram questões profundas aos Estados-nação e suas identidades: como se protege o sentido/sentimento de nação e como se evita o espartilhamento do seu património simbólico? O que as Ciências Sociais têm estudado sobre os processos identitários e processos de memória permite-nos dizer que essas questões necessitam de ser desconstruídas e transformadas em conceitos (e práticas) defensores da pluralidade cultural.

Muitas foram as mudanças vividas na segunda metade do século XX que determinaram o panorama actual das relações entre os povos: o fim do imperialismo e colonialismo, os processos de descolonização e de independência de países historicamente oprimidos e dominados, a vivência de grandes ideologias e fascismos, a globalização económica, tecnológica, cultural e os recentes movimentos migratórios internacionais e transnacionais. Recordar ou esquecer, qual a decisão mais viável para que os povos possam reconstruir ligações e potenciar patrimónios em comum no actual século XXI? Sociólogos, antropólogos, historiadores têm defendido vários conceitos paradigmáticos e operativos da contemporaneidade como o multiculturalismo, o pluralismo, a interculturalidade, a mestiçagem cultural, o transculturalismo, através dos

quais se pretende combater conceitos, realidades e fenómenos como o etnocentrismo, evolucionismo, assimilacionismo, racismo e xenofobia.

Entretanto, a escola firmou-se como um espaço privilegiado de encontros culturais, conflitos de valores e de manifestações e construções identitárias. Costuma dizer-se que uma turma de alunos é um espelho claro da sociedade e das características do seu tempo. Poderá a escola ser vista como “um outro espaço onde se dão os cruzamentos e permite o surgimento de algo novo, híbrido, mestiço, resultado não mais de um processo “evolutivo” de uma única cultura, mas do cruzamento disperso de diferentes expressões culturais”? (Silva, 2006: s.p.).

No campo de educação (e extensível à sociedade em geral) o paradigma que se deseja como operativo quanto às relações interpessoais, aos processos de integração e condições de igualdade de oportunidades para o sucesso escolar é o paradigma intercultural. Tem sido crescente a consciencialização da necessidade de promover o ensino-aprendizagem de competências interculturais, em particular a comunicação e a pedagogia interculturais, em meio escolar. Professores, alunos, assistentes operacionais e técnicos, encarregados de educação são actualmente chamados a construir a escola como um espaço pluralista, participativo, transformativo, onde a diversidade cultural e a diferença são entendidas como valores a defender.

2.1. DA SOCIEDADE MULTICULTURAL AO CONTACTO INTERCULTURAL

O fenómeno da globalização acelerou o desenvolvimento económico, tecnológico e social nas últimas duas décadas do século XX, tal como reforçou a existência milenar de movimentos migratórios. Quer pelo impacto das novas tecnologias de informação e comunicação, quer pela crescente presença e mobilidade de diferentes grupos étnico-culturais em estados tradicionalmente homogéneos, podemos arriscar em afirmar que o contacto intercultural é provavelmente o grande desafio do século XXI.

Actualmente quase todas as pessoas já estiveram em situação de contacto intercultural e esse facto deve-se, em grande parte, aos movimentos migratórios que aumentaram a sua intensidade, diversificaram a sua direcionalidade e alteraram as suas configurações nas últimas décadas. Para além disso, factores como o turismo, o comércio internacional e empresas multinacionais, o desenvolvimento das já mencionadas tecnologias de comunicação e transportes aproximaram pessoas de origens diferentes, tornando o isolamento cultural um facto excepcional (Neto, 2004: 81).

Se assumirmos a perspectiva do migrante e se partirmos do pressuposto de que a decisão de migrar está ancorada numa “constelação complexa de factores” (Neto, 2004:

82), a experiência e vivência da migração está igualmente enquadrada num cenário de desafios, exigências e compromissos. O processo de mudança de contexto cultural, a que se chama de aculturação, é um dos grandes desafios vividos pelo migrante. O contacto e vivência num contexto cultural diferente exigem-lhe certas decisões como, por exemplo, se mantém a sua identidade cultural, se flexibiliza ou abdica de certos aspectos identitários, se se aproxima ou se afasta do grupo cultural dominante ou de outros grupos. De acordo com o tipo de decisões tomadas pelos migrantes, enquanto indivíduos e também enquanto grupos, é possível identificar diferentes modos de aculturação: a assimilação, a integração, a separação e a marginalização (Neto, 2004: 97).

De facto, a situação de migração suscita a projecção de factores identitários claramente relacionados com o sentimento de pertença, com a auto-percepção do endogrupo e a representação do(s) exogrupo(s). Neste sentido, podemos falar de identidade étnica pois estamos a falar de “um processo psicológico complexo que envolve as percepções, a cognição, os afectos e o conhecimento, entre outras coisas, sobre o modo como as pessoas pensam sobre elas, em particular, em relação a duas ou mais culturas” (Neto, 2004: 108).

A migração revela-se pois como “um fenómeno social total” (Neto, 2004: 82) que suscita desafios vários ao migrante, exigindo-lhe uma flexibilidade identitária e uma capacitação de adaptabilidade cultural. No entanto, como exemplifica Neto (2004), os custos repartem-se pelas sociedades receptoras e pelos grupos migrantes: “a sociedade dominante ao mudar os currículos das escolas e os serviços de saúde; o grupo em aculturação ao mudar alguns aspectos da sua cultura que são valorizados mas não são adaptativos” (p.101). Considerando a construção de identidade um processo mutável e dinâmico que se reajusta ao longo de uma vida inteira, a adaptabilidade exigida numa situação de aculturação não deveria ser sentida como um obstáculo ou um problema.

Essa necessidade constante de reconstrução identitária deveria ser igualmente entendida como um desafio e uma realidade da sociedade receptora, no sentido de recriar a sua identidade colectiva e adoptar novas formas de relacionamento interpessoal e intercultural. Mas a resistência à mudança, à adaptabilidade, à inovação, à integração ainda é demasiado visível nas sociedades acolhedoras e a dinâmica das relações interpessoais ainda se revela instável e frágil. Vários estudos empíricos apontam o investimento no ensino/aprendizagem de competências interculturais como um meio de promoção de sucesso nos contactos interculturais e de dissuasão de atitudes etnocêntricas e preconceituosas.

Acreditamos que a aquisição de competências interculturais é certamente um caminho para a construção de sociedades pluralistas e tolerantes onde a mobilidade das pessoas é garantida e valorizada. Acreditamos igualmente na necessidade de reconceptualizar os Estados-nação, tal como Almeida (2006) defende: “Crescentes tensões entre diferentes culturas e estilos de vida são um desafio à ideia de uma sociedade racialmente democrática, pelo que o Estado necessita ser *reimaginado* em bases mais plurais” (s.p.).

2.2. A URGÊNCIA DE COMPETÊNCIAS DE COMUNICAÇÃO INTERCULTURAL

Segundo Neto (2002), “os contactos entre membros da mesma sociedade ou de sociedades diferentes são afectados pelas características visíveis que distinguem diferentes grupos culturais, tais como a raça, a cor da pele, a língua e a religião” (p.237). Por sua vez, a forma de diminuir esse impacto da diferença, que tantas vezes leva à discriminação, é aumentar, potenciar exactamente esse contacto, tal como o exemplo apontado por Wilder (1978, in Neto, 2002) de quando “um grupo *estrangeiro* tem a possibilidade de estabelecer comunicações pessoais com um grupo *indígena*, a discriminação diminui” (p.242). Desta forma, é necessário criar oportunidades de interacção entre culturas diferentes como modo de fomentar o conhecimento e o relacionamento entre ambas. Para isso também é necessário desenvolver competências interculturais, para que desses contactos não surjam conflitos.

Uma das competências interculturais a promover é, de facto, a competência de comunicação intercultural. Sendo a comunicação um acto inerente a todas as interacções sociais tidas na vida quotidiana, é necessário consciencializarmo-nos da sua importância na construção das nossas representações e percepções do mundo e dos outros, bem como, do seu impacto junto dos nossos interlocutores vindos de outros sistemas culturais, religiosos e linguísticos. O acto comunicativo é, por si só, um desafio. Comunicar desafia-nos para a alteridade, a diferença, a compreensão, a aceitação, a negação, a contrariedade, a argumentação, isto é, leva-nos a várias operações cognitivas que potenciam a nossa transformação e adaptabilidade face ao outro. Ou seja, quando comunicamos há uma possibilidade de perturbação no nosso sistema de valores, de interferência de sentidos e significações, de cruzamento de códigos e mensagens. Appadurai (2009) afirma que “ninguém pode envolver-se num diálogo sem correr sérios riscos” (p.23) e assim enfatiza a complexidade da comunicação.

Na comunicação activamos representações, construímos explicações e teorias, avaliamos o que se passa, fortalecemos significações, interpretamos implícitos, enfim,

criamos o nosso conceito de mundo e a nossa percepção dos outros. Vala (1996) afirma que “Comunicar argumentando é activar e discutir representações” (p.365). No actual contexto multicultural, em que indivíduos de culturas, etnias, religiões, nacionalidades e línguas nacionais diferentes se cruzam diariamente no supermercado, no tribunal, no hospital, no café, na secretaria da escola, no centro comercial, como é vivido o risco da comunicação? Ou melhor, como podemos converter esse risco em interacção positiva, construtiva e partilhada? É aqui que a competência de comunicação intercultural representa um diferencial qualitativo que assegura uma dinâmica interrelacional equilibrada, tolerante, transformadora do risco.

Porque a comunicação produz-se sempre num contexto sociocultural específico, fazendo parte de um sistema mais vasto de valores, normas, rituais, crenças, ela própria é condicionada por esse conjunto de factores. O acto comunicativo é, de facto, um acto cultural que *fala* mais do que as próprias palavras. Quando indivíduos que não partilham o mesmo sistema de valores se encontram num momento de interacção, o esforço de entendimento linguístico-cultural e compreensão de implícitos, ou do não verbal, terá de ser maior para alcançar a plenitude da intenção comunicativa. Não consideramos o uso do termo esforço como negativo, apenas nos parece que deve haver uma outra atenção às exigências da comunicação, em particular da comunicação intercultural.

Araújo (2008) explicita do seguinte modo: “Os nossos sistemas de valores, crenças e atitudes, o modo como olhamos e compreendemos o mundo e os outros, têm influência sobre as nossas percepções. Quando o universo de significações não é partilhado, a comunicação é estabelecida com mais dificuldade”(p.44). Neste sentido, autora chama-nos a atenção para a necessidade de descentração que contribuirá para anular tendências etnocêntricas: “Desse modo, as pessoas com diferentes culturas ou subculturas de origem são forçadas a aprender a integrar as regras culturais e a descentrarem-se em relação à sua própria cultura, numa situação de comunicação intercultural” (Ibid.).

A comunicação intercultural é um processo exigente e complexo mas, sem dúvida, altamente desejável para a construção de sociedades inclusivas e pluralistas. Ramos (2001, in Araújo, 2008) considera que a comunicação intercultural “envolve os problemas e processos de interacção verbais e não verbais entre indivíduos pertencentes a grupos ou subgrupos culturais diferentes em contextos situacionais variados e a variação cultural na percepção dos objectos e dos acontecimentos sociais” (p.44). Neste processo podem surgir vários obstáculos à comunicação como posicionamentos etnocêntricos, estereótipos, preconceitos que “escondem a realidade, as características dos indivíduos

ou dos grupos de outras culturas ou subculturas através de generalizações abusivas” (Ibid.: 45).

Desenvolver competências de comunicação intercultural tem se revelado como uma medida antecipatória de conflitos e promotora de integração, evitando assim categorizações como *nós versus eles* (Neto, 2002: 240). Aço (2010) defende que as escolas, comprometidas com a Educação Intercultural e envolvidas no desafio da interculturalidade, devem construir o seu próprio Paradigma de Comunicação Intercultural, o que implica, por sua vez, uma conceptualização de uma Matriz e de um Plano de Comunicação Intercultural: “Para que a Comunicação Intercultural na Escola se torne uma realidade efectiva, é essencial criar um instrumento que viabilize o discurso e a prática da Interculturalidade, um instrumento que defina os pressupostos da Comunicação Intercultural no contexto específico da escola e das culturas diversas em presenças, um instrumento que operacionalize os procedimentos de comunicação entre culturas diversas” (p.2).

2.2.1. DESENVOLVIMENTO DA SENSIBILIDADE INTERCULTURAL

Quando falamos na importância de adquirir competências interculturais, em particular, de competências de comunicação intercultural, estamos a partir do pressuposto de que essa capacidade não nos é natural e, como tal, é necessário aprendê-la, entendê-la, usá-la. De facto, se a aptidão para comunicar é construída socialmente, a comunicação intercultural será igualmente um construto social balizado por factores culturais, históricos, situacionais, emocionais. Assim, construir uma competência de comunicação intercultural implica desconstruir esses balizamentos que permitem uma só direcção e reconstruir linhas diversas constitutivas de um outro mapa relacional mais dinâmico e multidireccional.

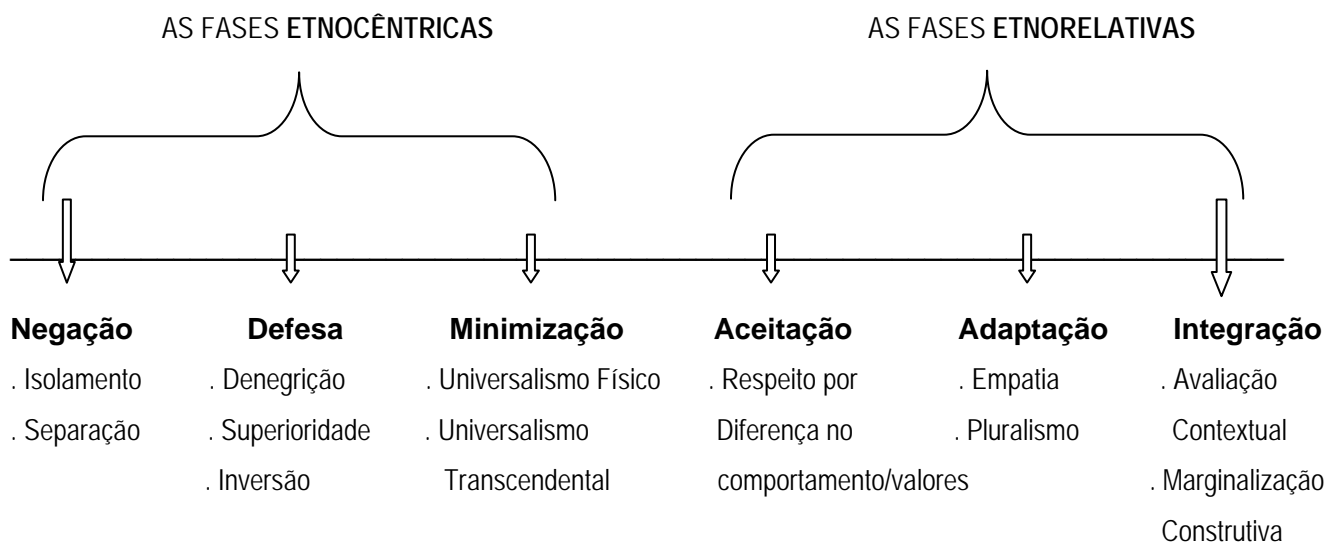
Bennet (1993, in Szekely, 2005) fala-nos da necessidade de mudar esse nosso comportamento *natural* em que a sensibilidade intercultural se revela escassa, frágil, abafada por uma história de contactos interculturais marcada por relações de poder, de opressão, lutas, invasões. Bennet defende que: “Intercultural sensitivity is not natural. It is not part of our primate past, nor has it characterized most of human history. Cross-cultural contact usually has been accompanied by bloodshed, oppression, or genocide... Education and training in intercultural communication is an approach to changing our “natural” behaviour” (p.27).

Este alerta está integrado numa publicação europeia sobre desenvolvimento de competências de comunicação interculturais para formadores, educadores, profissionais

que trabalhem com pessoas de origens culturais diversas, competências que são exploradas a partir de temas como o conhecimento, a tolerância da ambiguidade, a flexibilidade comportamental, forte sentido de identidade cultural, capacidade de negociar valores, aptidões interpessoais, paciência, entre outras. Não pretendendo ser um mero inventário de características a desenvolver, estes temas procuram despertar novas percepções e novos olhares perante o outro para que se possa estabelecer uma comunicação sem ruídos ou interferências. O que transparece da incidência nestas características é que o caminho para o desenvolvimento de competências interculturais não deixa de ser complexo e exigente.

Bennet (1993) defende que a aprendizagem da sensibilidade intercultural é um processo em evolução constante e pode ser *medido* em termos de fases do desenvolvimento pessoal. O seu modelo de desenvolvimento da aprendizagem intercultural é um *continuum* de etapas de gestão e de relação com o outro que vai desde o estágio de etnocentrismo até ao ponto oposto de etnorelativismo. Vejamos o espectro de valores desta evolução.

Figura nº1 – Modelo de Desenvolvimento da Sensibilidade Intercultural



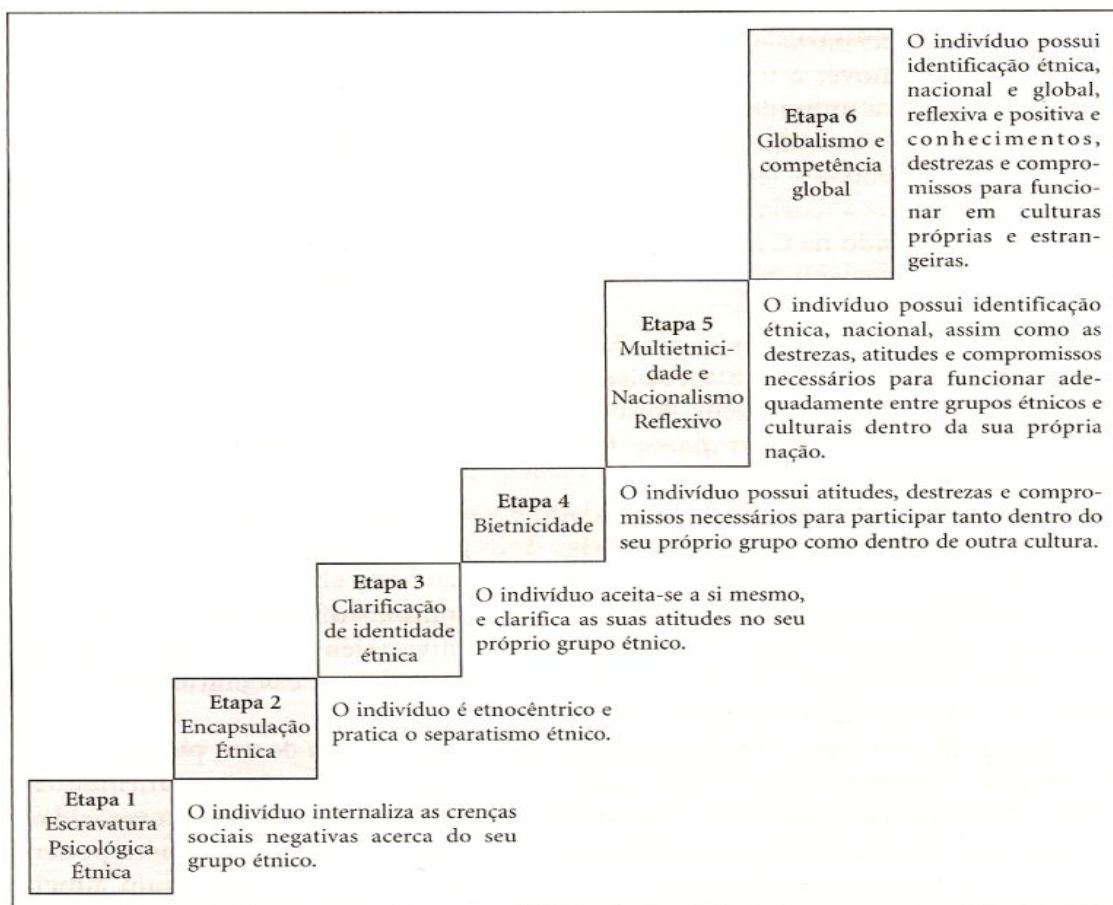
Fonte: Bennet (1993, in VVAA, 2001: 28)

Segundo o autor, este *continuum* obedece ao conceito de diferenciação, isto é, o modo como o indivíduo desenvolve a sua capacidade de identificar, reconhecer e conviver com a diferença. Primeiro, os indivíduos têm olhares diferentes sobre um mesmo objecto e, segundo, as culturas distinguem-se pelas suas visões diferentes do mundo, ou seja, pela diferenciação no modo de olhar o mundo. Assim, esta escala permite ao indivíduo

situar-se numa aprendizagem constante da sensibilidade intercultural. No entanto, não deve ser encarada como algo linear na sua evolução, como se cada etapa fosse a condição para progredir para a próxima. Para Bennet (in VVAA, 2001: 28) a aprendizagem intercultural é um processo “caracterizado por uma progressão permanente (com a possibilidade de avanços e recuos” (VVAA, 2001: p.28). Sendo assim, este *continuum* torna-se útil, acima de tudo, para identificar e promover estratégias de gestão da diferença que, por sua vez, podem gerar uma sensibilidade intercultural.

Podemos ainda considerar um outro contributo, em forma de escala, para a identificação de estádios de desenvolvimento, neste caso, étnico e cultural. O seu autor, Banks (1991, in Peres, 2000) apresenta várias etapas de auto e hetero-identificação étnica de interacção intercultural, claramente relacionadas com a gestão das pertenças múltiplas do próprio indivíduo e em relação às pertenças do outro, subentendendo-se uma aptidão e competência crescentes de comunicação intercultural.

Figura nº2 – Etapas do Desenvolvimento Étnico e Cultural



Fonte: J. Banks (1991, in Peres, 2000: 47)

2.3. AS IDENTIDADES MÚLTIPLAS COMO CONCEITO INERENTE À EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

O espaço escola tornou-se um cenário, por excelência, de vivência do contacto intercultural. Como tal, a escola reflecte também as políticas educacionais que, desde a fundação dos Estados-nação nos finais do século XIX, participam no respectivo “processo homogeneizador de construção” (Almeida, 2006: 4). Actualmente verifica-se que a “retórica da coesão nacional” (ibid.) ainda está presente e revela-se como um obstáculo a uma verdadeira recriação identitária nacional. Simultaneamente, aos Estados-nação compete responder ao desafio de incorporar a nova heterogeneidade populacional, conseqüente do aumento dos fluxos migratórios internacionais e transnacionais.

À escola, por sua vez, atribui-se a responsabilidade de praticar uma gestão e pedagogia integradoras da diversidade cultural. Assim, o projecto de Educação Intercultural assume uma importância vital não só para a comunidade educativa como também para a restante sociedade. A própria natureza da Educação Intercultural torna-se um desafio pois “vai contra a ideologia dominante ao propor uma nova forma de pensar e se relacionar com o outro” (Sousa, 2004: 5). É um projecto que naturalmente depende das políticas educativas nacionais e do modelo de integração da respectiva sociedade, sendo importante uma actuação concertada entre as instituições educativas e o poder político.

A Educação Intercultural tem sido objecto de diversos estudos, pesquisas e relatórios internacionais nas últimas décadas e são várias as propostas de conceptualização e de operacionalização. Não sendo o objectivo do presente trabalho apresentar e defender um determinado modelo de Educação Intercultural, consideramos pertinente visitar algumas reflexões, definições e dimensões atribuídas à Educação Intercultural para que possamos, mais à frente no trabalho, contextualizar e perspectivar as representações dos professores sobre esta matéria.

Se partirmos da visão de Educação Intercultural apresentada por Perotti (1997), estaremos a reforçar o seu objectivo de integração, inclusão e igualdade. Refere o autor, que o projecto de Educação Intercultural pretende “integrar todas as crianças na sociedade plural onde vivem, dando-lhes uma ideia nova da história, da geografia, da língua, da cultura, da filosofia do homem e da sociedade e, por conseguinte, da psicologia e da ética” (p.13), relacionando-a com a educação para os valores e para os direitos humanos.

De facto, a Educação Intercultural está originariamente e intimamente ligada à luta contra o racismo e práticas discriminatórias, o que implica vários pressupostos: que nós

somos cultura e as nossas representações são construídas social e culturalmente; que a nossa identidade não é um dado adquirido para o resto da vida, é mutável, relacional, dialógica; que o nosso sentido de pertença é igualmente dinâmico e adaptável a diferentes realidades e contextos; que a diferença e a diversidade cultural são fenómenos intemporais, positivos e de enriquecimento das sociedades e dos indivíduos; que a igualdade de oportunidades é um direito de todos. Não esgotamos aqui os pressupostos da prática intercultural na sua dimensão anti-racista, apenas chamamos a atenção para alguns conceitos inerentes à interculturalidade.

A questão da identidade e das pertenças é fulcral nesta educação e actualmente verifica-se que ainda é necessário clarificar processos identitários, muitas vezes enraizados num profundo sentimento de pertença, que teimam na sua rigidez e auto-enclausuramento. Explicar, quer às crianças e jovens, sejam migrantes sejam autóctones, que a identidade constrói-se ao longo da vida, reconstrói-se permanentemente, recria-se e que as pertenças não são partes da nossa individualidade incompatíveis ou fechadas mas sim dialogantes e transformativas, é um contributo para a construção de uma visão humanista do outro e uma concepção dialógica de sociedade.

Abordar as identidades múltiplas significa defender o papel da escola na ajuda à criança e ao jovem na gestão do seu património identitário e de pertenças várias. Nessa gestão, Perotti (1997) valoriza a liberdade de escolha como um princípio intercultural:

“Para se desenvolver harmoniosamente na sua identidade pessoal, o indivíduo necessita de ser estruturado simultaneamente pelas suas pertenças sociais, territoriais, étnicas, linguística e culturais, e deve ser capaz de ultrapassar o que se chamou de incestuosidade étnica (o debruçar-se apenas sobre a sua identidade etno-cultural). Para tanto, ele tem de assumir as suas identidades colectivas, permanecendo livre na sua escolha, tem de poder dar-lhes um sentido na sociedade contemporânea, integrá-las em conjuntos humanos mais vastos, à escala planetária, relativizando-as perante estes dois grandes princípios: a racionalidade própria do espírito humano e a liberdade de consciência.” (p.12).

Quando o indivíduo é consciente das suas pertenças e escolhas identitárias, vive um maior potencial de liberdade que o ajudará, quer num processo de integração a uma nova sociedade, quer no processo de aceitação e interacção com os outros. A Educação Intercultural visa exactamente a promoção do sucesso dessa interacção com o outro diferente. Ouellet (1991) defende quatro princípios base a serem desenvolvidos, junto quer de grupos majoritários, quer de grupos minoritários: “melhor compreensão das culturas nas sociedades modernas; maior capacidade de comunicar entre pessoas de

culturas diferentes; atitudes mais adaptadas ao contexto da diversidade cultural, através da compreensão dos mecanismos psicosociais e dos factores socio-políticos capazes de produzir racismo; maior capacidade de participar na interacção social, criadora de identidades e de sentido de pertença comum à humanidade” (p.29).

O que a Educação Intercultural, ou seja, a Interculturalidade exige ao indivíduo é uma capacidade de reflexão, de espírito crítico, de mudança e recriação. Reflexão sobre as suas percepções e juízos de valor sobre o outro, espírito crítico quanto ao seu etnocentrismo, mudança de padrões representacionais e atitudinais face ao outro e recriação das suas relações interpessoais. No sítio português “Entreculturas”, é sublinhada a importância da mudança que a interculturalidade nos solicita: “Este processo envolve três níveis de transformação: do eu, das instituições e da sociedade em geral. Como educadores/formadores e cidadãos, precisamos de ter consciência das nossas percepções, da forma como vemos os outros, como lemos o mundo à nossa volta, do que transmitimos quando comunicamos.” (p.73).

Perotti (1997) concentra este grande objectivo numa mudança de paradigma: o *outro como ponto de partida*. Considerar o outro, ou o ponto de vista do outro, como um ponto de partida alternativo, e também complementar ao nosso ponto de partida, significa uma capacidade de descentração do nosso ver e uma disposição para nos colocarmos num outro prisma que não o nosso. Este será o exercício ou postura desejável para combater etnocentrismos, generalizações ou radicalismos. Tudo se resume a uma questão de reposicionamento e de uma redefinição de nós próprios em contexto relacional.

Magalhães e Stoer (2003) defendem que a percepção da diferença em nós, e não só da diferença nos outros, permite construir um modelo relacional diferente baseado na noção de relação entre diferentes. Afirmam os autores que “Nós e Eles somos partes de uma relação, o que torna a nossa posição mais frágil: já não somos o Nós que tem a legitimidade universal de determinar quem são os Eles. Mas ao assumirmos que a diferença também somos Nós (o nós transforma-se em eles) é a nossa própria alteridade que se expõe na relação.” (s.p.).

Bizarro e Braga (2009) reforçam este alerta de que a “diferença não está no Outro, mas no Eu que existe em cada indivíduo” (p.58) que nos faz situar numa posição de igualdade perante todas as diferenças. Se tomarmos este princípio como orientador da dinâmica relacional intercultural, seremos capazes de edificar práticas mais comunicativas, empáticas e dialógicas e, na escola, junto de crianças e jovens, estaremos a contribuir para uma capacitação social e interrelacional baseada na valorização da

diferença. As autoras apontam para uma educação da alteridade, como contributo para a gestão do desafio intercultural, que favoreça exactamente “o desenvolvimento de um saber-fazer social, um saber-ser, que permita ao aluno situar-se a si mesmo no seu próprio mundo e em relação ao universo, ajudando-o a tornar-se num indivíduo socialmente válido, crítico e útil” (p.59).

O paradigma “O outro como ponto de partida” pode ser encarado como um conceito polémico e ingénuo quando se contrapõe que tudo é percebido, codificado, organizado a partir da nossa individualidade. De facto, assim acontece. O que não acontece é a exclusividade e a unilateralidade nessas operações cognitivas de decifração e organização da realidade. O que nos acontece, enquanto seres sociais e comunicativos que somos, é uma multiplicidade de influências, uma multidimensionalidade de factores e contextos e ainda uma multidireccionalidade de causas e efeitos. Correndo o risco de exagero do uso do prefixo “multi”, consideramos que só encarando a nossa individualidade como “multi”, é que a escola, os professores, os educadores poderão valorizar as identidades e pertenças múltiplas de cada um e os contributos constantes do contacto interpessoal e intercultural para essa mesma multiplicidade, gerando uma complementariedade entre a unicidade e a pluralidade (Moita, 2007).

Moita (2007) considera que, mais do que serem *essências eternas*, “as identidades, sem prejuízo das suas linhas de continuidade, também são híbridas, mutantes, relacionais, circunstanciais. Por vezes, são desdobramentos, outras, sobreposições. Quase sempre plurais” (p.115). Por sua vez, Maalouf (1998) centra-se no *efeito* desta concepção de identidade ao afirmar que:

“se virmos a nossa identidade como sendo feita de pertenças múltiplas, algumas delas ligadas a uma história étnica e outras não, algumas ligadas a uma tradição religiosa e outras não, a partir do momento em que conseguirmos ver em cada um de nós, nas nossas próprias origens, na nossa trajectória, os confluente diversos, as contribuições diversas, as mestiçagens diversas, as diversas influências subtis e contraditórias; a partir deste momento, cria-se uma relação diferente com os outros, tal como com a nossa própria “tribo”. “(p.42).

Esta reflexão sobre as *identidades múltiplas* (Wiervorka, 2007) contribui, a nosso ver, para salientar tudo o que em nós é resultado do nosso cruzamento com o outro, de que na alteridade podemos encontrar a *mesmidade* e que, através do outro, podemos ousar ser nós (Peres, 2000).

2.4. ALGUNS PRINCÍPIOS E DEFINIÇÕES CONTRIBUTIVOS PARA UMA EDIFICAÇÃO ESCOLAR DO INTERCULTURAL

São diversas as propostas existentes de princípios e definição do conceito de Educação Intercultural e, como tal, seleccionámos algumas que nos parecem ser contributivas para uma operacionalização e edificação de um modelo escolar intercultural. Podemos começar por fazer aquele velho exercício de identificar, em primeiro lugar, o que a Educação Intercultural não é e assim subscrevemos a ideia de Cochito (2004): fazer campanhas, festas, celebrações, incluir as culturas como temas a abordar, dar a voz às minorias como solução mágica para conflitos não é promover uma Educação Intercultural.

De facto, nunca é demais reforçar a ideia de que a Educação Intercultural não pode resumir-se a projectos ou iniciativas pontuais, na maioria dos casos, baseados na folclorização e estereotipização das culturas. Isto é, a realização de tais iniciativas que, embora sejam um contributo para o conhecimento das culturas e para a comunicação escola-família-comunidade, não significa por si só que a escola tenha um projecto de intervenção intercultural. É necessário que a Interculturalidade, enquanto princípio orientador da acção educativa, esteja explicitamente prevista e integrada nos documentos orientadores da escola, nos currículos, nas práticas e materiais pedagógicos.

Cardoso (2001) reforça esta chamada de atenção quando define a Educação Intercultural como um “conjunto de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas ao nível de sistema, de escola e de turma, baseadas em programas que expressem a diversidade de culturas e estilos de vida, e visem promover a compreensão, o respeito e a interdependência democrática entre alunos de quaisquer origens – étnicas, religiosas, raciais, sociais, etc – e eliminar formas de discriminação e opressão, quer individuais, quer institucionais.” (p.14).

Por sua vez, Moniz (2004) reforça a dimensão inclusiva da Educação Intercultural, rejeitando esta educação como uma nova disciplina escolar e defendendo-a como uma metodologia transversal, de carácter inclusivo e participativo: “Não se deve confundir Educação Intercultural com mais uma nova disciplina na escola, mas sim com uma nova metodologia que procura, a partir das crianças em presença, a partir das suas culturas e representações, a inclusão pela participação de todos.” (p.50).

Os contributos para uma edificação intercultural da escola são inúmeros (Araújo, 2008, Banks, 1983, Bizarro e Braga, 2009, Cardoso, 2001, Cochito, 2004, Ferreira, 2003, Leite, 2003, Moniz, 2004, Martins, 2008, Ouellet, 1991, Peres, 2000, Stoer e Cortesão, 1999), todos eles reflexivos sobre a escola e a sociedade contemporânea e igualmente operativos para essa mesma edificação.

Gostaríamos de salientar a visão de Educação Intercultural de Leite (2003) enquanto “um processo de aquisição de um biculturalismo”, sendo este biculturalismo a competência de movimentar-se entre duas culturas: “a cultura de origem e a do grupo social maioritário e que detém o poder, pois assim se criam condições para que todos sejam capazes de vir a usufruir da totalidade dos bens sociais” (s.p.). A autora considera que, quando acreditamos nas vantagens da aquisição de competências culturais em contexto escolar, desenvolvemos práticas inclusivas e integradoras das diferenças que os alunos são portadores. Por exemplo, a valorização das línguas maternas dos alunos, pode promover um reconhecimento linguístico e uma possibilidade de ensino através dessas mesmas línguas, quer em períodos específicos como, por exemplo, nos primeiros meses de adaptação e integração, quer ao longo da escolarização. Esta hipótese de ensino das línguas maternas levaria a uma outra articulação com as comunidades culturais existentes e a uma diversidade cultural na composição do corpo docente das escolas, factor que nos parece um pouco ausente das escolas portuguesas e que seria um contributo para novas concepções de mediação e comunicação interculturais. De referir que o Conselho de Europa tem fornecido orientações aos Estados-membros no sentido de promoverem o ensino das línguas nacionais junto dos alunos migrantes simultaneamente com o ensino das línguas maternas.

Uma outra referência incontornável da pesquisa científica sobre a Multi/Interculturalidade e modelos educativos multi/interculturais é James Banks, autor norte-americano constantemente citado e referenciado em estudos académicos (Araújo, 2008, Ferreira, 2003, Martins, 2008, Miranda, 2004, Moniz, 2008, Peres, 2000), um dos impulsionadores da construção de um discurso académico sobre a integração escolar de minorias étnico-culturais. Banks (1988) defendeu sempre a Educação Multicultural (sendo este termo mais usado na literatura científica anglo-saxónica face ao termo intercultural mais utilizado na produção académica francófona) como o meio necessário para uma renovação do sistema educativo, passando pela administração escolar, gestão pedagógica, currículo, formação de professores, entre outros aspectos.

Do contributo de Banks gostaríamos de realçar a sua definição de cinco dimensões da Educação Intercultural que, a nosso ver, estão claramente relacionadas com as questões e preocupações expressas no nosso trabalho. Diz-nos o autor que a implementação de um projecto educativo intercultural passa por dimensões relativas à: integração de conteúdos, ao processo de construção do conhecimento, à redução de preconceitos, a uma pedagogia para a igualdade e ao desenvolvimento de uma cultura de Escola (Banks, 1988, in Moniz, 2008: 50). A prioridade da integração de conteúdos

prende-se com a necessidade de reforma do currículo, permitindo uma integração progressiva de conteúdos multiculturais. Diz respeito também à gestão do currículo formal por parte do professor, do currículo oculto, das orientações gerais de escola e ministeriais.

A construção de conhecimentos diz respeito à explicitação da ideia de conhecimento como algo construído em contexto social, histórico, permeável aos respectivos valores, preconceitos, ideais. A redução de preconceitos é manifestamente um princípio obrigatório de acção intercultural, visando o reconhecimento do outro na sua plenitude identitária e a interacção interpessoal livre de discriminação e estereotipização. É também relacionável com a questão das representações dos professores sobre as turmas multiculturais e possível interferência no agir pedagógico e relacional. A pedagogia da igualdade será um alicerce da pedagogia intercultural enquanto metodologia diferenciada e inclusiva que promove uma democraticidade participativa na escola.

Estas últimas dimensões referem-se explicitamente ao papel do professor no sentido de este promover a diversificação de materiais, conteúdos e estratégias de trabalho como a aprendizagem cooperativa, o trabalho inter-pares. A cultura de Escola apela-nos para a construção de uma gestão intercultural em que todos os seus elementos (professores, alunos, assistentes técnicos e administrativos, famílias) se envolvem numa prática de cidadania pró-activa e empreendedora. Acima de tudo, Banks (1988) apela para um processo de mudança da cultura e organização da escola que inclua uma transformação das “atitudes, crenças e a dinâmica de professores e da direcção da escola, assim como o currículo, os estilos e estratégias utilizadas pelos professores e os processos de avaliação” (in Ferreira, 2003: 119).

No seguimento da concepção de Banks de Educação Intercultural como um movimento de mudança, Ferreira (2003) reforça essa necessidade de renovação ao sugerir a inclusão da diversidade de culturas nos Projectos Educativos de Escola, nos Planos Curriculares de Turma, a promoção de metodologias colaborativas, o reforço do ensino de PLNM, a presença de mediadores culturais para a resolução de conflitos (p.123).

Voltando à questão do ensino do PLNM, constatámos anteriormente que, embora um pouco tardia, a regulamentação desta área implicou uma mudança positiva no que diz respeito à obrigatoriedade das escolas de o garantir e, actualmente, é inquestionável a sua importância no processo de integração de alunos migrantes.

Torna-se claro para nós que a opção pela Educação Intercultural exige um processo de mudança sistémica da escola. Correndo o risco de repetir informação, subscrevemos os princípios defendidos por Banks (1994, in Martins, 2008) como

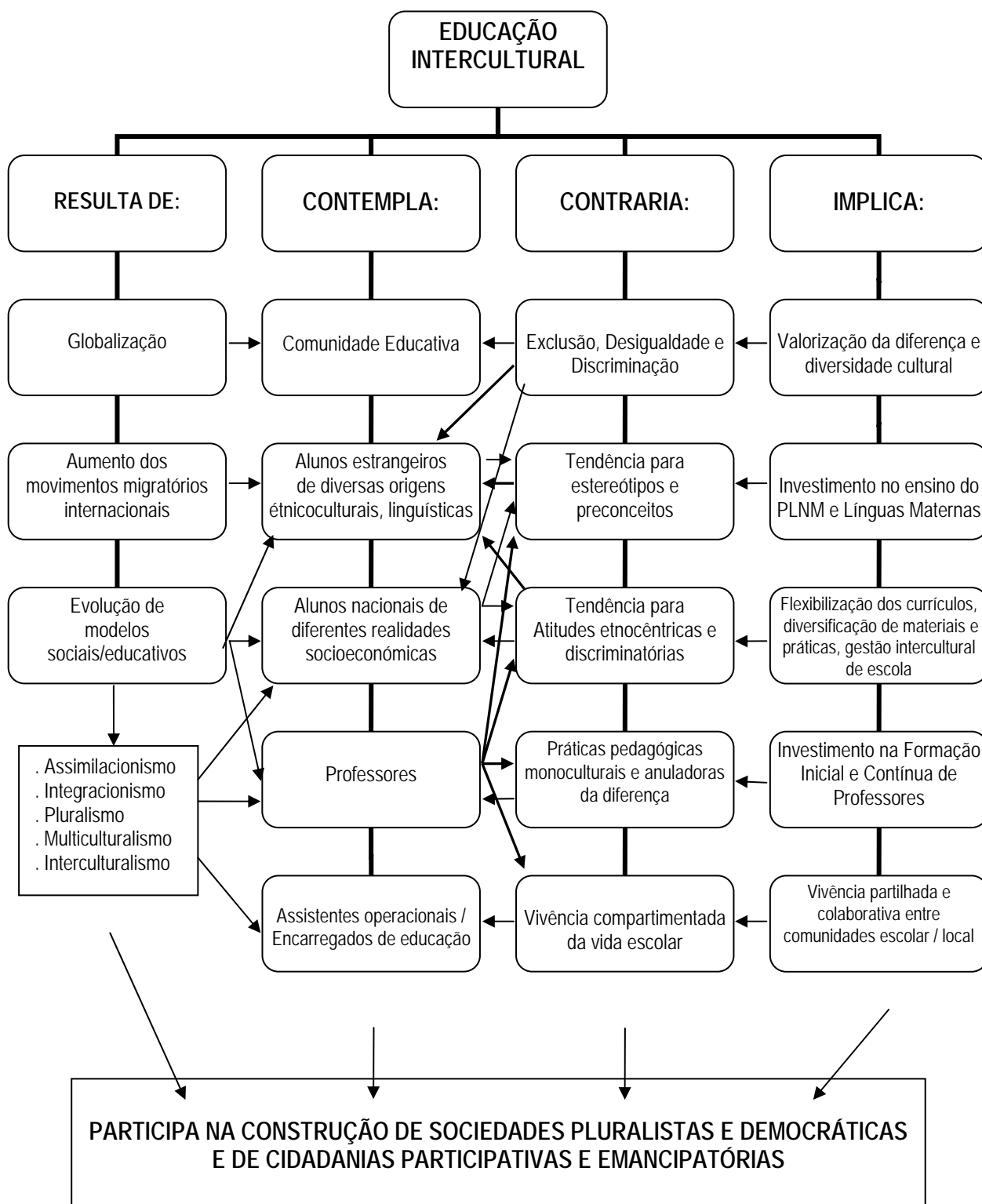
orientadores dessa mudança em espaços escolares multiculturais, sendo estes princípios coincidentes com muitas das preocupações e alertas presentes no nosso trabalho: “Alteração de atitudes, percepções, crenças e acções do pessoal docente e não docente; currículo e plano de estudos perspectivados para a diversidade; alteração dos estilos de aprendizagem, ensino e cultura favorecidos na escola; respeito pelas diferentes línguas e dialectos; revisão dos materiais didácticos, com introdução de elementos multiculturais; alteração dos modelos de avaliação, tendo em conta outros elementos que não apenas as competências intelectuais; valorização de uma outra cultura de escola e igual valorização das diversidades culturais no currículo oculto; programas de aconselhamento que ajudem os alunos das minorias a fazer escolhas de carreira.” (p.97).

Por fim, ocorre-nos dizer que, tal como Leite (2003) afirma, a Educação Intercultural não é, por si só, uma solução mágica ou um *kit* de sobrevivência que anula todas as exclusões e desigualdades, não é “uma panacéia para remediar as dificuldades educacionais colocadas pelas crianças e pelos jovens das minorias e resolver todas as situações de desigualdade, discriminação e exclusão económica, social e cultural.” (s.p.). É sim, um movimento transformador da escola, dos professores, do currículo, das relações interpessoais, que pretende contribuir para a luta contra o racismo, a discriminação, a exclusão, a desigualdade, a estereotipificação, a indiferença face à diferença.

Consideramos importante esclarecer, neste momento, o nosso ponto de vista quanto a quatro níveis de leitura sobre a Educação Intercultural: de que factores resulta, quem é contemplado, o que contraria e o que implica. O seguinte mapa conceptual (Fig. 3), a nosso ver, salienta as principais dimensões a serem tidas em conta pelas escolas que pretendam envolver-se num verdadeiro projecto educativo intercultural.

O movimento social de Educação Intercultural terá de enfrentar resistências, inércias e rejeições, terá, acima de tudo, de lutar pela sua permanência numa sociedade em constante mudança. Perotti (1997) esclarece: “O intercultural não é uma situação transitória, mas sim um sistema de pensamento permanente relacionado com uma situação de mudança permanente” (p.16) Arriscamos em parafrasear Perotti e defender que a Educação Intercultural não é uma situação pontual, é sim um conjunto de valores, objectivos e práticas permanente, relacionado com uma situação de mudança permanente.

Figura nº 3 – Mapa conceptual de Educação Intercultural



2.4.1. DA EDUCAÇÃO PARA OS DIREITOS HUMANOS À EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

A Educação Intercultural foi, desde sempre, solicitada a participar no combate contra o racismo, a xenofobia, a intolerância, a discriminação, a guetização porque na base do fenómeno intercultural está “o direito de ser homem e os direitos do homem” (Perotti, 1997: 54). São várias as dimensões que compõem a Educação Intercultural, embora possamos considerar que é a Interculturalidade que é transversal a todas essas dimensões, como, por exemplo, a Educação para os Valores, Educação para a Paz, Educação Anti-Racista, Educação para a Liberdade, Educação Pluralista, Educação para a Igualdade. Todas estas propostas educativas pressupõem objectivos e programas próprios mas não deixam de partilhar uma visão humanista sobre o ser humano e sua diversidade cultural e uma motivação em colaborar na construção de sociedades tolerantes, pluralistas e respeitadoras do indivíduo e do grupo,

Peres (2000) refere que uma marca das ideologias modernistas é o esforço em reinventar a educação, baptizando-a de diversas formas, como acabámos de exemplificar, no sentido de garantir um futuro melhor para todos. Esta tem sido, segundo Peres, a grande “tarefa de integrar o universalismo no particularismo” (p.75). Não importa os particularismos ou localismos das nossas realidades nacionais, regionais, locais, há valores e princípios que se sobrepõem pela dignificação da vida humana, de qualquer vida humana, e como tal passam a ser assumidos e defendidos como parte integrante dos projectos dessas realidades.

No mundo global actual, comprimido em tempo e espaço, os globalismos tornam-se rapidamente localismos e certos localismos projectam-se inesperadamente como globalismos, tal como já tivemos ocasião de referir anteriormente neste trabalho. A Educação Intercultural é, claramente, uma matéria transnacional, impulsionada em grande parte pela importância que a defesa dos direitos humanos ganhou nos países que viveram vários conflitos bélicos, as guerras mundiais, o terrorismo, a luta pelo direito de voto, pela igualdade de géneros. Quer na América do Norte, quer no espaço da Europa comunitária, a defesa incondicional dos direitos humanos forjou novas políticas e iniciativas educacionais que levaram à Educação Multi/Intercultural.

Perotti (1997) acredita que “sem a Educação para os Direitos Humanos – que encontra uma grande parte da sua razão de ser na actualidade e coloca assim o problema do tratamento da actualidade pela escola – a Educação Intercultural limitar-se-ia a um conceito neutro do intercultural, apagando a complexidade que faz parte do real.” (p.76). Deste modo, a consciencialização cívica e a capacitação para lutar contra formas de

racismo, desigualdade e discriminação tornam-se imperativos da Educação Intercultural, caso contrário, esta esvaziar-se-ia num reconhecimento inactivo e inoperativo da diversidade humana. Perotti (1997) é peremptório ao afirmar que “A Educação Intercultural não pode limitar-se a fazer descobrir a alteridade e a diversidade, concebidas como relação com o outro; ela também deve produzir na criança e no jovem uma capacidade de agir em matérias de direitos do homem e integrar na formação da personalidade da criança, nas diferentes etapas do seu crescimento, o sentido do combate contra qualquer forma de discriminação” (p.54).

2.4.2. TURMAS MULTICULTURAIS, OS DESTINATÁRIOS DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

Definir o público-alvo da Educação Intercultural em contexto escolar é tarefa supostamente fácil, diríamos: todos os alunos, todos os professores, todos os assistentes operacionais, todos os encarregados de educação, toda a comunidade educativa, porque se pretende que esta educação *transborde* para a vida activa e real em sociedade. Actualmente, quando nos referimos aos alunos, à população escolar, falamos do desafio das turmas multiculturais como se estas fossem um dado adquirido enquanto grupo de trabalho.

No entanto, não estão explícitos os critérios de designação do grupo-turma como multicultural. O que faz uma turma ser um grupo multicultural? Será a presença de alunos estrangeiros, de alunos falantes de outras línguas maternas, de alunos oriundos de meios rurais e outros de meios urbanos, de diferentes sensibilidades e histórias de vida, de alunos cujas famílias são de outras nacionalidades, de alunos com ritmos e capacidades de aprendizagem diferentes? Não há propriamente uma definição de características da “realidade-turma” da escola contemporânea, apenas a caracterizamos quase automaticamente como “um espaço multicultural” (Miranda, 2004: 26).

Aparentemente esta questão poderá ser entendida como menos importante ou menos útil para a problemática da implementação da Educação Intercultural nas escolas. No nosso entender, conseguir definir o que se entende por turma multicultural contribui para uma explicitação das características da *massa* humana com que o professor trabalha diariamente. Contribui para a identificação de aspectos interculturais do grupo-turma muitas vezes subvalorizados ou negligenciados e para a valorização de vários aspectos da diferença, das identidades, das pertenças, da diversidade cultural. Ter a preocupação de caracterizar uma turma como multicultural implica sensibilidade e competências interculturais, implica conhecimento, curiosidade, vontade de proximidade. Implica

acreditar que necessário encarar o risco e a exigência de trabalhar com um conjunto heterogêneo de individualidades. Significa sentir o impulso para compreender os alunos, conhecê-los, em particular, os seus problemas, dificuldades, dúvidas, desconfianças, receios. Quando o professor se coloca em tal situação, por convicção, está a garantir um dos passos fundamentais para a vivência de uma verdadeira e partilhada Educação Intercultural.

Construir uma definição de turma multicultural leva-nos a raciocinar sobre a ligação entre a evolução da Educação Multi/Intercultural e a definição dos seus grupos prioritários. Se pensarmos quando e como é que surgiram as primeiras propostas de princípios para uma educação multi/intercultural, confirmamos que a mesma foi motivada por movimentos reivindicativos de grupos específicos. Martins (2008) relembra que foi, a partir dos anos 60, que a luta pelos direitos dos afro-americanos e os movimentos feministas, toda uma luta social contra a discriminação e o racismo, motivou uma crítica a várias instituições, entre elas a escola, acusadas de perpetuar desigualdades e exclusões. O autor refere que:

“As reivindicações dos grupos feministas que, conjuntamente com as minorias étnicas, no âmbito da sua luta pelos direitos humanos e por mudanças sociais e educacionais, reivindicavam currículos educacionais mais inclusivos, realçando as suas histórias e experiências. Outros grupos socialmente minoritários, como os grupos homossexuais ou de deficientes, em muito contribuíram, também, com as suas reivindicações para que fosse sentida a necessidade da existência de escolas, práticas pedagógicas e currículos que tivessem em conta a diversidade cultural das sociedades ocidentais actuais.” (p.94).

Miranda (2004) relembra que, para além das lutas sociopolíticas dos anos 60, a crescente importância da etnicidade, as migrações, a consciencialização do *Terceiro Mundo* e a interdependência mundial contribuíram para o fenómeno multicultural que, por sua vez, se relaciona com reivindicações no campo educativo.

Definir para quem é a Educação Intercultural depende da sua própria definição. O que se verifica, em termos de conceptualização de modelos de Educação Intercultural, é a existência de uma multiplicidade de definições. Não existindo nenhuma definição igual, é claro que há muitos pontos em comum entre as várias propostas. Mas será que a questão de “a quem se deve dirigir um projecto educativo intercultural” origina diferenças conceptuais significativas?

Racoinemos sobre este assunto a partir do pressuposto de que a Educação Intercultural é um projecto para todas as escolas e para toda a sociedade, as quais estão

intimamente relacionadas e inseridas na engrenagem de um mundo altamente globalizado, onde a mobilidade humana e a diversidade cultural são pilares da nossa existência actual. Esclarecido este pressuposto, vejamos a visão de vários autores a propósito dos grupos que suscitam e impulsionam a necessidade de uma Educação Intercultural:

Quadro nº 1 – Destinatários da Educação Intercultural

Autor	Que destinatários de uma Educação Intercultural?
Araújo (2008)	“Crianças pertencentes a grupos minoritários (migrantes, minorias linguísticas, étnicas, culturais, grupos desfavorecidos ou marginais)” (p.70)
Banks (1986 in Ferreira, 2003)	“Diferentes tipos de grupos, incluindo os grupos étnicos, as mulheres e os grupos de alunos com necessidades educativas especiais” (p.117)
Ferreira (2003)	“Grupos raciais, culturais, sociais, étnicos, sexuais” (p.118)
Leite (2003)	“Alunos que pertencem a grupos sociais e económicos desfavorecidos” (s.p.)
Martins (2008)	“Necessidade de acolher alunos estrangeiros e nacionais com vivências socioculturais diferentes” (p.100)
Miranda (2004)	“todos os grupos culturais – qualquer que seja a base: racial, étnica, linguística, sexual ou outra” (p.27)
Ouellet (1991)	Grupos maioritários e grupos minoritários
Stoer e Cortesão (1999)	“Alunos mais ou menos misturados, mais ou menos isolados, de idades diferentes, de meios rurais, de zonas urbanas e suburbanas, de classes abastadas, de bairros de lata, de meios piscatórios, do interior, de rapazes e de raparigas, que dão corpo a muitas tonalidades de arco-íris cultural” (p.59).

De facto, coloca-se a questão se devemos, ou não, valorizar prioritariamente os factores culturais, étnicos, linguísticos, face, por exemplo, aos factores socioeconómicos, religiosos, cognitivos. De que estamos a falar quando falamos de turmas multiculturais? Que critérios podem ser utilizados para ajudar o professor a fazer um diagnóstico das suas turmas enquanto grupo multicultural, acelerando assim o processo de identificação

Consideramos que este perfil poderá ajudar os professores a reconhecerem a complexidade inerente às turmas multiculturais, recusando assim uma visão neutra da diversidade e uma atitude indiferenciada e indiferente face à diferença. Corroboramos da opinião de Araújo (2008) quando afirma que: “Só será possível construir um destes dispositivos se o professor tiver consciência da diversidade cultural em que trabalha, consciência essa que exige uma atitude e práticas investigativas necessárias à identificação e compreensão do ‘arco-íris cultural’ ao qual tem de oferecer propostas educativas adequadas” (ibid).

Ter uma percepção clara do que é uma turma multicultural pode, de facto, contribuir para uma mudança de atitudes por parte do professor e uma mudança na organização e gestão da própria escola. O imperativo de permeabilidade e a interacção entre os vários diferentes fazem destas turmas grandes desafios para o professor. Para Miranda (2004) “Cabe ao professor da turma multicultural adoptar uma atitude aberta, olhando para a sua classe como se se tratasse de um sistema de elementos diferentes uns dos outros, mas que se relacionam, interagindo entre si e também com os demais professores, os materiais de aprendizagem e as próprias grandes metas educativas.” (p.27).

Se as turmas são, hoje em dia, consideradas automaticamente como multiculturais devido à visibilidade das diferenças, que representações são accionadas no professor no que diz respeito à sua gestão das relações interpessoais e do currículo da sua disciplina? Que impulsos e motivações terá o professor de uma turma multicultural para diversificar estratégias, actividades, formas de trabalho? Que liberdade de acção e de iniciativa terá esse professor para incluir e valorizar outras histórias, outros pontos de vista, outras experiências de vida? Salientamos, por fim, um pressuposto, enunciado pelo sociólogo Boaventura Sousa Santos (2004), que, na nossa opinião, deve pautar a acção do professor junto de turmas multiculturais que consiste na sensibilidade em saber “defender a igualdade sempre que a diferença gerar inferioridade e defender a diferença sempre que a igualdade implicar descaracterização” (p.48).

2.4.3. CONTRIBUTOS DOS ORGANISMOS INTER/TRANSNACIONAIS

Pretendemos salientar alguns contributos dados por organismos e instituições internacionais e transnacionais, os quais foram integrados na produção académica, nos discursos políticos, nas orientações legislativas nacionais, nas iniciativas educativas regionais e locais. Muitas vezes, esses contributos resultam de conferências internacionais, de convenções, tratados ou de relatórios e levantamentos estatísticos.

Em primeiro lugar, optamos por referir o papel da UNESCO, em particular o Relatório de 1996 sobre a Educação para o século XXI que defende quatro pilares para qualquer acção ou programa educativo - aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e a viver com os outros, aprender a ser – os quais se tornaram referência central para a reflexão e pesquisa sobre a temática intercultural. São muitos os autores que se baseiam nestes quatro pilares para construírem propostas de intervenção e de educação intercultural (Carneiro, 2008, Pereira, 2004, Martins, 2008, Miranda, 2004, Peres, 2000).

Em 2001, na sequência dos acontecimentos de 11 de Setembro, em Nova Iorque, os 185 países presentes na 31ª sessão da Conferência Geral da UNESCO adoptaram uma Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (ratificada em 2005) que define uma nova ética para o desenvolvimento da Paz para o século XXI. Na Declaração é possível encontrar, não a prescrição de acções concretas, mas sim “orientações gerais que os Estados Membros, em colaboração com o sector privado e a sociedade civil, devem traduzir em políticas inovadoras nos seus contextos específicos” (in sítio do ACIDI).

Em 2006, a UNESCO elabora um Guia para a Educação Intercultural, da qual salientamos os três principais objectivos definidos para esta educação: “A Educação Intercultural respeita a identidade cultural do aluno, mediante a oferta de uma educação de qualidade para todos e culturalmente relevante; a Educação Intercultural desenvolve em cada aluno o conhecimento cultural, as atitudes e as competências necessárias a uma participação activa na sociedade; a Educação Intercultural garante a todos os alunos a aquisição dos conhecimentos, atitudes e competências que os capacitam a contribuir para o respeito, a compreensão e a solidariedade entre indivíduos, grupos étnicos, sociais e religiosos, e nações.” (in Carneiro, 2008: 83).

Salientamos, igualmente, as dimensões e instrumentos que são entendidos como necessários para uma implementação da Educação Intercultural, os quais vão no sentido das reflexões do nosso trabalho: “A correcta interacção escola-sociedade; a governação das escolas; as línguas de ensino-aprendizagem; os métodos de ensino; a formação de professores; o currículo; os materiais de ensino.” (ibid: 84).

Ainda em 2001, a UNESCO promove a 46ª Conferência Internacional da Educação, intitulada “Aprender a viver juntos: será que fracassamos?”, que reforça a importância do ensino das línguas de instrução e das línguas maternas, da revisão curricular e de livros escolares para que incluam outras histórias e outros contributos, do papel do professor e sua formação. Uma vez mais, a UNESCO apresenta guias de

orientação, resultado da reflexão e discussão entre os países membros a partir das respectivas realidades nacionais e políticas educativas.

Relembramos igualmente o contributo do Conselho da Europa para a conceptualização e vivência do diálogo intercultural, em especial a decisão do Ano Europeu do Diálogo Intercultural 2008, que originou imensas iniciativas, produção científica, envolvimento das escolas, ONGs e instituições científicas. Nesse mesmo ano, o Conselho da Europa publicou o Livro Branco sobre o Diálogo Intercultural, “Viver Juntos em Igual Dignidade”, documento que congrega orientações para “a governação democrática da diversidade cultural, a cidadania participativa, o ensino e a aprendizagem de competências interculturais, a gestão dos espaços de diálogo intercultural e as relações internacionais” (in Sampaio, 2009: 3).

Um outro contributo positivo para a definição de políticas de Educação Intercultural é a publicação dos Relatórios de Desenvolvimento Humano, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), especificamente as edições de 2000, “Direitos Humanos e Desenvolvimento Humano”, 2004, “Liberdade Cultural num Mundo Diversificado” e 2009, “Ultrapassar Barreiras: Mobilidade e Desenvolvimentos Humanos”.

Por último, gostaríamos de referir os Relatórios *Eurydice*, Rede de Informação sobre Educação Na Europa, em particular a edição de 2009 sobre a Integração Escolar das Crianças Imigrantes na Europa que defende a necessidade de promover a comunicação com as famílias imigrantes e o ensino da língua de origem das crianças imigrantes.

2.5. EDUCAÇÃO INTERCULTURAL EM PORTUGAL

A mobilidade humana contemporânea exige intrinsecamente a reconstrução de processos identitários e que as competências interculturais sejam vividas e integradas na vida quotidiana para que se possa reinventar e potenciar as relações humanas. Concordamos com Almeida (2006) quando afirma que “à medida que os fluxos migratórios aumentam à escala mundial, Estados-nação tradicionalmente muito homogéneos como Portugal, enfrentam novos desafios. O fenómeno origina a redefinição dos *eles* e do *nós* e a necessidade de repensar os conceitos tradicionais de cidadania e identidade. O resultado deste processo dependerá, em grande parte, da forma como a escola responde ao desafio.” (s.p.).

A escola não é uma instituição impermeável à sociedade e autónoma, em especial, em relação ao fazer político que define hierarquicamente as grandes linhas de acção

educativa. No caso português, a diversidade *entrou* explicitamente no discurso educativo a partir dos anos 90. À semelhança de Ramos (2007), salientamos as seguintes medidas:

Quadro nº 2 – Iniciativas do Ministério de Educação/Governo

1991	Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural; em 2004 passa a integrar o ACIME e passa a chamar-se “Entreculturas”.
1995	Alto Comissário para a Imigração e Minorias Étnicas; em 2002 passa a Alto Comissariado; em 2008 é designado por ACIDI.
1996	TEIP, “Territórios Educativos de Intervenção Prioritária”.
1998	Figura dos “Mediadores Sócio-Culturais”.
200/01	Publicação do diploma que atribui às escolas a responsabilidade de garantir o ensino de Português como língua estrangeira.
2004/05	Aprovado o Plano de PLNM.

Ao longo da década de 90, registaram-se ainda vários projectos nacionais, publicação de livros, o aumento de trabalhos de investigação na área.

Na presente década de 10 (século XXI), dos dados que conseguimos obter, apurámos os seguintes números nacionais quanto aos alunos estrangeiros matriculados no sistema educativo português (desde o pré-escolar ao ensino secundário):

- 82.065 alunos estrangeiros no ano lectivo de 2002/03 (Martins, 2008);
- 81.470 alunos estrangeiros no ano lectivo de 2003/04 (GEPE/ME);
- 83.617 alunos estrangeiros no ano lectivo de 2008/09 (GEPE/ME).

Conseguimos apurar também que, no ano lectivo 2006/07, registaram-se 45.367 alunos estrangeiros a frequentar as aulas de PLNM (até ao 3º ciclo) e, no ano lectivo de 2007/08, registaram-se 42.332 alunos estrangeiros em PLNM (DGIDC/ME). Estes últimos dois números conprova, de algum modo, o investimento feito no ensino do PLNM como medida de promoção de igualdade na frequência e condições para o sucesso escolar dos alunos estrangeiros face aos alunos nacionais.

Relembramos que, em 2006, foi publicado um novo Despacho Normativo com orientações para toda a implementação e promoção de actividades curriculares e extra-curriculares de ensino do PLNM. No preâmbulo deste despacho, pode ler-se “As mudanças ocorridas na sociedade portuguesa nas últimas décadas, em resultado de sucessivos movimentos migratórios, colocam constantes desafios às escolas que, num esforço suplementar, procuram fazer da diversidade um factor de coesão e de integração”

(p.903), confirmando assim a importância dada à composição étnico-cultural cada vez mais heterogénea da escola pública portuguesa.

Encontramos, actualmente, orientações para uma acção educativa multi/intercultural apenas em dois contextos: no sítio oficial do *Entreculturas* e nas suas iniciativas e publicações; na implementação e regulação do ensino do PLNM. Não há propriamente um discurso oficial sobre a Educação Intercultural como área prioritária de acção e investimento, mas sim como uma área transversal à Educação para a Cidadania e os Direitos Humanos.

No *Entreculturas*, confirmamos o seu campo vasto de intervenção, muito vocacionado para a integração da população imigrante, o desenvolvimento do trabalho de mediação e a promoção do diálogo intercultural. Podemos confirmar no sítio oficial que as suas grandes linhas de acção são: “Aprofundar e sistematizar propostas teórico-metodológicas na formação para a intervenção em contextos de diversidade cultural; qualificar novos formadores nas temáticas da Imigração e Interculturalidade; lançar contributos para a temática do diálogo entre culturas e civilizações; sensibilizar a opinião pública para o acolhimento e a integração; construir e fundamentar a intervenção na área da mediação.” (in sítio oficial).

O *Entreculturas* tem tido um papel fundamental na oferta de formação, quer para professores, alunos, quer para funcionários ou trabalhadores de outros contextos, por exemplo, na administração local (câmaras municipais, hospitais). Tem tido igualmente uma intervenção no que diz respeito à “produção, edição e divulgação de materiais pedagógicos e de formação” (Ibid.).

Quanto ao PLNM, podemos encontrar no sítio da DGIDC, na entrada relativa à Língua Portuguesa, todos os documentos e legislação produzidos nestes últimos anos. Salientamos uma orientação, no âmbito da valorização da diversidade linguística, registando várias línguas minoritárias nas escolas portuguesas, que apela para a sensibilização para uma abordagem contrastiva das línguas como meio de compreender a possível interferência e dificuldades no processo de aprendizagem do PLNM.

No sítio oficial da DGIDG, na entrada sobre Educação para a Cidadania, encontramos a prioridade na concertação de esforços para o fortalecimento e inovação na formação para a cidadania global, abrangendo a temática dos Direitos Humanos, Empreendedorismo, Empregabilidade e Cidadania Democrática. De destacar o envolvimento do Ministério da Educação no Projecto de “Educação para a Cidadania Democrática e para os Direitos Humanos” do Conselho da Europa (ECD/DH).

No enquadramento da Educação para a Cidadania é defendido o seu carácter transversal “a todas as disciplinas em todos os níveis de educação e ensino e às diversas modalidades de formação”. É referido também que têm sido estabelecidos planos nacionais de intervenção que contemplam áreas como o “Plano de Integração de Imigrantes, Plano para a Igualdade de Género e Cidadania, Plano Contra a Violência Doméstica e Plano Contra o Tráfico de Seres Humanos”.

É possível ainda verificar que, na apresentação da ECD/DH, projecto que já encerrou a sua 3ª fase (2006-09), que as temáticas incluídas foram as que “emergem dos desafios contemporâneos das nossas sociedades, nomeadamente a educação para a cidadania, a educação para os direitos humanos, a educação para a paz, a educação para o desenvolvimento sustentável e a educação para os *media*” (in sítio da DGIDC).

Relembramos também que, de acordo com as orientações para as ACND, Formação Cívica e Área de Projecto (Despacho nº 19308/2008), as temáticas que se pretende desenvolver são: Educação para a Saúde e Sexualidade, Educação Ambiental, Educação para o Consumo, Educação para a Sustentabilidade, Conhecimento do mundo do trabalho e das profissões e Educação para o Empreendedorismo, Educação para os Direitos Humanos, Educação para a Igualdade de Oportunidades, Educação para a Solidariedade, Educação Rodoviária, Educação para os Media e Dimensão Europeia da Educação.

A referência às orientações programáticas e temáticas de áreas como a Educação para a Cidadania ou Formação Cívica leva-nos a considerar que a prioridade, em termos de discurso oficial, é a promoção dos valores da Cidadania e dos Direitos Humanos, em que obviamente se inclui o fenómeno intercultural.

Poderíamos ainda identificar algumas orientações para a interculturalidade noutros documentos reguladores, como a Lei de Bases do Sistema Educativo Português (Lei 46/86) e as orientações programáticas dos actuais currículos dos ensinos básico e secundários, que, segundo Miranda (2004) “revelam – embora de modo incipiente – uma certa sensibilidade para estas questões do âmbito da educação multicultural” (p.26). Vários foram os autores que se debruçaram sobre as respostas dadas pelo sistema educativo português face à diversidade cultural (Araújo, 2008, Leite, 2003, Martins, 2008, Miranda, 2004, Peres, 2000, Pereira, 2004, Ramos, 2007) que confirmam um investimento numa política multicultural e inovação das medidas tomadas nos anos 90. A presente década (anos 10 do século XXI) parece ter sido mais dedicada ao desafio do ensino do PLNM e do reforço da Educação para a Cidadania Global.

CAPITULO II – REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E ATRIBUIÇÕES CAUSAIS

“O mestre mais importante da cidade queria desenhar uma circunferência, mas errou e acabou por desenhar um quadrado. Pediu aos alunos para copiarem o seu desenho. Eles copiaram, mas por erro, desenharam uma circunferência.”

Gonçalo M.Tavares (2004: 62)

1. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Nas actuais sociedades multiculturais, explicar as interacções sociais dos indivíduos exige-nos o exercício de analisar o enraizamento da construção e perpetuação de representações sociais. As representações, estruturantes e organizativas dos nossos universos, determinam as opiniões, atitudes e relações interpessoais e intergrupais. Para apreender e organizar a realidade, o homem constrói representações que permitem compreender a sua complexidade e intervir na sua engrenagem. Se por um lado, essas representações são benéficas, para além de serem inevitáveis enquanto parte do processo cognitivo de leitura e organização da realidade, por outro, elas podem criar obstáculos e originar enviesamentos atitudinais em contextos relacionais.

As representações sociais, enquanto produto da realidade envolvente e factor produtor da realidade, são um fenómeno complexo e desafiante para a área da Psicologia Social, não só como conceito, mas também como forma de produção de conhecimento. Este conhecimento, alicerçado nas vivências quotidianas e fortemente influenciado por factores tão diversos como as histórias nacionais, as culturas, as religiões, as identidades e pertenças, os meios de comunicação, as novas tecnologias, situa-se como oposto ao conhecimento científico. Trata-se, pois, do conhecimento do senso comum. É neste processo cognitivo que as representações sociais se revelam, se reproduzem e se modificam.

Se, por vezes, manifestam uma certa adaptabilidade e volatilidade, outras vezes, as representações sociais revelam o seu profundo enraizamento e resistência à mudança. A complexidade das representações sociais não diz respeito apenas aos seus constituintes e processos de formação, mas também à sua funcionalidade, sendo inegável o poder e influência que as mesmas detêm em qualquer tipo de relações sociais.

1.1. O PAPEL ESTRUTURADOR DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Paralelamente à afirmação crescente da Psicologia Social como ciência social autónoma e diferenciada de outras áreas de conhecimento, em particular da Sociologia, na segunda metade do século XX, o campo de estudo das representações sociais desenvolveu-se e acabou por ser um contributo inegável para esse processo de afirmação. Embora o conceito de representação tenha surgido inicialmente no campo da Sociologia, com a dicotomia entre “representações colectivas” e “representações individuais” defendida por Émile Durkheim, nos finais do século XIX (Moniz, 2008), é com os psicólogos sociais que o conceito adquire relevância e consistência científicas.

O debate científico sobre o conceito de representação social foi lançado pelo psicólogo social Serge Moscovici que, em 1961, publicou o trabalho “La psychanalyse, son image et son public” que pretendeu analisar a representação social da população parisiense sobre a psicanálise. Este estudo acabou por questionar o modo como o homem comum apreende, consome, utiliza as teorias científicas e como constrói a realidade (Vala, 1996).

Assim, surge a proposta do conceito de representação social que permite compreender os processos pelos quais “os indivíduos em interacção social constroem teorias sobre os objectos sociais, que tornam viável a comunicação e a organização dos comportamentos” (Vala, 1996: 353). Teorias alicerçadas não só na produção científica mas também nas ideologias, nos sistemas culturais e nas experiências do quotidiano. Dessas teorias resultam as representações que não são mais do que a produção de um conhecimento que confere sentido à realidade.

Actualmente o campo de estudos das Representações Sociais abrange objectos de representação tão diversificados como “a saúde/doença, a doença mental, a justiça, a violência, o grupo e a amizade, o trabalho, o desemprego, os sistemas tecnológicos, os sistemas económicos e as relações económicas, os conflitos sociais e as relações intergrupais, e ainda grupos ou categorias sociais como a criança, a mulher, os quadros organizacionais, os psicólogos e a psicologia” (Sá, 2002: 37). Esta enumeração de áreas de investigação, em que o estudo das representações sociais contribui para a sua compreensão, reforça também a contemporaneidade e dinâmica das representações sociais. Vala argumenta que uma lista, como a que foi apresentada, visa “mostrar como se está em presença de um campo de investigação vivo e orientado para a interrogação das interrogações do nosso tempo” (1993, in Sá, 2002: *ibid.*).

1.1.1. O CONCEITO E PROCESSOS DE FORMAÇÃO

Moscovici (1981, in Vala, 1996) definiu as representações como “um conjunto de conceitos, proposições e explicações criado na vida quotidiana no decurso da comunicação interindividual. São o equivalente, na nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem ainda ser vistas como a versão contemporânea do senso comum.” (p.354). Apesar da clareza desta proposta de explicitação, definir o conceito de representação social evidencia a sua própria complexidade enquanto fenómeno psicossocial.

Vala (1996) reforça a perspectiva de Moscovici, no sentido de chamar a atenção para o significado polissémico do conceito e para a necessidade de encarmos a sua elasticidade: “Se é fácil dar-mos conta da realidade das representações sociais, não é fácil defini-las conceptualmente. Há muitas razões para que assim seja. Há razões históricas, de que se deverão ocupar os historiadores. E há razões não históricas que finalmente se reduzem a uma só: a sua posição “mista”, na confluência de conceitos sociológicos e psicológicos. É nesta confluência que teremos de nos situar.” (p.359).

Quando Moscovici (1981, in Moniz, 2008) defende a representação social sendo simultaneamente um produto e um processo de construção psicológica e social da realidade ou quando Denise Jodelet (1989, in *ibid.*) considera as representações sociais como expressão de um conhecimento elaborado e partilhado socialmente, ambos estão a evidenciar o processo de produção de sentido que se opera através das representações, um processo transversal a todas as sociedades (Vala, 1996).

Constatamos que qualquer representação social implica um sujeito e um objecto e as características de ambos e da sua relação vão determinar a construção da representação. Mas também implica um contexto social e uma partilha colectiva pois essa construção opera-se num espaço comum. As representações sociais revelam-se então como uma forma de conhecimento utilitário, de senso comum, que participa e intervém no quotidiano, nas diversas interacções, na apropriação de informação, nas relações interpessoais, enfim, na construção de um espaço social. Jodelet (1989, in Vala, 1996) defende que as representações não são mais do que “uma modalidade de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objectivo prático e contribuindo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social.” (p.354).

Doise (1990, in Sá, 2002) reitera, na sua proposta de definição, o carácter social e o processo socializante e relacional inerente às representações: “são princípios geradores de tomadas de posição ligadas a inserções específicas em um conjunto de relações sociais e que organizam os processos simbólicos que intervêm nessas relações” (p.33).

Como se formam as representações sociais? Salientam-se dois importantes fenómenos que, entre outros, participam preponderantemente na sua formação: os processos sociocognitivos e os factores sociais. Os estudos de Moscovici apontam a objectivação e a ancoragem como os processos sociocognitivos mais influentes nas representações sociais.

O modo como a representação se constrói e como a mesma se torna parte integrante da realidade faz parte do processo de objectivação. Operações cognitivas como a selecção de informação, redução e acentuação, manifestam-se como organizadoras das representações. A organização dos elementos da representação faz parte do esquema figurativo de representação social como uma etapa da objectivação, tal como a naturalização. Nesta fase os elementos e respectivas relações constituintes da representação materializam-se e tornam-se expressão da realidade.

Com a objectivação, o que é abstracto torna-se concreto, o que é conceito torna-se imagem. A selecção de imagens passíveis de ajustamento aos conceitos opera-se no seio do chamado núcleo figurativo que, de acordo com Moscovici (2005), não é mais que “um complexo de imagens que reproduzem visivelmente um complexo de ideias” (p.72). Deste modo, a representação passa a concretizar, a produzir uma realidade.

Por sua vez, o processo de ancoragem pode ser situado prévia ou posteriormente à objectivação. Previamente porque a informação seleccionada está relacionada com experiências ou esquemas de pensamento já adquiridos e serão várias as referências que intervêm na visão do objecto em causa. Quando se situa posteriormente, a ancoragem determina a funcionalidade social da representação, isto é, permite a “atribuição de sentido a conhecimentos, comportamentos, pessoas, grupos, factos sociais” (Vala, 1996: 362). A ancoragem torna-se então um processo bastante aproximado do processo de categorização, na medida em que ajuda a gerir toda a informação do quotidiano, nomeando, classificando, organizando o real. De salientar que a ancoragem reveste-se de um carácter dinâmico quando transforma as representações anteriormente formadas em representações novas ou provoca transformações nas primeiras ao criar as segundas.

Para Moscovici (2005) a ancoragem é o processo através do qual o não-familiar é integrado nos nossos sistemas de categorias, como que encaixado ou percebido através de categorias já adquiridas. O que nos era desconhecido, inquietante, distante passa por um processo de enquadramento em categorias pré-existentes e transforma-se em algo passível de ser falado, discutido, vivido, próximo e progressivamente familiar. Segundo Moscovici (2005),

“Ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras. Nós experimentamos uma resistência, um distanciamento, quando não somos capazes de avaliar algo, de descrevê-lo a nós mesmos ou a outras pessoas. O primeiro passo para superar essa resistência, em direcção à conciliação de um objecto ou pessoa, acontece quando nós somos capazes de colocar esse objecto ou pessoa em uma determinada categoria, de rotulá-lo com um nome conhecido.” (p.61).

Para além do papel da linguagem na produção de representações, Sá (2002) inclui mais um elemento de análise: a memória. A memória sustenta todo o processo de transformação do não-familiar em familiar, encaixando e relacionando nova informação face à informação pré-existente. Quer isto dizer que a memória tem um papel importante nas operações de objectivação e ancoragem, caso contrário o sujeito deparar-se-ia com angústia, ansiedade e sentido de dependência sempre que se confrontasse com acontecimentos inesperados ou fenómenos desconhecidos.

Os processos cognitivos de formação das representações sociais são condicionados por factores sociais e são claramente indissociáveis das relações sociais e contextos sociais envolventes. Nestes contextos, a diferenciação social é evidente quer ao nível das condições socioeconómicas, quer ao nível dos sistemas de orientação (valores, normas, atitudes, motivações). Um único objecto terá inevitavelmente várias representações de acordo com as diferenciações sociais.

As representações não se limitam a ser uma reprodução mental do mundo exterior, elas manifestam-se também como um acto de produção sobre essa exterioridade. Moscovici (1981, in Vala, 1996) entende “que não há corte entre o universo exterior e o universo interior do indivíduo, que o sujeito e o objecto não são essencialmente distintos” (p.355). Com os progressos da Psicologia Cognitiva, a função exclusivamente mediadora das representações é ultrapassada ao ser clarificado o seu poder de influência na formulação do estímulo e na modelação da resposta, tornando-se uma variável independente no estudo dos comportamentos. O modelo tradicional em Psicologia S-O-R passa a salientar, com a evolução da Psicologia Cognitiva, a preponderância da representação na construção de comportamentos de resposta com o modelo O-S-O-R.

De facto, as representações são “factores produtores de realidade, com repercussões na forma como interpretamos o que nos acontece e acontece à nossa volta, bem como sobre as respostas que encontramos para fazer face ao que julgamos ter acontecido. Uma vez constituída uma representação, os indivíduos procurarão criar uma

realidade que valide as previsões e explicações decorrentes dessa representação.” (Vala, 1996: 356).

O processo de produção das representações está fortemente enraizado na interacção quotidiana, tornando-se numa modalidade de conhecimento prático que reflecte as dinâmicas culturais e sociais dominantes. Verifica-se, ao longo do processo de produção, a tendência para a homogeneização de algumas representações que se perpetuam e se reproduzem no tempo. No entanto, também são possíveis grandes mudanças em representações altamente hegemónicas em momentos de profundas transformações sociais e culturais.

As representações sociais são, já o dissemos anteriormente, um conceito complexo. De acordo com Moscovici (1963, in Moniz, 2008), podemos identificar os seus três principais conteúdos - a informação, a atitude, o campo da representação - e assim compreender melhor a sua natureza, formação e propagação. A informação diz respeito ao conjunto de conhecimentos sobre o objecto da representação. Por exemplo, as informações que os professores têm sobre os alunos estrangeiros serão decerto um dos conteúdos mais importantes da sua representação de turmas multiculturais.

A atitude, por seu lado, remete-nos para a expressão mais afectiva das representações visto relacionar-se com as reacções emotivas do sujeito face ao objecto da representação. Moniz (2008) explicita que: “A atitude é o aspecto mais afectivo das representações sociais enquanto reacção emocional para com o objecto, é reguladora, sendo esta vertente a mais significativa, e energética pois pressupõe uma estruturação dos estímulos e das respostas.” (p.77).

A atitude é mais um conceito que comporta em si uma variabilidade de definição conforme as áreas de estudo (Sociologia, Antropologia, Psicologia). Moniz (2008) chama-nos a atenção para o facto da atitude relacionar-se com a estabilidade de certas características do sujeito, com a experiência ou aprendizagem adquirida pelo mesmo e ter influência no comportamento. Salientamos que a atitude revela, no entanto, probabilidades de mudança “pois pode tornar-se em objecto de aprovação ou de rejeição por parte do meio envolvente” (Moniz, 2008: 78).

Das três componentes constituintes das representações, Moscovici (1976, in Sá, 2002) ressalta a importância e impacto da atitude, considerando esta como “a mais frequente das três dimensões e, talvez, geneticamente a primeira. Por conseguinte, é razoável concluir que as pessoas se informam e representam alguma coisa somente depois de terem tomado uma posição e em função da posição tomada” (p.32).

O campo de representação relaciona-se com o conteúdo da própria representação, a sua carga imagética, sendo um campo mais exigente em termos de escolha de metodologias de análise, o que nos alerta para a necessidade de estudar as representações enquanto conjunto de elementos interdependentes. Moscovici (ibid.) explicita que o campo de representação “remete à ideia de imagem, de modelo social, ao conteúdo concreto e limitado das proposições acerca de um aspecto preciso do objecto da representação” (p.31).

1.1.2. A FUNCIONALIDADE DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Sendo as representações a expressão de um sujeito, ou melhor, da relação do sujeito com um objecto, elas indiciam uma “actividade de construção, de modelização e de simbolização” (Vala, 1996: 357) e implicam um processo cognitivo e simbólico sobre a realidade social. Assim sendo, as representações têm uma funcionalidade social, em particular no campo da comunicação e da acção, tornando-se sociais ao serem partilhadas por grupos de indivíduos e produzidas colectivamente (Jodelet, 1989).

Segundo Vala (1996), as mesmas revelam-se como autênticas teorias sociais práticas, reguladoras da comunicação e das relações interpessoais. Aproximando-se da definição de Jodelet (1989), defende que as representações sociais devem ser compreendidas como fenómeno e como conceito no “quadro definido por uma partilha colectiva, mas sobretudo por um modo de produção socialmente regulado e por uma funcionalidade comunicacional e comportamental” (p.358). Vala desenvolve a multifuncionalidade das representações sociais, explorada inicialmente por Moscovici, em quatro dimensões: organização do real, comunicação, comportamentos e diferenciação social.

As representações sociais funcionam como elementos organizativos do meio envolvente e transformadores do desconhecido em conhecido. São como um sistema de interpretação que confere sentido à realidade, muitas vezes alterando-a simultaneamente: “o propósito de todas as representações é tornar algo não-familiar, ou a própria não-familiaridade, familiar. A familiarização é sempre um processo construtivo de ancoragem e objectivação através do qual o não-familiar passa a ocupar um lugar dentro de nosso mundo familiar” (Moscovici, 2005: 20).

As representações são, para além de um acto de apreensão/compreensão de um objecto desconhecido, uma forma de conhecimento prático que permite intervir no mundo real, quotidiano e interagir com os outros. A relação entre representações e comunicação e interacção social é indiscutível e explicitada na definição de representação social de

Moscovici (2005) como “um sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social” (p. 21).

Neste sentido, qualquer interacção humana implica representações. No acto da comunicação o sujeito pode criar representações mas estas só adquirem existência quando ganham autonomia no tecido social. Não só autonomia mas também enraizamento no pensamento colectivo, de tal forma que muitas vezes não são sequer identificáveis: “Quanto mais sua origem é esquecida e sua natureza convencional é ignorada, mais fossilizada ela se torna. O que é ideal, gradualmente torna-se materializado. Cessa de ser efémero, mutável e mortal e torna-se, em vez disso, duradouro, permanente, quase imortal.” (Moscovici, 2005: 41). É então que a Psicologia Social se torna vital para a análise das representações, suas características, causas e influências.

As representações sociais interferem igualmente na comunicação ao apresentarem-se como factores de avaliação e explicação. As representações são parte integrante da comunicação, seja por serem inerentes ao acto comunicativo, seja porque a própria comunicação e linguagem estão na origem das representações. Vala (1996), ao apresentar o exemplo de uma conversa sobre a justiça e paz entre dois indivíduos pertencentes a grupos sociais diferentes, refere que a argumentação revelará inevitavelmente representações antagónicas sobre o mesmo objecto: “Comunicar argumentando é activar e discutir representações” (p.365).

A relação das representações com o comportamento é matéria complexa, no entanto, a sua interdependência é inegável no sentido que as primeiras regulam, orientam a acção do indivíduo, dão um sentido às situações vividas. Vala (1996) reforça a ideia de que “por um lado, e ao nível da sua determinação, as representações se estruturam de acordo com as estratégias grupais, e de que, por outro, e ao nível da sua funcionalidade, as representações servem e justificam comportamentos e avaliações” (p. 367).

Moniz (2008) evidencia a diversidade de funções das representações e indica a “produção de conhecimento sobre a realidade social, orientação e justificação das acções e interacções, diferenciação e identidade social” (p.80) como as mais relevantes para as interacções sociais. A representação que o sujeito tem do outro pode servir de justificação para a sua conduta nas relações interpessoais e intergrupais. Nessa interacção e em todo

o processo de socialização, as representações circulam, são partilhadas, rejeitadas, discutidas, defendidas e assim participam na construção das identidades individuais/grupais e respectiva diferenciação social.

Se a diferenciação de grupos sociais se repercute na diversificação de representações sociais, o contrário também é válido: a diversificação das representações sociais contribui para a diferenciação social. A reciprocidade também se aplica às relações intergrupais, estas determinam as representações e as representações condicionam as relações intergrupais, promovendo uma antecipação das acções do outro e uma programação do comportamento de resposta. Deste ponto de vista, interromper este ciclo tornar-se-ia inviável. No entanto, Vala (1996) compartilha a teoria da diferenciação categorial de W. Doise (1983, in Vala, 1996) que se baseia em três níveis de relações intergrupais (o comportamental, o avaliativo e o representacional) e que defende que a mudança de apenas um destes elementos leva à mudança dos restantes.

Abric (1994, in Sá, 2002) sistematizou a multifuncionalidade das representações sociais em quatro tipos: funções de saber, funções identitárias, funções de orientação e funções justificatórias. Esta tipologia contribui para o aprofundamento da compreensão sobre a génese, (re)produção e funcionalidade das representações sociais. Senão vejamos: a função de saber relaciona-se com a produção de conhecimento de senso comum que permite apreender, explicar e intervir no real, o qual se revela inerente e imprescindível ao acto comunicativo e interacção social. Bonardi & Roussiau (1999) esclarecem “les représentations sociales servent aux individus à expliquer, à comprendre et à avoir des actions concrètes et cohérentes sur le réel” (p.25). Assim sendo, o papel das representações sociais nas escolhas comportamentais e atitudinais é determinante. A sua função de orientação manifesta-se pois nas práticas sociais, na gestão de situações e na definição de relações interpessoais. Abric (1994) defende que as representações sociais produzem inclusive “um sistema de antecipações e de expectativas, constituindo portanto uma acção sobre essa realidade: selecção e filtragem de informações, interpretações visando tornar essa realidade conforme à representação” (p.44).

Se as representações sociais interferem na definição e gestão dos comportamentos e práticas, por um lado, servem como justificação à posteriori dos mesmos. Esta função justificatória permite ao sujeito explicar a sua conduta, por sua vez, enraizada ou condicionada pelas representações sociais sobre certo objecto social. Deste modo, as representações contribuem para o sujeito de situar no grupo, promovendo relações de coesão e de identidade. A sua função identitária relaciona-se, para além da *localização* do indivíduo (no sentido de sua integração, identificação e reconhecimento

pelos seus pares), com a promoção da diferenciação social entre grupos. Sá (2002) chama a atenção para o outro lado da coesão grupal e pertença identitária: “A referência às representações como definindo a identidade de um grupo vai por outro lado desempenhar um papel importante no controle social exercido pela colectividade sobre cada um de seus membros, em particular nos processos de socialização” (p.44).

A somatória destas funções confirma a complexidade e completude do fenómeno das representações sociais e sua importância e relevância no estudo das práticas sociais e dinâmicas entre grupos. Bonardi & Roussiau (1999) resumem deste modo: “Analyser une représentation sociale, c’est donc tenter de comprendre et d’expliquer la nature des liens sociaux qui unissent les individus, des pratiques sociales qu’ils développent, de même que les relations intra et intergroupes.” (p.25).

Abric (1989, in Martins, 2008) defende que os comportamentos não são condicionados pelas situações mas sim pelas representações dos sujeitos dessas mesmas situações. Da mesma maneira que, quando o sujeito reage ao outro, ele está a reagir de acordo com a sua representação desse outro. Para o autor “não é a realidade, tal como a imagina o investigador, que o sujeito reage mas a uma realidade eventualmente diferente: uma realidade representada, quer dizer apropriada, estruturada, transformada; a realidade do sujeito” (p.56).

1.2. A NATUREZA RIZOMÁTICA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A complexidade, a dinâmica, a recriação inerente à génese das representações sociais permite olhá-las, de um ponto de vista conceptual, como uma edificação rizomática. Elas nascem das interações individuais, intergrupais, em contexto social e relacional, são vividas, transformadas, reinventadas a todo o momento e em várias direcções. Não visualizamos as representações sociais como uma edificação rizomática piramidal, vertical ou circular, mas sim como uma edificação expansionária, multidireccional e multidimensional, com ritmos descontínuos e imprevisíveis.

Esta nossa visão advém da defesa de Moniz (2008) das representações sociais como uma rede rizomática: “As Representações Sociais constroem-se por conexões, cortes ou nódulos rizomáticos, por subtracção de segmentos da realidade, gerando novas Representações, conforme a personalidade do indivíduo, as suas vivências e as pressões exteriores.” (p.84). Trata-se de um esquema conceptual das representações sociais altamente dinâmico, relacional e expansionário se atendermos ao facto que “A

representação social pode tornar-se um sinal, tal como o rizoma, pode chamar outras, opor-se a outras ou excluir outras.” (p.80).

Em 1976, os filósofos Gilles Deleuze e Félix Guattari usaram o termo botânico rizoma (por oposição à ideia de raiz) para conceptualizar a dinâmica relacional do mundo contemporâneo. Actualmente o conceito de rizoma pretende caracterizar não só as relações, mas também a multiplicidade identitária e de pertenças do indivíduo e suas possibilidades relacionais e atitudinais, a diversidade de realidades sociais e de experiências intergrupais. Moniz (2008) realça que “Na filosofia deleuziana a pessoa não é una, mas múltipla, com características psicológicas próprias e sujeitas à cultura do seu grupo de pertença, às interações entre os diferentes elementos do seu endogrupo e às interações entre os vários grupos que (co)existem na sociedade” (p.18).

Como é que esta visão rizomática da Representação Social pode contribuir para a compreensão do impacto das representações dos professores sobre as turmas multiculturais, a escola multicultural, a diversidade cultural? Ao optar por valorizar a concepção rizomática de representação social, estamos a defender a importância das conexões entre as representações e o seu fluxo gerador de mais representações. Estamos igualmente a enfatizar os possíveis efeitos das representações dos professores face a outras representações (por exemplo, dos alunos, dos pais) e as conexões que daí advêm.

Deparamo-nos assim com as representações sociais enquanto produto e produtoras de realidade em constante processo rizomático, o que nos exige um posicionamento flexível na análise das representações sociais dos professores e seu papel nas relações pedagógicas interculturais e na prática na sala de aula. As representações sociais estabelecem as conexões entre si que, por sua vez, produzem novas representações. Na escola, o espaço relacional é marcadamente influenciado pelas representações sociais, influência essa que frequentemente não é percebida ou identificada. Face a estes desafios que a escola enfrenta actualmente, Moniz (2008) realça que:

“O rizoma de Deleuze não é um momento na História e, tal como as Representações Sociais, é um processo que não pára [...] A Escola é chamada a construir a contemporaneidade, através de um conjunto de Representações Sociais (da própria Escola, dos pais, dos professores, dos alunos, da comunidade) e as Representações Sociais vão pressionar a Escola, a realidade, para incluir todas as diversidades de que são portadoras as sociedades, e logo os alunos, razão de ser da Escola.” (p.85).

1.3. REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES E A ESCOLA MULTICULTURAL

Já afirmámos anteriormente que as representações são produto dos actores sociais, das suas interacções quotidianas e das dinâmicas culturais e sociais dominantes. Também explicitámos a expansão rizomática das representações sociais, em particular nas escolas onde é reflectida a diversidade cultural das sociedades contemporâneas.

Martins (2008) considera que o estudo das representações sociais relativas à escola contribui para a compreensão das relações que se estabelecem entre os sujeitos e/na escola. O autor defende que:

“Tal como em todas as organizações, os diferentes intervenientes que se cruzam nas escolas movem-se em sistemas de referência distintos e têm da escola diferentes representações, que condicionam as suas atitudes e formas de intervenção. A diversidade cultural que marca todos os grupos presentes na escola, desde os alunos aos professores, aos funcionários ou aos pais, é ela própria multiplicadora de representações em relação à organização escolar” (p.57).

As representações sociais do professor em relação às suas turmas e à diversidade social, cultural, étnica dos seus alunos, serão factores de proximidade relacional, de diversificação de estratégias, de curiosidade sobre outras realidades, de bloqueio na gestão do currículo? Moscovici (2005) afirma que “ A tensão básica entre o familiar e o não-familiar está sempre estabelecida, em nossos universos consensuais, em favor do primeiro (...) Antes de ver e ouvir a pessoa, nós já a julgamos; nós já a classificamos e criamos uma imagem dela.” (p.58). Quando o professor tem, à sua frente, um grupo de alunos altamente heterogéneo ou alunos altamente diferenciados no seio de um grupo, que representações serão activadas no seu processo mental de apreensão e codificação desse grupo? Que emoções, pensamentos, reacções terá um professor face a uma diversidade, tantas vezes, não-familiar, desconcertante e perturbadora do seu agir pedagógico? As representações tornar-se-ão justificativas das suas atitudes ou será a experiência que condicionará as suas representações?

Moniz refere que “a própria Escola, por pressão exercida pelas condições do meio envolvente, pelas pertenças grupais dos alunos, pode também mudar a Representação Social que construiu dos seus alunos” (p.81). A autora explorou as representações sociais de Escola dos alunos e relaciona a transformação da Escola Pública Portuguesa e respectivo sistema de ensino com a mudança das representações dos próprios alunos: “Como se pode verificar, as Representações Sociais não são imutáveis, a Escola transmissiva foi dando lugar à Escola construtiva e pode-se, então, intuir que as Representações de Escola também foram mudando nos seus actores, nomeadamente

nos alunos” (p.81). Poderíamos acrescentar que as representações de Escola, de Turma, de Aluno terão mudado igualmente nos professores. Como e com que consequências? A mudança de representações dos professores quanto às turmas, terão elas originado uma mudança de actuação pedagógica? As novas representações significarão novas práticas e metodologias? Terão implicado uma questionação do papel do professor na transmissão de conhecimentos? Uma questionação do currículo?

Os objectivos do nosso estudo encontram reforço na argumentação de Pedro, Simões e Melo (2007) que afirmam que “as representações dos professores sobre os seus diferentes públicos escolares desempenham um papel importante nas interacções e práticas que sustentam o processo de ensino-aprendizagem” (p.137). As autoras realizaram um estudo de caso sobre duas professoras numa Associação de Imigrantes, com o fim de explorar as representações do Outro e sua ligação com as representações das práticas com o Outro. Procuraram assim evidenciar a influência das representações nas práticas, em particular nas práticas de integração e cidadania.

O enfoque do estudo recaiu sobre o “conhecer as representações dos professores no seu contexto de trabalho sobre os seus públicos escolares para compreender a natureza da relação que estabelecem ou pensam estabelecer com o seu público e com o objecto que se constitui enquanto matéria de aquisição” (p.138). Nas conclusões do estudo, as autoras clarificam que as representações do Outro influenciam, de facto, o discurso sobre as práticas e defendem “um *continuum* entre as representações do Outro e as (representações das) práticas com o Outro, evidenciando o quanto as duas se entrelaçam, se entretecem e se influenciam” (p.147).

2. ATRIBUIÇÕES CAUSAIS

O que somos, o que pensamos, o que fazemos resulta do nosso processo de socialização e de construção identitária, para o qual contribuem múltiplos actores e múltiplos factores. Como vemos os outros e como os outros nos vêem é uma parte desse processo complexo que nos sustenta ao longo da vida. Por ser um processo dinâmico e mutável, a nossa socialização e identidade levam-nos frequentemente à auto-interrogação sobre as nossas acções, motivações e resultados. Como explicamos os sucessos e os insucessos na nossa vida? Seja no domínio pessoal, afectivo, profissional, familiar ou escolar, o modo como entendemos as razões que condicionaram os nossos resultados, condicionam, por sua vez, os nossos futuros comportamentos.

Sousa (1996) explicita a dinâmica existente entre o acto explicativo, o acto avaliativo e o comportamento:

“Vivemos num mundo em que aquilo que fazemos é objecto de avaliação por nós próprios e pelos outros. Os desempenhos numa sala de aula, numa organização, no seio de um grupo de amigos são não raras vezes objecto de reflexão e/ou de discussão. Frequentemente, os comentários traduzem-se num questionamento das razões que levaram a tal desempenho, e numa avaliação das possibilidades físicas, capacidades intelectuais ou artísticas dos diferentes intervenientes, dos constrangimentos na realização da tarefa. Facto importante, estas interpretações afectam os comportamentos e as interacções sociais dos diferentes intervenientes” (p.141).

No domínio da Psicologia Social, as atribuições são as inferências que procuram explicar exactamente as razões, isto é, as possíveis causas dos acontecimentos ou dos resultados das nossas acções. Neto (2002) afirma que “as atribuições representam os modos como compreendemos o mundo circundante e o comportamento das outras pessoas” (p.181), estando elas profundamente relacionadas com a cultura. O facto de um indivíduo explicar os seus actos ou resultados recorrendo mais a disposições pessoais do que a factores situacionais é, por si, um dado cultural.

O estudo das atribuições causais permite conhecer a avaliação de resultados dos comportamentos dos indivíduos, em especial na área da Psicologia da Educação. A realização escolar foi uma das áreas privilegiadas de aplicação do modelo atribucional de Weiner (1979) que propôs originalmente quatro principais causas: capacidade, esforço, sorte e dificuldade de tarefa. No entanto, estas causas revelaram-se insuficientes e Weiner procurou uma classificação de causas que permitisse uma outra variedade de causas. Foram assim identificadas três dimensões causais, o *locus* de causalidade, estabilidade e controlabilidade, que têm facilitado a avaliação das atribuições ao nível interpessoal e escolar.

2.1. ATRIBUIÇÕES CAUSAIS E APROVEITAMENTO ESCOLAR

O modelo atribucional de Weiner procurou originariamente explicar os resultados da realização escolar através de quatro causas principais: a capacidade, o esforço, a sorte e a dificuldade da tarefa (Weiner, 1979). Estudos posteriores confirmaram que os alunos recorriam a uma maior diversidade de causas e foi neste sentido que Weiner desenvolveu a taxonomia das causas de acordo com três grandes dimensões causais já apresentadas: “internas/externas ao aluno, estáveis/instáveis ao longo do tempo e controláveis/incontroláveis pelo aluno” (Neves e Faria, 2007: 637).

Neves e Faria (2007) consideram que:

“As atribuições causais são uma forma de os alunos darem sentido às suas experiências académicas, explicando e interpretando os seus resultados escolares, mas é sobretudo a percepção das causas e a sua classificação em dimensões causais que dá origem a emoções e a expectativas que afectam a qualidade e a intensidade da realização futura, bem como a escolha ou o evitamento de certo tipo de tarefas e a persistência ou a desistência perante obstáculos e dificuldades” (p.637). De facto, o estudo das atribuições revelou-se um instrumento útil para avaliar a motivação para as aprendizagens e os comportamentos de realização, confirmando-se a existência de estilos atribucionais individuais com diferentes influências e impactos.

O exemplo do estudo de Mascarenhas, Almeida e Barca (2005) evidencia a relação entre as atribuições causais e o rendimento escolar e a possibilidade de diferenciação dessas de acordo com o nível de escolaridade dos pais e o género dos alunos. Defende ainda que os professores são igualmente importantes na reestruturação atribucional dos alunos, no sentido em que também interferem nas respostas atitudinais e emocionais dos alunos e seu envolvimento no percurso académico.

Desde os finais da década de sessenta que vários estudos verificaram a importância das atribuições causais dos professores junto dos alunos. Ramirez e Ávila (2002) confirmam que as atribuições causais dos professores em relação aos seus alunos condicionam claramente os seus estilos atribucionais e respectiva realização escolar. A pesquisa de Ramirez e Ávila (2002) procurou, através de um projecto pioneiro com professores e alunos, modificar e melhorar o estilo atribucional dos professores e confirmar o respectivo impacto positivo nos alunos e consequente melhoria do aproveitamento escolar. O seu objectivo principal foi comprovar se o modelo atribucional de Weiner resultaria com êxito se aplicado num contexto escolar real, com professores e respectivas turmas, com vista a promover estilos atribucionais mais adaptativos.

Segundo os autores, este objectivo foi alcançado verificando-se que, em primeiro lugar, quando os professores atribuem o sucesso escolar a causas internas, os alunos aumentam a sua motivação e esforço para melhorar resultados; em segundo lugar, que é possível mudar os padrões atribucionais dos professores para um estilo mais positivo e adaptativo através, por exemplo, da formação contínua de professores.

Mascarenhas, Almeida e Barca (2005) defendem, por sua vez, que as múltiplas funções e tarefas do professor influenciam as respostas atribucionais dos alunos, o que resulta numa dinâmica similar de mudança/ não mudança dos seus comportamentos: “a

forma como os professores organizam as aulas, a informação que passam aos alunos, os processos de avaliação ou a interação mantida na sala de aula moldam os estilos atribucionais dos alunos” (Ibid.: 88).

2.2. AS ATRIBUIÇÕES COMO *DÉMARCHE* REPRESENTACIONAL?

Sá (2002) considera que a teoria das representações sociais parte da diversidade humana e de tudo o que há de imprevisível nela, o que leva os sujeitos a procurar causas e efeitos, revelando-se o pensamento como bi-causal. Sá (2002) apresenta a expressão popular “Não existe fumaça sem fogo”¹ para ilustrar o nosso impulso para um processo de pensamento que descodifique “todos os signos que existem em nosso ambiente social e que nós não podemos deixar sós, até que seu sentido, o “fogo escondido”, não tenha sido localizado” (p.80).

O autor distingue causalidade primária de causalidade secundária, em que a primeira corresponde à procura individual e subjectiva de causas e a segunda à construção social e pretensamente objectiva de respostas. O que ressalta desta bi-causalidade é, segundo o autor, o funcionamento conjunto e uma dinâmica constante entre as duas causas que resultam em inferências e atribuições:

“Nas representações sociais, as duas causalidades agem conjuntamente, elas se misturam para produzir características e nós saltamos constantemente de uma para a outra. Por um lado, pelo fato de procurar uma ordem subjectiva, por detrás dos fenómenos aparentemente objectivos, o resultado será uma inferência; por outro lado, pelo fato de procurar uma ordem objectiva por detrás de fenómenos aparentemente subjectivos, o resultado será uma atribuição.” (p.83).

Deste modo, Sá (2002) defende que a teoria da causalidade centra-se na teoria das atribuições e das inferências mas tem de ter em conta a transição entre as duas, não devem pois ser estudadas separadamente, até porque todas as nossas explicações são condicionadas pela nossa visão, percepção, ideia, representação da realidade. Sá salienta que “as causas que nós seleccionamos, tudo isso é ditado, em cada passo, por um sistema de representações sociais” (p.86).

O que o autor pretende clarificar é o conceito de causalidade e inserir as causalidades num contexto representacional, em que as representações são factor motivacional e justificativo para as atribuições: “a causalidade não existe por si mesma, mas somente dentro de uma representação que a justifique” (p.88). Sá (2002) apresenta inclusive três sugestões de reformulação da teoria de atribuição para que, entre outros

¹ Expressão equivalente à expressão portuguesa “Não há fumo sem fogo”.

objectivos, seja equacionada a relação entre as causalidades e as representações: a “mudança da esfera individual para a esfera colectiva”, o “abandono da ideia de ser humano como um estatístico e da relação mecanicista entre o ser humano e o mundo”, a “re-colocação das representações sociais como mediadoras necessárias” (ibid.).

Vala (1996) aproxima-se desta posição crítica quanto às teorias de causalidade que limitam os estudos à análise de categorias explicativas. Pelo contrário, Vala (1996) defende uma ancoragem dessas categorias no contexto das metarrepresentações sociais que permitirá identificar os factores responsáveis pela diversidade de modalidades causais: “É neste sentido que se propõe uma análise da causalidade no senso comum não só por referência a metarrepresentações sobre o homem e a sociedade mas também por referência a representações especificamente construídas sobre o objecto relativamente ao qual o discurso causal é produzido” (p.378).

Reiterando a posição de Vala (1996), os processos de atribuição devem ser, de facto, estudados à luz das representações sociais, sendo assim importante estabelecer e estudar as relações entre as atribuições causais e as representações sociais. No capítulo anterior, analisámos as representações sociais como teorias sociais práticas e como factores de avaliação e explicação do real e, como afirma Vala (1996), “quando os indivíduos se questionam sobre fenómenos sociais como a pobreza, o desemprego, a saúde, a violência ou o insucesso escolar, accionam as teorias que colectivamente construíram sobre estes mesmos fenómenos, e é no quadro dessas teorias que procuram e estruturam as explicações” (p.377).

CAPITULO III – O CURRÍCULO INTERCULTURAL E FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR

“Aos comprometidos aplicam-se os conselhos de Pascal:

Ide à missa, embrutecei-vos.

O intelectual pode e deve participar e tomar partido a favor da cultura e da humanidade inteira. Mas, se se torna legionário (engajado) ou inquisidor (raivoso), a participação torna-se mais regressiva que progressiva”.

Edgar Morin (1970, in Peres, 2000)

1. O CURRÍCULO E O PODER

O currículo é um conceito polissêmico manifestamente importante para a conceptualização de um modelo educativo, de gestão escolar, de actuação pedagógica, ou seja, é um conceito aglutinador de várias dimensões de um sistema educativo. O currículo tem sido definido quer como um conjunto de orientações programáticas gerais, quer como um programa específico de uma disciplina ou um conjunto de critérios de selecção e gestão do conhecimento.

Pereira (2004) salienta várias perspectivas sobre o currículo, sendo este apresentado como: plano de estudos constituído por uma lista de disciplinas; lista de temas e conteúdos relativos a uma área disciplinar, isto é, o programa de uma disciplina; conjunto de experiências educativas e vivências escolares dos alunos, de acordo com a orientação da escola; conjunto do que se pretende ensinar e do que os alunos devem aprender. Como proposta aglutinadora, a autora apresenta três elementos constitutivos do currículo: “objectivos ou resultados de aprendizagem a alcançar; matérias ou conteúdos a ensinar; experiências ou processos de aprendizagem” (p.104). Pereira defende ainda que, quer na concepção quer na implementação dos currículos, estes devem ter em conta três tipos de pressupostos: socioculturais, psicopedagógicos e epistemológicos.

Para Wyman (1993) o currículo é “todo um conjunto de estudos que orienta o modo de transmissão do conhecimento e estimula o desejo do saber” (p.14). A função do currículo de orientar e organizar o conhecimento é inerente a qualquer noção de currículo mas, neste caso, a autora acrescenta-lhe uma função de motivação para o saber que será, a nosso ver, o desafio de qualquer proposta de currículo: levar o aluno a querer saber, conhecer, experimentar, vivenciar, enfim, aprender.

Por sua vez, Peres (2000) ressalva, na sua proposta de definição, não apenas o que ensinar ou o como ensinar, mas também o conjunto de condicionalismos históricos, sociais, económicos, ideológicos que contribuem para uma determinada construção

curricular. Diz o autor que “o curriculum deve ser entendido numa perspectiva dinamogénica entre os princípios e as práticas educativas, sendo necessário perceber os seus códigos, isto é, os princípios que fundamentam a sua selecção, organização e transmissão (Lundgren, 1983), à luz dos marcos económico, político, social e cultural de cada época.” (p.139). Segundo Peres, o currículo obedece a duas funções: definir as finalidades da educação e orientar as práticas educativas, confirmando-se assim a tensão dialéctica, sempre existente no desenvolvimento curricular, entre a teoria e a prática.

Entendemos ser importante apresentar ainda a proposta de definição de currículo de Torres (1994, in Peres, 2000) que, na nossa opinião, adequa-se à realidade multicultural das escolas da actualidade e reforça todo o projecto educativo que se pretende como intercultural, inclusivo e emancipatório. Para Torres (1994), podemos descrever o currículo como:

“Um projecto educativo que se planifica e desenvolve a partir de uma selecção da cultura e das experiências nas que se deseja que participem as novas gerações com a finalidade de as socializar e capacitar para que se tornem cidadãos e cidadãos solidários, responsáveis e democráticos.” (p.139).

Na óptica de Peres (2000), os conhecimentos só são constituídos como matéria escolar após validação e legitimação por parte de uma “comunidade intelectual e profissional” (p.142) e aponta como agentes tradicionais de selecção e definição do conhecimento escolar o Estado, os especialistas (“experts” e “opinion’s makers”) e os editores de manuais escolares. Considera o autor que as relações entre estes três agentes não são gratuitas e questiona as relações intrincadas entre o poder e o saber que, muitas vezes, não nos permitem identificar “a proveniência e a matriz dos discursos que regulam as normas” (p.144).

Construir um currículo é formatar todo um processo de formação de crianças, jovens, adultos, de quem se espera as devidas competências para agir, intervir, participar na sociedade e nas suas dimensões culturais, económicas, laborais, profissionais, associativas. Isto é, pretende-se formar indivíduos capazes de se movimentarem nos vários patamares da vida social, entre as várias culturas existentes, sejam elas dominantes ou minoritárias e, no caso particular de migrantes, de se movimentarem entre a cultura dominante e a sua própria cultura sem ter de abdicar das suas pertenças identitárias e valores. Wyman (1993) é assertiva quanto à grande finalidade da educação em garantir que “todos os alunos deixarão as nossas escolas com os conhecimentos, capacidades e atitudes que lhes permitam actuar produtivamente nas respectivas culturas individuais, na cultura dominante e noutras onde possam ser inseridas” (p.13).

Assim, o currículo é um acto selectivo de conhecimentos a adquirir e a privilegiar, um acto definidor de percursos de educação e de vida. É, sem dúvida, um acto de poder. Neste sentido, não há currículos neutros, supostamente inconsequentes ou não interventivos na formação do indivíduo-cidadão. O currículo é um projecto político que preconiza uma visão de escola inserida num pretenso modelo de sociedade. Responder às questões de “quem” o define e “como” o define, permite-nos perceber que o currículo tem obedecido aos desígnios das culturas dominantes, revelando-se um instrumento de gestão de conhecimento altamente etnocêntrico e hegemónico, contribuidor da edificação e consolidação das identidades exclusivas e pretensamente homogéneas dos Estados-nação.

As escolas têm sido instituições reprodutoras das culturas dominantes (Wyman, 1993), privilegiando o ensino da história nacional, da língua, das tradições e costumes, dos seus símbolos, dos seus heróis, das suas festividades e comemorações. Mas, no actual mundo global, em que a mobilidade humana é uma constante e os contactos interculturais uma realidade quotidiana, o imperativo da identidade nacional nos currículos deixa de fazer sentido e sente-se como necessária e desejável a integração de outros conteúdos culturais que anulem preconceitos, racismo, xenofobia, em relação aos indivíduos pertencentes a culturas diferentes, subculturas ou grupos minoritários. Isto porque é o grupo dominante que define o currículo escolar exigindo assim que os outros diferentes o assimilem e o entendam como a possibilidade de sucesso escolar, logo o único caminho possível para a integração na sociedade. Wyman (1993) considera as escolas como uma “réplica da estrutura económica e do *statu quo*, dado que contribuem para a manutenção da desigualdade existente ao nível da raça, classe e género” (de acordo com trabalhos de Apple, 1990 e Giroux, 1980; p.8).

Silva (2000) defende de que não podemos encarar o currículo como um instrumento neutro, puramente técnico ou como uma simples “grade curricular e lista de conteúdos” (p.98). Ao visitar os contributos das teorias críticas e pós-críticas do currículo, Silva explora a concepção do currículo como instrumento de poder e como resultado de uma construção social.

As teorias críticas analisaram, nos anos 60, o currículo a partir de uma perspectiva marxista em que este não poderia ser descontextualizado do sistema capitalista liberal. Autores como Althusser (1970, in Silva, 2000) defendem que a escola tem participado na reprodução da ideologia capitalista enquanto aparelho ideológico de Estado. Silva (2000) esclarece afirmando que a escola transmite a ideologia exactamente através do seu currículo: “seja de uma forma mais directa, através das matérias mais susceptíveis ao

transporte de crenças explícitas sobre a deseabilidade das estruturas sociais existentes, como Estudos Sociais, História, Geografia, por exemplo; seja de uma forma mais indirecta, através de disciplinas mais “técnicas”, como Ciências e Matemática” (p.87).

Outros autores, Bowles e Gintis (1976, in Silva, 2000) reforçam o papel, não tanto dos conteúdos curriculares, mas da estratificação das relações de poder que condicionam as relações sociais, ou seja, da “vivência das relações sociais da escola, das atitudes necessárias para se qualificar como um bom trabalhador capitalista” (p.87).

Para Bourdieu e Passeron (1970, in Silva, 2000) a reprodução social está assegurada pela reprodução da cultura dominante. Os autores não consideram que a escola obrigue os alunos a assimilarem a cultura dominante, o que acontece é que o currículo é baseado nessa cultura dominante, perpetuando assim condições desiguais de acesso e sucesso escolar e social.

Silva (2000) reforça os contributos das teorias críticas para noção do currículo como espaço de poder e como construção social. A noção de currículo como construção social é também muito importante para, por exemplo, entender os actuais processos de mudança curricular e respectivas motivações e opções.

Recentemente as teorias pós-críticas têm reforçado o imperativo das teorias críticas de que o currículo deve ser entendido no âmbito das relações de poder em que está integrado mas, ao contrário da noção de Estado como único centro de poder, defendem que o poder está descentralizado e disseminado pelas redes sociais, reforçando a ideia de que o conhecimento faz parte do poder. As teorias pós-críticas reflectem o discurso contemporâneo da identidade e do reconhecimento (Taylor, 1994), recusando reduzir a análise do poder às relações capitalistas e integram na sua análise “processos de dominação centrados na raça, na etnia, no género e na sexualidade” (Silva, 2000: 99).

Por fim, Silva (2000) salienta esse cruzamento entre o currículo enquanto expressão de poder e enquanto parte integrante dos nossos processos identitários, também eles em constante recriação e readaptação:

“O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é uma relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja a nossa identidade.” (p.100).

1.1. CULTURA EDUCACIONAL GLOBAL E MUDANÇAS CURRICULARES

Já tivemos oportunidade de reflectir sobre a influência da globalização na educação e como os sistemas educativos nacionais estão em constante processo de reajuste e de

reconstrução face a estandardizações, imperativos, normativos internacionais que se expandem mundialmente tornando-se também eles hegemónicos nas configurações educativa nacionais. No entanto, consideramos importante abordar novamente estes processos de influência, em particular, no que diz respeito ao desenvolvimento do desenho curricular.

Meyer (2000) defende que, na área da Sociologia da Educação, deve ser dada mais atenção às alterações curriculares que surgem como reacção à globalização mundial. Apesar do carácter específico e local dos sistemas educativos nacionais, Meyer insiste em como se assinala, desde há algum tempo, sinais de uma influência estandardizada global nesses sistemas e refere três campos de influência: as admissões, os currículos e as estruturas organizacionais.

As admissões dizem respeito ao aumento expansionário de alunos nas escolas, confirmando-se que a dita escolarização de massas é um sintoma de influências e imperativos mundiais no campo da educação. Meyer (2000) refere que o princípio de escolaridade obrigatória foi alvo de um processo de expansão global, no sentido de uma relação de cada país com o mundo e não tanto com a sua estrutura e orientação internas, tal como a universalização do ensino superior e respectiva admissão de mulheres.

Vários estudos e pesquisas confirmam que os currículos, a nível mundial, revelam semelhanças e processos de mudança num sentido convergente. Meyer (2000) salienta que a “indústria de testes (avaliações, classificações), internacional e comparativa, sugere em que medida as mesmas disciplinas são ensinadas de forma aproximadamente similar, em todo o mundo” (p.19).

Quanto às estruturas organizacionais, estas estão tradicionalmente e intimamente ligadas aos Estados-nação, mas constata-se que modelos de supervisão nacional estão sendo difundidos globalmente e que existe uma estandardização globalizada da concepção de “sala de aula” e do “professor profissionalizado”. Meyer salienta que há uma escolha de modelo centralizado na figura do professor que faz a gestão da sala de aula de uma forma bastante reconhecível e estandardizada na grande maioria dos países e adianta que “Pode-se reconhecer uma “escola” em qualquer lado do mundo, de uma forma que dificilmente se conseguiria no século XVII (Reid: 1990): isto acontece porque são feitos grandes esforços para que as escolas se pareçam com um modelo-tipo (i.e. globalmente definidas e facilmente identificadas com tal)” (p.19).

Tal como apontámos anteriormente, Meyer (2000) refere a influência na configuração educativa das organizações internacionais ao fornecerem “guiões *standard* para o desenvolvimento educacional (como, por exemplo, a UNESCO); assistência

concreta (por exemplo, o Banco Mundial através dos seus fundos); consultores para colaborar no terreno; e, ainda, formas dos educadores e administradores participarem neste processo, obtendo um maior *status*.” (p.20). Neste sentido, a globalização como processo de influência revela-se claramente como um processo hegemónico. Meyer (2000) afirma que “Uma vez estabelecido que a educação é um sistema institucional global, parece óbvio, para a maior parte dos sociólogos, que os modelos educativos globais são “criaturas” de hegemonia, dos poderes e interesses dominantes (ou de resistência a este domínio, numa visão mais sofisticada e dialéctica)” (p.21).

O que se regista actualmente é uma tendência para a construção curricular configurada internacionalmente e globalmente com a prioridade de preparar e formar cidadãos para uma “sociedade mundial imaginada” (p.23). Daí que os currículos nacionais de cariz exclusivamente nacionalista, etnocêntrico, eurocêntrico estejam em processos de mudança para que se possa assegurar mecanismos formativos e vivenciais para uma cidadania democrática e global, baseada no conhecimento e defesa da universalidade dos direitos humanos e construída a partir dos contributos de várias culturas, povos, grupos. Estamos a falar de uma concepção intercultural de currículo que preveja a elaboração de vários instrumentos, mecanismos, estruturas capazes de formar o cidadão para saber viver com os outros, neste mundo global.

Meyer (2000) apresenta várias sugestões de temas que, no actual contexto de reconstrução curricular global, ora irão tendencialmente desaparecer, ora serão futuramente integrados nos currículos. Vejamos alguns exemplos:

- Alteração do ensino da História, em que este deixa de estar centrado nas conquistas nacionais e nas relações com os estados vizinhos para valorizar as histórias regionais e mundiais e explorar a história social e cultural do espaço nacional com vista a incluir as histórias dos grupos minoritários e excluídos;

- Visão eclética para a cultura nacional e internacional, anulando etnocentrismos e nacionalismos no campo das artes e da literatura;

- Valorização das instituições internacionais de solidariedade, como, por exemplo, as Nações Unidas, contribuindo para uma concepção de mundo cooperativo e não competitivo;

- Consciencialização da interdependência económica mundial e preocupação com os desequilíbrios e desigualdades sociais “vistas mais como problemas sociais, requerendo regulação, redistribuição e caridade, do que como meros conflitos resultantes da divisão de classes” (p.27);

- Mais atenção para com o ambiente, em que as ciências ambientais ganharão mais importância;

- Mais interesse pelas áreas científicas que sublinhem os aspectos comuns dos seres humanos e não as suas diferenças (por exemplo, pré-história da espécie humana, da linguagem, história geológica do planeta);

- Ênfase na educação para a saúde, defendendo uma visão do homem como ser da natureza, e na “educação física natural e saudável” (p.28);

- Consolidação dos direitos humanos enquanto direitos naturais e que permitem uma educação para a cooperação e solidariedade: “A descrição da pessoa humana, como um ser comum e natural, e dos decorrentes direitos naturais, pode ajudar a fornecer o necessário “cimento” cultural que sustente as aspirações de um currículo globalizado” (p.29).

Assim sendo, a questão do currículo deve ser inquestionavelmente colocada na ordem do dia, pois este está a ser chamado para contribuir para a construção de “uma sociedade mais global do que nacional”(p.30), um processo que deve ser discutido junto das escolas, associações de professores, organismos nacionais e que exige uma mudança curricular crítica e reflexiva.

2. O DESENHO CURRICULAR EM CONTEXTO ESCOLAR MULTICULTURAL

Desde as décadas de 80 e 90 do século XX que vários autores defendem que as culturas de origem dos alunos devem ser incluídas nos currículos (“Asante, 1991, Banks, 1981; Gay, 1990; Nobles, 1990, Gabinete dos Assuntos das Minorias”, 1988” in Wyman, 1993: 14). No entanto, a mudança no desenho curricular tem sido lenta e insuficiente face às necessidades de alunos migrantes e de diversos grupos socioculturais, não só de garantia de acesso à educação, de promoção de igualdade de oportunidades para o sucesso escolar mas também de valorização do contributo da história dos seus povos/culturas na história universal.

Wyman (1993) defende que “o currículo das escolas deve reflectir a diversidade da sua população escolar” (p.14), perspectivando os alunos de origens culturais diversas como sujeitos da história. Caso contrário, a autora considera que os alunos não originários da cultura dominante vivem numa “espécie de deslocação cultural” (ibid.), anulando qualquer tentativa de vivência integradora e valorizadora da diferença.

A primeira Conferência Nacional sobre a Introdução de Conteúdos Africanos e Afro-Americanos no Currículo Escolar, em 1991, elaborou orientações para a inclusão de conteúdos culturais diversos no currículo tradicionalmente etnocêntrico e hegemónico. No

entanto, este apelo à infusão curricular alimentou os chamados estudos étnicos que se focalizaram exclusivamente nas culturas minoritárias, registando-se uma simples adição de conteúdos pontuais, costumes, festividades, comemorações, ao currículo geral, resultando mais numa folclorização, exotização e estereotipização das culturas do que uma verdadeira valorização dos contributos das culturas.

Por sua vez, Banks (1989, in Peres, 2000) identificou vários níveis de abordagem curricular intercultural que esclarecem e alertam para o resultado de várias iniciativas assumidas como interculturais mas que, muitas vezes, perpetuam a tal folclorização e minimização das culturas minoritárias. O autor identificou os seguintes quatro níveis de desenvolvimento curricular intercultural:

Quadro nº 3 – Níveis de Abordagem Curricular Intercultural

Nível 1 – Contributivo	Comemoração de datas festivas, acontecimentos, heróis e à divulgação de dados culturais como a gastronomia, música, dança, tudo abordado episodicamente e sem contextualização, pelo que o currículo formal não sofre nenhuma alteração e os conteúdos culturais a privilegiar são escolhidos pelo grupo dominante.
Nível 2 – Aditivo	Inclusão de alguns conteúdos e temas culturais no currículo, embora sem perspectivar criticamente e relacionalmente esses contributos e a cultura dominante.
Nível 3 – Transformativo	O currículo sofre alterações no sentido de abranger vários conteúdos alternativos e promove uma visão crítica e uma capacidade junto dos alunos em perspectivar os contributos de diversos grupos, interiorizando assim a multiculturalidade de que é composta da sociedade.
Nível 4 – Acção Social	Para além de garantir o conhecimento, reconhecimento, interiorização e valorização dos contributos dos outros grupos, tenta desenvolver competências que evitem os preconceitos e a discriminação e que tornem os alunos capazes de decidir e intervir em questões sociais.

Relativamente ao último nível, Banks (1989) defende que “a escola tem que ajudar os alunos de outras etnias a tornarem-se reflexivos e críticos a nível social e capacitá-los para participarem activamente na mudança social” (p.150).

Díaz-Aguado (2000) alerta igualmente para o facto da simples inclusão de conteúdos interculturais no currículo ser insuficiente para uma verdadeira mudança que viabilize a implementação de uma Educação Intercultural.

Será o currículo multi/intercultural uma mera questão de escolha, de decisão política, de gestão escolar ou será uma realidade inequívoca, uma quase obrigatoriedade? Cardoso (2008) considera que qualquer currículo é hoje inerentemente multicultural, não só pelas mudanças sociais mas também pelo próprio conceito de currículo como processo de garantia de igualdade no sucesso educativo e como processo de valorização da diversidade na aprendizagem.

Para reajustar o desenho curricular ao actual contexto escolar multi/intercultural é necessária, na nossa opinião, uma vontade inequívoca de mudança. Uma mudança que reformule e aperfeiçoe conteúdos programáticos, orientações regulamentares, materiais didácticos e manuais, práticas pedagógicas, de acordo com o paradigma intercultural.

2.1. CONTRIBUTOS PARA UM CURRÍCULO INTERCULTURAL

Uma das acepções mais comuns sobre o que deve ser um currículo intercultural é a teoria de *dar a voz* aos grupos silenciados, aos grupos com histórias de subjugação e colonização, grupos excluídos e estigmatizados, não só pela sociedade, mas também nos próprios materiais didácticos. Sousa e Lopes (2003) consideram que o currículo intercultural implica exactamente “a inclusão no currículo de todas aquelas vozes ausentes dos conteúdos escolares: mundo feminino, mundo rural, cultural infantil, homossexuais, classe trabalhadora, pessoas portadoras de necessidades especiais, terceira idade, minorias étnicas e culturais”.

Por outro lado, Martins (2008) reforça a inclusão de contributos dos grupos minoritários e defende que o currículo intercultural deve contemplar “pontos alternativos em relação aos conteúdos ensinados na maioria dos sistemas educacionais, fornece aos grupos étnicos minoritários uma visão inclusiva da História, das Ciências, etc; e diminui os estereótipos, os preconceitos, o fanatismo e o racismo.” (p.98).

O currículo intercultural levanta mais questões do que a inclusão de conteúdos interculturais. Pereira (2004: 53) propõe para reflexão as seguintes questões quanto à construção de um currículo em consonância com a diversidade cultural existente na escola:

Quadro nº 4 – Questões inerentes à construção de um Currículo Intercultural

Áreas	Questões
Linguagem	Qual a atitude dos alunos, dos professores e da escola em relação à língua nativa dos estudantes?
Disciplina	Qual o tipo de alunos que apresenta maior percentagem de queixas de indisciplina?
Comunidade	Qual a ligação entre escola e comunidade envolvente? Como é que esta perceciona a escola?
Práticas de avaliação	São utilizadas metodologias de avaliação adequadas?
Funcionários	Reflectem a diversidade cultural da escola? Compreendem-na?
Famílias	Qual a ligação da família à escola?
Currículo	É o mesmo para diferentes sujeitos?
Materiais pedagógicos	Como é que certos grupos de pessoas são retratados? Que tipo de material está disponível?
Práticas curriculares	Pratica-se aprendizagem cooperativa? Encorajam a participação de todos os estudantes?

Neste sentido, entende-se que não é suficiente incluir tópicos interculturais no currículo, é necessário equacionar a dinâmica relacional no espaço-escola, inovar as práticas pedagógicas, construir novos materiais didáticos, investir na proximidade escola-famílias.

Consideramos interessante e profícuo acrescentar a discussão sobre a terminologia a adoptar nesta matéria: devemos enfatizar a natureza da gestão do currículo como intercultural ou devemos privilegiar a concepção intercultural do currículo? Parece-nos que, na primeira hipótese, é tida como prioridade a inclusão da interculturalidade na orgânica da própria escola enquanto instituição, interferindo a vários níveis: administrativo, pedagógico, didático, funcional, disciplinar, regulamentar. No segundo caso, a segunda hipótese acentua a urgência de inclusão de conteúdos interculturais nos currículos disciplinares, salientando o trabalho pedagógico em sala de aula, em grupo-turma, para posteriormente multiplicar essas experiências para a comunidade escolar. Ambas as situações são altamente desejáveis, não são de maneira nenhuma incompatíveis, são sim necessariamente complementares, inovadoras e emancipatórias.

Pereira (2004) considera que é a gestão do currículo que deve ser multi/intercultural e deve pautar-se por:

- Existência de professores envolvidos e comprometidos com a interculturalidade e conhecedores dos universos culturais dos seus alunos,
- Construção de um currículo promotor de valores como a igualdade, a justiça, a auto-estima, que combata o racismo e a discriminação e que permita aos alunos conhecerem as culturas com que interagem;
- Inclusão nesse currículo de contributos de outros valores, histórias, saberes;
- Definição de metodologias interactivas e cooperativas, que combatam materiais didácticos de cariz discriminatório ou preconceituoso;
- Prática de uma avaliação o mais possível individualizada, respeitadora dos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem, tal como das especificidades culturais.

Por fim, apresentamos a visão de Peres (2000) de um currículo intercultural/inclusivo, por oposição aos currículos “pronto a vestir de tamanho único” (Formosinho, 1985, in Peres, 2000: 147) ou “tipo turista” (Torres, 1994, in Peres, 2000: 151), como aquele que “potencia aprendizagens significativas para todos os alunos numa autêntica circularidade entre conhecimentos, habilidades, atitudes e valores e, ao mesmo tempo, promove interacções positivas e um clima de convivialidade entre os vários grupos culturais e étnicos que fazem parte de uma determinada comunidade educativa” (Peres, 2000: 156).

A este currículo deve corresponder um tipo de material educativo que privilegie “uma visão multicultural e multi-étnica da sociedade, evitando o etnocentrismo, os preconceitos e os estereótipos”; assegure “um tratamento positivo e não discriminatório dos diferentes grupos étnicos”; proporcione “uma comunicação efectiva entre os alunos, tendo em conta o multilinguismo existente nas escolas. A língua-mãe do aluno deve ser reconhecida e apoiada, de tal forma que o bilinguismo dos alunos possa ser aproveitado como um óptimo recurso para a escola e para a comunidade envolvente.” (p.180).

A preocupação sobre o que deve ser um currículo intercultural permite constatar que o currículo determina, em grande parte, as práticas pedagógicas, condicionando-as e limitando-as, a não ser que o próprio currículo esteja conceptualizado para a diversidade, a heterogeneidade, a diferenciação e a igualdade. Um currículo pode alterar as práticas pedagógicas mas dificilmente as práticas poderão, por si só, modificar ou ultrapassar a natureza de um currículo. Leite (1996, in Martins, 2008) defende que “as estratégias que os professores desenvolvem estão intimamente relacionadas com o paradigma em que conscientemente se situam ou que, de forma implícita orientam a sua actuação” (p.101).

2.2. PARA DESOCULTAR O CURRÍCULO OCULTO

Não só o currículo oficial ou formal tem importância na implementação de uma Educação Intercultural. O currículo informal, que diz respeito ao conjunto de iniciativas, por exemplo, extra-curriculares, pode facilmente revestir-se de carácter intercultural e contribuir para a edificação escolar de uma vivência pluralista, integradora e partilhada. Mas, para além do conjunto do currículo formal e informal, existem outras aprendizagens e vivências que, não sendo deliberadas ou preconcebidas, determinam em grande parte a qualidade das relações interpessoais e interculturais, falamos do chamado currículo oculto.

Para Pereira (2004) o currículo oculto pode ser considerado como o “conjunto de aprendizagens colaterais ou como um subproduto do currículo formal. As aprendizagens não resultam da intenção deliberada e explícita de as promover, mas ocorrem como resultado subjacente à estrutura social e organizacional da escola e do ensino, ao clima da escola e às relações sociais que nela se estabelecem” (p.106). Estas aprendizagens estão intimamente relacionadas com factores emocionais, atitudinais e valores.

Porque será importante desocultar o currículo oculto? No nosso entender, a relevância de *trazer à superfície* as aprendizagens colaterais em contexto multicultural deve-se à urgência de um novo paradigma de vivência para a escola contemporânea, inserida num mundo global, tecnológico, de mobilidades aceleradas, de identidades em permanente reconstrução, de pertenças múltiplas: o paradigma intercultural.

O currículo oculto é manifestamente composto, para além de experiências e vivências, de expectativas, de concepções, de crenças, enfim, de representações do outro e da relação com o outro. Desocultar estas aprendizagens permitirá reunir esforços para construir um espaço-escola mais tolerante e humanizado.

Díaz-Aguado (2000: 40) considera o currículo oculto um dos obstáculos à Educação Intercultural e reforça três dos seus aspectos apontados por Jackson (1968, in *ibid.*) como elementos transmissores de uma cultura de submissão e de heteronomia:

1. *A monotonia da vida escolar*, em que os alunos devem permanecer quietos, calados por períodos longos esperando pacientemente pela aprendizagem, pelo conhecimento;
2. *A natureza da avaliação educativa*, em que os alunos não podem discutir a avaliação, apenas submeter-se aos critérios mesmos não os entendendo;
3. *A forte hierarquização da vida escolar e a concentração do controlo na pessoa do professor*, em que os alunos devem aceitar uma relação de forte subordinação.

Estes três aspectos do currículo oculto comprovam que muito do que se passa na vida das escolas transforma-se em aprendizagens exigentes para os alunos, em que estes não têm direito à sua individualidade, quer em termos linguísticos, culturais, étnicos, quer em termos de ritmos e estilos de aprendizagem. A Educação Intercultural pressupõe um desocultar do currículo oculto para poder enfrentar resistências à mudança e transformar aprendizagens negativas em renovadas vivências.

3. A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO EM PORTUGAL

Não sendo um objectivo nosso retratar a história do currículo em Portugal, tomaremos como ponto de referência a última Reorganização Curricular de 2001 (Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro) que introduziu noções como a “flexibilização curricular” e “gestão flexível do currículo”. A escola passou a ser concebida a partir de projectos curriculares que, para além de contextualizarem e caracterizarem a comunidade escolar, definem prioridades curriculares, competências, áreas de intervenção e modos de operacionalização. Familiarizámo-nos, pouco a pouco, com conceitos como o Projecto Educativo de Escola (PEE), Projecto Curricular de Escola (PCE), Projectos Curriculares de Turma (PCT). Estes têm promovido uma espécie de localização do currículo nacional, permitindo alguns ajustes do currículo nacional à realidade local, seja este a escola, o território educativo ou a turma.

Leite (2003) chama a este processo de “territorialização do currículo nacional” e defende o impacto positivo da “gestão local do currículo através da concepção e desenvolvimento de projectos curriculares” (p.140). Apresentando uma diferenciação entre PCE e os PCT, a autora esclarece que:

“Enquanto no PCE se define, em função do currículo nacional e do PEE, o nível de prioridades da escola, as competências essenciais e transversais em torno das quais se organizará o projecto e os conteúdos que serão trabalhados em cada área curricular (tendo por referência uma análise vertical dos programas), no PCT essa definição (que tem por referência o PCE) é feita para corresponder às especificidades da turma e deverá permitir um nível de articulação (horizontal e vertical) que só as situações reais tornam possível realizar.” (p.116).

Arriscamos fazer um balanço positivo quanto à prática educativa de elaboração destes projectos curriculares, no que diz respeito à necessidade intrínseca de trabalho colaborativo, de identificação de necessidades, de pontos fortes e pontos fracos, de definição de modos de actuação e prioridades de acção. No entanto, queremos salientar a fragilidade desta construção curricular quanto à já referida adaptação do currículo

nacional ao contexto local e à autonomia da escola/departamento/conselho de turma em propor e operacionalizar outras ofertas educativas, para além da constituição de turmas de Percursos Alternativos e de Cursos de Educação e Formação (projectos bastante vocacionados para *recuperar* alunos do insucesso escolar e evitar abandono precoce).

Que inovações têm os nossos projectos curriculares locais? Que dissonâncias positivas são previstas na grelha disciplinar e na distribuição horária? Que ofertas pedagógicas para os alunos imigrantes recém-chegados à nossa escola, para além das aulas de PLNM? Que autonomia têm as escolas para contratar profissionais da educação de outras áreas como, por exemplo, PedoPsicologia, Terapia da Fala, Mediação Sociocultural, Ensino Especial? Que prioridade tem sido dada à diferenciação de estratégias de ensino? À integração de grupos minoritários e subculturas? À multiculturalidade e à interculturalidade?

Pereira (2004) expressa uma visão muito crítica quanto ao nosso estado de coisas ao considerar que a escola Portuguesa ainda é monocultural e não apresenta uma adequação às necessidades dos grupos minoritários quer ao nível organizacional e de gestão, quer ao nível de metodologias de aprendizagem e processos de avaliação.

A autora defende que, à semelhança do retrato WASP do aluno médio americano (White, Anglo-Saxon, Protestant), a nossa escola continua a ser pensada “para crianças brancas, de classe média, oriundas de meios preferencialmente urbanos, professando a religião católica” (p.33).

Embora no âmbito da Gestão Flexível do Currículo, a escola Portuguesa esteja a aprender a construir currículos alternativos de aprendizagem, como, por exemplo, os currículos de turmas de Percurso Alternativo (PA) e dos Cursos de Educação e Formação (CEF), a organização e planificação curriculares ainda se centram quase exclusivamente nas propostas dos manuais escolares e não estimulam o contributo das experiências e percursos de vida dos alunos. Esta fragilidade na prática da flexibilização curricular denuncia a ausência de investimento na formação docente nas áreas de Educação Intercultural e de Ensino Diferenciado e Diferenciação Curricular (não se entenda ensino individualizado, pois são modos de actuação e de gestão curricular bastante diferentes).

Como já referimos, a escola Portuguesa tem sido chamada a assumir um certo protagonismo na gestão flexível, no que diz respeito à elaboração dos PCE, PEE e PCT, em que se espera que a elaboração destes documentos orientadores para a prática esteja adequada à realidade específica da escola e da turma. No entanto, reforçamos o nosso ponto de vista em que a liberdade dada às escolas, no espaço da sua autonomia, esbarra

frequentemente com uma prática piramidal de decisões (por parte do ME e respectivas Direcções Regionais) e de imperativos de cariz económico.

Como afirma Pontes (2006), “ O Sistema Educativo Português, profundamente tradicionalista, pode não estar preparado para uma era de globalização em que a educação exige, em cada contexto e em cada momento, uma (re)construção do currículo. Cada vez menos o currículo deve ser entendido como um conjunto de normativos programáticos, únicos para todos” (p.89). A autora defende que cada professor, tal como cada escola, deve assumir-se como um *decisor curricular* que, de um modo crítico e reflexivo, integre a diversidade dos seus alunos na dinâmica do processo curricular.

Salientamos o raciocínio de Peres (2000) quanto a todo esse processo de edificação de uma escola democrática e intercultural que nos parece um dos grandes desafios actuais da escola portuguesa:

“A escola estandardizada, meritocrática e selectiva, o curriculum monocultural, o aluno padrão (no caso português: branco, católico, urbano e de classe média) e o professor ideal, produtos das estruturas burocrático-administrativas e das culturas hegemónicas predominantes nos actuais sistemas educativos, não se compaginam com a diversidade individual e colectiva dos contextos multiculturais. A escola democrática-intercultural, vertebrada num curriculum compreensivo/intercultural e em práticas educativas diferenciadas e integradoras é, sem dúvida, um edifício em construção” (p.104).

3.1. CONSTRANGIMENTOS À FLEXIBILIZAÇÃO E INOVAÇÃO CURRICULAR

Referimos anteriormente que, no nosso entender, as actuais condições de autonomia e de gestão das nossas escolas não são compatíveis com um projecto de flexibilização curricular, ou melhor, não são motivadoras de um espírito inovador e emancipatório face ao peso histórico de práticas curriculares etnocêntricas e hegemónicas.

No entanto, Pereira (2004) considera que os professores devem explorar a sua margem de acção quanto à gestão do currículo e introduzir, no máximo das suas possibilidades, alterações e inclusões interculturais. Embora concordemos com o raciocínio da autora, expressamos as nossas dúvidas quanto a essa margem de liberdade do professor. Consideramos igualmente que as mesmas devem ser discutidas, negociadas e decididas em contexto de Conselhos de Turma, reuniões de Departamento ou de subgrupo disciplinar, para que, não um mas vários professores se envolvam e se comprometam com um currículo e práticas pedagógicas inclusivas e interculturais. Caso

contrário, esse trabalho resumir-se-á a actos pontuais de voluntarismo de professores mais sensibilizados para a diversidade cultural e/ou com mais formação na área da Educação Intercultural.

Relembremos a posição de Peres (2000) no sentido de considerar que, quer os nossos currículos quer os métodos de ensino e de avaliação, são ainda definidos de acordo com a cultura dominante e para um tipo médio de aluno médio, de turma, de professor, de currículo. Peres (2000), ao contrário de Pereira (2004), acusa a falta de autonomia do professor para agir *fora* dos programas oficiais mas também a sua falta de iniciativa e investimento em materiais mais diversificados e interculturais.

Quanto aos métodos de ensino, Peres (2000) chama a atenção para a necessidade de inovar a praxis pedagógica a partir de experiências anteriores e rejeita aquilo a que chama de *ortodoxias didácticas*. O tom crítico mantém-se quanto aos métodos de avaliação que persistem no nosso sistema educativo que se pautam quase exclusivamente pelos critérios de sucesso e insucesso, deixando pouca margem de manobra para outros conceitos e práticas de avaliação, mesmo em relação a projectos de flexibilização e inovação curricular.

Consideramos que o nosso entendimento sobre os constrangimentos à flexibilização e inovação curriculares está consubstanciada no raciocínio de Peres (2000) quando afirma que:

”Continuamos a assistir à multiplicação de políticas e discursos sempre numa perspectiva descendente – poder político, administrações educativas, especialistas e investigadores – deixando os verdadeiros actores das reformas, os professores, à margem do processo. (...) Não existe discurso ascendente. Os canais de comunicação entre o poder e os professores estão em “curto-circuito”. As políticas educativas ignoram a voz destes profissionais da educação, por muito que reclamem o seu protagonismo e importância na viabilidade das reformas” (p.191).

Apesar dos condicionalismos actuais à autonomia da escola e do professor, corroboramos o pensamento de Giroux (1983, in Peres, 2000) em como as escolas têm a capacidade de intervir e de transformar:

“As escolas não mudam a sociedade, mas podem criar-se nelas bolsas de resistência que proporcionem modelos pedagógicos para novas formas de aprendizagem e de relações sociais, formas que possam usar-se noutras esferas mais directamente implicadas na luta por uma nova moralidade e uma nova visão de justiça social” (p.119).

CAPITULO IV – FORMAÇÃO DOCENTE E O PAPEL DO PROFESSOR NO SÉC.XXI

“Como te chamas?

Quem és tu?

De onde vens?

Por que vieste para cá?”

in documentário “Os Lisboaetas” (2004) de Sérgio Tréfaut

1. O PERCURSO FORMATIVO DO PROFESSOR

Quando abordamos as temáticas da Interculturalidade e Educação Intercultural usamos frequentemente a expressão “nós e o Outro” para salientar a alteridade e a diferença existentes entre os indivíduos e apelar para uma vivência intercultural e interpessoal activa. Já constatámos que essa alteridade participa na definição do eu, na sua construção identitária em permanente recriação e adaptação. Talvez por isso devemos ter algum cuidado com o uso da dicotomia “nós e os outros” que poderá afastar mais do que aproximar, centrar-se mais nas diferenças do que nas semelhanças e nos processos comuns como é a construção da identidade, a gestão das pertenças, a negociação de valores. Esta pode ser uma dicotomia perigosamente rígida quando procuramos valorizar a importância e a influência dos “outros-importantes” (Taylor, 1998) no nosso percurso de vida, experiências, situações, relações.

O conceito *outros-importantes* é apresentado por Taylor (1998) quando reflecte sobre a natureza dialógica da mente humana e da dependência da nossa própria definição em relação aos outros: “As pessoas não aprendem sozinhas as linguagens necessárias à autodefinição. Pelo contrário, elas são-nos dadas a conhecer através da interacção com aqueles que são importantes para nós – os “outros-importantes”, como George Herbert Mead lhes chamou. A formação da mente humana é, neste sentido, não monológica, não algo que se consiga sozinho, mas dialógica!” (p.53).

Na nossa opinião, os alunos são os *outros-importantes* do professor enquanto profissional de ensino. São parte constitutiva da identidade do ser professor, não descurando o papel dos seus pares e da restante comunidade educativa. Os alunos, enquanto *outros-importantes* do professor, interferem, influenciam, participam, condicionam o seu agir pedagógico, a sua iniciativa e estímulo criativo, fazem parte do seu percurso formativo. Estes *outros-importantes* encontram-se, por sua vez, organizados em grupos-turma que actualmente ganharam um cariz altamente heterogéneo, embora permaneça ainda a vontade de garantir turmas-tipo, dirigidas a grupos-tipo, com a pretensão de que ensinar grupos nivelados é ensinar bem e ensinar melhor.

Cabe ao professor gerir grupos de *outros-importantes* onde se manifesta toda uma gama de individualidades, especificidades, unicidades, para além de se constatar estilos, ritmos, métodos de aprendizagem muito distintos, por vezes, díspares e conflituantes. Para que o professor possa fazer a melhor gestão e o melhor ensino junto de turmas de *outros-importantes* é preciso um investimento permanente na sua formação, porque essa gestão é exigente, complexa e precisa de ser aprendida, reformulada e integrada no quotidiano das aulas.

Há que promover mecanismos e modelos de formação que ajudem o professor a reposicionar-se perante a nova composição étnica, cultural, social, económica das suas turmas que reflectem a intensificação e a multidireccionalidade da mobilidade humana num mundo globalizado e tecnológico.

O que tem sido feito em termos de formação docente em Interculturalidade e Educação Intercultural? Qual o momento de formação mais necessitado de tal aprofundamento: a formação inicial ou a formação contínua? Que envolvimento e investimento do ME nesta área?

Perotti (1997) considera que, para implementar uma Pedagogia Intercultural, é preciso formar não só os professores mas como toda a comunidade educativa. Concordamos com esta perspectiva abrangente e globalista da necessidade de formar todos os trabalhadores na área do ensino mas consideramos que, neste momento, é vital considerar a formação docente uma prioridade. Quanto aos professores, o autor privilegia tanto a formação inicial como a contínua, porque ensinar exige uma constante reformulação do estar, do fazer, do saber desse agente de ensino.

Que balanço podemos fazer então da actual formação intercultural dos professores? Araújo (2008) apresenta um ponto de vista crítico face à abordagem reducionista e minimizadora das temáticas culturais que, segundo a autora, está presente na formação docente, fazendo-nos pensar sobre que mudanças ainda são necessárias.

Em 2001, a 46ª Conferência Internacional de Educação da UNESCO centrou-se no imperativo de ensinar e aprender a viver juntos e considerou imprescindível o papel do professor na promoção da qualidade no ensino e na formação para o viver juntos. O relatório da referida conferência “Aprender a Viver Juntos: será que fracassamos?” insiste na urgência da mobilização dos professores para a competência do viver juntos e sua integração nos processos de decisão, negociação e definição de políticas educativas para que, além de serem actores activos de mudança, compreendam essa mesma mudança e vivam-na, não como mais uma imposição e exigência mas como uma condição *sine qua non* para a igualdade no acesso e sucesso educativos. O relatório reforça ainda a

importância da formação docente considerando que “a mobilização dos professores e sua orientação dependem, fundamentalmente, de três aspectos: sua formação, suas condições de trabalho e de vida, além do reconhecimento de seu *status* social”. (p.84).

Nóvoa (1991, in Miranda, 2004) permite-nos defender a dinâmica da formação profissional como algo intrínseco à prática reflexiva do professor, considerando que a mesma “não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (p.75), tal como as perguntas do documentário “Os Lisboetas” (in início do capítulo) questionam quer o sujeito entrevistado quer o sujeito observador, promovendo uma relocalização reflexiva do sujeito.

1.1. CONTRIBUTOS PARA UM MODELO DE FORMAÇÃO INTERCULTURAL

Não sendo o propósito deste trabalho apresentar um modelo de formação intercultural de professores, pretendemos salientar determinados contributos de autores que possam confluír numa conceptualização de formação docente nas áreas de Interculturalidade, Gestão de Relações Interculturais e Educação Intercultural.

Para Perotti (1997) a implementação de uma didáctica e pedagogia interculturais exigem ao professor um conhecimento do pluralismo e diversidade cultural, tal como uma experiência de vida e de vivência colaborativa. Nesse sentido, Perotti defende que a formação intercultural deve contemplar a dimensão cognitiva mas também a dimensão relacional.

Por sua vez, Wyman (1993) defende a formação como meio de educar os professores para duas grandes finalidades: aprender aspectos das culturas presentes na sala de aula para poder gerir o currículo de um modo mais inclusivo e integrador; identificar tendências e atitudes discriminatórias neles próprios, nos alunos e denunciar conteúdos igualmente racistas e estigmatizantes nos materiais didáticos.

Para que os professores estejam à altura do que Wyman defende para a inovação e mudança de práticas de ensino, é, sem dúvida, necessário um investimento sério na formação intercultural. Caso contrário, cairemos no logro discursivo de uma espécie de receita de *o que o professor tem de fazer*, alimentando uma pura idealização sem correspondência na prática (na formação, na escola) que apenas esgotará e frustrará aqueles que se batem por um ensino inclusivo, diferenciado e pluralista.

Martins (2008) reforça a necessidade de formação intercultural para professores, tendo em conta que a grande maioria, segundo o autor, ou tem “opções claramente monoculturais, de passivismo ou de paternalismo face às diversidades” (p.101). De facto,

a uniformização de respostas pedagógicas mantém-se, perpetuando o insucesso e a exclusão. Martins refere três posicionamentos dos professores face à multi/interculturalidade: os professores que continuam a defender “a uniformização do discurso, dos métodos e dos currículos pela cultura dominante” (Ibid.) como o melhor caminho contra o insucesso; os professores que *naturalizam a diversidade* ao não considerá-la como um problema a ser equacionado face às práticas pedagógicas; os professores que reconhecem as diferenças e tentam estimular uma interactividade entre as várias culturas.

Perante este cenário, Martins defende uma formação docente na área da antropologia social e cultural para que o professor seja capaz e esteja motivado para pesquisar, agir, valorizar o aluno enquanto indivíduo e suas experiências de vida, potenciar a diversidade e fazer pontes entre o quotidiano e o currículo escolar.

Miranda (2004) também nos chama a atenção para o fenómeno de letargia que ainda leva muitos professores a alhearem-se ou a não darem a mínima importância às questões multiculturais, a “síndrome da isenção” (p.29), que pode ser explicado por situações de escolas de maior isolamento geográfico e, em grande parte, pela ausência de formação de professores em Interculturalidade e Educação Intercultural.

Na sequência dessa letargia, alheamento ou isenção, parece-nos que um conteúdo imprescindível de formação intercultural é o desenvolvimento de sensibilidade intercultural e a aquisição de competências de comunicação intercultural. Já tivemos oportunidade de referir anteriormente neste trabalho que a sensibilidade e a capacidade de comunicação intercultural não nos são inatas ou puramente espontâneas, são competências que precisam de ser aprendidas, apreendidas, vivenciadas, reflectidas.

No caso da função de professor, essas competências são de extrema importância e, como tal, devem ser exploradas em contexto de formação, *experimentadas* e vividas em contexto escolar e monitorizadas através de práticas de avaliação de resultados entre pares (no contexto de departamento, de subgrupo disciplinar, de conselho de turma). Deve ser dado ao professor a possibilidade de actualização de conhecimentos, de aprofundamento de saberes, de reflexão sobre valores e práticas, de aquisição de competências colaborativas, comunicacionais e interculturais.

De facto, fazer um mapeamento dos conteúdos e prioridades de um modelo de formação intercultural de professores não é tarefa fácil nem rápida. Exige tempo, discussão, reflexão e, acima de tudo, definição conjunta e decisão partilhada sobre o porquê, o para quê e o como desse modelo. São várias as propostas existentes de orientações gerais, conceptuais, teóricas, salientando assim a necessidade de reflectir

criticamente sobre o que se pretende do professor e da escola, logo o que se pretende de um modelo de formação intercultural.

Parece-nos que uma aposta séria na formação intercultural implica um processo estratégico e reflexivo de mudança que, por sua vez, exige um acordar de impulsos renovadores e criativos.

2. REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO EM PORTUGAL

Como dissemos anteriormente, este trabalho não tem como objectivo apresentar um modelo de formação intercultural de professores. Pretendemos sim, contribuir para a reflexão da situação actual e lançar mais algumas pistas para a consolidação deste tipo de oferta formativa no nosso país. Os professores valorizam ou não essa diversidade? Contemplam-na ou não na sua gestão de aula? O Ministério da Educação considera a Educação Intercultural um investimento prioritário ou apenas como área tranquilamente transversal, dependente da boa vontade e espírito de iniciativa de professores voluntariosos? Embora tenhamos verificado que o entendimento que impera oficialmente é o de que a Educação Intercultural é subjacente à Educação para a Cidadania Global e para os Direitos Humanos, consideramos que a ausência de elementos explícitos de orientação e valoração da Educação Intercultural na formação inicial e contínua de professores é significativa e prejudicial à qualidade profissional dos professores e à própria qualidade de ensino.

A visibilidade da multiculturalidade na nossa sociedade actual é incontornável, tal como deve ser, no nosso entender, desejável a interculturalidade como paradigma das relações interpessoais e dos sistemas educacionais. Neste sentido, estas temáticas deveriam ser de abordagem prioritária na formação inicial e contínua dos professores, porque elas não se esgotam com o tempo, não é uma questão de moda, de esperar que os movimentos migratórios parem ou mudem de destino, de esperar que as pessoas *voltem para sua terra*. A multiculturalidade e a interculturalidade fazem parte de nós, da nossa identidade, das nossas pertenças, dos percursos e experiências de vida. Fazem parte indiscutivelmente do quotidiano do professor, da sua sala de aula, da sua prática pedagógica, da sua aprendizagem e evolução, da sua formação enquanto profissional do ensino e enquanto ser social.

Concordamos com o alerta de Martins (1998, in Rocha, 2006) quando explicita que: “Frente à nova situação geral de multiculturalidade e de interculturalidade em que vivemos, a educação continua a ser uma estratégia para a identidade. Não há dúvida que uma realidade multicultural como a europeia exige uma sociedade

adequada ao multiculturalismo. Neste contexto, a educação como realidade social deve assumir-se como multicultural e como uma estratégia de solução aos problemas de modo a desenvolverem-se o pluralismo cultural, valorizando as diferenças entre os povos e as culturas” (p.87).

2.1. FRAGILIDADES NA FORMAÇÃO INICIAL

Afirmar que para uma implementação de uma Educação Intercultural é necessária uma formação intercultural de professores é quase um lugar-comum, de tão óbvia que é a afirmação. No entanto, a realidade formativa dos professores apresenta ainda fragilidades e ausências no que diz respeito à multi/interculturalidade.

Para Ferreira (2004), a formação intercultural deve começar na formação inicial e manter-se ao longo da formação contínua, sendo esta um contributo para encontrar as respostas à complexidade da escola e sociedade contemporâneas:

“Hoje os jovens professores já viveram a diversidade como alunos, estão muito mais alertados para ela, deverá pois a formação corresponder às suas preocupações e às suas necessidades. Só uma formação em que lhes seja dada a possibilidade de se interrogarem e de reflectirem sobre a complexidade da sociedade, da escola, das culturas, poderá responder às exigências de uma educação numa sociedade multicultural” (p.129).

Cardoso (2008) refere a existência de dicotomias curriculares em relação à multiculturalidade que, por sua vez, interferem na formação inicial de professores, no sentido em que se mantém uma formação inicial generalista e hegemónica com vista a um público escolar também pretensamente uniforme e homogéneo. Para o autor, as causas da persistência dessas dicotomias prendem-se com: o peso das práticas monoculturais, as ideologias pessoais sobre valor da diferença, o discurso pedagógico e social que se centra nas diferenças e a formação de professores que ignora essas diferenças.

A presença das temáticas culturais e interculturais na formação inicial de professores implica uma revisão e reestruturação da oferta formativa nos cursos via ensino. Manter a estrutura desses cursos inalterada face às mudanças que têm ocorrido na nossa educação, na nossa gestão, no nosso público escolar, é apostar numa formação *congelada*, completamente díspar da realidade, pouco centrada nas competências culturais e comunicacionais e pouco valorativa da diversidade e da diferença, que, por sua vez, estão ausentes ao nível curricular, pedagógico, didáctico e atitudinal.

Rocha (2006) defende que “a formação inicial deverá proporcionar aos futuros professores instrumentos conceptuais e metodológicos que lhes permitam analisar as situações que surgem e intervir de forma consciente” (p.84). De facto, pretende-se que os professores se posicionem no sistema educativo reflexiva e criticamente, revelando capacidade de adaptação, recriação, reconstrução de saberes e práticas.

Pereira (2004) salienta aquilo a que chama de ciclo reflexivo que “engloba a acção, o conhecimento da acção e a reflexão sobre a acção. O professor reflecte sobre o conteúdo do que ensina, o contexto, a competência didáctica e as finalidades do ensino” (p.102). Assim sendo, é imperativo a aquisição e desenvolvimento de competências reflexivas na formação inicial para que esse futuro professor possa fazer a sua diferença nesta nova escola que temos.

Por fim, sublinhamos o apelo de Peres (2000) quanto à necessidade dos programas de formação inicial de professores contemplarem “um curriculum global, integrado e integrador de todas as culturas, que respeite as diversidades e contribua para a dignidade da pessoa humana como ser original” (p.274).

2.2. FORMAÇÃO CONTÍNUA INTERCULTURAL: EM VIAS DE EXTINÇÃO

A formação contínua prevê várias modalidades, tais como cursos de formação, oficinas de formação, círculos de estudos, estágios, projectos, seminários. Estas modalidades podem ser promovidas por várias entidades, como o próprio Ministério da Educação, associações de professores, sindicatos, ONGs, sendo o principal promotor e gestor da oferta formativa os Centros de Formação locais, actualmente transformados em Centros de Formação das Associações de Escola (CFAE). Podemos ter igualmente em conta a oferta de programas europeus de intercâmbios e de formação, como, por exemplo, os projectos Comenius, Leonardo DaVinci, Grundtvig, enquadrados no Programa Aprendizagem ao Longo da Vida (PALV).

Para fazer um balanço da oferta formativa em Educação Intercultural, nos últimos dez anos, consultámos os sítios oficiais do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC), do Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI) e da Associação de Professores para a Educação Intercultural (APEDI). Apesar da escassez de dados disponíveis, é possível fazer algumas ilações da situação actual da oferta da formação contínua em Educação Intercultural.

Segundo Martins (2008), no início da década de 90, a formação em educação multi/intercultural era quase inexistente, de acordo com um levantamento do Secretariado Coordenador de Programas de Educação Multicultural (1995). Cenário este que foi

mudando ao longo da década, particularmente com a contribuição da dinâmica da recém formada APEDI (1993) e o seu Centro e Formação e iniciativas de certas instituições de ensino superior (Miranda, 2004).

Nos últimos dez anos, o investimento no crescente movimento nacional de Educação Intercultural parece ter abrandado e ter ficado reduzido a pouquíssimas iniciativas locais.

Em 2007, Leite refere explicitamente a sua convicção de que a multiculturalidade deixou de ser uma área prioritária para o Ministério da Educação, mas tem o cuidado de ponderar a ausência da temática da multi/interculturalidade como indício da sua inclusão na educação/currículo/formação enquanto área transversal. No entanto, Leite (2007) não deixa de expressar a sua preocupação no sentido em que receia “que, ao não se colocar em evidência a necessidade de se prestar atenção a aspectos resultantes da multiculturalidade, se regresse à crença da neutralidade do conhecimento ou mesmo da meritocracia que orientou a proposta de reforma apresentada por Veiga Simão no início dos anos 70 (1973)” (ibid.).

Em 2010, que balanço? A Formação Contínua, tal como a Gestão e Administração Escolar, o Estatuto da Carreira Docente (ECD), a Avaliação do Desempenho Docente, o Ensino Especial, o Estatuto do Aluno do Ensino Não Superior, sofreu mudanças nos últimos anos. Um balanço da Formação Contínua Intercultural não pode ser dissociado das alterações estruturais do sistema de formação contínua, tendo sido este centralizado geograficamente e alvo de cortes orçamentais e limitações nas candidaturas para programas de apoio, para além da obrigatoriedade de seguir a definição de prioridades nacionais de formação por parte do Ministério da Educação. Ora vejamos, em maior pormenor, as alterações e respectivas implicações na oferta:

- Com a reestruturação da Rede de Centros de Formação das Associações de Escola (Despacho nº18039/2008 de 4 de Julho), estes centros podem abranger até ou mais de 3.000 docentes (não incluindo os funcionários das escolas/agrupamentos) e cobrir extensas áreas geográficas, levando os professores a percorrer dezenas ou até centenas de quilómetros para frequentar a formação que lhe é devida por lei (Decreto-Lei nº139-A/90) e actualmente exigida pelo novo ECD (Decreto-Lei nº15/2007 de 19 de Janeiro 2007, revogado recentemente em Junho pelo Decreto-Lei nº75/2010 de 23 de Junho) e respectiva Avaliação de Desempenho para efeitos de progressão na carreira;

- Estes *mega-centros* de formação perderam parte da sua iniciativa ao verem limitado o financiamento público às prioridades definidas pelo ME, não podendo assim responder às necessidades apresentadas pelas suas escolas membros e professores, a

não ser que consiga recorrer a outras fontes de financiamento; esta alternativa exige obviamente mais recursos humanos para os centros de formação que, muitas vezes, funcionam apenas com o director e uma secretária;

- Face à dificuldade dos centros de formação garantirem financiamento público e, por sua vez, a dificuldade dos professores em frequentar formações longe da sua área de residência, muitos professores recorrem a formações pagas e dadas em horários para além do pós-lectivo, como, por exemplo, aos sábados, por causa do impacto da formação na avaliação docente, em que está prevista a obrigação de frequentar dois terços da sua formação na sua respectiva área científico-didáctica (nº3 do artigo 14 do Regime Jurídico da Formação Contínua (RJFC), de acordo com o Decreto-Lei nº15/2007 de 19 de Janeiro);

- As prioridades definidas pelo ME estão quase exclusivamente centradas no cumprimento do Plano Tecnológico da Educação (PTE). As Bibliotecas Escolares, os Novos Programas de Português e Matemática e o novo sistema de Avaliação Docente também têm sido contemplados como prioridades. Em 2009, as prioridades foram redefinidas em Abril e reduzidas às “Ciências de Especialidade que constituem matéria curricular nos vários níveis de educação e ensino enquadradas no nº3 do artigo 14 do RJFC” (de acordo com Despacho de 20/04/2010 do ME)

- A mais recente decisão do ME (2010) em que compete exclusivamente aos Directores das escolas/agrupamento seleccionar e indicar os professores que devem frequentar as acções promovidas pelo ME, impedindo assim que o professor seja responsável pelo seu percurso formativo e possa exercer a liberdade de escolha por outras áreas.

Na nossa consulta do sítio oficial do CCPFC, verificámos que na classificação das áreas e domínios de Formação Contínua, as temáticas interculturais surgem nos subdomínios das áreas de Ciências da Educação (B17 – Educação e Valores) e de Área de Formação Pessoal e Deontológica (D02 – Educação Multicultural). Em relação aos perfis de formação e domínios de formação nas áreas de Formação Especializada, em nove grandes áreas registamos as referências nas áreas de Área de Especialização em Animação Sociocultural (C82 – Educação Multicultural, C88 – Educação e Diversidade Cultural) e de Especialização em Organização e Desenvolvimento Curricular (E81 – Educação Multicultural).

Consultámos ainda os Relatórios do CCPFC de 2007 e de 2008 mas apenas foi possível averiguar o número de acções de acordo com as grandes áreas temáticas e não consoante todos os códigos, ou seja, subáreas como a Educação Multicultural. No nosso

entender, estas referências, aparentemente parcas às temáticas interculturais, são suficientes para o desenvolvimento e expansão de acções de formação intercultural. Os grandes obstáculos estão relacionados com questões de financiamento, de centralismo do Estado/ME e desfasamento entre as prioridades definidas pelo ME e as necessidades sentidas pelas escolas e professores.

Quanto à oferta por parte do ACIDI, confirmámos que o Entreculturas, organismo que saiu da tutela do ME e passou a trabalhar com o ACIDI, oferece vários tipos de módulos de formação, dirigidos a um público muito vasto. O ACIDI promove Acções de Sensibilização e Informação (até 4 horas) e Seminários (até 6 horas), “a pedido de instituições directa ou indirectamente implicadas no processo de acolhimento e integração de imigrantes (escolas, associações, ONGD’s, instituições de solidariedade social, autarquias, hospitais, tribunais, organismos públicos e privados, entre outras.” (in sítio oficial).

As áreas temáticas são bastante diferenciadas: Lei da Nacionalidade e da Imigração, Mitos e Factos sobre a Imigração, Diálogo Intercultural, Diálogo Inter-Religioso, Saúde, (I)Migração e Diversidade, Mediação Sociocultural, Educação Intercultural para Jovens e Educação Intercultural na Escola. Estas acções são asseguradas, em termos de custos, integralmente pelo ACIDI.

No que diz respeito à oferta da APEDI, verificámos a realização, em 2009, de duas Oficinas de Formação sobre “Ambientes de Colaboração na Escola. Aprender com a diversidade” e duas acções de formação sobre “A Dança na Escola; uma etapa no Interculturalismo”. Verificámos igualmente a promoção de “Encontros APEDI”, em 2007 e 2008, que são seminários de curta duração de entrada livre e pública. Salientamos apenas que, ao contrário do ACIDI que recebe e aceita pedidos a nível nacional, o campo de acção da APEDI aparente restringir-se à cidade de Lisboa e respectiva área metropolitana.

3. O PROFESSOR FACE À INTERCULTURALIDADE

Da nossa experiência de formação de docentes, verifica-se uma visão gradualmente mais consistente da pertinência e importância da Educação Intercultural nas escolas e nos currículos, assim o exige a composição multicultural das nossas turmas e comunidades educativas. No entanto, ainda persiste a ideia da Educação Intercultural como uma área de fácil abordagem, sustentada em intervenções pontuais e projectos extra-curriculares, muitas vezes promotores das já referidas folclorização, exotização e estereotipificação das culturas. A Educação Intercultural é, sem dúvida, um desafio aos

educadores que potencia e exige mudanças de atitude, de práticas e o desenvolvimento de competências interculturais.

No nosso entender, há urgência em formar professores nas temáticas multi/interculturais, clarificar o que se entende por uma Educação Intercultural e definir como se pode implementar conteúdos interculturais transversais e práticas colaborativas explícitas, quer nos currículos, quer na gestão da sala de aula. O professor deve alargar o seu campo de áreas de formação. Para além das novas tecnologias e das suas áreas científicas, deve procurar outras metodologias e filosofias de ensino que respondam às suas necessidades na actual escola multicultural e global. Acima de tudo, que o ajudem a ser activo na construção de uma escola democrática, pluralista e participada.

Stoer e Cortesão (1999) defendem o conceito de professor inter/multicultural “como um dispositivo de aprofundamento do espaço democrático da *Escola para Todos*” (p.46). Para os autores, os tipos-ideais de Professor Monocultural e de Professor Inter/Multicultural são o resultado de construções sociais e ambos reconhecem a diferença mas, perante a mesma, têm posicionamentos bastante diferentes. Stoer e Cortesão colocam a hipótese de todos os professores serem simultaneamente mono e inter, pois “como protagonistas do processo educativo são, por um lado,”portadores” da cultura nacional e, por outro lado, “obrigados” – lembra-se aqui a chamada “educação compensatória” – a olhar para a diferença” (p.46).

Contudo, é bem explicitada a diferença entre estes dois tipos de professor. Os autores colocam-nos em lados opostos: “o olhar passivo sobre a diferença, lendo-a como algo que é necessário corrigir, como um olhar que a reconhece sem a querer conhecer, e, por outro lado, a adopção da educação inter/multicultural não só como filosofia educativa mas também como projecto a realizar nesta época de globalização” (ibid.).

Para Bizarro e Braga (2009) a Educação Intercultural começa no momento em que “o professor ajuda o educando a descobrir-se a si mesmo. Só então este poderá pôr-se no lugar do outro e compreender as suas reacções, desenvolvendo empatias. A educação intercultural consolida-se quando o professor propicia a igualdade de oportunidades de todos os grupos presentes na escola e o respeito pela pluralidade, num plano democrático de tomada de decisões e de gestão de espaços de diálogo e de comunicação entre todos.” (p.58).

As autoras consideram que o professor intercultural é aquele que contribui para uma Educação para a Alteridade, ajudando o aluno a localizar-se, “a situar-se a si mesmo no seu próprio mundo” e no mundo dos outros (p.59).

A multiculturalidade está visivelmente presente nas sociedades actuais. A interculturalidade é sentida como o paradigma desejável do viver em sociedade e, na escola, a diversidade cultural é reconhecida e apreendida a vários níveis. Na sala de aula, a diferença teima em manifestar-se e o professor, como deve ele situar-se neste mundo pluralista? Perotti (1997) apela para que o professor se aproprie de um fazer transversal da interculturalidade:

“Nas situações mais vulgares, todos os professores devem praticar uma abordagem intercultural. Sejam quais forem as disciplinas e a origem dos seus alunos, devem tomar consciência do valor, da originalidade e do contributo das diversas culturas. A abordagem intercultural diz respeito a todas as crianças, tanto as autóctones como as migrantes.” (p.69)

3.1. QUE PAPEL A ATRIBUIR AO PROFESSOR NO SÉC. XXI?

O professor deve saber situar-se perante a complexidade da interculturalidade, deve saber reconhecer o seu próprio processo identitário, as suas transformações, reconstruções, negociações. O professor deve estar consciente do que é que significa a interculturalidade. A negociação, inerente aos processos identitários também diz respeito ao professor, não se refere exclusivamente aos alunos. É aqui que o professor deve situar-se: na educação para a negociação cultural, para a alteridade e para a identidade.

Para Bizarro e Braga (2009) o professor do séc. XXI deve conhecer e diferenciar conceitos como valores, crenças, cultura, etnocentrismo e relativismo cultural. Deve igualmente esclarecer as nossas práticas internas de categorização constante de tudo o que nos rodeia e ajudar o aluno a compreender esse processo de categorização para que este possa integrá-lo na sua identidade e na sua competência relacional com os outros. As autoras salientam ainda o contributo do professor para o combate ao etnocentrismo e à rotulação que favorecem a discriminação e estigmatização.

Por sua vez, Miranda (2004) centra o perfil de professor na atitude pró-activa e participativa na transformação da escola, apelando ao empreendedorismo, à criatividade e inovação:

“O perfil do professor para o século XXI preconiza que ele seja dinamizador da evolução da escola actuando nos projectos educativos, seja agente provocador de aprendizagens autónomas e, ainda, que fomente o espírito crítico. É exigido ao professor o conhecimento das novas tecnologias, que favoreçam o ensino numa abordagem diferenciada e as metodologias sociológicas e antropológicas indispensáveis à intervenção multicultural das turmas.” (p.77).

Por último, Nóvoa (2009) defende que é necessário dar voz aos professores, que os professores falem, que se tornem mais visíveis e próximos da sociedade, mesmo que isso implique correr riscos ou inseguranças ou polémicas. O professor do século XXI deve situar-se nessa mudança de protagonismo e de intervenção pública.

Espera-se que o professor do século XXI, perante a diversidade cultural que caracteriza as sociedades actuais e a inovação tecnológica, parte integrante deste nosso mundo altamente globalizado, saiba situar-se na confluência de novos valores e paradigmas como é a interculturalidade, saiba movimentar-se e comunicar em espaço público, queira construir alternativas educacionais às hegemonias cultural, ideológica, económica, política do século XX, proponha-se a reivindicar a liberdade de agir, de pensar, de reflectir, de existir plenamente no espaço educativo.

3.2. O ELOGIO DA TRANSMISSÃO – TRANSFORMAÇÃO

Não pretendemos defender demagogicamente o papel do professor em processos de transformação, ao nível da escola, da sala de aulas, do aluno, mas sim fortalecer a visão de um educador reflexivo, interventivo e criativo, reforçando o próprio acto de ensinar, transmitir, transformar.

Steiner (2005), na sua obra “As Lições dos Mestres”, leva-nos, através de uma reflexão sobre o acto de ensinar, a viajar pelos tempos imemoriais da figura do professor e da relação entre mestre e discípulo. É interessante registar a ênfase de Steiner (2005) na relação partilhada entre professor e aluno, construída quer na divergência quer na concordância, enfim, na sedução da persuasão.

De facto, o acto de ensinar é tudo menos simples, inócuo ou neutro. Bartolome (2006) sugere que o professor adquira uma outra clareza política sobre a sua função de ensinar e encete novos caminhos de sustentação de maior igualdade de condições de sucesso junto dos seus alunos. A autora considera que:

“Os professores que trabalham no sentido de aumentar a sua clareza política reconhecem que ensinar não é um compromisso neutro. Eles compreendem que as instituições educacionais são instituições sociais que espelham os grandes valores, normas e culturas da sociedade. (...) Compreendem que podem manter o *status quo* ou podem actuar no sentido de transformar a realidade sociocultural no âmbito da sala de aula e da escola, para que a cultura nesse micronível não reflecta as desigualdades no macronível, como é o caso das relações assimétricas de poder que relegam determinados grupos culturais a uma situação subordinada.” (p.20).

Por outro lado, Giroux (1988) defende os professores como intelectuais transformativos que actuam nas escolas, enquanto esferas públicas democráticas. Secundamos esta visão no sentido que o professor deve assumir o seu trabalho reflexivo como trabalho intelectual e deve consciencializar-se que as suas práticas são um acto também de natureza intelectual e transformativa. Simultaneamente Giroux (1988) chama a atenção para a necessidade de criar condições valorizadoras dessa função intelectual: “to function as intellectuals, teachers must create the ideology and structural conditions necessary for them to write, research and work with each other in producing curricula and sharing power.” (s.p.).

Enquanto intelectuais, os professores saberão, no âmbito da relação pedagógica professor-aluno, se descentrar para estimular o crescimento, a autonomia e a individualidade do aluno. O acto de descentramento não é um acto de menos importância, é um impulso potenciador de um agir pedagógico diferenciado e verdadeiramente igualitário. Coutinho (2007) explica que “o professor se deve descentrar mas porque, e antes de mais, tem a obrigação de levar o aluno a tornar-se diferente, a superar os seus limites sejam eles de que ordem forem” (p.245).

Esta reflexão de Coutinho (2007) está relacionada com a análise sobre a experiência de Cécile Ladjali, professora de Francês, nos subúrbios de Paris (em 1999-2000), em que esta levou os alunos a confrontarem-se com cânones literários e apropriarem-se dos textos para chegar à sua própria expressão/produção. A experiência desta professora contou com o acompanhamento *epistolar* de George Steiner, professor universitário de literatura comparada.

No relato dessa parceria, Ladjali (2004) elabora raciocínios detentores de contemporaneidade e definidores de uma crença nos actos de escolha e de transmissão do professor. Diz-nos a autora que “o trabalho do professor é trabalhar contra, confrontar o aluno com a alteridade, com aquilo que não é ele, para que depois se compreenda melhor a si próprio” (p.43). Face à conquista trilhada por Ladjali ao motivar os seus alunos para a língua francesa, Coutinho (2008) refere que:

“Neste processo de relacionamento e de aprendizagem, a identidade de cada um (civil, social, cultural) deixa de ser, por si só, um trunfo ou um estigma, para emergir de uma relação dinâmica entre o “eu” e o “outro”. Por outras palavras, a diferença (cultural) deixa de constituir um ponto de partida determinante para se tornar num ponto de chegada desejavelmente libertador e enriquecedor para todos e, por conseguinte, não necessariamente adverso à ideia de comunidade ou à coesão social.” (p.246).

3.3. CONSTRANGIMENTOS À ACÇÃO DO PROFESSOR

Falamos do papel do professor no século XXI sem falarmos das condições de trabalho na escola pública e recentes alterações legislativas é fazer um exercício puramente discursivo, afastado da realidade dos professores e situado numa idealização muito difícil de se fazer cumprir. Como já mencionámos anteriormente, a escola pública Portuguesa sofreu, nos últimos anos, muitas mudanças nos dispositivos legais que a estruturam e orientam. Ora vejamos, de um modo sumário, as mudanças mais recentes e mais importantes e determinantes da acção do professor.

Quadro nº 5 – Alterações legislativas

2005	Alterações na Avaliação dos alunos do Ensino Básico (Despacho Normativo nº1/2005)
2007	Novo Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei nº15/2007 de 19 de Janeiro), revogado recentemente pelo Decreto-Lei nº75/2010 de 23 de Junho;
	Alterações ao Regime Jurídico de Formação Contínua (Decreto-Lei nº15/2007 de 19 de Janeiro)
2008	Alterações ao Ensino Especial (Decreto-Lei nº3/2008 de 7 de Janeiro) continuamente alterado em Fevereiro, Março até à publicação da Lei nº21/2008 de 12 de Maio
	Novo sistema de Avaliação de Desempenho Docente (Decreto Regulamentar nº2/2008 de 10 de Janeiro), revogado recentemente pelo Decreto Regulamentar nº2/2010 de 23 de Junho
	Alterações no Estatuto do Aluno do Ensino Não Superior (Lei nº3/2008 de 18 de Janeiro)
	Novo Modelo de Gestão e Administração Escolar (Decreto-Lei nº75/2008 de 22 de Abril)
	Reestruturação da Rede de Centros de Formação das Associações de Escola (Despacho nº 18039/2008 de 4 de Julho)
2010 (até Junho)	Reordenamento da Rede Escolar (Resolução de Conselho de Ministros nº44/2010 de 14 de Junho)

Estas alterações foram decididas pelo ME, à excepção de algumas revogações resultantes de um processo de negociação com as associações sindicais. Foram apresentadas às escolas como facto consumado e, na maioria das vezes, com aplicação imediata. Perguntamos:

- Se não houver uma acção educativa e gestão escolar participativa e reflexiva, como podemos esperar que o professor faça uma gestão democrática de sala de aula que atenuar desigualdades, discriminações ou estigmatizações?

- Se o professor não for envolvido na tomada de decisões que afectam o seu local e condições de trabalho, como podemos esperar que ele saiba integrar a gestão da diversidade e a aprendizagem cooperativa na sua aula?

- Se for atribuído ao professor um elevado número de turmas ou turmas com um número elevado de alunos, como é que o professor pode enveredar por estratégias de ensino diferenciado e metodologias interculturais?

Sarason e Fullan (1992 e 1993, in Klecker e Loadman, 1998) defendem exactamente o reforço do papel do professor nos processos decisórios de reformas, caso contrário, as mudanças são encaradas como puros actos administrativos e impositivos. Sarason afirma que “There must be change in the power structure. Teachers must be an integral part of the decision making if changes are to be truly effective, since it is up to the teachers to be the main implementors of change in our schools” (p.4).

Para além da ausência do professor nos processos de decisão, tem lhe sido atribuído uma cada vez maior diversificação de funções e tarefas que, no mínimo, não o permitem exercer o direito de reflexividade e de avaliação de situações, face ao ritmo acelerado de execução que essas mesmas funções exigem.

Como afirma Nóvoa, “à escola o que é da escola. À sociedade o que é da sociedade” (p.38), no sentido de uma responsabilização partilhada entre escola e sociedade por uma verdadeira intervenção social, porque, tal como referimos anteriormente, a Educação Intercultural e o paradigma da Interculturalidade não podem ser uma panaceia para todos os males e desigualdades sociais.

Reforçamos a nossa visão do potencial transformativo do agir do professor, porque, tal como afirma Steiner (2005):

“Despertar noutro ser humano poderes e sonhos além dos seus; induzir nos outros um amor por aquilo que amamos, fazer do seu presente interior o seu futuro: eis uma tripla aventura como nenhuma outra. (...) Ensinar, ensinar bem, é ser cúmplice de possibilidades transcendentais. Uma vez desperta, essa criança exasperante que se senta na última fila poderá escrever os versos ou conjecturar o teorema que ocuparão séculos. Uma sociedade, como a do lucro desenfreado, que não honre os seus professores, é uma sociedade defeituosa.” (p. 149).

PARTE II – DESCRIÇÃO DA INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

CAPÍTULO V – OPÇÕES METODOLÓGICAS DA PESQUISA

1. DESIGN DE INVESTIGAÇÃO

O presente estudo enquadra-se no âmbito de uma investigação combinatória de métodos quantitativos e qualitativos. A opção pelo método quantitativo, através do inquérito por questionário, prende-se com o próprio paradigma quantitativo que privilegia uma “medição rigorosa e controlada” e uma “perspectiva a partir de fora” (Carmo e Ferreira, 2008: 195). O questionário assegura, de facto, uma verificação e comprovação das representações por parte dos professores, relativas às turmas multiculturais, ao currículo, à formação intercultural, à Educação Intercultural.

A escolha do método qualitativo, no que diz respeito ao inquérito por entrevista, relaciona-se com a valorização da “perspectiva a partir de dentro” que permite “compreender a conduta humana a partir dos próprios pontos de vista daquele que actua” (idem), de acordo com o paradigma qualitativo. Consideramos que os testemunhos dos professores, partilhados em contexto de entrevista semi-directiva, são um contributo muito pertinente para aprofundar o conhecimento das representações, percepções e acções do professor.

A opção por esta metodologia combinatória de dois paradigmas prende-se com o objectivo de garantir resultados mais aprofundados para a pesquisa. Reichardt e Cook (1986, in Carmo e Ferreira, 2004: 194) defendem a não obrigatoriedade da exclusividade de um só método e que o investigador pode conjugar características dos dois métodos. Para Patton (1990, in Carmo e Ferreira, 2004: 201) a triangulação metodológica permite “tornar um plano de investigação mais sólido”. No nosso caso, trata-se de uma triangulação de dados, ou seja, “uso de uma variedade de fontes num mesmo estudo” (idem), operacionalizada através da aplicação de inquéritos por questionário e inquéritos por entrevista.

2. OBJECTIVOS DE ESTUDO

2.1. PROBLEMÁTICA

Este estudo de natureza exploratória pretende conhecer as representações dos professores sobre as turmas multiculturais e averiguar possíveis interferências nas respectivas práticas pedagógicas e gestão do currículo. A nossa maior preocupação é, de facto, conhecer o posicionamento do professor face à problemática intercultural em meio

escolar, a sua percepção do que é uma turma multicultural, a valorização atribuída à área de Educação Intercultural e de Formação Intercultural de docentes.

O ponto de partida desta problemática é a realidade quotidiana da escola pública portuguesa, profundamente alterada nas últimas décadas pela presença de uma multiculturalidade inegável, complexa e exigente. Neste contexto, consideramos que o professor tem um papel fundamental na gestão das relações interculturais, do currículo intercultural, enfim, na gestão das turmas multiculturais. Ao centrarmos o estudo na figura do professor, procurámos contribuir para a valorização do seu papel na edificação da escola intercultural e contribuir para relocalizar as temáticas interculturais e a Educação Intercultural na agenda escolar.

Utilizámos o conceito de Representação Social para compreender o posicionamento do professor face à complexidade das turmas multiculturais, à exigência das relações interculturais e à importância da Educação Intercultural. Sendo as Representações Sociais factores organizativos, condicionadores da nossa percepção do real, simultaneamente produtos e produtores de realidade, tornam-se uma matéria imprescindível de estudo no que diz respeito à opinião e acção do professor em contexto escolar multicultural.

2.2. OBJECTIVOS

Os objectivos do nosso estudo são:

- Explorar as representações dos professores sobre turmas multiculturais;
- Aprofundar o conhecimento sobre as causas atribuídas pelos professores ao in/sucesso escolar dos alunos estrangeiros;
- Aprofundar o conhecimento sobre a prática pedagógica dos professores em turmas multiculturais;
- Averiguar possíveis relações entre as representações e as práticas pedagógicas;
- Explorar a visão dos professores quanto ao currículo intercultural e importância da Educação Intercultural;
- Averiguar possíveis relações entre as práticas pedagógicas e a necessidade de formação intercultural para professores.

Ao propormo-nos explorar as representações dos professores quanto a turmas multiculturais, currículo intercultural e Educação Intercultural, pretendemos compreender até que ponto essas representações condicionam o agir do professor, não só para com as turmas mas também em relação à orgânica e dinâmica da escola.

3. QUESTÕES DE ESTUDO

Conhecer as representações dos professores sobre turmas multiculturais implica uma clarificação do que se entende por turma multicultural. De que estamos a falar quando falamos de turmas multiculturais? Que critérios podem ser utilizados para ajudar o professor a fazer um diagnóstico das suas turmas enquanto grupo multicultural, acelerando assim o processo de identificação de características, de percursos de aprendizagem, de experiências de vida, de problemas de adaptação ou integração? Em suma, o que faz uma turma ser um grupo multicultural?

Quando o professor tem, à sua frente, um grupo de alunos heterogéneo e diversificado como é o caso das turmas multiculturais, que representações são activadas no seu processo mental de apreensão e codificação desse grupo? Que emoções, pensamentos, reacções tem um professor face a uma diversidade, tantas vezes, não-familiar e até desconcertante? As representações são justificativas das suas atitudes ou é a experiência que condiciona as suas representações?

Que práticas pedagógicas são levadas a cabo pelos professores nessas turmas? Serão estas motivadas pelas respectivas representações? Falar de práticas pedagógicas pressupõe uma visão e reflexão sobre o currículo e a possibilidade de flexibilização curricular, tal como um sentido crítico face aos materiais pedagógicos e estratégias e metodologias de aprendizagem.

Que inovações têm os nossos projectos curriculares locais? Que ofertas pedagógicas existem para os alunos imigrantes recém-chegados à nossa escola, para além das aulas de PLNM? Que autonomia tem o professor para adaptar e flexibilizar o currículo às turmas multiculturais? Essa autonomia facilita a diferenciação de estratégias e a diversificação de materiais?

Pretendemos também conhecer o posicionamento dos professores quanto à Educação Intercultural e à Formação Intercultural. Os professores valorizam esta área ou consideram-na apenas complementar de outras áreas como a Educação para a Cidadania e Direitos Humanos? Os professores consideram importante existir uma oferta formativa intercultural para os docentes?

Estão são as principais questões que pautam a pesquisa empírica junto de professores para que seja possível efectuar algumas inferências e conclusões, no sentido de compreender o impacto do papel do professor na gestão de turmas multiculturais e na edificação de uma escola intercultural, contextualizada numa sociedade global e pluralista.

4. INSTRUMENTOS

4.1. INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

O inquérito por questionário apresenta várias vantagens, entre as quais salientamos a rapidez de recolha e objectividade na análise de dados e sistematização da informação. Para além disso, exige atenção no planeamento dos procedimentos e rigor na formulação de perguntas. A impossibilidade do inquirido de esclarecer dúvidas no exacto momento de inquirição, faz com que o questionário deva ser elaborado com cuidado, esteja bem organizado e seja previamente testado. São vários os tipos de perguntas possíveis de constar num questionário (perguntas de identificação, informação, descanso ou preparação, controlo), sendo possível fechar as perguntas para garantir uma ainda maior objectividade nos dados recolhidos.

Optámos exclusivamente por perguntas fechadas para garantir objectividade nas respostas, visto que as representações sociais são uma matéria bastante rica e complexa que poderia levar a alguma dispersão e sobre-informação no caso de perguntas abertas.

O questionário (anexo I) pretendeu explorar várias componentes da nossa temática principal: representações dos professores relativas a turmas multiculturais, atribuições causais do sucesso e insucesso escolar de alunos estrangeiros, exemplos de práticas pedagógicas em turmas multiculturais, a presença da Educação Intercultural nos documentos orientadores da escola, representações sobre o currículo e a formação intercultural docente.

Neste sentido, os objectivos do questionário foram os seguintes:

- Identificar representações dos professores sobre turmas multiculturais;
- Conhecer, do ponto de vista dos professores, quais as causas do in/sucesso escolar dos alunos estrangeiros;
- Conhecer a especificidade da prática pedagógica dos professores em turmas multiculturais;
 - Encontrar possíveis relações entre as representações e as práticas pedagógicas;
 - Analisar a visão dos professores quanto ao currículo escolar/ da sua disciplina;
 - Averiguar possíveis relações entre as práticas pedagógicas e a necessidade de formação inicial/contínua para professores.

O questionário está dividido em cinco partes principais: I – Dados Pessoais e Profissionais; II – Representações dos Professores sobre Turmas Multiculturais; III – Atribuições Causais; IV – Práticas Pedagógicas e Currículo e V – Formação de Professores.

4.2. INQUÉRITO POR ENTREVISTA

Quanto à entrevista, a possibilidade de abordar com maior profundidade e maior flexibilidade as temáticas junto dos entrevistados faz com que este instrumento de recolha de dados seja desafiante para o investigador e muito produtivo para a investigação. É necessária da parte do investigador-entrevistador experiência de realização de entrevistas para assegurar um ritmo e ambiência certos e desenvolver empatia entre entrevistador-entrevistado. A interacção directa é, sem dúvida, o grande desafio da entrevista. Cabe ao entrevistador explicitar a problemática e objectivos da pesquisa e clarificar o que vai ser pedido ao entrevistado.

Acima de tudo, a exploração em profundidade de temáticas e a possibilidade do inquirido se expressar subjectivamente e mais livremente leva o investigador a uma maior aproximação com o real e a uma melhor percepção das representações sociais dos inquiridos. Esses dois critérios, “liberdade concedida ao entrevistado e o grau de profundidade da informação obtida” (Carmo e Ferreira, 2008: 146) podem ser conjugados numa tipologia que prevê seis tipos diferentes de entrevista, podendo o investigador optar pelo tipo mais conveniente e adequado aos objectivos da sua pesquisa.

A entrevista semi-directiva afigurou-se-nos o tipo de entrevista mais adequado ao nosso estudo na medida em que garante ao entrevistado a “liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direcção que considere adequada” (Araújo, 2008: 145).

Os objectivos subjacentes a este inquérito por entrevista foram os seguintes:

- Aprofundar o conhecimento das representações dos professores sobre turmas multiculturais;
- Averiguar o impacto de turmas multiculturais na prática pedagógica;
- Explorar práticas pedagógicas no âmbito da Educação Intercultural;
- Analisar importância atribuída pelos professores à Formação Docente em Educação Intercultural;
- Aprofundar o conhecimento das representações dos professores sobre o currículo e a valorização da diversidade cultural nos currículos;
- Conhecer episódios críticos em contexto escolar intercultural;
- Verificar possíveis diferenças no posicionamento de professores com e sem Formação Intercultural.

De acordo com estes objectivos, foi elaborado um guião de entrevista (anexo II) do qual constam indicações para perguntas e não as perguntas propriamente ditas, no sentido de permitir uma outra fluidez e espontaneidade no decorrer da entrevista. Para a elaboração do guião seguimos as orientações de Sónia Araújo (2008) no que diz respeito

à definição de objectivos gerais, definição de blocos temáticos e respectivos objectivos específicos, conteúdos operacionais da entrevista

5. AMOSTRA

5.1. CONTEXTO DE TRABALHO DOS PROFESSORES

Para explorarmos e analisarmos a questão das representações dos professores sobre turmas multiculturais e respectivas práticas pedagógicas, decidimos investir num universo de professores restrito a uma escola básica, permitindo-nos assim uma melhor correlação entre, por exemplo, a comunidade estudantil e os professores, entre o Projecto Educativo de Escola (PEE) e as práticas pedagógicas.

5.1.1. CARACTERIZAÇÃO DA COMUNIDADE ENVOLVENTE À ESCOLA

A escola, da qual fazem parte os professores envolvidos neste estudo, situa-se na cidade de Lagos, na região sul do país. Situada na conhecida região do Algarve, a cidade habituou-se a receber famílias de origens diversas e a contactar com turistas desde os anos oitenta do século XX, sendo uma cidade relativamente pequena mas com traços cosmopolitas.

O concelho de Lagos tem cerca de 25 mil habitantes e está tradicionalmente ligado às actividades de pesca, comércio e turismo. Segundo os dados do Recenseamento Geral da População de 2001, o concelho contava com 25.398 habitantes, dos quais 12,5% eram naturais de países estrangeiros (in “Carta Educativa do Concelho de Lagos”, 2006).

No sector da Educação, o concelho tem uma população estudantil em pleno crescimento, pelo que actualmente existem três escolas básicas de 2º e 3º ciclos (uma delas encontra-se em reestruturação) e duas escolas secundárias. De acordo com estatísticas publicadas no sítio oficial da Direcção Regional de Educação do Algarve, no ano lectivo 2008/09 registaram-se 1.926 alunos nos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico no concelho de Lagos (in “Evolução do número de crianças e alunos na região do Algarve”). Desses 1.926 alunos, 17,6% (340 alunos) eram de origem estrangeira, provenientes de 34 nacionalidades diferentes (dados facilitados pelo GEPE/ME).

5.1.2. CARACTERÍSTICAS, ESTATÍSTICAS E ACTIVIDADES DA ESCOLA

Os professores que colaboraram com a nossa pesquisa trabalham na Escola EB 2º e 3ºciclos Nº1, integrada no Agrupamento Vertical de Lagos. O Agrupamento é constituído

por, para além da escola sede (EB N°1), dois Jardins-de-infância, Pré-Escolar Itinerante e sete escolas do 1º ciclo. Em 2009/10, o Agrupamento contava com 1.913 alunos num total de 95 turmas, sendo inequivocamente o maior Agrupamento do Distrito de Faro. Segundo o PEE (2009/10 – 2012/13), o Agrupamento abrange a população de cinco das seis freguesias do Concelho de Lagos, pelo que “a sua dimensão e dispersão geográfica permitem, desde logo, pressupor grande diversidade em vários domínios e uma grande heterogeneidade socioeconómica e cultural” (p.15).

O PEE do Agrupamento permite-nos aceder a um retrato bastante objectivo e fiel da sua realidade escolar, em particular da sua população estudantil: “Ao nível da proveniência dos alunos, o Agrupamento é muito assimétrico e cada vez mais visível, de extremos sociais: se por um lado acolhe crianças oriundas da classe alta e média alta com famílias de nível académico superior e residentes nas zonas novas e nobres da cidade, por outro acolhe crianças da classe baixa residentes em zonas antigas e bairros sociais, de famílias com baixo nível cultural e socialmente desestruturadas” (p.17).

Para além dessa heterogeneidade de origens e realidades socioeconómicas, o factor cultural também tem contribuído para uma diversidade de situações e percursos de aprendizagem e de vida, no que diz respeito aos alunos. Em 2009/10 registaram-se 996 alunos nos 2º e 3º ciclos, sendo que 158 eram de nacionalidade estrangeira. No PEE pode ler-se que esses alunos são “provenientes dos PALOPS (Angola, Guiné, Cabo Verde, São Tomé), do norte e centro da Europa (Inglaterra, Holanda, Alemanha), dos Países de Leste (Rússia, Moldávia, Ucrânia, Roménia, Bulgária) e do Brasil, o que exige um esforço por parte do Agrupamento no sentido da integração destas diferentes culturas e de uma constante gestão e maximização de recursos humanos, através de apoios educativos específicos para estes alunos” (p.18).

Do universo de 158 alunos de origem estrangeira, 40 alunos estavam propostos para as aulas de PLNM (níveis de proficiência A1 e A2) no início do ano lectivo, número este que foi aumentando ao longo do ano com a chegada de novos alunos estrangeiros.

Deste modo, verificamos que o Agrupamento valoriza, para além do princípio da “promoção do sucesso escolar e educativo do aluno”, o princípio da “valorização da diversidade e da multiculturalidade” (p.6). No ponto oito do PEE, relativo aos “Aspectos positivos e negativos”, a Diversidade e a Multiculturalidade são referenciadas como “uma mais-valia para o agrupamento e comunidade educativa” (p.10).

Em consonância com esta perspectiva valorativa da Diversidade Cultural, encontramos no ponto onze, “Objectivos do Agrupamento”, quanto à “Formação Pessoal

e Social dos Alunos”, os seguintes objectivos que pensamos serem merecedores de destaque:

- “Promover práticas pedagógicas na sala de aula que respeitem os princípios de cidadania e promovam a participação e ligação à realidade exterior” (p.13);

- “Promover actividades que tornem a escola um lugar de inclusão social plural e de promoção de igualdade de oportunidades, tendo em linha de conta as características assimétricas da população escolar do agrupamento (capital cultural e social muito variável)” (p.14);

- “Ter em linha de conta o ponto de partida do aluno e as suas necessidades, obrigando o sistema educativo e a escola a diferenciar as suas respostas, não esquecendo a especificidade, ao nível de diagnóstico e tratamento instrumental, no que concerne ao apoio dado a alunos com dificuldades de aprendizagem” (p.14).

Consideramos que estes objectivos são promotores de uma edificação intercultural da escola, quer no que diz respeito à oferta educativa do agrupamento, quer em relação à autonomia e iniciativa do professor em espaço de sala de aula.

Relativamente ao Plano Anual de Actividades de 2009/10, verificámos um total de oitenta e três referências de actividades, setenta e duas das quais operacionalizadas no âmbito das grandes prioridades de intervenção definidas no PEE. Salientamos o investimento na Educação para o Sucesso e a aliança promovida entre o conceito de Sucesso e a vivência de Cidadania, sendo possível efectuar o seguinte registo de actividades segundo as áreas temáticas prioritárias:

Quadro nº 6 – Actividades do Plano Anual de Actividades

Áreas temáticas prioritárias de acordo com PEE	Nº de actividades referenciadas no PAA
1º - Educação para o Sucesso	28
2º - Educação para a Cidadania e Sucesso	16
3º - Educação para o Ambiente	11
4º - Educação para a Saúde e Cidadania / - Educação para a Saúde	6 6
5º - Educação para a Saúde	5
Outras: Biblioteca Escolar, Plano Nacional de Leitura, Concurso Leitor Escritor da CML, Articulação com Gabinete do Desporto e Juventude, Formação de Professores, Dia Internacional dos Monumentos e Sítios, Dia Mundial de Luta contra a Sida.	Total = 72

5.2. OFERTA FORMATIVA NO CONCELHO

Uma das motivações desta pesquisa é explorar a valorização atribuída pelos professores à Formação Docente Intercultural. Deste modo, interessa-nos igualmente averiguar a oferta formativa existente no concelho que possa ir ao encontro das expectativas e necessidades dos professores. Interessa-nos ainda compreender se os professores não possuem formação intercultural por falta de motivação e interesse na área ou por falta de oferta formativa.

5.2.1. CENTRO DE FORMAÇÃO CONTÍNUA DR. RUI GRÁCIO DE LAGOS

O Centro de Formação dos Agrupamentos de Escola Dr. Rui Grácio (que abrange as escolas dos concelhos de Lagos, Aljezur e Vila do Bispo) tem tido uma acção empreendedora e energética no abrir caminho para diferentes percepções, conceptualizações e práticas pedagógicas interculturais. Desde os anos 90, o Centro tem promovido projectos europeus, intercâmbios, acções de formação dedicados às questões multiculturais, direitos humanos e cidadania, interculturalidade e sustentabilidade, segundo uma perspectiva interdisciplinar e integradora.

Salientamos os seguintes projectos e iniciativas que, na opinião da directora do Centro, professora Ana Cristina Madeira (2010), “têm vindo a promover na comunidade educativa de Lagos, Aljezur e Vila do Bispo um movimento de interesse crescente em torno da temáticas da Educação Intercultural e da Gestão Intercultural”:

- 1999-2002 - Projecto Europeu Sócrates-Comenius, acção 3.1.: "Educación a la Diversidad (Mixed ability classes)", parceria europeia entre o Centro de Formação Dr. Rui Grácio e o Centro de Formación del Profesorado de Huelva/Isla Cristina (Coordenador) e outras instituições de formação europeias;

- 2005-08 - Projecto Europeu Sócrates-Comenius, acção 2.1.: "Pour un Nouveau Paradigme du Développement Durable - application en milieu scolaire", parceria europeia entre o Centro de Formação Dr. Rui Grácio e o Instituto de Geografia Alpina, Universidade Joseph Fourier de Grenoble, França (Coordenador), entre outras instituições de formação Europeias;

- 2006 - Projecto de Formação "Educação para o Desenvolvimento Sustentável, Criatividade e Interculturalidade" na sequência do curso europeu anteriormente referido;

- 2007-09 - Projecto Sócrates-Comenius, acção 1: "Desenvolvimento Sustentável, Interculturalidade e Cidadania», Parceria Escolar coordenada pela Escola Secundária Gil Eanes de Lagos e outras escolas da Europa;

- 2007 - 1.º Encontro europeu no âmbito do Projecto Comenius, acção 1 "Desenvolvimento Sustentável, Interculturalidade e Cidadania» com a realização de um seminário aberto aos professores;

- 2007/08 – Oficina de Formação em "Educação Intercultural em Meio Escolar: produção de materiais pedagógicos";

- 2008-10 - Projecto de Cooperação Multilateral - Comenius - Programa Aprendizagem ao Longo da Vida - "Gestão Intercultural e Ambiental das Escolas", uma parceria europeia entre o Centro de Formação Dr. Rui Grácio e o Centro Interateneu de Investigação Didáctica e Formação Avançada da Universidade Cá Foscari de Veneza, Itália;

- 2009/10 - Oficina de Formação em "Educação Intercultural em Meio Escolar: produção de materiais pedagógicos";

- 2009/10- Seminário "Gestão Intercultural e Ambiental das Escolas: uma nova visão do desenvolvimento organizacional".

Todas estas iniciativas têm operacionalizado e sustentado os seguintes objectivos:

- Construir uma reflexão teórica sobre a integração da Interculturalidade na definição do Desenvolvimento Sustentável (contribuição para a renovação conceptual do Desenvolvimento Sustentável);

- Conceber, experimentar e validar programas de formação de professores sobre os temas: Interculturalidade, Desenvolvimento Sustentável e Cidadania, que tenham em conta a maneira pela qual estes conceitos podem ser introduzidos no ensino-aprendizagem de cada disciplina, através da investigação-acção participativa;

- Incentivar o aprofundamento de competências científicas dos professores sobre Educação Intercultural e sobre as metodologias da respectiva introdução no ensino-aprendizagem, de maneira a suscitar o envolvimento dos jovens em actividades que permitam a consciencialização da diversidade e da diferença e permitam melhorar as relações entre os seres humanos, numa perspectiva de equidade social;

- Promover a Formação Avançada de multiplicadores susceptíveis de serem formadores de projectos de formação contínua de professores do ensino básico e secundário, através do lançamento de um curso de Mestrado Europeu sobre "Gestão Intercultural e Ambiental das Escolas", em parceria com a Universidade Cá Foscari de Veneza, Itália.

Deste modo, consideramos que a oferta formativa do Centro de Formação Dr. Rui Grácio na área da Interculturalidade e Educação Intercultural tem sido claramente uma

aposta séria e um investimento na inovação pedagógica e na valorização da perspectiva e da gestão interculturais.

5.2.2. MÓDULOS DE FORMAÇÃO DO ACIDI

De acordo com dados cedidos pelo ACIDI (Setembro 2010), as duas escolas básicas de 2º e 3º ciclos e as duas escolas secundárias de Lagos solicitaram ao ACIDI, em 2008, a realização de formação sobre os temas “Educação Intercultural para jovens” e “Mitos e Factos sobre Imigração em Portugal”, no âmbito das comemorações do Ano Europeu do Diálogo Intercultural 2008. Embora a formação tenha sido dirigida aos alunos (maioritariamente do ensino secundário), consideramos que esta solicitação reflecte uma necessidade sentida por parte dos professores de colaboração para a abordagem e dinamização de temáticas interculturais.

Referir igualmente que a cidade de Lagos tem em funcionamento um Centro Local de Apoio à Integração de Imigrantes (CLAI), em parceria com a autarquia local e em estreita articulação com o Centro Nacional de Apoio ao Imigrante (CNAI) do ACIDI.

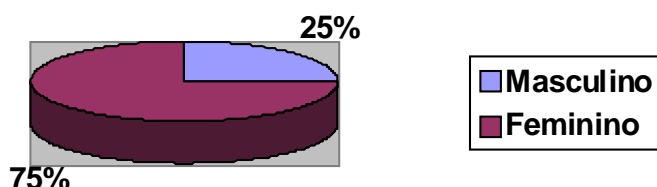
No sítio oficial do ACIDI, podemos verificar que estes espaços de acolhimento e apoio pretendem “ir além da informação e apoiar o processo multivectorial do acolhimento e integração de imigrantes a nível local”. Resta saber se os professores têm conhecimento deste serviço público e se conhecem a sua potencialidade de colaboração com as escolas, no que diz respeito a situações familiares, a documentação diversa e a materiais audiovisuais e outros, passíveis de serem utilizados em sala de aula.

5.3. CARACTERIZAÇÃO DOS INQUIRIDOS

Num universo total de 132 professores (ano lectivo 2009/10), foram contactados pessoalmente 78 professores (59% do universo total) aquando da entrega e solicitação do preenchimento do questionário. A recolha revelou-se menos profícua no sentido em que foram devolvidos apenas 36 questionários preenchidos (46% do universo dos inquiridos).

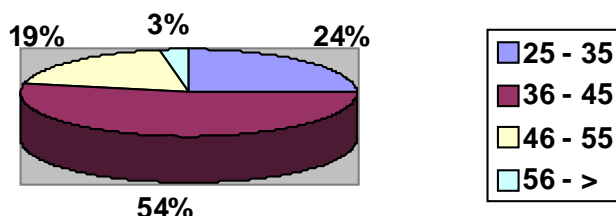
A maioria dos professores que respondeu ao questionário é do sexo feminino (75%) e um quarto dos respondentes são do sexo masculino (25%).

Gráfico 1 - Sexo



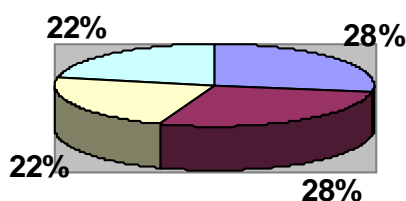
Mais de metade dos professores têm entre 36-45 anos de idade (54%) e quase um quarto situa-se entre os 25-35 anos (24%). Isto significa que a maioria desta amostra está em plena idade activa, em termos laborais.

Gráfico 2 – Escalão Etário



Quanto aos grupos disciplinares, foi possível obter uma amostra quase equitativa dos quatro grupos propostos. Os grupos disciplinares das Línguas (Grupo A) e das Ciências Sociais (Grupo B) estão representados em 28%, enquanto que os grupos das Ciências exactas (Grupo C) e das Artes (Grupo D) têm uma representação de 22% respectivamente.

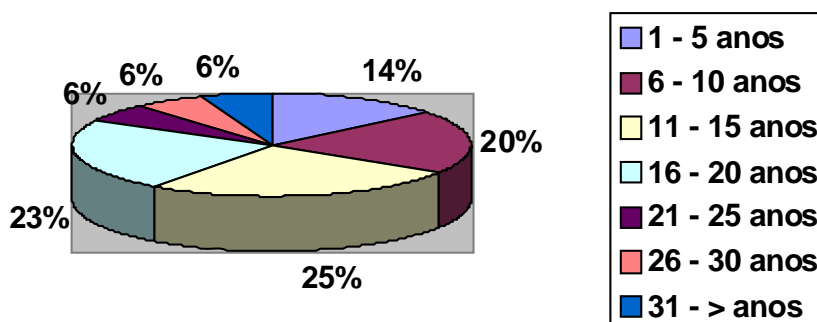
Gráfico 3 – Grupo disciplinar



- | | |
|---------------------------------------|--|
| ■ | Grupo A - Português, Inglês, Francês, Alemão, Espanhol |
| ■ | Grupo B - História, Geografia, EMRC |
| ■ | Grupo C - Matemática, Ciências Naturais, Ciências Físico-Químicas, TIC |
| ■ | Grupo D - Ed. Visual, Ed. Visual e Tecnológica, Ed. Musical, Ed. Física |

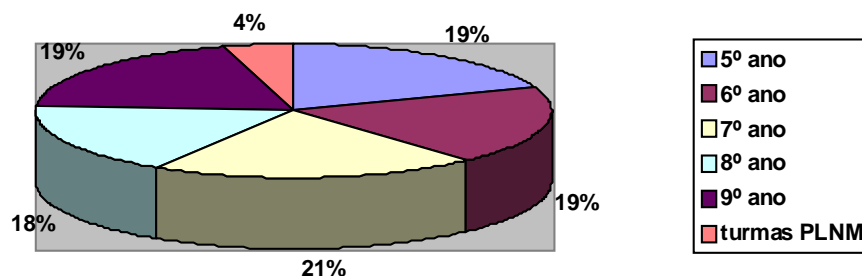
Cerca de 25% da nossa amostra tem entre 11 a 15 anos de serviço docente e 23% tem entre 16 a 20 anos de docência.

Gráfico 4 – Anos de docência



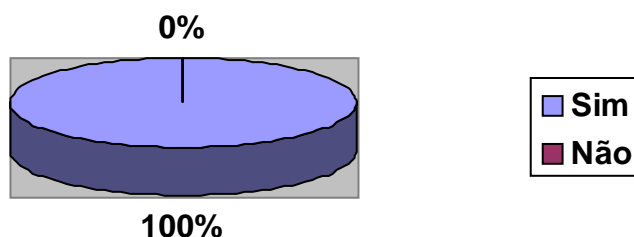
A nossa amostra abrange todos os anos de escolaridade dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico: 21% dos professores lecciona o 7ºano, 19% dos professores lecciona os 5º, 6º e 9º anos respectivamente e 18% lecciona o 8ºano. Salientamos o facto de, entre os 36 professores respondentes, 3 leccionam nas turmas de PLNM.

Gráfico 5 – Anos de escolaridade leccionados



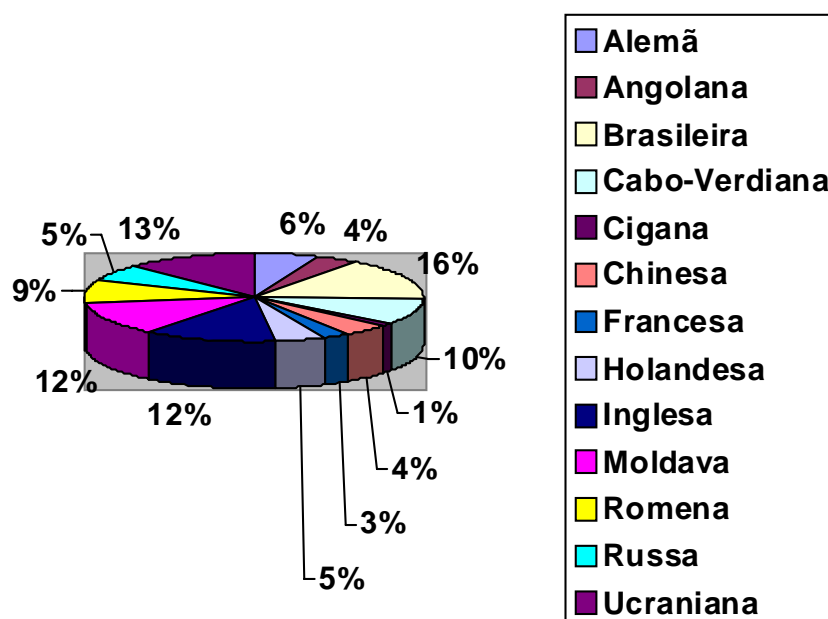
Todos os professores tiveram alunos estrangeiros nas turmas em que leccionaram no ano lectivo de 2009/10.

Gráfico 6 – Alunos estrangeiros nas turmas



Das 19 nacionalidades e/ou pertenças étnicas presentes na escola, no ano lectivo de 2009/10, as predominantes nas turmas dos professores respondentes foram: Brasileira (16%), Ucraniana (13%), Inglesa e Moldava (12% respectivamente), Cabo-Verdiana (10%) e Romena (9%). Esta diversidade de origens reflecte os movimentos migratórios mais significativos em Portugal desde a década de 80 do século XX.

Gráfico 7 – Nacionalidades e pertenças étnicas



5.4. CARACTERIZAÇÃO DOS ENTREVISTADOS

No que diz respeito ao inquérito por entrevista, optámos por convidar quatro professores, de acordo com os critérios já anteriormente mencionados: professores com e sem formação em Educação Intercultural e professores dos 2º e 3º ciclos. Não nos foi possível assegurar um equilíbrio no número de professores do sexo feminino e do sexo masculino, estando os primeiros em clara maioria.

Três dos professores entrevistados são do sexo feminino e um professor do sexo masculino. A média das suas idades é 47 anos e a média de tempo de serviço docente é 19 anos, pelo que os PE2, PE3 e PE4 se encontram em plena progressão de carreira, sendo Professores do Quadro de Nomeação Definitiva (PND), à excepção do PE1 que é Professor Contratado (PC). Quanto à representatividade dos ciclos do Ensino Básico, os PE1 e PE2 são professores do 2º ciclo e os PE3 e PE4 leccionam no 3º ciclo. Três professores pertencem às áreas disciplinares de Língua Portuguesa e de História e um professor pertence ao grupo disciplinar das Artes.

Quadro nº 7 – Dados sobre os professores entrevistados

Inquiridos	Sexo	Idade	Situação Profissional	Tempo de Serviço	Grupo de docência
PE1	M	52	PC	21	200 (LP/HGP, 2º ciclo)
PE2	F	45	PND	18	210 (LP, 2º ciclo)
PE3	F	47	PND	18	600 (EV, 3º ciclo)
PE4	F	44	PND	19	400 (H, 3º ciclo)

6. PROCEDIMENTOS

O presente estudo foi desenvolvido ao longo de duas etapas diferenciadas. A primeira prendeu-se com a leitura e análise de obras de referência, em especial monografias da área, dissertações de mestrado e teses de doutoramento e consulta de legislação relativa a matérias educacionais. A segunda etapa refere-se a todos os procedimentos necessários à investigação empírica, ou seja, produção e aplicação de um questionário a professores e realização de uma entrevista a um grupo mais restrito e pré-seleccionado de professores.

6.1. INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

O questionário foi sujeito a um pré-teste que contou com a colaboração de dois informantes qualificados: duas professoras, com e sem formação em Educação Intercultural, cujo *feedback* ajudou a verificar a adequação das questões.

Para procedermos à aplicação do questionário foi necessário realizar vários procedimentos, tais como: solicitámos autorização por escrito (anexo III) à direcção da escola para entrega dos questionários junto dos professores, no mês de Março de 2010; efectuámos o registo do questionário (anexo IV) no sítio oficial do Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE) do Ministério da Educação, com respectivo pedido de autorização para aplicação em meio escolar, no mês de Maio de 2010. Obtivemos autorização do GEPE para a aplicação do questionário em finais do referido mês.

O questionário foi aplicado no mês de Junho de 2010, ao longo de várias deslocações à escola no sentido de assegurar a sua entrega directamente junto dos professores e de motivar para o preenchimento. A reacção dos professores no momento de entrega do questionário foi, na sua maioria, positiva e reactiva no sentido de aceitarem a solicitação do seu preenchimento.

6.2. INQUÉRITO POR ENTREVISTA

A selecção de entrevistados seguiu os seguintes critérios: professores com e sem formação intercultural e professores pertencentes a ciclos diferentes (2ºciclo e 3ºciclo do Ensino Básico). Foram estabelecidos contactos pessoais e por telefone com os professores (Julho e Setembro de 2010) para efectuar o pedido de realização de entrevista, em que foram explicitados os objectivos da entrevista e da pesquisa, definida

uma previsão da duração da entrevista e decidida a marcação de data, local e hora. O inquérito por entrevista foi realizado individualmente e, por razões de compatibilidade de horários e disponibilidade entre entrevistador e entrevistados, com diferentes intervalos de tempo. A entrevista foi testada aquando da primeira entrevista, no sentido em que se pretendeu adaptá-la ao perfil de cada entrevistado.

Cada entrevista durou, em média, trinta minutos. As entrevistas foram gravadas, com autorização prévia dos entrevistados, o que permitiu uma transcrição cuidada e uma localização de conteúdos mais eficaz. A realização das entrevistas ocorreu nas primeiras semanas do mês de Setembro de 2010.

Foram realizadas entrevistas a quatro professores e atribuídos os seguintes códigos de identificação, no sentido de garantir o anonimato dos entrevistados:

- PE1 – Professor Entrevistado de História e Geografia de Portugal, 2ºciclo;
- PE2 – Professora Entrevistada de Língua Portuguesa, 2ºciclo;
- PE3 – Professora Entrevistada de Educação Visual, 3ºciclo;
- PE4 – Professora Entrevistada de História, 3º ciclo.

Definimos um Protocolo de Transcrição, baseado na proposta de Ferreira (2004), que permitisse uma transcrição coerente e clara do conteúdo das várias entrevistas (anexo V) e posterior selecção de unidades de contexto.

Quadro nº 8 – Protocolo de transcrição das entrevistas

(Adaptado de M^a José Ferreira, 2004)

Sinais gráficos	Significado
...	Frases suspensas
(aaa)	Arrastamento de voz
[...]	Fala simultânea
negrito	Ênfase
(...)	Discurso não perceptível
(risos)	Risos
Pe	Professora Entrevistadora
PE	Professor(a) Entrevistado(a)

6.2.1. RELATO DE EPISÓDIO CRÍTICO

No âmbito do inquérito por entrevista, optámos por solicitar aos entrevistados o relato de um episódio crítico, no sentido de criar um momento final na entrevista de plena liberdade de expressão, de avaliação de situação e de partilha por parte do entrevistado. A aposta nesta partilha de uma situação em contexto de turma multicultural afigurou-se-

nos como um contributo muito pertinente e significativo para explorar o posicionamento do professor quanto a estas turmas.

Os episódios críticos permitem alargar o campo de reflexão ao introduzir um conteúdo seleccionado, vivenciado e narrado pelo entrevistado. Mais do que confirmar informação, os episódios estimulam uma interpretação crítica sobre quem o relata. Maria (2002) refere que “a grande maioria dos episódios críticos não são de forma alguma dramáticos ou óbvios: eles são na sua maioria relatos de acontecimentos comuns, que ocorrem na rotina profissional, que são críticos no sentido em que indicam tendências e causas subjacentes” (p.152).

7. TRATAMENTO DE DADOS

7.1. INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Depois da aplicação, procedeu-se à análise estatística que garante um maior rigor e isenção no tratamento dos dados obtidos, os quais foram trabalhados sob forma de gráficos e quadros.

7.2. INQUÉRITO POR ENTREVISTA

As entrevistas foram sujeitas ao método de análise de conteúdo, tendo em vista a interpretação da informação obtida para extrair inferências dos discursos produzidos pelos entrevistados. Neste sentido, salientamos a definição de análise de conteúdo como “uma técnica de investigação que permite fazer uma descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tendo por objectivo a sua interpretação” (Berelson, 1952, in Carmo e Ferreira, 2008: 269).

A partir do guião das entrevistas enquanto *corpus* para a análise de conteúdo, foram definidas categorias e subcategorias de análise, organizativas das unidades de análise e respectivas unidades de registo e de contexto. As categorias foram definidas previamente para permitir a verificar de hipóteses. Das categorias e subcategorias de análise constam os seguintes conteúdos:

1. Turmas multiculturais
 - 1.1. Descrição de turma multicultural
 - 1.2. Opinião sobre o impacto da diversidade cultural nas turmas
 - 1.3. Níveis de motivação para trabalhar com turmas multiculturais
2. Práticas pedagógicas e formação docente em Educação Intercultural
 - 2.1. Exemplos de práticas/actividades/estratégias em turmas multiculturais

- 2.2. Possíveis dificuldades
- 2.3. Nível de autonomia do professor para promover estratégias diferenciadas e diversificadas
- 2.4. Abordagem das temáticas Interculturalidade/Diversidade Cultural/Direitos Humanos na formação inicial do professor
- 2.5. Frequência de acções de formação contínua em Educação Intercultural
- 2.6. Opinião sobre a importância de formação docente em Educação Intercultural
- 3. Educação Intercultural
 - 3.1. Opinião sobre importância da Educação Intercultural
 - 3.2. Temáticas que associa a esta educação
 - 3.3. Estratégias/actividades que associa a esta educação
 - 3.4. Conhecimento de orientações/directrizes do Ministério da Educação para a Educação Intercultural
- 4. Currículo e Diversidade Cultural
 - 4.1. Opinião sobre o currículo da respectiva disciplina face à diversidade cultural
 - 4.2. Existência de contributos de outras culturas/povos no referido currículo
 - 4.3. Possibilidade de flexibilizar e adaptar o currículo à turma multicultural
- 5. Episódio crítico
 - 5.1. Relato de episódio crítico

Deste modo, procurou-se explorar algumas categorias presentes no inquérito por questionário e abordar novas questões que possibilitassem algum cruzamento de dados, no que diz respeito à compreensão do fenómeno de representações dos professores em relação às turmas multiculturais e a possibilidade de interferência dessas representações no agir pedagógico do professor.

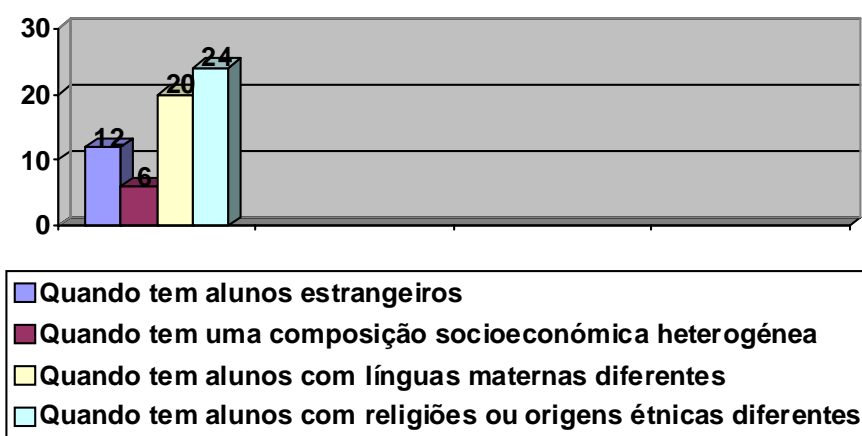
CAPÍTULO VI – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

1. INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

1.1. TURMAS MULTICULTURAIS

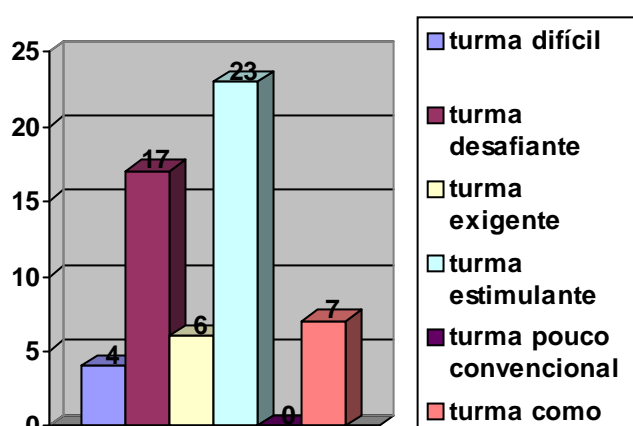
Um dos objectivos centrais da nossa pesquisa é a exploração das representações dos professores sobre turmas multiculturais. Actualmente é comum ouvir falar-se de turmas multiculturais sem que, no entanto, se verifique um entendimento comum sobre o que se entende por turma multicultural. Neste sentido, a nossa primeira solicitação sobre turmas multiculturais pretende averiguar em quais situações o professor considera que a turma é multicultural. Permitimos uma escolha até 2 opções e as opções mais seleccionadas foram: “quando tem alunos com religiões ou origens étnicas diferentes” e “quando tem alunos com línguas maternas diferentes”.

Gráfico 8 – Uma turma é multicultural quando...



Após clarificação de critérios possíveis de designação de uma turma como multicultural, pretendemos explorar as reacções dos professores face a esses grupos de trabalho. De seis hipóteses, o professor podia escolher duas opções. Quando se deparam com uma turma multicultural, a maior parte dos inquiridos pensa que “vai ser uma turma estimulante” e que “vai ser uma turma desafiante”.

Gráfico 9 – Uma turma multicultural é uma...



Seguidamente apresentámos aos professores um conjunto de 9 itens (secção B da parte II) para responderem de acordo com uma escala de atitudes. Esta escala apresenta cinco posições gradativas desde “Concordo Totalmente” até à posição oposta de “Discordo Totalmente”. As siglas utilizadas significam: CT – Concordo Totalmente, CP – Concordo Parcialmente, NCND – Não Concordo Nem Discordo; DP – Discordo Parcialmente e DT – Discordo Totalmente.

Quadro nº 9 – Representações sobre Turmas Multiculturais

Item	CT (%)	CP (%)	NCND (%)	DP (%)	DT (%)	Total (%)
B. 3. As turmas multiculturais são uma realidade inevitável nas sociedades contemporâneas.	80,5	16,6	2,7	0,0	0,0	100
B. 4. Nas turmas multiculturais os resultados escolares são normalmente díspares.	2,7	38,8	38,8	13,8	5,5	100
B. 5. As turmas multiculturais originam ritmos de aprendizagem diferentes.	8,3	52,7	22,2	11,1	2,7	100
B. 6. As turmas multiculturais criam dificuldades no processo de ensino-aprendizagem.	2,7	27,7	27,7	25	16,6	100
B. 7. As turmas multiculturais estimulam as relações interpessoais.	44,4	44,4	8,3	2,7	0,0	100
B. 8. As turmas multiculturais proporcionam uma experiência de cidadania activa.	50	41,6	5,5	2,7	0,0	100
B. 9. As turmas multiculturais exigem ao professor esforço quanto à disciplina na sala de aula.	8,3	25	27,7	22,2	16,6	100
B. 10. As turmas multiculturais exigem ao professor flexibilidade quanto à gestão do currículo.	16,6	58,3	11,1	13,8	0,0	100
B. 11. As turmas multiculturais exigem ao professor diversificação de estratégias e materiais.	27,7	52,7	11,1	8,3	0,0	100

A maior parte dos professores (80,5%) concorda totalmente com o facto das turmas multiculturais serem uma realidade inevitável nas sociedades contemporâneas (item B.3.).

As opiniões dividem-se quanto aos resultados escolares em turmas multiculturais serem considerados normalmente díspares (item B.4): 38,8% concordam parcialmente e outros 38,8% não concordam nem discordam. As respostas são clarificadoras quanto aos diferentes ritmos de aprendizagem em turmas multiculturais (item B.5), pelo que 52,7% concordam parcialmente com esta afirmação. Se as turmas multiculturais podem originar uma diversidade de ritmos de aprendizagem, poder-se-á dizer que essas turmas criam dificuldades no processo de ensino-aprendizagem (item B.6)? As opiniões dividem-se:

27,7% concordam parcialmente, outros 27,7% não concordam nem discordam e 25% discordam parcialmente.

Quando se tenta averiguar as opiniões quanto à dimensão relacional e cívica, inerente à gestão de turmas multiculturais, obtivemos os seguintes resultados: 44,4% dos professores quer concordam totalmente quer concordam parcialmente com a hipótese das turmas multiculturais estimularem as relações interpessoais (item B.7). Uma igual reacção verifica-se quanto à possibilidade das turmas multiculturais proporcionarem uma experiência de cidadania activa (item B.8), em que 50% dos docentes concordam totalmente e 41,6% concordam parcialmente.

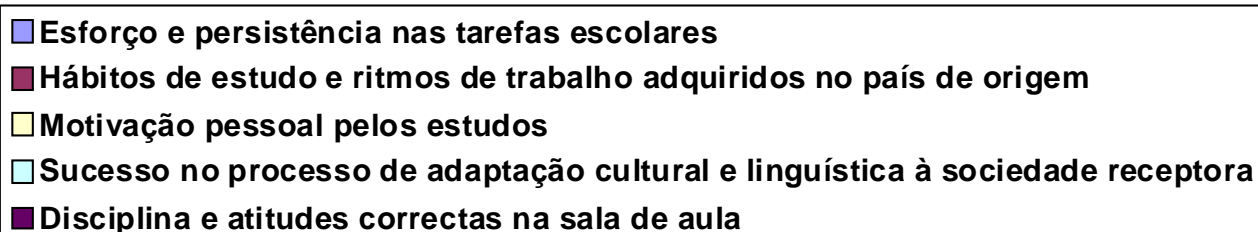
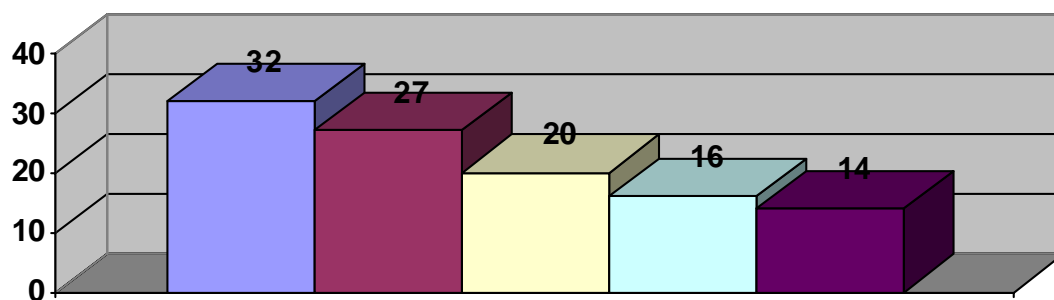
Vamos agora apresentar os resultados relativos ao papel do professor na gestão e dinamização da aula e do currículo em turmas multiculturais. A hipótese das turmas multiculturais exigirem esforço ao professor quanto à disciplina na sala de aula (item B.9) divide os professores: 25% concordam parcialmente e 22,2% discordam parcialmente. Enquanto 27,7% não concordam nem discordam. Relativamente à possibilidade destas turmas exigirem ao professor flexibilidade na gestão do currículo (item B.10), 58,3% concordam parcialmente e 16,6% concordam totalmente. Quando se apresenta o cenário de uma necessidade do professor diversificar estratégias e materiais (item B.11), 52,7% dos professores concordam parcialmente e 27,7% concordam totalmente.

1.2. ATRIBUIÇÕES CAUSAIS

Conhecer as causas atribuídas pelos professores ao sucesso e insucesso escolares dos alunos estrangeiros obedece ao objectivo de explorar as atribuições causais como uma *démarche* representacional e verificar se as mesmas são coincidentes ou discordantes das representações dos professores relativas a turmas multiculturais.

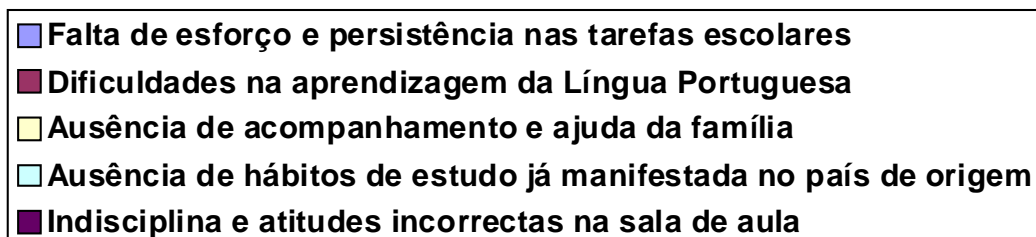
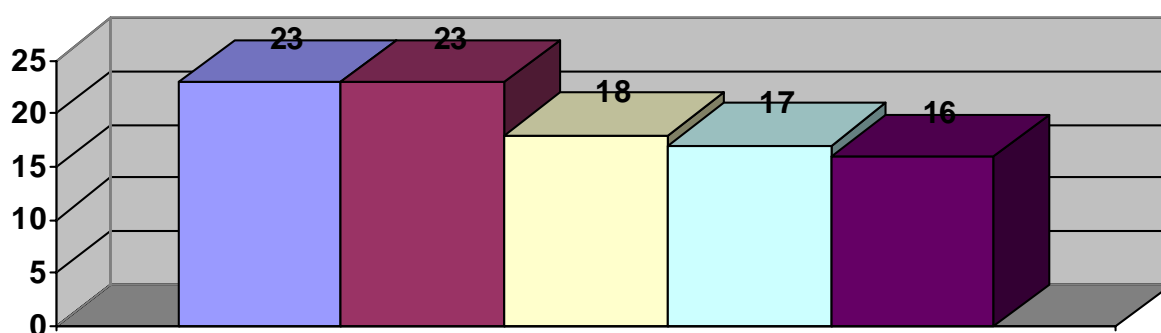
Solicitámos aos inquiridos que seleccionassem 5 principais causas para o sucesso escolar de alunos estrangeiros, pelo que as 5 causas mais seleccionadas foram: esforço e persistência nas tarefas escolares, hábitos de estudo e ritmos de trabalho adquiridos no país de origem, motivação pessoal pelos estudos, sucesso no processo de adaptação cultural e linguística à sociedade receptora e disciplina e atitudes correctas na sala de aula.

Gráfico nº 10 – Cinco principais causas do sucesso escolar de alunos estrangeiros



Quanto às causas mais apontadas como determinantes do insucesso escolar dos alunos estrangeiros, os professores consideram ser as seguintes: falta de esforço e persistência nas tarefas escolares, dificuldades na aprendizagem da Língua Portuguesa, ausência de acompanhamento e ajuda da família, ausência de hábitos de estudo já manifestada no país de origem e indisciplina e atitudes incorrectas na sala de aula.

Gráfico nº 11 - Cinco principais causais do insucesso escolar de alunos estrangeiros



1.3. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Com o objectivo de aprofundar o conhecimento sobre as práticas pedagógicas dos professores em turmas multiculturais, apresentámos 10 itens (secção A da parte IV) e quatro hipóteses de resposta: sempre, ocasionalmente, raramente, nunca.

Quadro nº 10 – A minha prática pedagógica

IV. Itens	Sempre (%)	Ocasionalmente (%)	Raramente (%)	Nunca (%)	Total (%)
A. 1. Ter alunos estrangeiros nas minhas turmas influencia a minha selecção de conteúdos curriculares.	11,1	72,2	13,8	2,7	100
A. 2. Ter alunos estrangeiros nas minhas turmas influencia a minha escolha de estratégias e actividades.	25	47,2	22,2	5,5	100
A. 3. Em turmas multiculturais procuro conhecer as culturas dos meus alunos.	63,8	27,7	8,3	0,0	100
A. 4. Em turmas multiculturais procuro saber pronunciar correctamente o nome dos meus alunos estrangeiros.	94,4	2,7	2,7	0,0	100
A. 5. Em turmas multiculturais procuro saber a localização geográfica do país de origem dos meus alunos estrangeiros.	80,5	16,6	2,7	0,0	100
A. 6. Em turmas multiculturais procuro promover métodos de Aprendizagem Cooperativa.	44,4	52,7	2,7	0,0	100
A. 7. Em turmas multiculturais procuro promover estratégias culturalmente diversificadas de acordo com as culturas de origem dos meus alunos.	22,2	41,6	33,3	2,7	100
A. 8. Em turmas multiculturais procuro identificar e denunciar elementos de natureza racista / discriminatória presentes nos materiais curriculares.	55,5	27,7	5,5	8,3	100
A. 9. Em turmas multiculturais procuro evitar ter expectativas díspares sobre os alunos de origens culturais diversas comparativamente aos alunos da cultura dominante.	75	11,1	8,3	5,5	100
A. 10. Em turmas multiculturais procuro resolver situações de conflito cultural.	88,8	11,1	0,0	0,0	100

A influência da presença de alunos estrangeiros na selecção de conteúdos curriculares (item A.1) e na escolha de estratégias e actividades (item A.2) manifesta-se da seguinte forma: 72,2% e 47,25 dos professores dizem que ocasionalmente ocorre essa influência em ambas as situações. No que se refere ao conhecimento da cultura dos alunos (item A.3) e ao saber pronunciar correctamente o nome deles (item A.4), a resposta é: 63,8% dos professores dizem procurar sempre conhecer as suas culturas e 94,4% procuram sempre pronunciar correctamente os seus nomes. De igual modo, 80,5% dos professores procuram sempre saber a localização geográfica do país de origem dos seus alunos estrangeiros (item A.5). Verifica-se, desde modo, uma postura humanista do professor que procura conhecer os dados identitários que individualizam os alunos estrangeiros, combatendo assim tendências para generalizações ou estereotipizações.

No que diz respeito à questão relativa a se os professores promovem métodos de Aprendizagem Cooperativa em turmas multiculturais (item A.6), 52,7% dizem que o faz ocasionalmente e 44,4% fazem sempre. Se os professores promovem estratégias culturalmente diversificadas e de acordo com as culturas de origem dos seus alunos (item A.7), 41,6% promovem ocasionalmente e 33,3% raramente o fazem. Mas se for necessário identificar e denunciar elementos de natureza racista/discriminatória presentes em materiais curriculares (item A.8), 55,5% afirmam fazê-lo sempre e 27,7% ocasionalmente, o que revela uma sensibilização e atenção para os conteúdos culturais e interculturais por parte dos professores.

Ainda sobre o papel e acção do professor em turmas multiculturais, apurámos que 75% dos professores procuram sempre evitar ter expectativas díspares sobre os alunos de origens culturais diversas comparativamente com os alunos da cultura dominante (item A.9). Apurámos também que 88,8% dos professores procuram sempre resolver situações de conflito cultural (item A.10).

Considerámos importante averiguar o conhecimento dos professores quanto à presença da Educação Intercultural e de temáticas interculturais nos documentos reguladores da sua escola (secção B da parte IV). Apresentámos um conjunto de 4 itens com 4 possibilidades de resposta: Sim, Parcialmente, Não e Não Sei.

Quadro nº 11 – A minha escola

IV. Itens	Sim (%)	Parcialmente (%)	Não (%)	Não sei (%)	Total (%)
B. 11. A Educação Intercultural faz parte das finalidades do Projecto Educativo da minha escola.	63,8	19,4	0,0	13,8	100
B. 12. A Educação Intercultural faz parte do Plano Anual de Actividades da minha escola.	63,8	22,2	2,7	11,1	100
B. 13. A Educação Intercultural faz parte das finalidades dos Projectos Curriculares das minhas turmas.	50	36,1	11,1	2,7	100
B. 14. A Educação Intercultural faz parte da dinâmica da Biblioteca da minha escola.	55,5	22,2	2,7	19,4	100

Deste modo, verificamos que: 63,8% dos professores consideram que a Educação Intercultural faz parte das finalidades do Projecto Educativo da sua escola (item B.11) e 13,8% não sabem; 63,8% consideram que a Educação Intercultural faz parte do Plano Anual de Actividades da escola (item B.12) e 22,2% consideram que faz parte parcialmente; 50% consideram que a Educação Intercultural faz parte das finalidades dos Projectos Curriculares das suas Turmas (item B.13) e 36,1% consideram tal presença apenas ocasional; 55,5% consideram que a Educação Intercultural faz parte da dinâmica da Biblioteca da escola (item B.13), 22,2% consideram que essa presença é parcial e 19,4% não sabe.

Para analisar e explorar a visão dos professores quanto ao currículo da sua disciplina e temáticas interculturais, à noção de currículo intercultural e produção de materiais, apresentámos de novo uma escala de atitudes com os 5 posicionamentos já utilizados (CT, CP, NCND, DP, DT) face a um conjunto de 8 itens (secção C da parte IV).

Quadro nº 12 – O Currículo

IV. Itens	CT (%)	CP (%)	NCND (%)	DP (%)	DT (%)	Total (%)
C. 15. O currículo actual da escola portuguesa é etnocêntrico e eurocêntrico.	13,8	30,5	41,6	8,3	5,5	100
C. 16. O currículo escolar deve reflectir a diversidade cultural presente nas escolas.	41,6	38,8	13,8	5,5	0,0	100
C. 17. No currículo da minha disciplina estão incluídas histórias, perspectivas e contribuições de outras culturas ao longo da história universal.	30,5	50	11,1	5,5	2,7	100
C. 18. Na minha escola existem materiais curriculares que promovem a compreensão transdisciplinar das culturas do mundo.	16,6	50	19,4	11,1	0,0	100
C. 19. É o Ministério de Educação que os deve produzir.	19,4	55,5	8,3	11,1	2,7	100
C. 20. É a escola e os professores que os devem produzir no âmbito da Autonomia das Escolas e da Gestão Flexível do Currículo.	11,1	69,4	8,3	5,5	5,5	100
C. 21. A escola deve adquirir materiais extra-curriculares (livros, CD, DVD, mapas, artefactos, etc.) que incentivem a Inclusão e a Interculturalidade.	66,6	30,5	5,5	0,0	0,0	100
C. 22. Na Biblioteca da minha escola devem existir materiais representativos da diversidade cultural presente na sua população estudantil.	75	16,6	5,5	2,7	0,0	100

Os professores manifestaram-se da seguinte forma em relação à hipótese do currículo actual da escola portuguesa ser etnocêntrico e eurocêntrico (item C.15): 41,6% não concordam nem discordam, 30,5% concordam parcialmente, 13,8% concordam totalmente, 8,3% discordam parcialmente e 5,5% discordam totalmente. Quando perguntamos se o currículo escolar deve reflectir a diversidade cultural presente nas escolas (item C.16), as respostas dividem-se da seguinte forma: 41, 5% concordam totalmente, 38,8% concordam parcialmente e 13,8% não concordam nem discordam. Nos currículos das disciplinas, 50% dos professores concordam parcialmente com a afirmação de que estão incluídas histórias, perspectivas e contribuições de outras culturas ao longo da história universal (item C.17), 30,5% concordam totalmente e salientamos 2,7% que discordam totalmente.

Quanto à existência de materiais curriculares na escola que promovam a compreensão transdisciplinar das culturas do mundo (item C.18), 50% afirmam concordar parcialmente e 19,4% não concordam nem discordam. Se cabe ao Ministério da

Educação produzir esses materiais (item C.19), 55,5% dos professores concordam parcialmente e 19,4% concordam totalmente. Pelo contrário, se cabe à escola e aos professores produzir esses materiais, no âmbito da Autonomia das Escolas e da Gestão Flexível do Currículo (item C.20), 69,4% concordam parcialmente, 11,1% concordam totalmente e, no sentido oposto, 5,5% discordam totalmente. A maioria dos professores concorda totalmente com a afirmação de que a escola deve adquirir materiais extra-curriculares (livros, CD, DVD, mapas, artefactos) que incentivem a Inclusão e a Interculturalidade (item C.21), ou seja, 66,6% concordam totalmente e 30,5% concordam parcialmente. Por fim, 75% dos professores concordam totalmente com que, na Biblioteca da sua escola, devam existir materiais representativos da diversidade cultural presente na sua população estudantil (item C.22), 16,6% concordam parcialmente e salientamos 2,7% que discordam parcialmente.

1.4. FORMAÇÃO

Com o objectivo de averiguar a importância atribuída pelos professores à formação intercultural, apresentámos um conjunto de 5 itens (secção A da parte V) acompanhados pela escala de atitudes já anteriormente utilizada.

Quadro nº 13 – Formação de Professores

V. Itens	CT (%)	CP (%)	NCND (%)	DP (%)	DT (%)	Total (%)
A. 1. A Educação Intercultural deve ser obrigatória na formação inicial de professores.	41,6	38,8	11,1	5,5	2,7	100
A. 2. A Educação Intercultural deve ser obrigatória na formação contínua de professores.	44,4	36,1	11,1	5,5	2,7	100
A. 3. A formação em Educação Intercultural deve ser considerada pelo Ministério da Educação uma prioridade na definição anual de áreas de formação.	41,6	36,1	8,3	8,3	5,5	100
A. 4. A formação em Educação Intercultural deve ser proposta pelos Centros de Formação Docente de acordo com a diversidade cultural das respectivas escolas membro.	55,5	36,1	8,3	0,0	0,0	100
A. 5. Deve ser assegurada formação específica sobre as culturas presentes nas escolas.	33,3	50	11,1	5,5	0,0	100

Pretendemos averiguar a opinião dos professores quanto à obrigatoriedade da presença da Educação Intercultural na formação inicial dos professores (item A.1) e constatámos que: 41,6% concordam totalmente, 38,8% concordam parcialmente, 11,1% não concordam nem discordam, 5,5% discordam parcialmente e 2,7% discordam totalmente. Apesar da maioria dos professores concordar com a necessidade de abordagem da Educação Intercultural na formação inicial dos professores, parece-nos que o assunto merece ser aprofundado no sentido de compreender as razões do posicionamento desfavorável de 8,2% dos professores. Quando se coloca a hipótese da obrigatoriedade da Educação Intercultural ser obrigatória na formação contínua (item A.2), os resultados são próximos dos anteriores: 44,4% concordam totalmente, 36,1% concordam parcialmente, 11,1% não concordam nem discordam, 5,5% discordam parcialmente e 2,7% discordam totalmente. Neste caso, devemos ponderar a possibilidade da discordância expressa por 8,2% dos professores dever-se ao objectivo do professor construir o seu próprio percurso formativo de acordo com as suas necessidades e interesses, rejeitando a obrigatoriedade de áreas de formação.

O posicionamento dos professores mantém-se, de um modo geral, quanto à possibilidade da formação em Educação Intercultural ser considerada pelo Ministério da Educação como uma prioridade na sua definição anual de áreas de formação (item A.3): 41,6% concordam totalmente, 36,1% concordam parcialmente, 8,3% não concordam nem discordam, 8,3% discordam parcialmente e 5,5% discordam totalmente.

A hipótese da formação em Educação Intercultural ser proposta pelos Centros de Formação Contínua de acordo com a diversidade cultural das respectivas escolas membro (item A.4) reúne mais consenso pelo que 55,5% concordam totalmente, 36,1% concordam parcialmente e apenas 8,3% não concordam nem discordam. Por último, as opiniões dos professores voltam a dividir-se no que diz respeito à afirmação de que deve ser assegurada formação específica sobre as culturas presentes nas escolas (item A.5): 50% concordam parcialmente, 33,3% concordam totalmente, 11,1% não concordam nem discordam e 5,5% discordam parcialmente.

2. INQUÉRITO POR ENTREVISTA

2.1. ANÁLISE DE CONTEÚDO POR CATEGORIAS

2.1.1. TURMAS MULTICULTURAIS

A solicitação de uma descrição de turma multicultural levou os professores a considerarem como aquelas que têm alunos quer de origens nacionais diversas, quer de diferentes culturas. Esta diversidade tem um impacto no processo de aprendizagem, no que diz respeito à gestão que o aluno tem de fazer das diferenças culturais entre o seu meio escolar de proveniência e o de destino. O impacto é indicado pelos PE1 e PE4 como enriquecedor e sempre positivo. A motivação para trabalhar com estas turmas multiculturais é expressa de um modo positivo. Os PE2, PE3 e PE4 revelam claramente índices de motivação para com estas turmas, enquanto que o PE1 reforça a motivação para garantir um igualitarismo entre os alunos, como podemos confirmar nas suas respostas.

Quadro nº 14 – Representações sobre Turmas Multiculturais

Subcategorias	Unidades de registo	Unidades de Contexto	Entrevistados
Descrição de turma multicultural	Com alunos de diferentes origens	“(…) que têm origens, digamos assim, em termos de naturalidade, de países diferentes e isso significa que tiveram experiências de vida ou… família ou …distintas”	PE1
		“São turmas em que, havendo alunos oriundos de vários países, obviamente há culturas diferentes que se misturam nessa mesma turma.”	PE2
	Com alunos de diferentes culturas	“Talvez definisse como uma turma em que existem alunos com diversas proveniências culturais, com diversas raízes culturais”	PE4
		“(…) têm, em termos da socialização, valores, experiências de vida (aaa) e naturalmente hábitos e tradições distintas (…)”	PE1
		“É uma turma que, à partida, tem alunos de diferentes origens mas quer tenham nascido em país diferente quer como … sei lá, se me aparecer um miúdo cigano, embora seja Português, se calhar é … faz parte da sua cultura.”	PE3

Impacto da diversidade cultural nas turmas	Impacto cultural na aprendizagem	“Há um impacto cultural, há um impacto na aprendizagem (...) o que eu quero dizer é o conceito de cultura está muito enraizado nas pessoas e vai sempre actuar, embora possa ser limado ou ... pouco... digamos assim atenuado mas vai fazer com que haja sempre pequenas diferenças. Eu não estou a falar nisto de forma negativa. Eu acho que isto é enriquecedor. ”	PE1
		“(…) quando vêm, por exemplo, da China, da Ásia, normalmente são da China, aí há, ao nível daquilo que são as culturas deles, o estado deles, é um bocadinho diferente.”	PE2
	Positivo	“ É sempre positivo , acho que é sempre positivo.”	PE4
Níveis de motivação para trabalhar com turmas multiculturais	Expressão de motivação	“Tentar conduzir as atitudes no sentido de uma integração plena dos alunos que vêm de fora e um trabalho conjunto no sentido que eles também ... que os leve a perceber que (aaa) é um trabalho colectivo... e todos podem ganhar com isso.”	PE4
		“ (...) A minha experiência não me indica que me vai dar mais trabalho. (...) Positiva até porque eu tenho tido bons, muito bons alunos estrangeiros, por norma (...) tenho até bastante motivação positiva.”	PE2
		“Eu acho que aqui o facto de ter alunos diferentes, é motivador, não é?! (...) Que me obrigam a uma habilidade, pelo menos a uma preocupação (...) é mais um dado e ... se quiseres explorar isso, depois há que ter mais atenção.”	PE3
	Motivação para o igualitarismo	“(…) tento ser um professor modelo, neste sentido, sou muito igualitário. Percebo aquele aluno é Brasileiro, esta aluna é de Leste mas eu tento tratá-los de forma igual, ou seja, tento cumprir a Constituição da República e os valores onde estão.”	PE1

2.1.2. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

Quando se aborda a questão de promover práticas, actividades e/ou estratégias específicas nestas turmas, face ao seu potencial de diversidade cultural, os professores referenciam três possibilidades: estratégias de partilha (evidenciando o contributo do saber dos alunos de outras origens) nos casos de PE2 e PE3, estratégias para a igualdade (promovendo uma igualdade na aprendizagem) indicadas pelo PE1 e estratégias de transversalidade de conteúdos (extrapolando matérias do programa) levadas a cabo pelo PE4.

As dificuldades sentidas são de ordem comunicacional, por causa da falta de conhecimento dos alunos da Língua Portuguesa, para além de algum choque cultural que possa ser sentido pelos alunos recém-chegados. Os PE2, PE3 e PE4 são claros na defesa da autonomia que o professor tem para diversificar e diferenciar nas turmas multiculturais, de acordo com os conteúdos de cada disciplina.

As temáticas interculturais estiveram pouco presentes na Formação Inicial destes professores, apenas PE1 e PE2 referem ter recebido preparação, científica e pedagógica respectivamente, nesta área. De acordo com a opinião dos quatro professores, a Formação Intercultural Docente é uma área importante para promover a Cidadania Europeia, a reflexão e a partilha face à especificidade da região do Algarve e às exigências do quotidiano escolar.

Quadro nº 15 – Práticas Pedagógicas e Formação Docente em Educação Intercultural

Subcategorias	Unidades de registo	Unidades de Contexto	Entrevistados
Práticas / Actividades / Estratégias em turmas multiculturais	Estratégias para a igualdade	“É não os diferenciar, tratando-os por igual. Eu sei conscientemente que eles são iguais mas a turma nunca vai entender isso, que eles são iguais aos outros.”	PE1
	Estratégias para a partilha	“(…) o que eu tento fazer é (aaa) tento pôr um bocadinho (aaa) em evidência alguns conhecimentos dos outros meninos, enquanto língua, dar a conhecer a língua deles aos outros.”	PE2
		“(…) pergunto muito e tento até que sejam os alunos a contar as suas experiências, às vezes ou são Chineses, tenho tido alunos Chineses, ou de Cabo-Verde (aaa) falarem sobre as coisas e mostrarem... porque	PE3

		<p>muitas vezes, em termos de desenho, têm coisas muito características. Isso nota-se muito...”</p>	
	<p>Exploração transversal e diferenciada de conteúdos</p>	<p>“Por exemplo, no âmbito da História, quando se fala da história dos Descobrimentos, gosto sempre de aproveitar essa diversidade para explorar a questão da descoberta do mundo, o encontro com outros povos, outras culturas e o quanto isso enriqueceu a história da Humanidade”</p>	<p>PE4</p>
<p>Possíveis dificuldades</p>	<p>Choque cultural</p>	<p>“Choque cultural, o choque cultural que ele está ali a sentir.”</p>	<p>PE1</p>
	<p>Dificuldades na comunicação</p>	<p>“Mas com os de Leste é mais a língua, a questão da língua.”</p>	<p>PE1</p>
		<p>“(…) muitas vezes há a barreira da língua ainda, não é?!”</p>	<p>PE2</p>
		<p>“Aí, percebo, percebo a angústia de alguns colegas em que querem comunicar e não conseguem porque ou não fala Português ou não fala também Inglês (...)”</p>	<p>PE3</p>
<p>Algumas dificuldades</p>	<p>“Pode ter, pode ter, acho que sim.”</p>	<p>PE4</p>	
<p>Nível de autonomia do professor para diferenciar e diversificar nas estratégias</p>	<p>Autonomia possível</p>	<p>“Acho que ainda é uma das coisas que nos dão alegria na profissão que é ter essa autonomia.”</p>	<p>PE4</p>
		<p>“ [Acho que sim] Há, há... Eu tenho... tenho formas diferentes de trabalhar as coisas com os alunos, ao nível da língua, nós temos essa possibilidade. A parte comunicativa, a parte de leitura, eu posso ir buscar ... eu não tenho que me gerir... tenho a parte de conhecimento explícito que tenho que, obviamente, tenho de trabalhar aquilo mas a forma como eu trabalho esse conhecimento explícito, pode ser ... posso ir buscar muito bem coisas do dia-a-dia, dos miúdos, de... de... da língua deles.”</p>	<p>PE2</p>
		<p>“Em Educação Visual, na disciplina que eu dou, acho que sim. (...) Temos um programa que é um programa de ciclo e, dentro desse ciclo, fazemos (aaa) temos um programa muito aberto. Damos aqueles</p>	<p>PE3</p>

		conteúdos mas a forma de os alcançar é tão variada, tão...”	
	Autonomia difícil de concretizar	“[Eu acho que] é muito difícil. Com vinte e tal alunos, estás a ver?!”	PE1
Temáticas Interculturais na Formação Inicial do professor	Formação científica em Ciências Sociais	“(...) eu tive Antropologia e Sociologia, é por isso que eu estou muito atento a isto tudo.”	PE1
	Metodologias de Ensino de uma língua estrangeira	“ (...) Aquilo que ela me ensinou, por exemplo, para ensinar a Língua Estrangeira aos Portugueses, eu acabo por fazer para ensinar Português aos outros alunos de outras línguas (...) [a formação n estágio] foi muito marcante.”	PE2
	Ausência de temáticas	“Não. Foi muito desenvolvimento curricular.”	PE4, PE3
Frequência de acções de formação em E.I.	Frequência de acções	“Já, já.”	PE2, PE4
	Ausência de frequência	“Não.”	PE1, PE3
Importância da Formação Intercultural docente	Factor importante	“E nós, na escola, pelo menos eu nunca tive, nós que viemos do Ramo Educacional, não tenho (aaa) nunca estudei nem nunca desenvolvi apetências para trabalhar com uma turma de alunos que estão ali à minha frente (aaa) de (...), de gerir conflitos...”	PE3
		“Eu acho que é preciso formação sempre. É sempre preciso alguém que transmita conhecimentos mais ou menos bem organizados, bem sistematizados e tal... É sempre preciso. E mais ainda agora que estamos no espaço que é o espaço europeu.”	PE1
		“(...) que nos leva a reflectir de uma forma mais (aaa) atenta sobre questões que estão presentes no dia-a-dia na vida escolar.”	PE4
		“[Acho que] é importante sobretudo pela nossa zona de residência (aaa) o Algarve é a zona do país que recebe mais estrangeiros, pessoas de um maior número de nacionalidades e... e eu acho que ... nós reunimos um conjunto de pessoas para abordar, para reflectir, para discutir, para partilhar experiências, é sempre algo muito enriquecedor.”	PE2

2.1.3. EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

A Educação Intercultural é valorizada pelos PE1, PE3 e PE4, não tendo sido possível recuperar esta informação na entrevista com PE2. As temáticas que os professores associam à Educação Intercultural estão relacionadas com as seguintes áreas: Cidadania, Direitos Humanos, Geografia, História, Cultura e Diversidade Cultural. Quanto às Estratégias e/ou Actividades específicas à Educação Intercultural, as respostas escasseiam e identificamos apenas a dinâmica de grupo, indicada pelo PE4, e a integração espontânea de conteúdos, explicitada pelo PE2. O conhecimento que os professores têm de orientações ou directrizes do Ministério da Educação é escasso ou mesmo nulo, de acordo com os respectivos testemunhos.

Quadro nº 16 – Educação Intercultural

Subcategorias	Unidades de registo	Unidades de Contexto	Entrevistados
Importância da Educação Intercultural	Factor importante	“Na vertente Formação Cívica, nas Áreas de Projecto, acho que é importante desenvolver isso e em termos multidisciplinares.”	PE4
		“Eu acho que pode ser, sim. Mas ... não, é, com certeza que é.”	PE3
	Factor muito importante	“Muito importante ... serve para chamar a atenção...”	PE1
Temáticas associadas à Educação Intercultural	Cidadania, Direitos Humanos		PE4, PE2, PE3
	Dimensão Europeia da Cidadania		PE1
	Solidariedade		PE4
	Gastronomia		PE3
	Geografia, História, Cultura		PE4, PE3
	Educação, Família, Política	“(...) é, a partir da Educação, que representa em termos formais aquisição (...) Educação é uma, segunda é a família que é a base a partir da qual tu formas os teus valores, experiências e vivências. Depois a política.”	PE1
História da Humanidade	“A história da Humanidade faz-se com a Interculturalidade, não é?”	PE4	
Diversidade cultural	“Quando tu falas nisso... eu vejo a escola com aqueles coloridos todos e depois isso está tudo misturado... acaba por estar tudo interligado...”	PE2, PE3	

Estratégias / Actividades associadas à Educação Intercultural	Dinâmica de grupos	“Imediatamente é o trabalho de grupo, dinâmica de grupos.”	PE4
	Integração espontânea de conteúdos interculturais ao longo das actividades	“(…) à medida que trabalhamos determinados conteúdos, eu vou buscar aquilo que eles têm e, às vezes, eles têm de perguntar aos pais porque eles já não se lembram ou a mãe ajuda a escrever e... e pronto, não é uma coisa pensada (...)Não faço actividades específicas. “Olha, vou fazer uma actividade só para aqueles”. Vou sempre é tentando englobar os conhecimentos de todos naquilo que nós estamos a trabalhar para ir crescendo assim, estás a perceber?!”	PE2
Conhecimento de orientações do ME para Educação Intercultural	Conhecimento escasso de orientações	“Eu já vi isso em panfletos ou informação que fala sobre isso, dos conteúdos não conheço bem...”	PE1
	Ausência de conhecimento	“Documento formal... assim que eu esteja a lembrar-me, não.”	PE2, PE4
		“Não, agora não sei se aquela do Português para ... estrangeiros...”	PE3

2.1.4. CURRÍCULO E DIVERSIDADE CULTURAL

Se o Currículo das disciplinas contém referências à questão da Diversidade Cultural, apenas o PE3 afirma positivamente e os restantes consideram que há pouca exploração explícita do conceito verificando-se, por vezes, a ausência da temática. O mesmo acontece quando se pergunta se, nesse currículo, estão explícitos contributos de outros povos e outras culturas: os PE1 e PE4 consideram existir poucas referências, o PE2 considera que se trata de uma ausência no programa e apenas o PE3 considera a referência e exploração adequadas. Para três dos professores existe a possibilidade de flexibilizar e adaptar o currículo às turmas multiculturais, ou seja, o professor tem essa autonomia na opinião dos PE2, PE3 e PE4. Pelo contrário, para o PE1 existem vários condicionalismos que tornam essa flexibilização difícil.

Quadro nº 17 – Currículo e Diversidade Cultural

Subcategorias	Unidades de registo	Unidades de Contexto	Entrevistados
Currículo da disciplina face à diversidade cultural	Exploração adequada	“[O programa] em si fala de ... de ... proporcionar aos alunos uma visão humanista da arte, de como é que os povos utilizam a sua arte (...)	PE3
	Pouca exploração	“Acho que é de acordo com a tal autonomia que os professores têm para trabalhar porque o currículo, tal como ele vem do Ministério, é uma coisa seca. ”	PE4
		“[Em termos de Língua Portuguesa], acho que se trabalha mais o texto e não aborda muito, às vezes fala-se ... utiliza-se textos estrangeiros” “(...) em História também está um bocado limitado, independentemente de já se considerar os países, os diferentes países “(...) Fala-se disso pouco, no meu ponto de vista, porque o enfoque está na História Nacional.”	PE1
	Ausência da temática	“Não, explícita não está (...) Não, não é explícito tanto é que muita gente provavelmente passa por aquilo e nem... nem... nem sequer pensa nesse assunto.”	PE2
Contributos de outras culturas/povos nesse currículo	Referências e exploração adequadas	“[Sim] Em termos artísticos, isso é (aaa) assim ... flagrante (...)Lembro-me que isso é logo uma (aaa) frase que se repete é essa, do perceber como os povos se relacionam, como é que... como é que vivem e utilizam a arte e apreciar o mundo envolvente nessa perspectiva.”	PE3
	Poucas referências	“Há de uma forma muito limitada. É um currículo ... o currículo de História é um currículo muito eurocêntrico (aaa) as outras culturas, as outras civilizações são chamadas de uma forma bastante acessória (aaa) fala-se das civilizações do Médio Oriente porque elas estão na origem da civilização Europeia.”	PE4
		“Sim, sim, acho que há algumas referências, poucas mas algumas referências (...)”	PE1

	Ausência de referências	“Explícitos?! (aaa) Quer dizer, fala-se ... de vez em quando, alguns manuais... mas nem... bem, estou a falar então de manuais e não de programa, muitos textos, por exemplo, Africanos, autores Africanos (aaa) mas isso... são alguns manuais que têm porque o programa em si... se eu tiver aquele outro manual... pode não explorar nada de autores Africanos nem de outras nacionalidades, não.”	PE2
	Abordagem conservadora	“É muito nacionalista, muito conservadora, acho eu. Os manuais de História são um bocado conservadores, nacionalistas. Claro que no fim há um capítulo sobre a União Europeia. Mas quando se fala no século XV, fala-se do século XV como se falava há 200 anos atrás.”	PE1
Possibilidade de flexibilizar e adaptar o currículo à turma multicultural	Possibilidade de flexibilizar	“Agora com a questão do Projecto Curricular de Turma, com a planificação agora no início do ano lectivo, dá para flexibilizar... dá.”	PE4
		“Eu acho que o currículo permite isso. (...) Mas o professor tem de ter essa sabedoria, essa sensibilidade e disponibilidade mas eu acho que permite isso.”	PE3
		“[Acho que sim] até porque tu tens, por exemplo, que fazer exploração de texto (...) tu sabes que queres trabalhar essas temáticas, sabes a turma que tens, deixa-me ver o que é que interessa a estes meninos? Então, eu quando escolho os textos, tenho de pensar que tipo de exploração vou fazer a partir daqui e, depois, há obviamente outras coisas que surgem, que não estão programadas mas surgem na própria discussão...”	PE2
	Grandes condicionalismos	“[Temos de cumprir o programa todos os dias, ou seja, no fim de cada período, tu sabes, faz-se, regista-se para acta em que ponto tu vais no programa. Estás condicionado fortemente pelo programa, independentemente de uma aula puderes	PE1

		falar disto ou daquilo, não sei (...)um conjunto de matérias que deitas ali e se não deitas, é preciso justificar porque é que não deste a matéria toda, estás a ver? O teu grau de liberdade existe mas é um pouco relativo. Tens liberdade para falar disto e não sei quê, mas tens de dar aquelas matérias.”	
--	--	---	--

2.1.5. EPISÓDIO CRÍTICO

Na partilha de um episódio crítico, em contexto de turma intercultural, obtivemos quatro exemplos diferentes de situações: situação entre aluno – professor (PE1), situação entre aluno – turma (PE3), actividade em sala de aula (PE2) e projecto extracurricular e multidisciplinar (PE4). Os testemunhos abaixo apresentados confirmam a heterogeneidade de situações que ocorrem, muitas vezes espontaneamente, outras de um modo mais previsível e organizado, em contexto de ensino-aprendizagem com turmas multiculturais.

Quadro nº 18 – Episódio Crítico

Subcategorias	Unidades de registo	Unidades de Contexto	Entrevistados
Episódio Crítico	Situação aluno - professor	“ (...) a uma dada altura, vês um aluno que, depois de ler aquele texto que estava a referir-se ao século XVIII, a uma batalha entre Portugueses e Africanos, em que os Africanos derrotaram (...) antes de falares deste episódio, estás a falar do século XV, está a falar dos escravos, estás a falar dos Africanos e estás a falar de como eles eram transportados e como eles eram mortos. (...) Então este miúdo teve esta reacção, no meio da turma, que deixou os outros todos calados e a olhar porque não sentem aquilo daquela maneira. Mas ele sentiu, teve de dizer aquilo porque ele disse (...)“Os da minha raça deram uma coça aos Portugueses”, foi quando eu chamei a atenção dele.	PE1

	<p>Actividade em sala de aula</p>	<p>“(…) normalmente esse tipo de coisas, não são episódios (aaa) especiais mas interessante é ver que os nossos alunos, os alunos Portugueses (aaa) nas turmas em que isso tem acontecido, prestam muita atenção, ficam muito contentes em saber... eles próprios fazem perguntas aos outros sobre... sobre como é que era realmente a organização da escola, do dia-a-dia e eles gostam e ficam assim realmente. O ano passado também quando fizemos a parte da leitura (aaa) em várias línguas (aaa) alguns alunos inicialmente estavam um bocadinho envergonhados, tinham vergonha de ler, havia um Moldavo que tinha um bocadinho de vergonha, outro era Italiano, a Chinesa também... nem levantava os olhos ... mas nós treinámos, fizemos muita motivação e os outros disseram que estavam lá para apoiar e a própria turma apoiava-se imenso e depois, no dia em que fizemos a apresentação a outro grupo na biblioteca (aaa) foi muito giro porque eles leram mais do que estava previsto.”</p>	<p>PE2</p>
	<p>Situação aluno - turma</p>	<p>“(…) não sei se isto tem a ver com isto ... com alunos e aqui são alunos Chineses, é mais com alunos Chineses, são ... têm uma postura muito ... muito ... de grande rigor na sala de aula mas que, ao mesmo tempo, têm dificuldade na língua ... e havia, tinha uma aluna que se metia dentro da arrecadação e batia com a cabeça e ... e era uma miúda educadíssima mas ... eu percebi sempre (...)sempre entendi como tal, nunca me ofendi, às vezes ouvia os outros professores dizerem que ela tinha mau feitio. Nunca percebi isso como tal mas sim ... como uma grande (aaa) (...) ela estava com um grande desapontamento em relação a ela, de ela não conseguir. Porque são alunos muito exigentes...”</p>	<p>PE3</p>

	<p>Projecto extra-curricular e multidisciplinar</p>	<p>“Acho que foi quando nós fizemos uma Feira das Civilizações (...) havia miúdos Africanos, havia miúdos Brasileiros e nós fizemos o encontro dos povos durante os Descobrimentos. Tínhamos uma bancada por cada civilização com objectos alusivos a cada uma das civilizações que eles fizeram em barro, bijutaria e (aaa) no dia da grande festa os Brasileirinhos vestiram-se de índios do Brasil, os Africanos... as miúdas embalavam bonecas (...) mas foi muito vivo, muito giro ver os miúdos Africanos quererem identificar-se com a civilização mãe e os Brasileiros a vestirem-se de índios... acho que foi muito bonito e muito alegre para eles também.”</p>	<p>PE4</p>
--	---	---	------------

CAPÍTULO VII – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONCLUSÕES

1. REPRESENTAÇÕES DE TURMAS MULTICULTURAIS

Segundo os dados obtidos no questionário, os professores expressam representações positivas e um posicionamento pró-activo face às turmas multiculturais. A maioria dos inquiridos não encara estas turmas como sendo difíceis e exigentes, encaram sim como turmas estimulantes e desafiantes. Na concepção destes professores, uma turma é multicultural quando tem alunos com origens étnicas, religiões e línguas maternas diferentes, pelo que consideramos subjacente uma valorização e consciencialização por parte dos professores da importância e relevância dos factores étnicos, linguísticos e religiosos na expressão identitária dos seus alunos.

A descrição de turmas multiculturais apresentada pelos professores entrevistados revela uma concepção de turma multicultural baseada, primordialmente, na presença de alunos com diferentes nacionalidades. No entanto, o factor cultural é igualmente referido, isto é, uma turma multicultural é aquela que contém em si uma diversidade de origens culturais, o que, a nosso ver, revela uma atribuição de importância às pertenças culturais enquanto elemento caracterizador de um grupo turma.

O impacto sente-se no processo de aprendizagem, pelo que o aluno tem de gerir o diferencial cultural entre o seu meio escolar de origem e o de destino. É, no entanto, um impacto enriquecedor e positivo. O índice de motivação dos professores em trabalhar com as turmas multiculturais é visivelmente positivo. De salientar, a motivação do PE1 para o igualitarismo, no sentido de garantir a igualdade de direitos para todos os alunos.

Em ambos resultados, podemos constatar que as representações dos professores quanto às turmas multiculturais são positivas e indiciadoras de uma consciencialização da complexidade destas turmas. De acordo com Moscovici (2005) e Vala (1996), as representações sociais são factores organizativos do que nos rodeia, produtos e produtores do nosso real, da nossa comunicação e das nossas relações interpessoais. De facto, as representações dos professores inquiridos e entrevistados revelam um mapeamento mental das turmas multiculturais que os leva a privilegiar elementos identitários, de pertença étnica e cultural, experiências de vida e percursos de aprendizagem, na dinâmica relacional com as referidas turmas.

O contexto escolar, na sua dimensão relacional diária, origina uma reinvenção, um reajuste contínuo das nossas representações e dos nossos comportamentos. Trata-se, pois, de uma edificação rizomática das representações sociais estimulada pelas interações diárias que ocorrem nesse contexto, tal como Moniz (2008) defende. As representações dos nossos professores mudaram e continuam a mudar face às

alterações na composição do seu público: os alunos, as turmas. É neste sentido que se enquadra este estudo, isto é, estudar as representações sociais dos professores para, de acordo com Martins (2008) conhecer e compreender as relações que são estabelecidas no espaço escolar entre professores e turmas.

Consideramos que as respostas obtidas quer no questionário, quer na entrevista, expressam representações que, por sua vez, aparentam ser factores de proximidade relacional entre professor e turmas multiculturais e de consciencialização quanto à necessidade de transformar o agir pedagógico. Este resultado final parece-nos bastante positivo tendo em conta que, segundo Simões e Melo (2007):” As representações sociais dos professores sobre os seus diferentes públicos escolares desempenham um papel importante nas interações e práticas que sustentam o processo de ensino-aprendizagem.” (p.137).

2. ATRIBUIÇÕES CAUSAIS

No questionário foram apuradas causas maioritariamente internas, como o são os factores de esforço e persistência individuais, hábitos de estudo e ritmos de trabalho, motivação pessoal pelos estudos, quer para o sucesso como para o insucesso escolar dos alunos estrangeiros. Deste modo, confirma-se uma tendência para a norma da internalidade na atribuição de causas por parte dos professores, em que estes privilegiam claramente causas internas em comparação com causas externas como, por exemplo, os apoios oferecidos pelas escolas, o acompanhamento e acção do professor.

Se considerarmos o aluno estrangeiro como uma *célula* constituinte do grupo-turma multicultural e se os professores atribuem-lhe a responsabilidade do seu sucesso, enquanto indivíduos capazes de esforço, motivação e trabalho, parece-nos que existe uma disparidade em relação à representação do professor como responsável por uma flexibilização do currículo e diversificação de estratégias e materiais em turmas multiculturais. No entanto, este resultado vai ao encontro das conclusões dos autores Ramirez e Ávila (2002) que reforçam a importância do estilo atribucional dos professores quando estes valorizam causas internas, mais do que causas externas, motivando assim os alunos para a melhoria de resultados.

3. REPRESENTAÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Quando os professores optam pela caracterização de turma multicultural enquanto um grupo de alunos “com religiões ou origens étnicas diferentes” e/ou grupo de alunos “com línguas maternas diferentes”, consideramos importante que o seu agir pedagógico

tenha em conta essa mesma diversidade e que vá ao seu encontro, potenciando-a através da diversificação de estratégias e materiais e da flexibilização de conteúdos.

No questionário, quando solicitamos a posição do professor relativamente à possibilidade das turmas multiculturais originarem ritmos de aprendizagem diferentes, 52,7% afirmam concordar parcialmente. Se cruzarmos este dado com as práticas pedagógicas, encontramos indícios dessa percepção quando os professores indicam que procuram promover métodos de Aprendizagem Cooperativa: 52,7% promovem ocasionalmente e 44,4% promovem sempre. Este dado é, a nosso ver, reflexo de uma opção por uma metodologia de trabalho, como é a Aprendizagem Cooperativa, que privilegia uma aprendizagem partilhada, colaborativa e reflexiva, a qual permite gerir e respeitar diferentes ritmos de trabalho.

Salientamos que uma maioria expressiva dos professores procura sempre conhecer as culturas dos seus alunos, procura sempre pronunciar correctamente o nome dos seus alunos estrangeiros e procura sempre saber a localização geográfica dos respectivos países de origem. Verifica-se, desde modo, uma postura humanista do professor que procura conhecer os dados identitários que individualizam os alunos estrangeiros, combatendo assim tendências para generalizações ou estereotipizações.

Quando os professores são questionados em relação ao seu conhecimento da inclusão da Educação Intercultural nas finalidades do Projecto Educativo de Escola, dos Projectos Curriculares de Turma e no Plano Anual de Actividades, a maioria dos professores responde afirmativamente. Este dado indicia a correcta percepção dos professores da inclusão e defesa de temáticas interculturais nos PEE, PCT e PA, por sua vez, reveladora de uma valorização da interculturalidade. Realçamos igualmente a presença de objectivos interculturais nas prioridades de acção, previstas nesses documentos, que expressam uma dinâmica de escola pluralista e igualitária, tal como as actividades realizadas no ano lectivo passado. Consideramos que esta dinâmica reflecte o já referido posicionamento pró-activo não só por parte dos professores, como também por parte dos órgãos directivos de escola.

No que diz respeito aos professores entrevistados, quando é abordada a questão de promover práticas, actividades e/ou estratégias específicas nas turmas multiculturais, os professores apresentaram três exemplos - estratégias de partilha, estratégias para a igualdade e estratégias de transversalidade de conteúdos - que, na nossa opinião, procuram ir ao encontro e potenciar a diversidade cultural existente nessas turmas.

As dificuldades linguísticas e de comunicação entre aluno e professor são apontadas pelos PE1, PE2 e PE3, para além de uma possível dificuldade ao nível da

integração devido ao choque cultural referenciado pelo PE1. A autonomia do professor para diversificar e diferenciar nas turmas multiculturais existe, na opinião de três professores, para além de ser sentida como algo positivo e motivador para a própria profissão, segundo as palavras de PE4: “Acho que ainda é uma das coisas **que nos dão alegria** na profissão que é ter essa autonomia.”

Consideramos que estas questões relacionadas com as práticas pedagógicas em contexto de turmas multiculturais vão no sentido das cinco dimensões defendidas por Banks (1988) como mudanças necessárias para a edificação de uma verdadeira escola intercultural. Deste modo, relembramos a sua defesa de uma pedagogia para a igualdade, o desenvolvimento de uma cultura de escola, nas quais se possa promover uma outra integração de conteúdos e um outro processo de construção de conhecimento. Assim, alcançaremos o objectivo final de reduzir o preconceito, tantas vezes condicionador das relações interpessoais e desestabilizador do processo ensino-aprendizagem.

4. CURRÍCULO, FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR E DIVERSIDADE CULTURAL

O questionário coloca o cenário das turmas multiculturais exigirem ou não ao professor flexibilidade quanto à gestão do currículo, ao que a maioria dos inquiridos afirma concordar apenas parcialmente, ou seja, 58,3%. Ao relacionarmos este dado com a hipótese de caber à escola e ao professor a responsabilidade e iniciativa de produzir materiais curriculares que promovam a compreensão transdisciplinar das culturas do mundo, em que 69,4% concordam parcialmente e apenas 11,1% concordam totalmente, parece-nos que a opção “concordo parcialmente” é reveladora de uma certa incerteza e dúvida sentidas pelo professor em relação à flexibilização do currículo e à produção de materiais interculturais.

Para além disso, face à hipótese das turmas multiculturais exigirem ao professor uma diversificação de estratégias e de materiais, os professores situaram-se maioritariamente na posição de concordar parcialmente, isto é, 52,7%. Apenas 27,7% indicam concordar totalmente. Quando cruzamos este dado com a hipótese da presença de alunos estrangeiros influenciar a escolha do professor de estratégias e actividades, constatamos que 47,2% dos professores confirma essa influência apenas ocasionalmente. Parece-nos, pois, que a diversificação de estratégias e materiais em turmas multiculturais ainda não é uma prática corrente. Tal como não é notória a prática de flexibilização de conteúdos curriculares nestas turmas. Isto porque, perante a hipótese da presença de alunos estrangeiros influenciar a selecção do professor de conteúdos

curriculares, verificamos que 72,2% dos professores admite essa influência apenas ocasionalmente.

No que concerne os professores entrevistados, estes quando reflectem sobre a presença e abordagem explícita da temática da Diversidade Cultural no Currículo da sua disciplina, concluem, maioritariamente, que essa exploração temática é escassa ou mesmo ausente, à excepção do PE3 que refere essa abordagem no currículo de Educação Visual do 3ºciclo. Parece-nos que esta reflexão é merecedora de um outro aprofundamento para averiguar possível necessidade de actualizar os currículos das disciplinas às sociedades contemporâneas e à visão contemporânea da História.

Os contributos de outros povos e de outras culturas parecem não estar explícitos nos currículos das disciplinas destes professores. À excepção, uma vez mais, do currículo de Educação Visual, os professores das disciplinas de Língua Portuguesa, Geografia e História de Portugal e História consideram que esse contributo é mencionado parcamente, quando não está em total ausência. De salientar que o PE1 considera o currículo ainda muito nacionalista e conservador e o PE4 classifica o currículo como eurocêntrico.

No entanto, esse mesmo currículo torna-se passível de ser flexibilizado e adaptado às turmas multiculturais, no espaço da autonomia do professor, na opinião de três professores. Apenas um professor aponta vários condicionalismos, como, por exemplo, a pressão do sistema em cumprir o programa face a um controle trimestral da matéria leccionada. Na nossa opinião, trata-se de um diferencial na gestão de programa implícito à diversidade de estilos de docência por parte dos professores, em que se verifica que os professores atribuem, por exemplo, diferentes níveis de importância ou prioridade a conteúdos, para além de diversificarem a sua actuação de acordo com os Projectos Curriculares de Turma.

Quando abordamos esta questão do currículo, estamos a falar sobre as já referidas dimensões da dinâmica escolar intercultural defendidas por Banks (1988): a integração de conteúdos e o processo de construção de conhecimentos. Pensamos que a flexibilização e diferenciação curriculares não são uma prática constante dos professores. De igual modo, os currículos, manuais ou materiais pedagógicos mantêm a matriz da cultura dominante, uma tendência claramente hegemónica na transmissão de conteúdos, por sua vez, tendencialmente etnocêntricos. São poucos os materiais e currículos que apresentam pontos de conexão com outras culturas e outros povos como colaborativos da história da humanidade. Neste sentido, as escolas têm sido autênticos sistemas reprodutores das culturas dominantes, tal como afirma Wyman (1993).

Corroboramos da posição de Silva (2000) quanto ao currículo como um instrumento de poder e resultado de uma construção social. De facto, o currículo é um projecto político que preconiza uma visão de escola inserida num pretens modelado de sociedade. É um acto selectivo de conhecimentos a adquirir e a privilegiar que define percursos de educação e de vida.

Recordemos a concepção de currículo de Torres (1994) enquanto projecto educativo que nasce das culturas em presença numa escola, das individualidades identitárias, dos percursos e experiências de vida para assim formar as futuras gerações:

“Um projecto educativo que se planifica e desenvolve a partir de uma selecção da cultura e das experiências nas que se deseja que participem as novas gerações com a finalidade de as socializar e capacitar para que se tornem cidadãos e cidadãos solidários, responsáveis e democráticos.” (p.139).

5. FORMAÇÃO INTERCULTURAL

Embora apenas 41,6% dos professores inquiridos no questionário concordem totalmente com a definição da Educação Intercultural como área prioritária de formação contínua anual, por parte do Ministério da Educação e apenas 44,4% dos professores concordem totalmente com a obrigatoriedade da Educação Intercultural na formação contínua dos docentes, julgamos que os dados obtidos na secção relativa à Prática Pedagógica substanciam a nossa defesa da necessidade de investimento em Formação Intercultural junto dos professores.

Face à prática ainda ocasional de estratégias diferenciadas e de conteúdos diversificados, os dados apontam para a necessidade de uma Formação Intercultural Docente. Através de uma oferta formativa em temáticas interculturais e estratégias colaborativas, será possível, tanto quanto é desejável, levar os professores a enveredar por práticas pedagógicas mais inovadoras e humanistas, no sentido de valorizar as identidades e pertenças individuais dos alunos, seus percursos de aprendizagem e experiências de vida.

No caso dos professores entrevistados, as temáticas interculturais não foram abordadas na Formação Inicial dos PE3 e PE4 e, nos casos dos PE1 e PE2, estas foram exploradas aquando da formação científica e aquando da formação em estágio de Língua Estrangeira respectivamente. A Formação Intercultural Docente é claramente valorizada pelos professores. Quer os PE2 e PE4, que já frequentaram acções de formação em Educação Intercultural, quer os PE1 PE3, que nunca o fizeram, atribuem à Formação Intercultural uma importância considerável.

No sentido de reforçarmos a necessidade de investimento em Formação Intercultural, face os resultados obtidos na pesquisa, salientamos a visão de Perotti (1997) quando este defende que a implementação de uma didáctica e pedagogia interculturais exigem ao professor um conhecimento do pluralismo e diversidade cultural, tal como uma experiência de vida e de vivência colaborativa. Aprender didácticas e pedagógicas interculturais pode, de facto, combater o fenómeno de letargia que, na opinião de Miranda (2004) ainda leva muitos professores a alhearem-se das questões multiculturais, a chamada síndrome da isenção.

6. EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

Tivemos oportunidade de explorar, junto dos professores entrevistados, o seu posicionamento perante a área da Educação Intercultural. Neste sentido, averiguámos que os professores valorizam e atribuem importância à Educação Intercultural. As temáticas que os professores mais associam à Educação Intercultural são: Cidadania, Direitos Humanos, Geografia, História, Cultura e Diversidade Cultural, embora sejam ainda referidos temas como Solidariedade, Gastronomia, Dimensão Europeia da Cidadania ou História da Humanidade.

Quando perguntamos por estratégias e/ou actividades consideradas mais específicas da Educação Intercultural, regista-se uma certa dificuldade em identificar essa especificidade, pelo que apenas um professor referiu a dinâmica de grupo e outro a prática de incluir espontaneamente conteúdos interculturais ao longo das matérias. Constatamos, assim, que a noção de Aprendizagem Colaborativa, uma das metodologias próprias da Educação Intercultural, não está presente ou clarificada junto dos professores. Julgamos que esta é uma vertente da Educação Intercultural que deveria ser promovida e desenvolvida em contexto de formação docente.

No que diz respeito ao conhecimento de orientações e/ou directrizes formais do Ministério da Educação para a área da Educação Intercultural, os professores expressam desconhecimento ou apontam uma escassez de informação. Consideramos que esta situação pode estar relacionada com a diluição da Educação Intercultural nas temáticas de Educação para a Cidadania Global e Direitos Humanos.

Consideramos que estes resultados nos permitem reforçar a pertinência de investimento na formação em Educação Intercultural. De facto, a Educação Intercultural não é uma área simples que se possa sustentar em iniciativas ou actividades pontuais e ocasionais, é sim um princípio educativo que exige um movimento de mudança. Subscrevemos a visão de Cardoso (2001) quando define a Educação Intercultural como

um “conjunto de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas ao nível de sistema, de escola e de turma, baseadas em programas que expressem a diversidade de culturas e estilos de vida, e visem promover a compreensão, o respeito e a interdependência democrática entre alunos de quaisquer origens – étnicas, religiosas, raciais, sociais, etc – e eliminar formas de discriminação e opressão, quer individuais, quer institucionais.” (p.14).

7. RELATO DE EPISÓDIO CRÍTICO

Nos depoimentos dos professores entrevistados, obtivemos quatro exemplos de situações diferentes ocorridas em contexto de turmas multiculturais e de contexto escolar multicultural que revelam a complexidade, a imprevisibilidade e a intensidade de situações de cariz interculturais vividas tanto pelos professores como pelos alunos.

No primeiro relato, salientamos a reacção emotiva do aluno face a um conteúdo programático que faz parte da história de Portugal e dos países que foram ex-colónias Portuguesas. Embora o aluno seja de segunda geração de imigrantes, a questão racial, a escravatura, o sentido dado à cultura africana enquanto sua cultura mãe, parece estar bastante presente no sentir e no saber estar do aluno. Este episódio é um bom exemplo para reflexão junto dos professores sobre a presença de questões culturais no relacionamento pedagógico e no processo ensino-aprendizagem. Será, certamente, um conteúdo desejável para uma oferta formativa na área da Interculturalidade.

No segundo episódio crítico, é de referir a dificuldade do professor em localizar um episódio digno de ser contado quando este, ao longo da entrevista, apresentou várias situações de troca e partilha intercultural promovidas por si. Esta atitude não nos pareceu de resistência, mas sim de pouca valorização do que é feito pelo próprio professor. A actividade de sala de aula que nos foi relatada é um exemplo de criação de momentos de aprendizagem apoiados num protagonismo por parte de alunos de diferentes origens, no sentido de promover uma situação de partilha de conhecimentos, experiências de vida e até uma certa vivência de cumplicidade e inter-ajuda no seio da turma.

Quanto ao terceiro episódio, é-nos contada a reacção de uma aluna Chinesa que, nas aulas de Educação Visual em que é permitida uma certa movimentação por parte dos alunos na sala de aula, se refugiava na arrecadação da sala e batia com a cabeça. Este comportamento foi sempre entendido pelo professor como uma expressão do desapontamento que a aluna sentia ao não perceber e não conseguir realizar o que lhe era pedido. Este caso faz-nos reflectir nas situações em que, embora o professor não tenha uma formação específica na área da Interculturalidade, manifesta uma sensibilidade

e consciencialização em relação ao esforço que os alunos recém-chegados ao nosso país fazem para se integrarem, comunicarem e atingirem os objectivos que lhes são colocados.

Por fim, o quarto episódio crítico remete-nos para um projecto multidisciplinar, de escola: uma “Feira das Civilizações” que pretendeu assegurar uma recriação histórica do encontro de povos aquando da época dos Descobrimentos. Embora estas iniciativas possam alimentar uma estereotipificação ou exotização das culturas, não deixa de ser importante analisar o grau de envolvimento e de motivação dos alunos que, no nosso entender, podem ser reveladores de empatias e proximidades culturais que não devem ser rejeitadas ou anuladas. De acordo com a opinião do professor, este projecto de recriação histórica colocou os alunos em situação de simulação de um contexto histórico-cultural que promoveu uma visão humanista e dialogante da nossa história.

REFLEXÕES FINAIS

Este estudo permitiu-nos relocalizar a figura do professor na engrenagem da actual sociedade global, especificamente na escola multicultural. Esta reflecte claramente os dois grandes fenómenos do século XXI: a globalização e a diversidade cultural.

À Escola Portuguesa foram colocados novos desafios: como integrar alunos de origens diversas? Como gerir a diversidade cultural? Como promover um sentido comum e partilhado de projecto de escola? Aos professores coube aprender a gerir uma multiplicidade de expressões identitárias, de experiências de vida e de percursos de aprendizagem. As suas turmas revelaram-se surpreendentemente multiculturais e o professor teve de se reposicionar no processo de ensino-aprendizagem. A Multiculturalidade assim o exigiu.

As turmas multiculturais implicam, de facto, vários pressupostos que têm criado alguma mudança na Escola Portuguesa: que nós somos cultura e as nossas representações são construídas social e culturalmente; que a nossa identidade não é um dado adquirido para o resto da vida, é mutável, relacional, dialógica; que o nosso sentido de pertença é igualmente dinâmico e adaptável a diferentes realidades e contextos; que a diferença e a diversidade cultural são fenómenos intemporais, positivos e de enriquecimento das sociedades e dos indivíduos; que a igualdade de oportunidades é um direito de todos.

A natureza da Educação Intercultural revela-se assim um desafio, pois “vai contra a ideologia dominante ao propor uma nova forma de pensar e se relacionar com o outro” (Sousa, 2004: 5). A Educação Intercultural implica um processo de mudança, para tal terá de enfrentar resistências, inércias e rejeições. Terá, acima de tudo, de lutar pela sua permanência numa sociedade em constante mudança.

Banks (1988) defendeu sempre a Educação Inter/Multicultural como o caminho para uma renovação do sistema educativo, passando pela administração escolar, gestão pedagógica, currículo, formação de professores, entre outros aspectos. Trata-se de um movimento transformador da escola, dos professores, do currículo, das relações interpessoais, que pretende contribuir para a luta contra o racismo, a discriminação, a exclusão, a desigualdade, a estereotipificação, a indiferença face à diferença e a letargia face à diversidade.

Os resultados da nossa pesquisa sustentam uma positividade nas representações sociais dos professores sobre as turmas multiculturais. No entanto, ao averiguarmos as práticas pedagógicas interculturais, seja ao nível da flexibilização curricular, seja ao nível

das estratégias e materiais de ensino, constatamos que estas apenas acontecem pontual e ocasionalmente. De facto, as representações sociais dos professores quanto às turmas multiculturais revelam um posicionamento positivo e valorativo da diversidade cultural mas não significam, por si só, uma concepção de escola, de currículo e de metodologias interculturais. Consideramos que esta situação pode ser ultrapassada através de um outro investimento em Formação Intercultural Docente.

Caberá certamente a outras iniciativas de pesquisa, certificar essa necessidade, tal como aprofundar o conhecimento das práticas pedagógicas dos professores em contexto multicultural. Parece-nos que o papel do professor no século XXI e a auto-representação da sua função justifica igualmente um estudo que permita conhecer melhor um dos protagonistas do processo educativo intercultural.

O paradigma intercultural é um objectivo exigente mas estimulante pois permitirá edificar um projecto educativo emancipatório e inclusivo que, por sua vez, pode colaborar na construção de uma sociedade pluralista, participada e igualitária. Como tal, defendemos que o professor deve situar-se no campo da Educação para a Alteridade e Identidade, para a negociação cultural, ajudando simultaneamente o aluno a localizar-se, “a situar-se a si mesmo no seu próprio mundo” e no mundo dos outros (Bizarro e Braga, 2009: 59). Por fim, secundamos a defesa de Giroux (1988) dos professores como intelectuais transformativos que actuam nas escolas, enquanto esferas públicas democráticas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA.VV. (2007). Mapa de Boas Práticas. Acolhimento e Integração de Imigrantes em Portugal. Lisboa: OIM, ACIDI.
- AÇO, Miriam (2010) “A Comunicação Intercultural como Desafio para uma Gestão Sustentável” in Comunicações do Seminário “Gestão Intercultural e Ambiental das Escolas: uma nova visão do desenvolvimento organizacional”, de 29/06/10, Lagos: Centro de Formação Dr. Rui Grácio.
- ALMEIDA, José C. P. (2006). "A Escola e a Diversidade Cultural. Algumas notas sobre a Educação Multicultural em Portugal" in Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, vol.14, n.15.
- ALMEIDA, Leandro, BARCA, Alfonso e MASCARENHAS, Suely (2005). “Atribuições causais e rendimento escolar: impacto das habilitações escolares dos pais e do género dos alunos” in Revista Portuguesa de Educação, 18 (1), 77-91.
- APPADURAI, Arjun (2009) “Diálogo, risco e convivialidade” in AA.VV. *Podemos Viver Sem o Outro? As Possibilidades e os Limites da Interculturalidade*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 21-38.
- ARAÚJO, Sónia (2008) Contributos para uma Educação para a Cidadania: Professores e Alunos em Contexto Intercultural, Lisboa: ACIDI.
- BARTOLOME, Lilia (2006) Para Além dos Métodos Fetiche na Preparação dos Professores: em direcção a uma pedagogia humanizada in PARASKEVA, João (org), *Currículo e Multiculturalismo*, Mangualde: Edições Pedagogo, 15-37.
- BÉGAUDEAU, François (2008), A Turma, Lisboa: Editora Dom Quixote.
- BONARDI & ROUSSIAU (1999). Les Représentations Sociales, Paris: Dunod.
- CABECINHAS, Rosa (2002). “Media, etnocentrismo e estereótipos sociais” in *Actas do I Congresso de Ciências da Comunicação*. Lisboa: Vega.
- CABECINHAS, Rosa (2004). “Processos cognitivos, cultura e estereótipos sociais” in *Actas do II Congresso Ibérico de Ciências da Comunicação*. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- CABECINHAS, Rosa (2004). Representações Sociais, Relações Intergrupais e Cognição Social. Minho: CECS/UM, Paidéia, vol.14, 28, 125-137.
- CABECINHAS, Rosa e CUNHA, Luís (ed.) (2008) Comunicação Intercultural: perspectivas, dilemas e desafios, Porto: Campo das Letras.
- CANDAU, Vera (2002) ”Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação” in *Educação & Sociedade*, vol.23, nº 79, Agosto 2002.

- CARDOSO, Carlos (2001) *Gestão Intercultural do Currículo – 3º Ciclo*, Lisboa: ME/Secretariado EntreCulturas.
- CARDOSO, Carlos (2008) “Multiculturalidade, Coerência Curricular e Formação de Professores” in *A Página da Educação*, nº 183, ano 17, Novembro 2008.
- CARDOSO, Inês (2008). “Duplicou Concessão de Nacionalidade Portuguesa”, *Jornal de Notícias*, 14 de Dezembro.
- CARNEIRO, Roberto (2008) “A Educação Intercultural” in AA.VV. *Desafios à Identidade* (Vol.IV), Lisboa: ACIDI.
- CARMO e FERREIRA, Hermano e Manuela M. (2008) *Metodologia da Investigação, Guia para Auto-Aprendizagem*, Lisboa: Universidade Aberta.
- CASTLES, Stephen (2005) As Migrações internacionais no limiar do século XXI: questões e tendências globais, in Castles, S. *Globalização, Transnacionalismo e Novos Fluxos Migratórios, dos trabalhadores convidados às migrações globais*, Lisboa, Fim de Século, 15-42.
- COCHITO, Isabel (2004) *Cooperação e Aprendizagem*, Lisboa: ME/Cadernos de Formação EntreCulturas.
- CONSELHO DA EUROPA (2001) *Mochila Pedagógica/T-Kit nº4, Aprendizagem Intercultural*, Estrasburgo: CE.
- CONSELHO DA EUROPA (2009) *Livro Branco sobre o Diálogo Intercultural “Viver Juntos em Igual Dignidade”*, Estrasburgo: CE.
- CORTESÃO, Luiza e STOER, Stephen (2005), *Cartografando a transnacionalização do campo educativo: o caso português*, in SANTOS (org) *Globalização, fatalidade ou utopia?* Porto: Edições Afrontamento, 369-408.
- COSTA, Alfredo B. (2001) *Exclusões Sociais*, Lisboa: Fundação Mário Soares.
- COUTINHO, Ana Paula (2007) O “Elogio da Transmissão” na Escola Multicultural: uma experiência e suas implicações in BIZARRO, Rosa (org.) *Eu e o Outro, Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais*, Lisboa: Areal Editores, 240-247.
- DÍAZ-AGUADO, Maria José (2000) *Educação Intercultural e Aprendizagem Cooperativa*, Porto: Porto Editora.
- FARIA, Luísa (1999) “Contextos Sociais de desenvolvimento das atribuições causais: o papel do nível socioeconómico e da raça” in *Análise Psicológica 2* (XVII), 265-273.
- FERREIRA, Manuela M. (2003) *Educação Intercultural*, Lisboa: Universidade Aberta.
- FERREIRA, M^a José (2004) *O (Des)encanto do “ser professor”*, Lisboa: U. Aberta.
- GIDDENS, Anthony (2000) *O mundo na era da globalização*, Lisboa: Editorial Presença.

- GIDDENS, Anthony (2008) *Sociologia*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- GIROUX, Henry A. (1988) *Teachers as Intellectuals. Toward a Critical Pedagogy of Learning*, Westport: Bergin & Garvey Publishers.
- GONÇALVES, Maria Fernanda (1997) “Currículo Oculto e Cultura(s) de Aprendizagem na Formação de Professores” in *Millenium Online*, nº6, Março 1997.
- GUERRA, Isabel (2007) “Acerca da Incompreensão das Diferenças” em *Trajectos*, nº11 (Outono 2007). Lisboa: Fim de Século, ISCTE, 105-110.
- HORTA, Ana Paula Beja (2008) *A Construção da Alteridade. Nacionalidade, Políticas de Imigração e Acção Colectiva Migrantes na Sociedade Portuguesa Pós-Colonial*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- LEITE, Carlinda (2003) *Para Uma Escola Curricularmente Inteligente*, Lisboa: Ed. Asa.
- LEITE, Carlinda (2007) “A atenção ao multiculturalismo na educação escolar, em Portugal” in BIZARRO, Rosa (org.) *Eu e o Outro, Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais*, Lisboa: Areal Editores, 36-41.
- MAALOUF, Amin (1998) *As Identidades Assassinas*, Lisboa: Difel.
- MAGALHÃES e STOER (2003) “A diferença somos nós” in *A Página da Educação*, Março, nº121, Ano 12.
- MARIA, Ana Maria (2002) *Percepções de Professores numa Escola Multicultural. Um estudo de caso*. Lisboa: Universidade Aberta.
- MARQUES, Rui (2003), *Políticas de Gestão da Diversidade Étnico-Cultural*, Lisboa: ACIDI, Observatório da Imigração.
- MARTINS, António Sota (2008). *A Escola e a Escolarização em Portugal, Representações dos Imigrantes da Europa de Leste*. Lisboa: Edições ACIDI.
- MEYER, John (2000) *Globalização e Currículo: Problemas para a Teoria em Sociologia da Educação*” in NÓVOA, António & SCHRIEWER, Jürgen (eds.), *A Difusão Mundial da Escola*, Lisboa: Educa, 15-32.
- MIRANDA, Filipa B. (2004) *Educação Intercultural e Formação de Professores*, Lisboa: Porto Editora.
- MOITA, Luís (2007) “Breve Nota sobre as Identidades Múltiplas” in *Trajectos*, nº11, (Outono 2007), Lisboa: Fim de Século, ISCTE, 115-117.
- MONIZ, Luísa L. (2008) *Não Sei Se Sou Diferente... a (in)visibilidade da diversidade cultural*, Lisboa: Livros Horizonte.
- MOSCOVICI, Serge (2005). *Representações Sociais. Investigações em Psicologia Social*. Petrópolis: Editora Vozes.

- NETO, Félix (2002) "Contacto Intercultural" in Neto, F. *Psicologia Intercultural*. Lisboa: Universidade Aberta, 235-265.
- NETO, Félix (2004) "Psicologia Social das Migrações" in Neto, Félix *Psicologia Social Aplicada*, Lisboa: Universidade Aberta, 81-132.
- NÓVOA, António (2009) *Professores, Imagens do Futuro Presente*, Lisboa: Educa.
- OUELLET, Fernand (1991) *L'Éducation Interculturelle. Éssai sur la Formation des Maîtres*, Paris: L'Harmattan.
- PEDRO, SIMÕES e MELO (2007), "Não estamos tão diferentes: das representações do Outro às representações das práticas com o Outro. O caso de duas professoras numa associação de imigrantes" in BIZARRO, Rosa (org.), *Eu e o Outro, Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais*, Lisboa: Areal Editores, 137-151.
- PEREIRA, Anabela (2004) *Educação Multicultural, Teorias e Práticas*, Lisboa: Ed. Asa.
- PERES, Américo (2000) *Educação Intercultural, Utopia ou Realidade?* Lisboa: Profedições.
- PEROTTI, António (1997) *Apologia do Intercultural*, Lisboa: Ministério da Educação.
- PONTES, Maria Judite (2006) *A Diversidade Étnico-Cultural na Escola. A Educação Intercultural no Ensino Básico*, Lisboa: Universidade Aberta.
- RAMOS, Natália (2007) "Interculturalidade, Educação e Desenvolvimento – o caso das crianças migrantes" in BIZARRO, Rosa (org.) *Eu e o Outro, Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais*, Lisboa: Areal Editores, 367-375.
- ROCHA, Catarina E.F. (2006) *A Escola e a Diversidade Étnica e Cultural*, Lisboa: Universidade Aberta.
- SÁ, Carlos P. de (2002) *Núcleo Central das Representações Sociais (2ª ed.)*. Petrópolis: Editora Vozes.
- SACKS, Jonathan (2006) *A Dignidade da Diferença*, Lisboa: Gradiva.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (2001), Os processos de globalização, in SANTOS, Boaventura de Sousa (org), *Globalização, Fatalidade ou Utopia?* Porto: Edições Afrontamento, 31-106.
- SANTOS, Boaventura S. (2002). *Um Discurso sobre as Ciências (13ª ed.)*. Lisboa: Edições Afrontamento.
- SANTOS, Boaventura S. e Nunes, João A. (2004) "Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade" in AA.VV. *Reconhecer para Libertar, Os Caminhos do Cosmopolitismo Multicultural*, Lisboa: Ed. Afrontamento, 20-56.

- SILVA, Tomaz T. da (2000) "Depois das Teorias Críticas do Currículo" in NÓVOA, António e SCHRIEWER, Jürgen (eds.), *A Difusão Mundial da Escola*, Lisboa: Educa, 85-101.
- SOUSA, Isabela de (2004) "A Educação Intercultural na Escola e o Reconhecimento do Outro Diferente" in *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol.12, n.59.
- SOUSA, José e LOPES, Miguel (2003) "Educação Intercultural: a descoberta do outro passa necessariamente pela descoberta de si mesmo" in *A Página da Educação*, nº 123, ano 12, Maio.
- STEINER, George (2005) *As Lições dos Mestres*, Lisboa: Gradiva.
- STEINER, George e LADJALI, Cécile (2004) *Elogio da Transmissão, o Professor e o Aluno*, Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- STOER, Stephen e CORTESÃO, Luiza (1999) *Levantando a Pedra, Da Pedagogia Inter/Multicultural às Políticas Educativas numa Época de Transnacionalização*, Lisboa: Edições Afrontamento.
- SZEKELY, Radu (2005) *Developing Skills for Efficient Communication with People from Different Cultural Background*, Finland: Karis.
- TAVARES, Gonçalo M. (2004). "O Mestre" in *O Senhor Brecht*, Lisboa: Ed. Caminho, 62.
- TAYLOR, Charles (1998), "A Política do Reconhecimento" in *Multiculturalismo*, Lisboa: Instituto Piaget, 45-94.
- UNDP (2009) *Relatório para o Desenvolvimento Humano (2009) "Ultrapassar barreiras: mobilidade e desenvolvimento humanos"*
- UNESCO (2001) *Relatório "Aprender a Viver Juntos: Será que Fracassamos?" da 46ª Conferência Internacional de Educação da UNESCO.*
- VALA, Jorge (1996) "Representações Sociais – Para uma Psicologia Social do Pensamento Social" in VALA, J. & MONTEIRO, M. B. (org.), *Psicologia Social* (2ªed.), Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 353-384.
- VALA, Jorge e MONTEIRO, Maria Benedicta (1996). *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- WIEVIORKA, Michel (2007) "Diferenças nas Diferenças?" in *Trajectos*, nº11, Outono 2007, Lisboa: Fim de Século, 85-98.
- WYMAN, Sarah L. (2000) *Como responder à diversidade cultural dos alunos?* Lisboa: Edições ASA.

CONSULTAS NA INTERNET

BIZARRO, Rosa e BRAGA, Fátima (2009) “Educação intercultural, competência plurilingue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de Línguas Estrangeiras”. Disponível em Repositório ACAAP: <http://projecto.rcaap.pt/> acedido em 15/01/10.

KLECKER, Beverly e LOADMAN, William (1998) “Defining and measuring the dimensions of teacher empowerment in restructuring public schools”. Disponível em: http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED393823&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED393823 acedido em 08/07/10.

ACIDI - Alto Comissariado para a Imigração e o Diálogo Intercultural

In <http://www.acidi.gov.pt>

APEDI – Associação de Professores para a Educação Intercultural

In <http://www.apedi.net>

CCPFC – Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua

In <http://www.ccpfc.uminho.pt>

DGIDC - Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

<http://sitio.dgidc.min-edu.pt/linguaportuguesa/Paginas/Portugues-LinguaNaoMaterna.aspx>

Entreculturas

In <http://www.entreculturas.pt/>

INE – Instituto Nacional de Estatística

In <http://www.ine.pt>

ME - Ministério da Educação

In <http://www.min-edu.pt>

MIME - Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar

In <http://mime.gepe.min-edu.pt>

OI - Observatório da Imigração

In <http://www.oi.acidi.gov.pt>

Relatório Anual do Plano para a Integração dos Imigrantes

In http://www.acidi.gov.pt/docs/PII/RAE0708_PII.pdf

SEF - Serviço de Estrangeiros e Fronteiras

In <http://www.sef.gov.pt>

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

In http://portal.unesco.org/culture/en/ev.php-URL_ID=34321&URL_DO=DO_TOPIC&

ANEXOS

ANEXO I – INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Este questionário insere-se no âmbito do trabalho de pesquisa para a Dissertação de Mestrado em Relações Interculturais. Destina-se a docentes dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e tem como objectivo recolher dados sobre **as Representações e Práticas Pedagógicas dos Professores em Turmas Multiculturais**.

O questionário é anónimo e os dados serão tratados com total confidencialidade.

É importante que responda a todas as questões.

Obrigada pela sua colaboração.

I – Dados Pessoais e Profissionais.

1. Sexo: Feminino Masculino

2. Idade: _____ anos

3. Grupo disciplinar a que pertence:

Grupo A (Português, Inglês, Francês, Alemão, Espanhol)

Grupo B (História, Geografia, EMRC)

Grupo C (Matemática, Ciências Naturais, Ciências Físico-Químicas, T.I.C.)

Grupo D (Ed. Visual, Ed. Visual e Tecnológica, Ed. Musical, Ed. Física)

4. Número de anos de docência em 31/08/2009: _____ anos

5. Anos de escolaridade que lecciona no corrente ano lectivo de 2009/10:

5ºano 6ºano 7º ano 8ºano 9ºano turmas PLNM

6. Tem actualmente alunos estrangeiros nas suas turmas?

SIM Não

6.1. Se sim, qual/quais as suas nacionalidades e/ou pertença étnica?

Alemã Chinesa Holandesa Moldava São-Tomense

Angolana Espanhola Inglesa Moçambicana Timorense

Brasileira Francesa Indiana Romena Ucraniana

Cabo-Verdiana Grega Marroquina Russa Venezuelana

Cigana Guineense

Outra(s):

II – Representações dos Professores sobre Turmas Multiculturais

A. Escolha até o máximo de duas (2) opções.

A.1. Considera que uma turma é uma turma multicultural...

- 1.1. Quando tem alunos estrangeiros.
- 1.2. Quando tem uma composição socioeconómica heterogénea.
- 1.3. Quando tem alunos com línguas maternas diferentes.
- 1.4. Quando tem alunos com religiões ou origens étnicas diferentes.

A.2. Quando se depara com uma turma multicultural pensa que...

- 2.1. Vai ser uma turma difícil.
- 2.2. Vai ser uma turma desafiante.
- 2.3. Vai ser uma turma exigente.
- 2.4. Vai ser uma turma estimulante.
- 2.5. É uma turma pouco convencional.
- 2.6. É uma turma como tantas outras.

B. Indique a sua opinião assinalando uma única (1) opção.

B.3. As turmas multiculturais são uma realidade inevitável nas sociedades contemporâneas.

Concordo totalmente <input type="checkbox"/>	Concordo parcialmente <input type="checkbox"/>	Não concordo nem discordo <input type="checkbox"/>	Discordo parcialmente <input type="checkbox"/>	Discordo totalmente <input type="checkbox"/>
--	--	--	--	--

B.4. Nas turmas multiculturais os resultados escolares são normalmente díspares.

Concordo totalmente <input type="checkbox"/>	Concordo parcialmente <input type="checkbox"/>	Não concordo nem discordo <input type="checkbox"/>	Discordo parcialmente <input type="checkbox"/>	Discordo totalmente <input type="checkbox"/>
--	--	--	--	--

B.5. As turmas multiculturais originam ritmos de aprendizagem diferentes.

Concordo totalmente <input type="checkbox"/>	Concordo parcialmente <input type="checkbox"/>	Não concordo nem discordo <input type="checkbox"/>	Discordo parcialmente <input type="checkbox"/>	Discordo totalmente <input type="checkbox"/>
--	--	--	--	--

B.6. As turmas multiculturais criam dificuldades no processo de ensino-aprendizagem.

Concordo totalmente <input type="checkbox"/>	Concordo parcialmente <input type="checkbox"/>	Não concordo nem discordo <input type="checkbox"/>	Discordo parcialmente <input type="checkbox"/>	Discordo totalmente <input type="checkbox"/>
--	--	--	--	--

B.7. As turmas multiculturais estimulam as relações interpessoais.

Concordo totalmente Concordo parcialmente Não concordo nem discordo Discordo parcialmente Discordo totalmente

B.8. As turmas multiculturais proporcionam uma experiência de cidadania activa.

Concordo totalmente Concordo parcialmente Não concordo nem discordo Discordo parcialmente Discordo totalmente

B.9. As turmas multiculturais exigem ao professor esforço quanto à disciplina na sala de aula.

Concordo totalmente Concordo parcialmente Não concordo nem discordo Discordo parcialmente Discordo totalmente

B.10. As turmas multiculturais exigem ao professor flexibilidade quanto à gestão do currículo.

Concordo totalmente Concordo parcialmente Não concordo nem discordo Discordo parcialmente Discordo totalmente

B.11. As turmas multiculturais exigem ao professor diversificação de estratégias e materiais.

Concordo totalmente Concordo parcialmente Não concordo nem discordo Discordo parcialmente Discordo totalmente

III – Atribuições Causais

A. Indique cinco (5) principais causais para as seguintes situações escolares.

A.1. O SUCESSO ESCOLAR de alunos estrangeiros deve-se a:

- Esforço e persistência nas tarefas escolares.
- Hábitos de estudo e ritmos de trabalho adquiridos no país de origem.
- Disciplina e atitudes correctas na sala de aula.
- Capacidades de aprendizagem.
- Capacidades de aprendizagem da Língua Portuguesa.
- Nível de facilidade exigido nas matérias.
- Sorte na execução de exercícios e testes.
- Motivação pessoal pelos estudos.
- Acompanhamento e ajuda da família.

- Apoio e disponibilidade dos professores.
- Diversificação de actividades e estratégias pelos professores.
- Possibilidade de currículos alternativos e adaptativos.
- Menor exigência da escola quanto às competências a atingir.
- Apoios educativos e/ou tutorias asseguradas pelas escolas.
- Sucesso no processo de adaptação cultural e linguística à sociedade receptora.

A. 2. O INSUCESSO ESCOLAR de alunos estrangeiros deve-se a:

- Falta de esforço e persistência nas tarefas escolares.
- Ausência de hábitos de estudo já manifestada no país de origem.
- Indisciplina e atitudes incorrectas na sala de aula.
- Dificuldades gerais na aprendizagem.
- Dificuldades na aprendizagem da Língua Portuguesa.
- Recusa / Rejeição em aprender a Língua Portuguesa.
- Nível de dificuldade exigido nas matérias.
- Falta de sorte com os exercícios solicitados.
- Desmotivação pessoal pelos estudos.
- Ausência de acompanhamento e ajuda da família.
- Falta de apoio e atenção dos professores.
- Falta de estratégias diversificadas por parte dos professores.
- Estandardização nacional dos currículos disciplinares.
- Maior exigência da escola quanto às competências a atingir.
- Falta de apoios educativos e/ou tutorias asseguradas pelas escolas.
- Insucesso no processo de adaptação cultural e linguística à sociedade receptora.

IV – Práticas Pedagógicas e Currículo

A. Escolha uma única (1) opção.

A MINHA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A.1. Ter alunos estrangeiros nas minhas turmas influencia a minha selecção de conteúdos curriculares.

Sempre Ocasionalmente Raramente Nunca

A.2. Ter alunos estrangeiros nas minhas turmas influencia a minha escolha de estratégias e actividades.

Sempre Ocasionalmente Raramente Nunca

A.3. Em turmas multiculturais procuro conhecer as culturas dos meus alunos.

Sempre Ocasionalmente Raramente Nunca

A.4. Em turmas multiculturais procuro saber pronunciar correctamente o nome dos meus alunos estrangeiros.

Sempre Ocasionalmente Raramente Nunca

A.5. Em turmas multiculturais procuro saber a localização geográfica do país de origem dos meus alunos estrangeiros.

Sempre Ocasionalmente Raramente Nunca

A.6. Em turmas multiculturais procuro promover métodos de Aprendizagem Cooperativa.

Sempre Ocasionalmente Raramente Nunca

A.7. Em turmas multiculturais procuro promover estratégias culturalmente diversificadas de acordo com as culturas de origem dos meus alunos.

Sempre Ocasionalmente Raramente Nunca

A.8. Em turmas multiculturais procuro identificar e denunciar elementos de natureza racista / discriminatória presentes nos materiais curriculares.

Sempre Ocasionalmente Raramente Nunca

A.9. Em turmas multiculturais procuro evitar ter expectativas díspares sobre os alunos de origens culturais diversas comparativamente aos alunos da cultura dominante.

Sempre Ocasionalmente Raramente Nunca

A.10. Em turmas multiculturais procuro resolver situações de conflito cultural.

Sempre Ocasionalmente Raramente Nunca

B. Escolha uma única (1) opção.

A MINHA ESCOLA

B.11. A Educação Intercultural faz parte das finalidades do Projecto Educativo da minha escola.

Sim Parcialmente Não Não sei

B.12. A Educação Intercultural faz parte do Plano Anual de Actividades da minha escola.

Sim Parcialmente Não Não sei

B.13. A Educação Intercultural faz parte das finalidades dos Projectos Curriculares das minhas turmas.

Sim Parcialmente Não Não sei

B.14. A Educação Intercultural faz parte da dinâmica da Biblioteca da minha escola.

Sim Parcialmente Não Não sei

C. Escolha uma única (1) opção.

O CURRÍCULO

C.15. O currículo actual da escola portuguesa é etnocêntrico e eurocêntrico.

Concordo totalmente Concordo parcialmente Não concordo nem discordo Discordo parcialmente Discordo totalmente

C.16. O currículo escolar deve reflectir a diversidade cultural presente nas escolas.

Concordo totalmente Concordo parcialmente Não concordo nem discordo Discordo parcialmente Discordo totalmente

C.17. No currículo da minha disciplina estão incluídas histórias, perspectivas e contribuições de outras culturas ao longo da história universal.

Concordo totalmente Concordo parcialmente Não concordo nem discordo Discordo parcialmente Discordo totalmente

C.18. Na minha escola existem materiais curriculares que promovem a compreensão transdisciplinar das culturas do mundo.

Concordo totalmente Concordo parcialmente Não concordo nem discordo Discordo parcialmente Discordo totalmente

C.19. É o Ministério de Educação que os deve produzir.

Concordo totalmente <input type="checkbox"/>	Concordo parcialmente <input type="checkbox"/>	Não concordo nem discordo <input type="checkbox"/>	Discordo parcialmente <input type="checkbox"/>	Discordo totalmente <input type="checkbox"/>
---	---	---	---	---

C.20. É a escola e os professores que os devem produzir no âmbito da Autonomia das Escolas e da Gestão Flexível do Currículo.

Concordo totalmente <input type="checkbox"/>	Concordo parcialmente <input type="checkbox"/>	Não concordo nem discordo <input type="checkbox"/>	Discordo parcialmente <input type="checkbox"/>	Discordo totalmente <input type="checkbox"/>
---	---	---	---	---

C.21. A escola deve adquirir materiais extra-curriculares (livros, CD, DVD, mapas, artefactos, etc.) que incentivem a Inclusão e a Interculturalidade.

Concordo totalmente <input type="checkbox"/>	Concordo parcialmente <input type="checkbox"/>	Não concordo nem discordo <input type="checkbox"/>	Discordo parcialmente <input type="checkbox"/>	Discordo totalmente <input type="checkbox"/>
---	---	---	---	---

C.22. Na Biblioteca da minha escola devem existir materiais representativos da diversidade cultural presente na sua população estudantil.

Concordo totalmente <input type="checkbox"/>	Concordo parcialmente <input type="checkbox"/>	Não concordo nem discordo <input type="checkbox"/>	Discordo parcialmente <input type="checkbox"/>	Discordo totalmente <input type="checkbox"/>
---	---	---	---	---

VI – Formação de Professores

A. Escolha uma única (1) opção.

A.1. A Educação Intercultural deve ser obrigatória na formação inicial de professores.

Concordo totalmente <input type="checkbox"/>	Concordo parcialmente <input type="checkbox"/>	Não concordo nem discordo <input type="checkbox"/>	Discordo parcialmente <input type="checkbox"/>	Discordo totalmente <input type="checkbox"/>
---	---	---	---	---

A.2. A Educação Intercultural deve ser obrigatória na formação contínua de professores.

Concordo totalmente <input type="checkbox"/>	Concordo parcialmente <input type="checkbox"/>	Não concordo nem discordo <input type="checkbox"/>	Discordo parcialmente <input type="checkbox"/>	Discordo totalmente <input type="checkbox"/>
---	---	---	---	---

A.3. A formação em Educação Intercultural deve ser considerada pelo Ministério da Educação uma prioridade na definição anual de áreas de formação.

Concordo totalmente <input type="checkbox"/>	Concordo parcialmente <input type="checkbox"/>	Não concordo nem discordo <input type="checkbox"/>	Discordo parcialmente <input type="checkbox"/>	Discordo totalmente <input type="checkbox"/>
---	---	---	---	---

A.4. A formação em Educação Intercultural deve ser proposta pelos Centros de Formação Docente de acordo com a diversidade cultural das respectivas escolas membro.

Concordo totalmente <input type="checkbox"/>	Concordo parcialmente <input type="checkbox"/>	Não concordo nem discordo <input type="checkbox"/>	Discordo parcialmente <input type="checkbox"/>	Discordo totalmente <input type="checkbox"/>
---	---	---	---	---

A.5. Deve ser assegurada formação específica sobre as culturas presentes nas escolas.

Concordo totalmente <input type="checkbox"/>	Concordo parcialmente <input type="checkbox"/>	Não concordo nem discordo <input type="checkbox"/>	Discordo parcialmente <input type="checkbox"/>	Discordo totalmente <input type="checkbox"/>
---	---	---	---	---

Agradeço, uma vez mais, a sua disponibilidade e colaboração.

Teresa Teófilo, aluna do Mestrado em Relações Interculturais da Universidade Aberta. Maio 201

ANEXO II – GUIÃO DE ENTREVISTA

GUIÃO DA ENTREVISTA AOS PROFESSORES
(Adaptado de Sónia Araújo, 2004)

BLOCOS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	PARA UM FORMULÁRIO DE PERGUNTAS	OBSERV.
Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> . Legitimar a entrevista . Motivar o entrevistado 	<ol style="list-style-type: none"> 1- Informar sobre os objectivos da entrevista; 2- Referir a importância da entrevista para a pesquisa; 3- Assegurar a confidencialidade quanto às informações cedidas; 4- Solicitar autorização para gravar e entrevista em áudio; 5- Solicitar autorização para citar o texto/partes do texto, assegurando o anonimato e a exclusividade de uso para a pesquisa. 	<ul style="list-style-type: none"> . Tempo previsto de duração: 45/50 Minutos; . Os itens apresentados são pontos de partida para a elaboração de perguntas; . A entrevista é centrada no entrevistado visto tratar-se de entrevista semi-directiva; . A entrevista e autenticidade devem ser asseguradas na dinâmica entrevistador-intervistado.
Bloco I Turmas Multiculturais	<ul style="list-style-type: none"> . Explorar representações e posturas do professor face à diversidade cultural e às turmas multiculturais 	<ol style="list-style-type: none"> 1- Solicitar uma descrição de turma multicultural; 2- Conhecer a opinião sobre o impacto da diversidade cultural nas turmas; 3- Averiguar níveis de motivação para trabalhar com turmas multiculturais. 	
Bloco II Práticas Pedagógicas e Formação Docente em Educação Intercultural	<ul style="list-style-type: none"> . Recolher informação sobre práticas pedagógicas com turmas multiculturais . Averiguar importância atribuída à Formação Intercultural pelo professor 	<ol style="list-style-type: none"> 1- Conhecer exemplos de práticas/actividades/estratégias em turmas multiculturais; 2- Identificar possíveis dificuldades; 3- Averiguar nível de autonomia do professor para promover estratégias diferenciadas e diversificadas; 4- Apurar se as temáticas Interculturalidade/Diversidade Cultural/Direitos Humanos foram abordados na formação inicial; 5- Averiguar se já frequentou acções de formação contínua em Ed. Intercultural; 6- Conhecer a opinião sobre a importância de formação docente em Ed. Intercultural. 	
Bloco III Educação Intercultural	<ul style="list-style-type: none"> . Recolher informação sobre a opinião do professor relativa à Educação Intercultural 	<ol style="list-style-type: none"> 1- Conhecer a opinião sobre a importância da Ed. Intercultural; 2- Solicitar temáticas que associa a esta educação; 3- Solicitar estratégias/actividades que associa a esta educação; 4- Averiguar se tem conhecimento de orientações/directrizes do M.E. para a Ed. Intercultural. 	
Bloco IV Currículo e Diversidade Cultural	<ul style="list-style-type: none"> . Conhecer representações do professor sobre o currículo e flexibilização curricular 	<ol style="list-style-type: none"> 1- Conhecer a opinião sobre o currículo da respectiva disciplina face à diversidade cultural; 2- Verificar existência de contributos de outras culturas/povos no referido currículo; 3- Averiguar a possibilidade de flexibilizar e adaptar o currículo à turma multicultural. 	
Bloco V Episódio Crítico em contexto de turma multicultural	<ul style="list-style-type: none"> . Promover a reflexão e partilha de um episódio crítico relacionado com a vivência da diversidade cultural e relações interculturais 	<ol style="list-style-type: none"> 1- Solicitar a partilha de um episódio crítico ocorrido em contexto de turma multicultural (situação, conflito, projecto) considerado importante no percurso profissional do professor. 	

ANEXO III – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO À DIRECÇÃO DA ESCOLA

AGRUPAMENTO VERTICAL DE ESCOLAS DE LAGOS
N.º DE LUGOS
Classificação
Correspondência
Processo
Data 9 03 2010
O Funcionário
<i>Teófilo</i>

Teresa Teófilo
Rua da Marombeira, nº14
8600-698 Lagos
Tlm 963368045
teresa.teofilo@gmail.com

À Direcção do Agrupamento Vertical de Lagos,
Exma. Srª Directora Graça Cabrita,

Venho por este meio formalizar o meu pedido de autorização para aplicar um inquérito por questionário junto do pessoal docente da Escola EB 2, 3 N.º1, no âmbito da pesquisa para a minha Dissertação de Mestrado sobre "Representações e Práticas Pedagógicas dos Professores em Turmas Multiculturais".

Este questionário pretende averiguar possível interferência das representações dos professores quanto às turmas multiculturais nas opções pedagógicas e identificar obstáculos a essas mesmas opções. Posteriormente consultarei os documentos reguladores do funcionamento da escola - Projecto Educativo, Projecto Curricular, Plano Anual de Actividades, Regulamento Interno (disponíveis na página Web da escola) para enquadramento das respostas.

É minha convicção que este estudo sobre o papel do professor face a turmas multiculturais pode ser mais um contributo para valorizar a Educação Intercultural/Educação para os Direitos Humanos e promover a inclusão escolar de todos os alunos que frequentam o sistema de ensino público.

Grata pela sua atenção, os meus cumprimentos.

Teresa Teófilo

Teresa Teófilo

Lagos, 08 Março 2010

ANEXO IV – REGISTO DO QUESTIONÁRIO NO GEPE/ME



Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar

[Início](#) » [Pesquisar inquéritos](#) » **Ficha de inquérito**

Dados da Entidade

Nome da entidade: Teresa Maria Frazão Isidro Teófilo

Tipo de entidade: Outro: Aluna de Mestrado em Relações Interculturais

Morada: Rua da Marombeira, nº14

Código postal: 8600-698 Lagos

Localidade: Lagos

Concelho: Lagos

Distrito: Faro

Telefone: 963368045

Fax:

E-mail: teresa.teofilo@gmail.com

Dados do Inquérito

Número de registo:

0109200001

Designação:

Representações e Práticas Pedagógicas dos Professores em Turmas Multiculturais

Descrição:

A Interculturalidade em meio escolar é actualmente uma realidade inegável que se manifesta quotidianamente na comunicação e no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, o investimento em Formação Inicial e/ou Contínua em Educação Intercultural é escasso. Com a crescente heterogeneidade das turmas, os professores deparam-se com vários desafios e complexidades que condicionam as suas práticas pedagógicas. Este trabalho de investigação pretende averiguar que representações têm os professores das turmas multiculturais, a que causas atribuem o seu in/sucesso escolar, como se posicionam quanto ao currículo. Pretende igualmente aferir se essas representações se relacionam ou influenciam as escolhas metodológicas dos professores e o seu agir, analisando a possível necessidade de formação docente em Educação Intercultural.

Objectivos:

- . Identificar representações dos professores sobre turmas multiculturais;
- . Conhecer, do ponto de vista dos professores, as causas do in/sucesso escolar dos alunos estrangeiros;
- . Conhecer a especificidade da prática pedagógica dos professores em turmas multiculturais;
- . Encontrar possíveis relações entre as representações e as práticas pedagógicas;
- . Analisar a visão dos professores quanto ao currículo escolar/ da sua disciplina;
- . Averiguar possíveis relações entre as práticas pedagógicas e a necessidade de formação inicial/contínua para professores

Periodicidade:

Trimestral

Data do início do período de recolha de dados:

10-05-2010

Data do fim do período de recolha de dados:

10-08-2010

Universo:

Escola EB N°1 de Lagos

Unidade de observação:

Professores dos 2º e 3º ciclos

Método de recolha de dados:

Inquérito por questionário

Inquérito registado no Sistema Estatístico Nacional:

Não

Inquérito aplicado pela entidade:

Sim

In <http://mime.gepe.min-edu.pt/InqueritoConsultar.aspx?id=155>

ANEXO V – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

TRANSCRIÇÃO PE1

Pe – Nós hoje em dia falamos muito ou, pelo menos, em alguns sectores, em alguns registos, fala-se de turmas multiculturais e eu gostava de saber (aaa) o que é para ti uma turma multicultural, como é que tu a defines ou o que te ocorre pensar quando se fala em turma multicultural?

PE1 – Portanto, eu quando ... o conceito de multicultural para mim significa pessoas que têm origens, digamos assim, em termos de naturalidade, de países diferentes e isso significa que tiveram experiências de vida ou... família ou ...distintas, distintas. O que é que eu quero dizer com isto? Significa que as pessoas podem ser brancas ou asiáticas ou negras mas, independentemente da cor, têm, em termos da socialização, valores, experiências de vida (aaa) e naturalmente hábitos e tradições distintas e isso, às vezes, pode entrar um bocadinho em confronto umas com as outras

Pe – Que achas que impacto tem essa diversidade nas turmas? [Se há tantas diferenças] Que impacto é que terá?

PE1 – [Penso que à partida pode] Essas diferenças eu acho que... portanto, elas existem. Acho que a gente não pode dizer que, havendo alunos provenientes de diferentes países, de diferentes culturas, que isso não implica alguma diferenciação. Agora elas serão naturalmente atenuadas com a inclusão dessas pessoas nessa sociedade. Mas... por exemplo, eu estou a lembrar-me, por exemplo, alunos africanos com alunos dos países de Leste quando aprendem a História Portuguesa eles não percebem o século XV ou XVI ou... vai-se à Fundação, não percebem o nome daquelas pessoas, não percebem que a cultura portuguesa começou por ali e tem quinhentos ou novecentos anos, estás a perceber?! Para eles é difícil. Portanto, o que eu estou a dizer, eles memorizam aquilo mas aquilo não entra para eles, não entra neles como entra para um português. Porquê? Porque desde tenra idade...

Pe – [Há um impacto então] mesmo na aprendizagem?

PE1 – [Há um impacto] ... Exactamente. Há um impacto cultural, há um impacto na aprendizagem, há algum, digamos assim, há uma pequena diferença, estás a ver, que começa em casa, na família. Agora, é óbvio, isto é um ensino massificado e eles estão sujeitos ao mesmo modelo de ensino, estás a ver?! Mas o que eu sinto é que... não estou a conseguir ser sucinto...

Pe – [Não faz mal, não faz mal, porque isso é bom...]

PE1 – Mas o que eu te estou a dizer é, existe sempre diferenças atendendo às proveniências das pessoas

Pe – [Exacto, das suas origens ou...]

PE1 – Agora, claro que os miúdos têm muita capacidade de se adaptar e de naturalmente reproduzir ou de memorizar as coisas novas. Não significa que eles funcionem da mesma forma que os naturais.

Pe – [Claro...]

PE1 – Portanto, ou seja... o que eu quero dizer é o conceito de cultura está muito enraizado nas pessoas e vai sempre actuar, embora possa ser limado ou ... pouco... digamos assim atenuado mas vai fazer com que haja sempre pequenas diferenças. Eu não estou a falar nisto de forma negativa

Pe – [Sim, sim]

PE1 – Eu acho que isto é **enriquecedor**.

Pe – [Hum, hum]

PE1 – Novas experiências de vida, novas culturas, dá perspectivas diferentes também para as coisas, seja o que for.

Pe – Diz-me uma coisa, quando tu vês uma composição... conheces uma turma supostamente multicultural, ou seja, é visível as diferenças... (aaa) qual é o teu grau de motivação? É mais motivação, é mais preocupação? Por exemplo, porque tem, lá está, tem diferenças a serem trabalhadas?...

PE1 – Não, eu, por exemplo, eu aí sou muito, quer dizer, tento ser um professor modelo, neste sentido, sou muito igualitário. Percebo aquele aluno é Brasileiro, esta aluna é de Leste mas eu tento tratá-los de forma igual, ou seja, tento cumprir a Constituição da República e os valores onde estão

Pe – [Hum, hum]

PE1 – Digamos assim, os valores onde estou inserido que tem a igualdade, a liberdade, a fraternidade e outros valores como modelo padrão, estás a ver?! Tento ser igual.... mas sem sempre ...por exemplo, eu nunca os discrimino por isso. Se um aluno é Brasileiro ou de Leste, eu não os discrimino, os melhores exemplos que eu tenho nos últimos anos...

Pe – [Sim, sim]

PE1 – Ou os Alemães, os Ingleses. Mas, por exemplo, eu tento cumprir, eu tento que adquiram todos os mesmos conhecimentos, o **mesmo nível de cultura** que é a cultura portuguesa. Eu sei, percebes, que é uma barreira que eles têm de ultrapassar, um esforço que eles têm de fazer

Pe – [Ter uma base igual]

PE1 – Exactamente. Para mim é tudo igual. Mas eu sinto que eles são diferentes e não os discrimino por isso nem os penalizo por isso. Mas, por exemplo, sei que eles têm de fazer

um esforço maior para atingir seja a Língua Portuguesa, seja a História, que são duas referências básicas

Pe – [Exige concepções diferentes, não é?! Noções, percepções...]

PE1 – É que eles têm essa diferença, como é que hei-de dizer... eu sei, por exemplo, eu sei que a História eles não estão no mesmo nível. Vou só dar-te um exemplo, se quiseres. Por exemplo, no ano passado...

Pe – Aliás eu até te perguntava já uma coisa que pode ser isso que é... (aaa) Então, pensando na tua disciplina, numa turma dessas, que tipo de estratégias é que te ocorre fazer?

PE1 – [Ah estou a perceber! O que é que eu faço?!]

Pe – O que é que tu farias então? Se há um impacto, se há o mesmo objectivo

PE1 – Eu tento não os diferenciar. Sabes qual é a minha primeira atitude? É não os diferenciar, tratando-os por igual. Eu sei **conscientemente** que eles são iguais mas a turma nunca vai entender isso, que eles são iguais aos outros.

Pe – [Hum, hum]

PE1 – Entendes? Mas eu sei

Pe – Mas não te leva a fazer nenhuma ... para a turma toda, não é só para... alguma estratégia em particular?

PE1 – Não, não, ou seja, eu tento que eles cheguem... a minha... o meu grau de liberdade com eles é muito amplo e, neste sentido, que eles cheguem ao ponto. Eu vou dar-te um exemplo com um aluno Africano. Eu, no ano passado, tive logo um exemplo ao princípio que me disse: “Ó professor, os da minha raça deram uma sova aos portugueses”, um aluno africano que tem 11 anos. Eu disse-lhe que... no ano passado tive História com ele... e eu virei-me assim para ele, mas olha, é um aluno p’ra aí de 2ª geração. Lá está, os pais vieram de África mas ele já é Português. Eu virei-me para ele e “Olha...”, ignorando completamente aquilo... “Olha, tu não és Português?”, “Sou”, “Aqui não há raças nenhuma, não há aqui nada, estás aqui a aprender qualquer coisa... e portanto, tu és Português e isto é igual para toda a gente”. Repara, foi a forma como eu resolvi e depois correu bem durante o ano e não sei quê... Mas o problema aqui é em casa. Em casa, os pais são Africanos, transmitem os valores da cultura Africana, têm aquele problema daquilo ter sido uma colónia, sentiram o peso da colonização. Mas o miúdo...

Pe – [Ainda está recente]

PE1 – (...) O miúdo é Português, ele é cidadão Português, aprendeu tudo em Portugal (aaa) está em Portugal, vive, convive em Portugal, achei interessante isto.

Pe – Portanto, para ti, mais do que, por exemplo, no primeiro... a primeira reacção tua (aaa) não é propriamente diferenciar, é conseguir... pôr isso a nesse nível de igualdade

PE1 – [Eu tento que ele seja igual aos outros]

Pe – [Como integração?!]

PE1 – Porque para mim, independentemente da cor ou dos pais terem uma cultura diferente, ele é Português e eu tento fazer com que ele sinta que tudo que está aqui é Português, que ele é Português, que ele está em Portugal e tento que ele chegue lá, está a ver a ideia?!

Pe – [Hum]

PE1 – Mas não, quer dizer, vamos lá ver, eu percebi muitas vezes

Pe – O episódio

PE1 – [Diz, diz]

Pe – Que tu me deste é um exemplo de algumas dificuldades que podem existir nestas turmas?

PE1 – Choque cultural, o choque cultural que ele está ali a sentir. Não só o que é visível com a cor

Pe – Como professor de História, tu sentes muito isso ou não?

PE1 – Não, por exemplo, o problema é que ele tem o problema da cor da pele. A cor da pele acompanha independentemente de tudo. Se tu pensares que não há diferenças culturais, quer dizer, isto, a cor da pele é uma questão genética

Pe – [Sim]

PE1 – Mas o problema é que ele transporta da cultura da família para a sala de aula, para a aprendizagem que já fez até aos 7, 8 anos de idade e todos os dias ele fala em casa

Pe – [E não é só ele, somos nós que olhamos para]

PE1 – Mas, por exemplo, foi isso que, quando olhei para ele, lhe disse: “Tu não és Português?”, estás a ver, diluindo completamente aquela questão de ele ser ou não Africano, de

Pe – Ou seja, aí, nesse caso, diluíste, quiseste diluir uma dif ... o abismo da diferença

PE1 – [Uma diferença que ele estava a querer]

Pe – [Que ele estava a querer...]

PE1 – Uma diferença que ele estava a transportar da família, de uma cultura que ele tem e que precisa disso.

Pe – Das dificuldades, para ti poderá ser essa das maiores dificuldades, os choques culturais?

PE1 – Isso é um aspecto. Por exemplo, com um Africano... Mas com os de Leste é mais a língua, a questão da língua. Eles chegam aqui. Por exemplo, enquanto que este fala mais ou menos Português, os pais falam Português

Pe – [Claro, há referentes comuns]

PE1 – Enquanto que um de Leste, eles não falam Português, fazem um grande esforço, são alunos...os Chineses, também já estive Chineses

Pe – [Sim, aí é um grande salto, uma grande...]

PE1 – Eles têm uma grande dificuldade na língua mas tentam (aaa) memorizar e ser alunos excelentes. Por exemplo, há aqui diferentes questões culturais. Os alunos de Leste têm como referência cultural os países deles

Pe – [Hum, hum]

PE1 – (aaa) Eles têm de ser bons alunos, têm que aprender, isso é importante para eles. Os Africanos já não têm a referência.

Pe – [Pois não têm...]

PE1 – Estás a ver?! Eu percebo isso. Então no caso deles, eu, por exemplo, só te dou um exemplo: qual foi a minha atitude para duas alunas que eram, uma Moldava e outra ... não sei do quê. Eu durante o ano inteiro dou Língua Portuguesa e elas tinham grandes dificuldades e dei-lhes 2 e muitos professores já lhes davam 3. Um dia os pais, encontrei os pais, vieram falar comigo para perguntar “Elas andam na explicação e tal...”. Elas continuaram a trabalhar, excelente comportamento, excelente tudo. Mas não conseguiam fazer uma frase às vezes.

Pe – [Pois]

PE1 – Mas era uma coisa impressionante.

Pe – [A dedicação]

PE1 – (...) Disse-lhes “Não se preocupem, no final do ano vai correr tudo bem.” E os pais preocuparam-se com isso e elas também. Elas ficaram muito contentes. (...)

Pe – Pois é...

PE1 – São atitudes diferentes

Pe – [São percepções diferentes, não é?!]

PE1 – Mas isto tem **a ver com a cultura**, percebes?! Uma cultura que eles apanharam nos Países de Leste, que eram países de influência soviética e em que, a questão da educação e da formação, eram uma forma de ascensão social visível. Na África, não.

Pe – Sim, sim. São vivências diferentes...

PE1 – [Na África...]

Pe – Diz-me uma coisa, por causa das dificuldades, dos desafios, tens noção (aaa) o professor, na tua opinião, tem autonomia para gerir... para fazer estratégias diversificadas? Pensas que nós conseguimos no espaço da sala de aula, da gestão da disciplina

PE1 – [Eu acho que] é muito difícil. Com vinte e tal alunos, estás a ver?

Pe – [Hum]

PE1 – Por exemplo, é que eu sempre... por exemplo, eu fazia questão que elas tivessem os mesmos livros, fazia questão que elas passassem tudo, fazia questão que elas lessem, “Ó meninos, silêncio! Não se percebe... Não quero aqui risota! Vamos lá! Muito Bem!”. E às vezes, via-se as miúdas com aquele ar de desespero, enquanto que o Africano é aquele desprendimento, quando não conseguem atingir. Em termos de escrita (...) É que estas coisas estão presentes ali. Se tu observares bem, independentemente de teres um ambiente de igualdade, como convém, né?!

Pe – [Claro]

PE1 – E dás toda a liberdade aos alunos para se expressarem, independentemente disso, tu sentes que há questões que são... estão incorporadas mas que são culturais

Pe – [Hum, hum]

PE1 – Um Africano perante o sistema de ensino em Portugal

Pe – [Tem uma reacção diferente...]

PE1 – É completamente diferente de um aluno de Leste, estás a ver?! E eu percebo isso. Mas eu, para mim, tento tratá-los todos de forma igual. Agora tu estás num sistema de ensino que premeias o trabalho, o esforço, isto e aquilo e os miúdos de Leste, por este motivo, são mais premiados, são mais reconhecidos do que os outros

Pe – Porque têm uma resposta diferente também, não é?! Isso...

PE1 – Têm a resposta que o sistema exige.

Pe – [Exacto]

PE1 – Tu, porque tu vais avaliar estes miúdos independentemente... quer dizer, se não quiseres criar aqui uma fraude ou uma vigarice, tu se avaliares estes miúdos minimamente com um sentido de justiça, tens de ser muito correcto com os miúdos de Leste

Pe – [Sim, sim]

PE1 – E os pais vêm cá e preocupam-se com isso, é uma coisa impressionante, estás a ver? Mas toda a gente é consensual...

Pe – É isso, é. Vou passar aqui para uma pergunta sobre a formação do professor. Na tua formação inicial, as temáticas de direitos humanos, diversidade cultural, a

interculturalidades, apesar disto ser um discurso relativamente recente em Portugal, talvez dos anos 90 (aaa) esse discurso, essas questões foram abordadas na tua formação inicial?

PE1 – Foram, porque eu tive Antropologia e Sociologia, é por isso que eu estou muito atento a isto tudo.

Pe – [Também há...]

PE1 – Também sou formado em Sociologia. Embora tenha andado em Filosofia, os meus pais desistiram (...) e fui para Sociologia. Mas, no primeiro ano, havia um tronco comum entre Sociologia e Antropologia, de modo que eu...

Pe – Então fez parte da tua própria formação científica...

PE1 – Faz parte da minha formação e eu estou muito aberto, muito sensível a isso

Pe – E agora como Formação Contínua já frequentaste alguma acção de formação em Educação Intercultural?

PE1 – Não, não... mas olha, se tu quiseres, eu sinto-me bem preparado para entender essa diferenciação toda

Pe – E... e... não só para ti, mas em termos gerais, achas... tens uma opinião sobre a importância da Educação Intercultural para a formação do professor ou achas que... Achas é uma coisa que deve haver uma aposta ou é algo que o professor também com a sua experiência vai adquirindo?

PE1 – Não... Eu acho que é preciso formação sempre. É sempre preciso alguém que transmita conhecimentos mais ou menos bem organizados, bem sistematizados e tal... É sempre preciso. E mais ainda agora que estamos no espaço que é o espaço europeu. Nós somos cidadãos europeus. Sendo cidadãos europeus e havendo uma grande diversidade de culturas, é bom que a gente se... entenda, quer dizer... Uma pessoa da Alemanha ou da Polónia

Pe – [Sim, temos que pensar]

PE1 – É muito diferente dos latinos. Nós (aaa)

Pe – [Por causa da questão da mobilidade e da imigração, não é?]

PE1 – Sim, sim, essas pessoas são diferentes, percebes, e eu acho que nós temos que ter porque somos cidadãos europeus. É uma exigência de nós pertencermos a um espaço comum que é o espaço europeu. Mais do que...

Pe – Isso quer dizer que, para ti tem importância a Educação Intercultural, é uma matéria

PE1 – [Sim sim]

Pe – Tem relevo?

PE1 – Muito importante ... serve para chamar a atenção...

Pe – Que (aaa) ... Agora para ser um pouco mais específico da Educação Intercultural, que matérias tu associas, assim de repente, à Educação Intercultural?

PE1 – Matérias?

Pe – Sim, que temas? Imagina que agora te pedia “Subdivide, a Educação Intercultural é sobre o quê?”. A que é que tu associas?

PE1 – Hum...

Pe – Assim de uma maneira, até pode ser até quase cliché mas...

PE1 – Primeiro, se queres mesmo conceitos, a Educação que eu associo à questão da Educação Intercultural...

Pe – [Sim, Educação?! ...]

PE1 – Sim, Educação em termos gerais mas porquê?! Para já, ela é diferenciada entre os países e é, a partir da Educação, que representa em termos formais aquisição de valores...

Pe – [Hum hum]

PE1 – A par da família, não é?! A Educação é uma, segunda é a família que é a base a partir da qual tu formas os teus valores, experiências e vivências. Depois a política.

Pe – [Sim]

PE1 – Porque as políticas dos países podem te dar uma formação mais ou menos, se quiseres, racista, mais ou menos inclusiva, mais ou menos diferenciadora, mais ou menos massificadora. Portanto, primeiro a Educação, segundo a Família e terceiro, a Política.

Pe – Sim.

PE1 – Política, neste sentido, política intercultural...

Pe – É uma trilogia (risos) ... Agora já me perdi (aaa) ... Achas que há alguma estratégia, agora pensando só em Educação Intercultural, há algumas estratégias ou actividades próprias deste... desta educação? Ou seja, educação, temáticas, estamos a falar dos valores e os valores conforme as famílias de várias culturas (aaa) ... Associas, tens alguma ideia? Se não tiveres, não faz mal. Por exemplo, as temáticas da Educação Intercultural são temáticas que se trabalham muito bem em trabalho de grupo, tens alguma ideia ou isto não te diz nada?

PE1 – As temáticas?!

Pe – As acti... a maneira de abordar esta educação.

PE1 – [Por exemplo, falo de imigração...]

Pe – Se associas a estratégias ou actividades? O que é que eu quero dizer com isto? A questão dos direitos humanos e normalmente associa-se a quê, a campanhas? E (aaa) os

festivais que envolvem as famílias, os festivais de comida, uma amostra gastronómica. Ocorre-te... Tu também limitas a Educação intercultural a este tipo de actividades?

PE1 – Não vejo por aí... o que eu acho é temas comuns. Quando as pessoas falam em interculturalidade estão a pensar em imigração e emigração, eu não faço isso. Acho que é um erro, é um erro porque aí são questões económicas que estão subjacentes e não tem a ver com as culturas. É evidente que...

Pe – [Hum]

PE1 – Uma coisa está ligada à outra...

Pe – [Traz a mobilidade e]

PE1 – Nunca vejo as coisas por aí, em termos de imigração e emigração. As temáticas, por exemplo (aaa) ... eu vejo mais em termos de ... por exemplo, os direitos humanos. Os direitos estão consagrados na constituição, as pessoas falam muito dos direitos mas isso é palavreado. A constituição tem os direitos.

Pe – Claro, claro.

PE1 – Portanto, quando eu falo dos direitos constitucionais são os direitos dos cidadãos. Há cidadãos nacionais e os cidadãos estrangeiros, têm lá os seus direitos constitucionalmente garantidos. Portanto, eu acho que (aaa) quando eu vejo as temáticas, as temáticas é mais da cidadania, a temática da cidadania, essa e como cidadão europeu

Pe – [Para ti é importante essa dimensão europeia?]

PE1 – A questão da dimensão europeia e da **cidadania**

Pe – [Mas tens noção de que isso não está muito presente em muitos de nós?]

PE1 – Não e as pessoas resistem por causa do conceito de nacionalidade e do conceito de Estado.

Pe – [Sim, sim]

Pe1 – Estás a ver, que é uma herança do século XIX.

Pe – [Sim, sim, o Estado-nação]

PE1 – Está muito enraizado nas pessoas, o Estado-nação, ficou muito enraizado durante 40 anos com o Estado Novo e a maior parte das pessoas ainda funciona assim.

Pe – [Claro]

PE1 – Embora nós estejamos, desde 86, no espaço europeu, um espaço livre e aberto. Mas a maior parte das pessoas ainda faz referência em termos da sua cultura nacional.

Pe – Portanto, para ti a cidadania... é importante a cidadania europeia?

PE1 – Sim, sim.

Pe – (aaa) Eu vou só abreviar mas se tu quiseres voltar atrás, estás à vontade. Tens conhecimento, isto é uma coisa factual, de algumas orientações, directrizes do Ministério

da Educação para a Educação Intercultural? Ou seja, alguma vez te cruzaste com este tipo de informação?

PE1 – Eu já vi isso em panfletos ou informação que fala sobre isso, dos conteúdos não conheço bem

Pe – Mas tens noção se era mesmo do ME ou ...

PE1 – [Ah, se era do ME?!...]

Pe – O que nós dizemos como orientações do ME...

PE1 – [Eu tenho ideia que era do ME] porque mesmo acções de formação que há focam esses pontos e, para mim, isso passa-me sempre um pouco ao lado porque eu penso que já domino o suficiente, já tive na minha formação conhecimento suficiente sobre isso e com a experiência do dia-a-dia, então não presto muita atenção a isso mas, porque acho que já tenho o suficiente, há outras...

Pe – [Não é uma prioridade?]

PE1 – Não é para mim uma prioridade porque eu acho que lido bem com o problema, entendes? Posso estar equivocado. Provavelmente essa questão da cidadania europeia merecia um novo tipo de formação que ainda não se chegou aí. O problema é ainda estamos a tratar de coisas que deviam ter sido tratadas nos anos 70.

Pe – [Sim]

PE1 – Há aqui uma perda de 20 anos. Nós neste momento devíamos estar a tratar da cidadania europeia que começou em 86, ainda estamos a falar das questões culturais quando as pessoas emigravam por razões económicas. Portanto, há aqui um desfasamento de 30 anos, percebes?

Pe – [Ou, pelo menos, podíamos estar a investir nas duas áreas simultaneamente e...]

PE1 – Não, essa questão já devia estar ultrapassada. Devíamos estar a tratar de como é que os cidadãos europeus acolhem, vivem com cidadãos de outros, outros (aaa) continentes ou de outros espaços ou de outros países. Isso, sim, Há um atraso de 30 anos, todas estas questões estão atrasadas 30 anos.

Pe – Olha, já agora vou passar para esta parte do currículo, já estamos na parte final.

PE1 – Diz, diz.

Pe – (aaa) Eu penso que isto deve dar imenso que dizer no teu caso, no caso da tua disciplina, que é: qual é a tua opinião sobre o currículo da tua disciplina, História e Geografia de Portugal, face à Diversidade Cultural? Ou seja, o currículo do 5º e 6º ano, que são os teus níveis (aaa) trabalham bem essa ... vamos dizer essa diversidade cultural abrange a identidade, a ideia de...

PE1 – [Em termos de Língua Portuguesa], acho que se trabalha mais o texto e não aborda muito, às vezes fala-se ... utiliza-se textos estrangeiros. Como é Língua Portuguesa tem-se uma preferência pela Língua Portuguesa. Por exemplo, em História também está um bocado limitado, independentemente de já se considerar os países, os diferentes países, foca-se isso, há uma parte da História e da Geografia sobre os países que pertencem à União Europeia, os países que já fazem parte, as diferentes bandeiras

Pe – [Hum, hum]

PE1 – Alguns valores diferentes mas o espaço é outro. Fala-se disso pouco, no meu ponto de vista, porque o enfoque está na História Nacional... ainda continuamos a ter um enfoque como há 30 ou 40 anos

Pe – [Do factor nacional]

PE1 – Do factor nacional e isso, o factor nacional, é um factor de discriminação independentemente, isto porquê? Das outras culturas. Porque os outros também vêm com as suas histórias deles

Pe – [Estás a falar da cultura dominante face aos outros?]

PE1 – Exactamente, a cultura dominante, embora ... a dominante é um pouquinho diferente

Pe – [Na tua opinião poderia haver uma revisão]

PE1 – O conceito choca mais no económico, eu aqui estou a ver mais em termos do político. Isto é uma questão política. Há um atraso no político de pôr em prática nos sistemas de ensino

Pe – [Hum]

PE1 – Realidades que já funcionam, por exemplo, ao nível do Parlamento Europeu, ao nível do

Pe – [Claro]

PE1 – (aaa) a vários níveis, dos orçamentos, dessa coisa. Em termos de educação há aqui um atraso significativo, estás a ver?!

Pe – É muito interessante ver isso. No teu currículo, ou melhor, no currículo da tua disciplina é claro

PE1 – [Mas eu não sei consegui te explicar bem] A nível da História há um bocadinho de informação, por exemplo, para as diferenças e que há pessoas de outros países a trabalhar cá e fala-se um pouco da imigração, emigração, das diferenças

Pe – [Da Europa também...]

PE1 – Exactamente.

Pe – Se calhar para a idade é uma abordagem suficiente, na tua opinião? Ou podia ser melhor?

PE1 – Não, podia ser melhor, ser mais actualizada porque o enfoque está todo na parte que tem a ver com os valores da nacionalidade.

Pe – [Pois, lá está...]

PE1 – Os miúdos têm de aprender o hino nacional. Quando vão ao futebol vamos lá cantar o hino de Chipre se eu sou de Chipre, percebes, mas aqui têm de cantar o hino nacional. O enfoque está na (aaa) na cultura Portuguesa.

Pe – No currículo das tuas disciplinas, seja o Português seja a História e a Geografia, verificas (aaa) contributos explícitos de outros povos, de outras ... outras culturas? Nos manuais (aaa) que tu já conheces...

PE1 – Não se pode dizer que não há. Às vezes é uma pequena referência, por exemplo, a um aluno ou alguém que visitou a França, a Inglaterra e que viu lá coisas diferentes, estás a ver, ou que...

Pe – No manual ou estás a falar-me das tuas turmas que partilham ou... quando eu digo currículo, onde é que nós podemos verificar? Eu penso que podemos verificar, por exemplo, no manual

PE1 – [Não está na] questão intercultural, está na experiência de uma pessoa que vai a outro país e que conhece novos hábitos, novas tradições

Pe – [Mas já vai estando presente]

PE1 – Sim, sim, acho que há algumas referências, poucas mas algumas referências ao nível da Língua Portuguesa, às vezes fala-se disso. Ao nível da História...

Pe – [Por causa das variantes]

PE1 – Diz, diz.

Pe – Das variantes do Português.

PE1 – Sim, sim, do Português mas não só. Das viagens que se fazem, ele viajou para, ele viu isto (aaa) esteve em Inglaterra, esteve na torre não sei quê ... percebes? Há assim mais viagens, nos relatos de viagens

Pe – [Há uma partilha há]

PE1 – Para transportar novas realidades, digamos novos hábitos que tem a ver com tudo, comportamentos, às vezes alimentares, uma gastronomia diferente... esteve na China e

Pe – [Há contributos]

PE1 – Poucos mas há, ao nível da Língua Portuguesa. A nível da História é mais os valores políticos ou económicos, as pessoas emigram, têm de trabalhar. Por exemplo, há informação mesmo ... por exemplo, na Cidadania, há uma disciplina que é Cidadania que

geralmente é mais os directores de turma que dão, mas há uma parte que eu lembro-me bem e que eu focava isso, dos direitos dos cidadãos (aaa) estrangeiros nos países. Isso era focado, eu lembro-me bem.

Pe – E, por exemplo, na História, eu não sei se devia estar a fazer esta pergunta assim, porque podemos estar a induzir mas eu até tenho curiosidade em saber a tua opinião. Na História, há o contributo dos outros povos, por exemplo, há o contributo da Revolução Francesa

PE1 – [Sim, a Revolução Francesa]

Pe – Que moldou os nossos conceitos quase civilizacionais da Europa, mas lá está, é uma abordagem europeísta ou eurocêntrica.

PE1 – Sim, sim.

Pe – Não há muito mais para além do que é ocidental, pois não?! No programa de ...

PE1 – [Sim, sim]

Pe – Fica pelo hemisfério norte

PE1 – Sim, mas tens outras coisas, por exemplo, como aquela história da carta do achamento do Brasil que eles vinham com as vergonhas à mostra... mas, quer dizer, também mostra como os outros povos andam, embora seja com o nosso preconceito, entre aspas, com as vergonhas à mostra, isto é lido em português, digamos assim... Se falares que as pessoas andavam nuas (aaa) quer dizer, fala-se mas fala-se com o preconceito, mas falas...

Pe – Ou seja, recuperas aquela visão, recuperas o que está lá.

PE1 – Sim, quer dizer (aaa) o que eu estou a dizer é também falas de África, também falas de Ásia. O que é que falas de outros países? É da... do que eles produziam que era importante para nós. Quer dizer, há aqui uma vertente económica que diz que a deslocação das pessoas, em termos culturais, (aaa) está associada ao económico. Ou seja, vais à procura da pimenta ou ... de outra coisa qualquer e aprendes que as pessoas vestem seda (...) Quer dizer, relacionas o económico com o cultural...

Pe – [Com o cultural ou o social]

PE1 – O cultural mas é evidente que é sempre de acordo com a perspectiva capitalista. Tu foste para enriquecer, as Descobertas, foi-se à procura do ouro, o ouro, as especiarias, percebes? E aí, quer dizer, os contactos culturais tinham o grande objectivo, que tu ensinas aos miúdos, que tu transmites é: para tu enriqueceres... ou seja, é o conceito de capitalismo. Para o capitalismo se expandir, para falarmos assim, se não ninguém se entende.

Pe – [riso]

PE1 – Ou seja, para a expansão do capitalismo tu... há um confronto cultural e naturalmente uma submissão dos outros povos. Mas adquires elementos das culturas dos outros povos e incorporas aqui, vamos lá ver. Se comes a pôr açúcar todos os dias na comida e antes ninguém comia nada com açúcar

Pe – [Sim, estava a pensar na palavra ... que se chamam os empréstimos culturais, acho que ...]

PE1 – Empréstimos, só a palavra (risos)

Pe – É mesmo uma palavra do económico! Diz-me só uma coisa ainda sobre o currículo

PE1 – [Mas eu não sei se ficou claro] Eu acho que (...) eu tento desmontar o conceito...

Pe – Podia estar melhor, essa abordagem

PE1 – Podia, sim, podia. É muito nacionalista, muito conservadora, acho eu. Os manuais de História são um bocado conservadores, nacionalistas. Claro que no fim há um capítulo sobre a União Europeia. Mas quando se fala no século XV, fala-se do século XV como se falava há 200 anos atrás. (...) Vamos lá ver, um fundador como foi o Afonso Henriques. O Afonso Henriques foi um sanguinário, um brutamontes, um analfabeto. Mas a gente continua a falar como o fundador. Há aqui ainda (...) percebes? Nós aprendemos assim, tu reproduzes o que tu aprendeste e há áreas da nossa História que estão fechadas, são valores importantes que não se mexem. A Restauração, a Nacionalidade, as Descobertas, mesmo que isto tenha sido um monte de chacinas e (...), isto tem a ver com a expansão do capitalismo

Pe – [Pois, pois]

PE1 – Mas tu, quer dizer, não se põe muito isso em causa, não se põe em causa.

Pe – [Continua-se a leccionar, a bordar de uma maneira rígida]

PE1 – Exactamente. Não, de acordo com a defesa da nacionalidade, dos valores

Pe – [Como se fosse um atentado se se fizesse de outra maneira]

PE1 – Exacto, não podes pôr em causa certas coisas.

Pe – Diz-me uma coisa, há bocado também te falei da autonomia e volto a fazer uma pergunta mais objectiva, penso eu que é: o professor (aaa) há possibilidade de flexibilizar, de adaptar o currículo a estas turmas? Imagina em História tu aproveitares o que um miúdo soubesse de África ou da Europa de Leste. Achas que há esta possibilidade ou também temos condicionalismos? Adaptar o...

PE1 – [Temos de cumprir o programa todos os dias, ou seja, no fim de cada período, tu sabes, faz-se, regista-se para acta em que ponto tu vais no programa. Estás condicionado fortemente pelo programa, independentemente de uma aula puderes falar disto ou daquilo, não sei. Mas há uma determinação

Pe – [Uma matriz]

PE1 – Não, tem a ver com a política educativa e tu tens um (aaa) digamos assim, uma referência, um conjunto de matérias que deitas ali e se não deitas, é preciso justificar porque é que não deste a matéria toda, estás a ver? O teu grau de liberdade existe mas é um pouco relativo. Tens liberdade para falar disto e não sei quê, mas tens de dar aquelas matérias. E mesmo que, por exemplo, podes dar com um ângulo um bocadinho diferente mas eu acho que isso nunca resulta muito, neste sentido, é que os miúdos têm os manuais e os manuais, para quem não domina bem

Pe – [São uma referência]

PE1 – São uma referência muito importante para eles, para os pais, estás a ver? Quer dizer, se pertenceses a uma família letrada em Portugal, tu tens mais, digamos assim, capacidade de crítica. Se és um miúdo Africano, um miúdo de Leste, não sei quê, aquilo para ti é lido **à letra**.

Pe – Olha, vou te colocar só uma última questão que é mais uma solicitação. Gostava que se me pudesses contar aquilo a que chamamos de incidente crítico, crítico não é no mau sentido. Algo que aconteceu no contexto de uma turma multicultural que tenhas ... que tenha sido ou marcante ou que te chamou a atenção ou que tu até fixaste na memória. Ou seja, uma situação de conflito, uma situação positiva em que um... um miúdo Português faz um comentário qualquer sobre a cultura, sei lá, Inglesa, ou até um projecto. Consegues contar-me assim um episódio que aches

PE1 – [Que tenho mais presente é aquele que eu te contei ao princípio]

Pe – Sim. Podes recontá-lo ou...

PE1 – Não, por exemplo, (aaa) numa aula de História, estamos a falar do século XV, XVI, estamos a falar da Expansão que é uma referência muito importante para os Portugueses, da Expansão Europeia e até tem a ver com Lagos. Nós até chamamos a atenção para isso, está aqui o Infante D. Henrique e tu, a uma dada altura, vês um aluno que, depois de ler aquele texto que estava a referir-se ao século XVIII, a uma batalha entre Portugueses e Africanos, em que os Africanos derrotaram ... houve uma batalha e derrotaram

Pe – Sim.

PE1 – E o miúdo Africano se vira para ti e independentemente, ou seja, há aqui uma coisa importante: tu antes de falares deste episódio, estás a falar do século XV, está a falar dos escravos, estás a falar dos Africanos e estás a falar de como eles eram transportados e como eles eram mortos. Isto, repara bem, para um miúdo Africano, ele incorpora tudo isto como uma... como hei-de dizer...

Pe – [Uma veracidade]

PE1 – Uma veracidade mas também como uma afronta, como uma humilhação porque eles também têm valores e eles sentem isto

Pe – [Claro, claro]

PE1 – Porque em casa também já o sentiram isto. Porque eles também sentem, trabalham nas obras, têm problemas económicos, estão num país

Pe – [É uma questão profunda, mais profunda do que...]

PE1 – Exactamente. Então este miúdo teve esta reacção, no meio da turma, que deixou os outros todos calados e a olhar porque não sentem aquilo daquela maneira. Mas ele sentiu, teve de dizer aquilo porque ele disse

Pe – [Foi quando ele disse]

PE1 – “Então, professor, aqui os da minha raça – **os da minha raça, eu nunca falei em raça na minha aula**, eu nunca falo em raça, tenho esse cuidado

Pe – [É uma palavra perigosa]

PE1 – Não, tem a ver com o Estado Novo, tem a ver com o Nazismo, com

Pe – [E não é científica]

PE1 – E eu nunca falei nela, mas ele tinha-a, **ele tinha-a**, estás a ver? Isto vem de casa. É para dizer que o racismo não está apenas na cultura dominante, pode estar no outro lado, no outro ponto. “Os da minha raça deram uma coça aos Portugueses”, foi quando eu chamei a atenção dele. Virei e: “Tu não és Português? Onde está o teu bilhete de identidade”. Foi só assim. “Então se és Português, tu aqui vês isto como todas as pessoas que aqui estão. É igual para toda a gente. Isso já foi há muito tempo.” Ou seja, tentei localizar isto historicamente que é como a gente aprende, “Isto já foi há muito tempo. Isto já aconteceu e não tem nada a ver com os tempos actuais. Tu, neste momento, és cidadão Português e tens os mesmos direitos como os outros, entendido?!”. Pronto, ele ficou por ali, embora tivesse ficado sentido. Pelo menos, chamei-lhe a atenção para uma coisa que nunca se tinha apercebido ou ninguém lhe tinha chamado a atenção. É que independentemente de ele ser cidadão Africano ou outra coisa qualquer, cidadão Português é tratado de forma igual aos outros e estes episódios da História eles não têm de os sentir actualmente, o problema é que eles sentem.

TRANSCRIÇÃO PE2

Pe – Hoje em dia falamos de turmas multiculturais (aaa) quando falamos em turmas multiculturais, o que te ocorre? Que tipo de turma é essa, na tua opinião?

PE2 – São turmas em que, havendo alunos oriundos de vários países, obviamente há culturas diferentes que se misturam nessa mesma turma.

Pe – Achas que, se eles têm essas diferenças, o impacto dessa diversidade, dessas diferenças... na tua opinião, é um impacto positivo, negativo, é neutro? (aaa)

PE2 – [Quer dizer...]

Pe – Que impacto é que há?

PE2 - Actualmente é assim, quando nós falamos mais ao nível de miúdos que vêm... depende dos países de onde os miúdos vêm (aaa) por exemplo, quando vêm, por exemplo, da China, da Ásia, normalmente são da China, aí há, ao nível daquilo que são as culturas deles, o estado deles, é um bocadinho diferente. Também já senti, por exemplo, com miúdos que vêm, por exemplo, da Moldávia e isso ... quando eles vêm directamente para as nossas turmas, eles ainda vêm com aquela riqueza toda acabadinha de sair de...

Pe – [Há alguma dificuldade]

PE2 – Sim, dificuldade, "na minha escola fazia assim", "nós actuávamos desta maneira", as próprias regras de estar na escola (aaa) nalguns casos sentia-se que era diferente mas actualmente o que acontece é que os miúdos que nós recebemos aqui na escola, no 2º ciclo, já estão cá há algum tempo e já interiorizaram a nossa cultura e a nossa forma de estar e aí já não se sente choque nenhum.

Pe – [Sim, sim]

PE2 – Só se sente mais esse impacto quando eles são recém-chegados. Quando eles já cá estão há mais tempo

Pe – [Aí as turmas tornam-se ... há dificuldades?]

PE2 – Há... às vezes há dificuldades, muitas vezes há a barreira da língua ainda, não é?! (aaa) Depois há a forma própria de organização da escola, dos materiais, da letra, toda a orgânica de... de estar na escola mas como a maior parte dos alunos que eu tenho tido realmente são alunos que já cá estão há algum tempo, quase que isso não se sente

Pe – [Já está diluído...]

PE2 – Exacto, exacto. Só sentimos isso quando eles ... quando conversamos naturalmente sobre (aaa) as vivências deles lá, quando frequentaram lá algum tempo de escola.

Pe – Quando tu vês assim uma turma, sei lá... no início do ano quando as conhecemos, tu vês que é uma turma com diferenças visíveis ou porque depois na caracterização sabemos que está assim (aaa) qual é o teu índice de motivação? Não... não tens nenhuma reacção em particular ou tens motivação ou ficas preocupada porque vai dar mais trabalho ...

PE2 – **Não** (aaa) até porque a minha experiência não me indica que me vai dar mais trabalho. Eu já tive inclusivamente turmas em que tive os alunos recém-chegados do país de origem e inicialmente havia alguma dificuldade em comunicar, isso não era uma preocupação até porque cheguei ao final do ano, num caso concreto que me estou a lembrar, em que aquela menina era a melhor aluna da turma **a Português** que foi uma coisa assim (aaa) não sei, uma pessoa fica realmente muito contente, como é que eles conseguem fazer um progresso tão grande quando os outros que já tinham aqueles dados todos adquiridos e não ... não se sentiu evolução. E naquela criança aquilo (...) um abrir de horizontes

Pe – [Quer dizer que traz uma motivação até ...]

PE2 – [Até positiva!]

Pe – [Uma perspectiva positiva]

PE2 – Positiva até porque eu tenho tido bons, muito bons alunos estrangeiros, por norma (aaa) tirando o facto dos alunos de origem Chinesa que são aqueles em que há maior dificuldade na barreira da língua, tirando isso, os outros alunos, por norma é fácil, porque são muito trabalhadores, porque são muito persistentes com hábitos de trabalho e que, normalmente, conseguimos bons resultados. Por isso, tenho até bastante motivação positiva.

Pe – Tens (aaa) associas turmas multiculturais... para ti há alguma estratégia ou algumas actividades próprias que usas nessas... nessas turmas ou para ti é um... fazes o teu trabalho regular?

PE2 – Faço o meu trabalho regular mas, de vez em quando, o que eu tento fazer é (aaa) tento pôr um bocadinho (aaa) em evidência alguns conhecimentos dos outros meninos, enquanto língua, dar a conhecer a língua deles aos outros (aaa) o ano passado, fizemos trabalho de leitura em grupo, eles arranjaram livros de (aaa) da língua deles e leram aos outros. E este ano, para além disso, queria fazer ... para além dessa actividade, queria que eles ensinassem algumas palavras, tipo chave (aaa) as mesmas palavras nas várias línguas para os outros sentirem dificuldade de pronúncia ou não, partilharem um bocadinho

Pe – [Ou seja, tentas fazer actividades em que eles partilhem, que eles dêem um contributo]

PE2 – Exactamente, um contributo, sim.

Pe – (aaa) Falámos já aqui um bocadinho das dificuldades, principalmente a parte linguística

PE2 – [É mais a parte linguística, sim]

Pe – E também a questão da adaptação à escola. Falavas quando eles vêm

PE2 – [Exacto]

Pe – São sistemas diferentes

PE2 – Inicialmente há essa... “lá nós, não era assim”, “fazíamos de outra maneira”, “as aulas eram mais assim”... Mas depois eles também se adaptam com alguma facilidade.

Pe – Tu achas que, na tua opinião, o professor tem autonomia para fazer coisas ... fazer actividades diferenciadas (aaa) diferentes no seu espaço de turma, nós temos essa autonomia, é possível?

PE2 – É, embora tenha que ser alguma ginástica ao nível da gestão de programas, porque, sobretudo ao nível do 6ºano, tu tens de preparar os alunos para uma prova que é uma prova de aferição, enfim, que dá depois resultados ao nível nacional e os alunos têm que estar preparados para aquilo. E depois também temos algumas indicações relativamente a obras que têm de ser ... aquelas são nucleares

Pe – [Ou seja, há limitações do programa]

PE2 – [Há algumas] mas, mesmo assim, eu (aaa), não sei se bem se mal, pronto, mas consigo fazer alguma ginástica e ... e variar muito, fazer coisas muito diferentes, sair muito daquilo que é o dia-a-dia. Não concordo muito com o tipo de professor que, pronto, não concordo, porque... enfim ... cada um tem a sua metodologia

Pe – [Não te reconheces nessa maneira de estar]

PE2 – [Não, não me reconheço. Ainda há dias] estivemos a falar na reunião de grupo, eu não consigo trabalhar a dar aulas seguido, “ontem terminámos a vinte e oito, hoje vamos para a vinte e nove”. Isto não faz parte do meu ... e aproveito sempre (aaa) exploro muito bem o livro, vejo o que é que posso realmente retirar de lá e depois parto para ... para ir buscar contributos de outras... outras coisas, outras (...)

Pe – [Portanto, a autonomia para ti é uma garantia? Há...]

PE2 – [**Acho que sim**] Há, há... Eu tenho... tenho formas diferentes de trabalhar as coisas com os alunos, ao nível da língua, nós temos essa possibilidade. A parte comunicativa, a parte de leitura, eu posso ir buscar ... eu não tenho que me gerir... tenho a parte de conhecimento explícito que tenho que, obviamente, tenho de trabalhar aquilo

mas a forma como eu trabalho esse conhecimento explícito, pode ser ... posso ir buscar muito bem coisas do dia-a-dia, dos miúdos, de... de... da língua deles.

Pe – Olha, agora fazendo uma ligação... se o professor tem autonomia ou não, às vezes tem a ver com a vossa experiência, outras vezes tem a ver até com a nossa personalidade e

PE2 – [Exacto]

Pe – E tem muito a ver com a formação. Na tua formação inicial, as questões da interculturalidade, diversidade cultural, direitos humanos (aaa) foram abordadas? Tens essa memória?...

PE2 – Tenho, embora muito menos, até porque, na altura que tirei o curso não tive muitos alunos estrangeiros ou raramente tive alunos estrangeiros. Mas lembro-me que tinha (aaa) as minhas orientadoras de estágio, tanto ao nível do Português como ao nível do Francês, eram pessoas muito activas, muito dinâmicas e, sobretudo a minha professora de orientação do estágio do Francês, ela era uma pessoa (aaa) pronto... para além do facto de já trabalhar no Francês, nós tínhamos essa formação para o Francês. Trabalhar a língua estrangeira com essa dinâmica

Pe – [Motivou para...]

PE2 – Isso é que, de alguma forma, me motiva a fazer coisas diferentes. O facto de serem duas línguas... **aquilo que** ela me ensinou, por exemplo, para ensinar a Língua Estrangeira aos Portugueses, eu acabo por fazer para ensinar Português aos outros alunos de outras línguas

Pe – [Porque esta questão] do ensino do Português Língua Não Materna foi uma novidade, não foi?

PE2 – Foi, eu acabei por ir buscar... Tive uma cadeira, inclusivamente, que era um seminário de Língua Estrangeira, em que era exactamente ensinar (aaa) a trabalhar, por exemplo, o Francês não para os alunos na escola mas ... imagina que tinhas uma turma que a professora imaginava que dava aulas a Portugueses que viviam em França, como é que dava? Eu vou buscar isso e faço um bocadinho o reverso.

Pe – [Transpões isso para...]

PE2 – [Exactamente.] Agora para o dia-a-dia em que ensino a minha Língua Materna mas a estrangeiros, na realidade ...

Pe – Para ti, a formação no estágio foi... foi marcante.

PE2 – Foi, foi... foi muito marcante. Eu acho que muita gente aqui (aaa) às vezes há alguma... aquela rigidez de cumprimento de programa, de seguir assim uma linha, tem a ver também com isso porque (aaa)

Pe – [Essa parte da nossa formação inicial]

PE2 – [Às vezes] não têm culpa, não fizeram estágio. Muitas vezes são de cursos que nem sempre são cursos virados para o ensino e depois o estágio, foi aquele estágio (aaa)

Pe – [Sim, sim, em serviço]

PE2 – [Estágio em serviço!] em que não há aquela parte pedagógica, de orientação pedagógica e isso para mim foi muito importante.

Pe – [Faz a diferença] Já frequentaste acções de formação em Educação Intercultural?

PE2 – Já, já.

Pe – E a tua opinião sobre a importância da formação nesta área? Para ti... achas que é importante, é algo que é importante como todas as outras, pode ser prioritário, não é prioritário, o que é...

PE2 – [Acho que] é importante sobretudo pela nossa zona de residência (aaa) o Algarve é a zona do país que recebe mais estrangeiros, pessoas de um maior número de nacionalidades e... e eu acho que ... nós reunirmos um conjunto de pessoas para abordar, para reflectir, para discutir, para partilhar experiências, é sempre algo muito enriquecedor. Às vezes, há coisas que se estivermos sozinhos, se calhar, nem pensamos nelas ou ... nem nos passa pela cabeça e ... estar em conjunto, abre-nos os horizontes. Eu acho que isso é sempre muito positivo.

Pe – Vou fazer-te uma questão que, se calhar, até é bastante óbvia para quem teve formação ... que é sobre quais as temáticas que associas à Educação Intercultural? Para ti, é basicamente Direitos Humanos, é ... as culturas ... o que é que tu...

PE2 – É um pouco isso tudo. São os Direitos, é a Diversidade, é... é... o terem... as diferentes culturas, essa partilha, no fundo, é um pouco isso tudo, é essa mistura. Quando tu falas nisso... eu vejo a escola com aqueles coloridos todos e depois isso está tudo misturado... acaba por estar tudo interligado...

Pe – [É uma imagem engraçada]

PE2 – [É...]

Pe – E agora há bocado falámos da autonomia e das actividades, há algum tipo de estratégias ou actividades que tu associas a esta Educação? Por exemplo, muitas vezes a nossa tendência é pensar logo “olha, uma campanha de Direitos Humanos”, “olha, uma amostra de Gastronomia”. Ocorre-te pensar imediatamente em algum tipo de actividade ou é algo que deve ficar em aberto e vai-se tratando...

PE2 – Não, vou tratando até porque, por exemplo, quando eu tenho... no ano passado eu tinha uma turma com alunos de várias nacionalidades e eu aproveitei muito, ao nível da Formação Cívica, tudo isso. Mas, para mim, os Direitos Humanos não têm só a ver com a

multiculturalidade, tem a ver... mesmo dentro do próprio país, os Direitos Humanos... é qualquer coisa que deve estar sempre presente, a Cidadania (aaa) e isso não tem só a ver com o facto de eu ser Português ou Espanhol. Dentro do grupo, para mim isso é sempre prioritário (aaa) depois talvez, para mim, ao nível da igualdade, de receber os outros, de pensar que nós também já estivemos fora, como é que nós fomos tratados, como é que nós recebemos. Mas depois, na generalidade, no dia-a-dia, que quase que estamos tão habituados que até nos esquecemos de ... dos alunos estrangeiros que temos lá e não trabalhamos directamente para eles. Claro que há actividades que

Pe – [É um trabalho colectivo]

PE2 – [É, é um trabalho] colectivo porque os alunos estão perfeitamente inseridos nas turmas e adaptados. Agora, de vez em quando, eu vou buscar realmente...por exemplo, aproveito a história das biografias... “Conheces autores estrangeiros?”, se os pais lêem, se os pais gostam disto e daquilo, ao nível da gastronomia sempre ... quando se proporciona esse tipo de trabalho, tradições. “Que tipo de tradições vocês tinham na vossa escola?” ou então quando eles... muitas vezes, acontece que eles já nem fizeram escola lá e peço para os pais... para contarem “E uma história? Uma história na tua língua, sabes alguma história?” e eles, às vezes, nem sabem

Pe – [É um incorporar de coisas naturalmente]

PE2 – [É, ir buscar] ... à medida que trabalhamos determinados conteúdos, eu vou buscar aquilo que eles têm e, às vezes, eles têm de perguntar aos pais porque eles já não se lembram ou a mãe ajuda a escrever e... e pronto, não é uma coisa pensada

Pe – [Sim, formal]

PE2 – [Vai surgindo] cada uma das temáticas e eu vou pensando “Mas então aqui, este também é do norte, também tem uma coisa diferente” ou aquele que é do sul ou aqueles, os pais são dali e... e... vou buscando essas coisas assim. Quando trabalhámos as biografias, as próprias autobiografias, as vivências deles, os avós, o que eles gostavam, o que eles recordam da terra deles... porque a avó fazia aquela comidinha que eles gostam muito que aqui não há, pelos vistos

Pe – (risos)

PE2 – São... acho que, no dia-a-dia, vou buscar essas coisas. Não faço actividades específicas. “Olha, vou fazer uma actividade só para aqueles”. Vou sempre é tentando englobar os conhecimentos de todos naquilo que nós estamos a trabalhar para ir crescendo assim, estás a perceber?!

Pe – É uma partilha, não é?!

PE2 – [Hum, hum]

Pe – Tens conhecimento de orientações do Ministério ... um documento formal ...orientações para Educação Intercultural? Ou é assim uma coisa transversal que vai aparecendo ali e acolá?!

PE2 – Documento formal... assim que eu esteja a lembrar-me, não. Quer dizer, na altura quando tivemos a acção de formação, obviamente tive acesso a sites e outra informação que não tinha conhecimento anteriormente. Depois disso, obviamente fiquei mais sensível a isso e já vi várias informações, já fui buscar “Olha que giro!”, “Olha, aquilo é da...”, já vi naquele site... mas não é que eu tenha muito conhecimento de coisas de... do Ministério.

Pe – Olha, estamos mesmo no final. Tem a ver com o currículo. O currículo de Português do 5º e do 6ºano... qual é a tua opinião do currículo face à Diversidade Cultural? Por exemplo, a Diversidade Cultural está lá abordada, está explícita?

PE2 – Não, explícita não está. É como eu te digo (aaa) aquilo que se trabalha

Pe – [Permite uma abordagem mas não é explícito]

PE2 – Não, não é explícito tanto é que muita gente provavelmente passa por aquilo e nem... nem... nem sequer pensa nesse assunto. Portanto, eu acho que, primeiro, há que estar já sensível para a questão da diversidade, da interculturalidade. Depois ter em atenção que realmente as nossas turmas são sempre turmas (aaa) em que há essa diversidade. Não tens turmas só com meninos Portugueses. Mas o programa não é... não, o programa de Língua Portuguesa não ...

Pe – [Não está explicitado]

PE2 – [Não] Tanto é que eu digo que em cada um dos temas, eu aproveito, penso que de forma é que eu posso ir buscar, pôr estes meninos a comunicar, a passar informação e, às vezes, a **gente fica assim também a olhar** para eles e saber como é que era, como é que se organiza a escola na terra deles, como é que se organiza isto e isto

Pe – [É uma exploração que o professor é que tem ou não tem sensibilidade]

PE2 – [Exacto, exacto] Somos nós, quem não tem sensibilidade passa por aí e nem...nem (...)

Pe – Quer dizer que no programa não há ... não há contributos explícitos, por exemplo, de outros povos ou de outras culturas?

PE2 – Explícitos?! (aaa) Quer dizer, fala-se ... de vez em quando, alguns manuais... mas nem... bem, estou a falar então de manuais e não de programa, muitos textos, por exemplo, Africanos, autores Africanos (aaa) mas isso... são alguns manuais que têm porque o programa em si... se eu tiver aquele outro manual... pode não explorar nada de autores Africanos nem de outras nacionalidades, não.

Pe – (aaa) Outra questão... uma vez mais, a questão da flexibilidade. Achas que é possível... é um bocado ligado à questão da autonomia (aaa) penso que são duas coisas diferentes mas, às vezes, nós baralhamos. É possível... nós podemos flexibilizar, nós os professores, flexibilizar, adaptar o currículo, aquilo que nós temos que leccionar, é possível flexibilizar à turma multicultural? Tens essa capacidade, essa possibilidade?

PE2 – [Acho que sim] até porque tu tens, por exemplo, que fazer exploração de texto, não é?! És tu que escolheste os textos que tens de trabalhar, não tem de ser forçosamente os textos do manual até porque eu acho que há manuais que os textos são realmente muito pobres e... e têm uma visão assim muito (aaa) muito pouco ... como é que hei-de dizer... **muito pouco aberta**. São temas que não consegues trabalhar grande coisa a partir dali. Portanto, **tu sabes** que queres trabalhar essas temáticas, sabes a turma que tens, deixa-me ver o que é que interessa a estes meninos? Então, eu quando escolho os textos, tenho de pensar que tipo de exploração vou fazer a partir daqui e, depois, há obviamente outras coisas que surgem, que não estão programadas mas surgem na própria discussão mas tu tens de direccionar o tipo de trabalho que vais fazer com aquele texto e, para isso, tens de escolher. Obviamente se há textos de autores estrangeiros, se há textos que já em si abordam a questão da diversidade, dessa multiculturalidade, se tu queres trabalhar ou se queres ir por aí, com esses textos é muito mais fácil entrar

Pe – [Tu sentes essa possibilidade?]

PE2 – [Sinto, eu faço isso] Não trabalho ... não trabalho texto após texto. Eu escolho texto em função daquilo que eu quero trabalhar.

Pe – Mas, por exemplo, se tu quiseses abordar outros temas ou coisas que estão interligadas? É possível ir mais além nalgumas abordagens?

PE2 – Às vezes... dependendo das turmas, é possível, dependendo do ritmo de trabalho das turmas é possível mas depende muito do ritmo de trabalho das turmas. Há turmas realmente tu não consegues muito mais... não dá... mas, dependendo das turmas, é possível, acho eu...sim.

Pe – Olha, vou fazer-te o último pedido. Eu gostava de te pedir um episódio crítico, não no sentido apenas negativo, um episódio que tenha acontecido numa turma multicultural, pode ser uma situação boa ou de conflito ou até um exemplo de actividade ou de projecto mas que te tenha marcado ou que tu até a guardaste na memória... Imagina... sei lá... uma situação em que tiveste de lidar com uma resposta de um aluno estrangeiro ou, por exemplo, uma reacção de um aluno Português a um conteúdo que tu deste... Ocorre-te alguma coisa?!...

PE2 – Hum... assim de repente... deixa-me ver ... sei lá...

Pe – Alguma situação que te tenha chamado a atenção?...

PE2 – Hum ... sei lá... a nossa vida é tão cheia de episódios (risos)

Pe – Também é verdade! (risos)

PE2 – É difícil (risos)

Pe – Ou ... ou alguma actividade que ... que tenha ultrapassado as tuas expectativas?!

PE2 – Hum ... quer dizer... não estou a ver assim nada que ... uma coisa assim tão extravagante... assim, de repente, estás a ver? Se calhar, depois a gente até diz “Devia ter pensado nisto” mas agora ... de repente ... não ...

Pe – [Não te ocorre nada]

PE2 – Nada de... de salientar...

Pe – Algum exploração que tu fizeste que tenhas percebido que foi ... sei lá... foi bastante acertado, por exemplo, para aquela turma? Há bocado falaste ... quando pedes o contributo... daquilo que eles têm na família...

PE2 – Sim, mas normalmente esse tipo de coisas, não são episódios (aaa) especiais mas interessante é ver que os nossos alunos, os alunos Portugueses (aaa) nas turmas em que isso tem acontecido, prestam muita atenção, ficam muito contentes em saber... eles próprios fazem perguntas aos outros sobre... sobre como é que era realmente a organização da escola, do dia-a-dia e eles gostam e ficam assim realmente. O ano passado também quando fizemos a parte da leitura (aaa) em várias línguas (aaa) alguns alunos inicialmente estavam um bocadinho envergonhados, tinham vergonha de ler, havia um Moldavo que tinha um bocadinho de vergonha, outro era Italiano, a Chinesa também... nem levantava os olhos ... mas nós treinámos, fizemos muita motivação e os outros disseram que estavam lá para apoiar e a própria turma apoiava-se imenso e depois, no dia em que fizemos a apresentação a outro grupo na biblioteca (aaa) foi **muito giro** porque eles leram mais do que estava previsto. Porque houve um que, à partida, tinha tido que não ia ler e depois disse “Ó professora... afinal posso ler?” e pediu o livro ao outro e foi ler mais um bocado e foi muito expressivo. Houve miúdos que fizeram leituras muito expressivas do género ... não percebiam o que eles estavam a dizer mas ficavam assim... eles diziam “Percebia-se muito bem quando eles faziam perguntas, professora, aquela interrogação ouvia-se muito bem”.

Pe – É engraçado que, para ti, esse episódio é quase uma normalidade do teu estar mas é um episódio crítico no sentido em que permite avaliar uma série de coisas...

PE2 – [Sim, sim]

TRANSCRIÇÃO PE3

Pe – Eu penso que hoje falamos, já com alguma naturalidade, de turmas multiculturais e eu gostava de te perguntar, perante este conceito, esta designação, o que é para ti uma turma multicultural? Como é que defines isto? É uma turma que...

PE3 – É uma turma que, à partida, tem alunos de diferentes origens mas quer tenham nascido em país diferente quer como ... sei lá, se me aparecer um miúdo cigano, embora seja Português, se calhar é ... faz parte da sua cultura

Pe – [Da cultura, são os marcadores... as marcas culturais] E quando... olhas para uma turma, tens essa percepção que são meninos diferentes, tu tens, sentes motivação para trabalhar com essa turma? Há qualquer coisa ... tens alguma reacção? (aaa) Ou para ti é uma turma normal?

PE3 – Ah! Eu acho que aqui o facto de ter alunos diferentes, é motivador, não é?!

Pe – E haverá dificuldades? Haverá obstáculos?

PE3 – Obstáculos não mas (aaa) obstáculo não, no sentido de ser uma coisa impeditiva mas uma coisa a ultrapassar ou ... ou ... a contornar, a utilizar. Não é uma coisa a que eu seja indiferente mas que

Pe – [Mas pode ser...]

PE3 – [Que me obrigam a]

Pe – [A uma gestão]

PE3 – Que me obrigam a uma habilidade, pelo menos a uma preocupação.

Pe – Tu achas que (aaa) essa diversidade cultural dos alunos, esse impacto... há um impacto dessa diversidade nas turmas? É positivo ou negativo? Isso também não interfere só com o professor, também na turma em si.

PE3 – [Hum, hum]

Pe – Há um impacto qualquer...

PE3 – Ah mas eu não estava a ver o obstáculo como uma coisa

Pe – [uma coisa negativa]

PE3 – Sim, como uma ... uma dificuldade, é mais um dado e ... se quiseres explorar isso, depois há que ter mais atenção

Pe – [É mais uma característica?!]

PE3 – Sim, sim.

Pe – Como outra qualquer?!

PE3 – Agora estavas a dizer, perguntaste se havia impacto?

Pe – [Sim, sim, sim]. Se tens noção do impacto dessa diversidade...

PE3 – Acredito que em disciplinas, outras disciplinas em que tenha a língua (aaa)

Pe – [Partes mais teóricas, uma dimensão mais teórica]

PE3 – [Sim] Aí, percebe, percebo a angústia de alguns colegas em que querem comunicar e não conseguem porque ou não fala Português ou não fala também Inglês e (aaa) a língua (aaa) aqui estou mais à vontade, como é uma coisa mais prática, eles os alunos...

Pe – [Mais livre]

PE3 – Pela exemplificação, pelo ver fazer, compreendem o que se está a pedir.

Pe – Nessas turmas, pensando um pouco mais na tua disciplina, penso que é mais fácil pensar assim (aaa) ocorre-te exemplos de estratégias ou de actividades específicas para essas turmas? Tipo, tens uma turma multicultural, tens vários ... dois ou três ou mais, hoje em dia até pode ser mais, meninos de diferentes origens culturais (aaa) fazes, farias alguma estratégia específica ou não?

PE3 – Quando...olha, quando fiz o tal questionário, foi ... verifico que não faço praticamente nada. Quer dizer que a ideia de fazer (aaa) é curiosa, que (aaa) teoricamente, se me perguntarem que digo que sim mas, depois na prática, não tenho assim...

Pe – [Não tens noção de fazer algo específico, nada...]

PE3 – [Não] Sei lá, pergunto muito e tento até que sejam os alunos a contar as suas experiências, às vezes ou são Chineses, tenho tido alunos Chineses, ou de Cabo-Verde (aaa) falarem sobre as coisas e mostrarem... porque muitas vezes, em termos de desenho, têm coisas muito características. Isso nota-se muito mas...

Pe – [Mas isso] isso pode ser uma estratégia multicultural, de Educação Intercultural. O engraçado é que, às vezes, os professores até podem estar a fazer certas estratégias que são bastante operacionais ou produtivas para aquele contexto mas até não têm noção ou então também não consideram, pronto, aquilo um factor prioritário e (aaa) mas se me dizes que tens essa tendência de explorar um pouco as experiências deles,

PE3 – [Sim, sim]

Pe - Há algo em ti que te orienta para esse caminho, é uma perspectiva multi/intercultural.

PE3 – Pois, porque eu acho que é uma mais-valia, não é?! Ter ali alguém que faz as coisas que sabe e que (...)

Pe – [capitalizar a história] do próprio aluno, da sua história, não é?!

PE3 – [Hum, hum]

Pe – No caso do professor puder (aaa) quiser fazer (aaa) essas tais estratégias específicas, tu achas que um professor tem autonomia para fazer coisas diferentes, para

fazer coisas, estratégias diferenciadas? Tu tens três turmas, por exemplo, regulares mas uma delas tem mais características multiculturais. Consideras que o professor, ou pensando em ti, tem autonomia para diferenciar aquilo que faz com essa turma? Pode fazê-lo?

PE3 – Em Educação Visual, na disciplina que eu dou, acho que sim. Não sei exactamente como mas... mas aqui perfeitamente.

Pe – [Sim?!]

PE3 – Temos um programa que é um programa de ciclo e, dentro desse ciclo, fazemos (aaa) temos um **programa muito aberto**. Damos aqueles conteúdos mas a forma de os alcançar é tão variada, tão...

Pe – Vou perguntar-te já sobre a tua formação inicial de professor. Tiveste algum momento em falaste destas temáticas da Interculturalidade, da Diversidade Cultural ou mesmo Direitos Humanos? Isto foi abordado na tua ... na tua preparação?

PE3 – Uma coisa é a formação profissional. O que eu estudei nunca teve a ver com o Ramo de Ensino.

Pe – [Sim]

PE3 – Estudei Belas-Artes. Depois de concluir o curso ... então cada um seguia (...)

Pe – [Depois fizeste a profissionalização]

PE3 – Depois fiz a profissionalização.

Pe – E nessa profissionalização então?

PE3 – Não, então isso ainda muito menos, ainda por cima foi nos Açores. Curiosamente nos Açores também têm origens... (risos)

Pe – Mas não te lembras de falar nisso?

PE3 – Também foi uma coisa muito isolada que eu fiz.

Pe – Tu já frequentaste alguma formação em Educação Intercultural?

PE3 – Não.

Pe – E achas que pode ser importante ou... pronto (aaa) consideras que há áreas mais prioritárias, mais importantes para investir na formação contínua? Tens alguma ideia...

PE3 – De certeza que há áreas que (aaa) tão importantes ou mais importantes, acredito que sim, não sei, mas...

Pe – [Esta pode] ser uma área importante para os dias de hoje?

PE3 – Sei lá, olha, vem tudo outra vez ... do teu questionário (risos)

Pe – [É, não é?!] (risos)

PE3 – Quando comecei a pensar nisso e a responder às questões que tu colocaste, é que percebi ... dei comigo assim um bocado incomodada por ser uma coisa tão usual e cada

vez mais as pessoas pertencem a continentes ... acabam por pertencer a um continente muito mais geral e muito mais comum a todos (...) (aaa) e depois questiono-me e não se faz muito por isso, não se particulariza. Eu, às vezes, isto é uma vergonha, às vezes ... os próprios alunos vêm de sítios diferentes, então quando é dos Países de Leste e eu digo... mas eu não ... às tantas nem sei bem onde é que é.

Pe – [É engraçado, não é?]

PE3 – E se calhar se perguntares ao...

Pe – [Não situamos o aluno como indivíduo]

PE3 – Não e porque são países que nós não estudámos, não é?! Entretanto, vieram-se a formar e nós tivemos de organizar, reorganizar o espaço geológico e eu pergunto (aaa) às vezes, ainda tento ir por aí, que é na própria turma perguntar ao aluno e o aluno dizer, localizar porque eu ... confesso que, às vezes, ainda me interrogo: mas onde é que é? E venho para casa ver, os colegas de certeza que não sabem.

Pe – Tens tendência para criar alguns momentos de partilha, é isso?

PE3 – Sim mas também porque tenho essa facilidade na aula porque é uma coisa mais aberta. Os alunos estão a fazer trabalhos práticos e arrastam-se por aulas, eu não tenho que dar aqueles conteúdos (...)

Pe – [Sim, é um ritmo] mais flexível.

PE3 – Se não fosse professora de Educação Visual, acho que já tinha deixado de ser professora (risos).

Pe – (risos) Eu agora pedia-te uma coisa ... que é a opinião sobre a importância da Educação Intercultural, ou seja (aaa) do que tu sabes, não é? Lá está, não tens pensado muito sobre isso mas do que tu pensas que pode ser a Educação Intercultural. Agora não é a formação contínua mas **a Educação Intercultural**

PE3 – [Sim]

Pe – Se nós sabemos fazer estratégias, actividades... a escola ter orientações em termos de gestão intercultural ... a Educação Intercultural é uma área importante?

PE3 – ...

Pe – Pode ser ou não é.

PE3 – Eu acho que pode ser, sim. Mas ... não, é, com certeza que é. Mas a minha reticência é (aaa) ... bem, isto agora não tem nada a ver mas... (aaa) sei lá, tenho um amigo que trabalha num banco e ele, às vezes, está a falar de estratégias, porque ele é... tem um cargo e tem muitas formações de como lidar com as pessoas e ele fala-me disso. E eu digo “Epá mas tu”, ele próprio dá formação e digo assim “Mas quem precisa disso são os professores!”. Eu **precisava disso**. E nós na escola, pelo menos nunca tive, nós

que viemos do Ramo Educacional, não tenho (aaa) nunca estudei nem nunca desenvolvi apetências para trabalhar com uma turma de alunos que estão ali à minha frente (aaa) de (...), de gerir conflitos, de

Pe – [Então isso reforça o anterior]

PE3 – E eu não tenho nada disso, por isso (aaa) acredito que sim, que essa... isso é importante, tal como esta que está na base de tudo e não vejo essa preocupação em termos de escola, de ensino.

Pe – Que temáticas associas, num exercício de associação de ideias, não é... à Educação Intercultural? Que temas, ou seja, que áreas? Direitos Humanos? É só o Racismo?

PE3 – [Muito rapidamente], em termos geográficos, para já localizar, em termos culturais, o que caracteriza hábitos culturais

Pe – [As culturas]

PE3 - [Sim, sim] (aaa) sei lá, a nível da Gastronomia, a nível de tanta coisa. (aaa) Sim, depois a História. A História, sim. E podem estar os Direitos Humanos associados ... Mas vejo muito como

Pe – [Hum]

PE3 – Uma Diversidade Cultural a vários níveis e que (aaa) seria interessante explorar porque tem a ver com conhecimento, não é?!

Pe – [Hum, hum] (aaa) Tu tens conhecimento de (aaa) algum... orientações ou directrizes do Ministério da Educação, orientações oficiais, não é ... para esta área? Cruzaste alguma vez com alguma...

PE3 – Não, agora não sei se aquela do Português para ... estrangeiros

Pe – [Português Língua Não Materna]

PE3 – Sim, sim.

Pe – É um investimento do Ministério, é um dos investimentos.

PE3 – É a única coisa assim que me ocorre e dos exames que são e vejo que têm alguma particularidade, nuances (...)

Pe – [Sim, pode haver adaptações] Eu agora queria colocar-te apenas umas questões sobre o currículo específico de Educação Visual ... Como é que é o currículo de Educação Visual, no teu caso no 3º ciclo (aaa) explora assim explicitamente e implicitamente algo sobre Diversidade Cultural? Tem... tem... ou na tua opinião, tem ...

PE3 – [aaa]

Pe – Se as matérias que vocês têm de ensinar ... há algum momento...

PE3 – [O programa] em si fala de ... de ... proporcionar aos alunos uma visão humanista da arte, de como é que os povos utilizam a sua arte...

Pe – [Então] faço-te já esta pergunta que é: na ... no vosso currículo há referências aos contributos de outros povos, de outras culturas?

PE3 – [Sim] Em termos artísticos, isso é (aaa) assim ... flagrante

Pe – [Está presente, claro, em termos comparativos, os movimentos...]

PE3 – Mas depende do que se faz com isso. Lembro-me que isso é logo uma (aaa) frase que se repete é essa, do perceber como os povos se relacionam, como é que... como é que vivem e utilizam a arte e apreciar o mundo envolvente nessa perspectiva.

Pe – Só mais uma pergunta que é ... tu tens esse currículo que tens de respeitar e cumprir, é possível ir mais além do currículo, flexibilizá-lo e adaptá-lo a essa turma multicultural? É um raciocínio próximo do que fizemos há bocado, tipo que nível de autonomia o professor tem. Agora é, o currículo ... na tua opinião, podes adaptá-lo e flexibilizá-lo?

PE3 – Eu acho que o currículo permite isso.

Pe – [Permite isso]

PE3 – Mas o professor tem de ter essa sabedoria, essa sensibilidade e disponibilidade mas eu acho que permite isso.

Pe – Ok. Olha, vou pedir-te a última coisa, é o último contributo que é aquilo a que se chama um episódio crítico, o relato de um episódio crítico. Ou seja, se... se... se te lembras (aaa) ou de uma situação com uma turma em que tenhas tido uma situação positiva, negativa (aaa) não é só na lógica de situações de conflito (aaa) mas que tenha a ver com estas relações interculturais. Num contexto de uma turma destas, uma situação positiva, negativa ou neutra, não sei, conforme a tua visão, que tenha acontecido contigo, entre dois alunos ou um projecto que te marcou, que ficaste surpresa porque conseguiste fazer isto e isto... Consegues partilhar um desses... uma dessas situações?

PE3 – ...

Pe – Que tu considerarias ... que teve um impacto em ti.

PE3 – Não sei ...

Pe - [Importância para ti], que te chamou a atenção para qualquer coisa

PE3 – Não me lembro assim ... não sei se isto tem a ver com isto ... com alunos e aqui são alunos Chineses, é mais com alunos Chineses, são ... têm uma postura muito ... muito ... de grande rigor na sala de aula mas que, ao mesmo tempo, têm dificuldade na língua ... e havia, tinha uma aluna que se metia dentro da arrecadação e batia com a cabeça e ... e era uma miúda educadíssima mas ... eu percebi sempre ...

Pe – [De que idade, em que ano?]

PE3 – Fui professora dela no 7º, 8º e ... não, e 9º, no 9º. E era uma excelente aluna e era educada mas eu acho que aquilo era de ... sempre entendi como tal, nunca me ofendi, às vezes ouvia os outros professores dizerem que ela tinha mau feitio. Nunca percebi isso como tal mas sim ... como uma grande (aaa)

Pe – [Falta de adaptação, revolta?!]

PE3 – Revolta mas não era revolta que eu queria dizer, por isso, ela estava com um grande desapontamento em relação a ela, de ela não conseguir. Porque são alunos muito exigentes, estão habituados a essa...

Pe – [Uma grande rigidez interior]

PE3 – Grande rigidez e ela própria sentia que estava a falhar com ela, por isso sentia (...)

Pe – [E o que] fazias nessas alturas, davas algum tempo...

PE3 – Sim, tentava não enfatizar porque os outros alunos, claro, ahhhh sempre à espera que a minha reacção fosse de acordo com...

Pe – [De penalizar]

PE3 – Penalizar ou era o que eles estavam habituados e foi sempre ... que isso não acontecesse e essa miúda fez o exame e (aaa) acho que passou, fez o que tinha a fazer.

Pe – Mas também não é vulgar esse tipo de comportamento ... ou já te aconteceu mais vezes ... com mais alunos?

PE3 – Não, depois tive outros que entretanto desistiram, voltaram outra vez para a China. Mas a postura dos alunos é notória ... e depois, às vezes, miúdos Cabo-Verdianos que vejo que (aaa) são muito acanhados e, à vezes, os outros alunos segregam-os um bocadinho ... às vezes vêm menos preparados, olha a línguas, menos preparados a línguas e, por isso, sentem-se um bocadinho inferiorizados ou desconfortáveis.

TRANSCRIÇÃO PE4

Pe – Eu vou colocar-te uma série de questões, não tem de ser por esta ordem, até porque isto é uma abordagem bastante livre, ou pretende ser bastante livre. Algumas coisas são (aaa) cumulativas com aquilo que já fizemos no questionário mas depois é a lógica de aprofundar um bocadinho mais. E eu gostava de aprofundar um pouco a vossa, a tua visão sobre a turma multicultural. Para mim, é uma questão central, que é: hoje em dia fala-se com alguma naturalidade “as turmas multiculturais” para aqui, para acolá e saber o que isso significa para o professor. Saber o que é uma turma multicultural na tua perspectiva.

PE4 – [Hum]

Pe – Ou como a definirias? Se fosse uma definição... não sei se é um pedido demasiado rigoroso...

PE4 – [Sim, sim] Talvez definisse como uma turma em que existem alunos com diversas proveniências culturais, com diversas raízes culturais, onde existem miúdos Africanos, Brasileiros, em termos religiosos, em termos (aaa) de cultura (aaa) mãe

Pe – [Hum, hum]

PE4 – Diferentes do nosso padrão, da nossa

Pe – [Da dominante]

PE4 – Da dominante, sim.

Pe – E essa diversidade, achas que há algum...sentes algum impacto nas turmas?

PE4 – Sente-se.

Pe – Que tipo de impacto? (aaa) Positivo? Negativo? Neutro? Poderá ser uma reacção...

PE4 – **É sempre positivo**, acho que é sempre positivo mas, do ponto de vista dos coleguinhas, dos miúdos, às vezes há assim atitudes que são... reflectem um bocado os preconceitos da cultura dominante. (aaa) Por exemplo

Pe – Então isso sugere algumas dificuldades? Pode haver... Uma turma multicultural pode ter alguma dificuldade em si?

PE4 – Pode ter, pode ter, acho que sim.

Pe – Mais em termos comportamentais, de atitude, não é?!

PE4 – [Sim, sim] e tentar conduzir as atitudes no sentido de uma integração plena dos alunos que vêm de fora e um trabalho conjunto no sentido que eles também ... que os leve a perceber que (aaa) é um trabalho colectivo ... e todos podem ganhar com isso.

Pe – Estás perante uma turma multicultural ou que tu percepcionas como multicultural (aaa) ocorre-te fazer algum tipo de estratégias ou actividades mais específicas para esse tipo de turma?

PE4 – Por exemplo, no âmbito da História, quando se fala da história dos Descobrimentos, gosto sempre de aproveitar essa diversidade para...

Pe – [Para explorar]

PE4 – Para explorar a questão da descoberta do mundo, o encontro com outros povos, outras culturas e o quanto isso enriqueceu a história da Humanidade.

Pe – [Proporciona, de alguma maneira estimula alguns pontos mais específicos]

PE4 – [Sim, sim]

Pe – E quando... quando fazes isso (aaa) achas que o professor tem autonomia para diversificar esses momentos, essas estratégias? Achas que conseguimos ter esse grau de autonomia?

PE4 – Acho que sim. Acho que ainda é uma das coisas **que nos dão alegria** na profissão (risos) que é ter essa autonomia.

Pe – (risos) Isto a propósito do papel do professor, na formação inicial... talvez para ti seja algo óbvio, porque não acontece em todos os grupos disciplinares... as temáticas da Interculturalidade, da Diversidade Cultural, dos Direitos Humanos foram abordadas na tua formação inicial?

PE4 – No estágio?

Pe – Sim, formação inicial de professor, não de licenciatura apenas...

PE4 – [Não] Não. Foi muito desenvolvimento curricular

Pe – [Pedagogias]

PE4 – Pedagogias, comportamento dos alunos (aaa) os métodos de ensino, no caso da Psicologia Educacional. Talvez tenha tido alguma abordagem ... assim ... muito superficial nos seminários de estágio propriamente dito com o orientador. Mas no currículo

Pe – [Sistematicamente]

PE4 – Sistematicamente, não, não abordei.

Pe – Já frequentaste acções de formação em Educação Intercultural?

PE4 – [Já, já] (risos) Já.

Pe – (risos) E quanto a essa formação intercultural, como é que tu a percepcionas? É uma matéria importante

PE4 – [É]

Pe – Ou é mais um contributo?

PE4 – Não, é importante.

Pe – Qual é a tua opinião?

PE4 – É muito importante para a formação... que nos leva a reflectir de uma forma mais (aaa) atenta sobre questões que estão sempre presentes no dia-a-dia na vida escolar.

Pe – Portanto, tu consideras que a Educação, agora não a formação, mas a Educação Intercultural é algo importante para estar presente na escola

PE4 – [Acho que sim]

Pe – Nas suas dinâmicas...

PE4 – Na vertente Formação Cívica, nas Áreas de Projecto, acho que é importante desenvolver isso e em termos multidisciplinares.

Pe – Associas, de imediato, temáticas a esta área? Ou... que tipo de temáticas é que a associas? Quando eu digo temáticas

PE4 – [Sim]

Pe – É o que há bocado ... pois, penso que entendes

PE4 – Solidariedade, direitos humanos, riqueza cultural (aaa) história, **história da Humanidade**. A história da Humanidade faz-se com a Interculturalidade, não é?!

Pe – Eu agora volto... volto a colocar-te uma questão relacionada com as actividades, não é propriamente a mesma coisa. Para mim tem... tem a ver com uma especificidade que é: esta Educação Intercultural, associas à Educação Intercultural algum tipo de estratégias específico? Não propriamente o que tu fazes mas se fazes uma associação de alguma coisa ... por exemplo, nós pensamos Educação Intercultural ok. Uma área importante: Cidadania ou direitos humanos. Então, que tipo de actividade ou estratégia eu (aaa) uso para trabalhar isso? Ocorre-te alguma coisa imediata? Uma correspondência?

PE4 – Imediatamente é o trabalho de grupo, dinâmica de grupos.

Pe – Tens... tens conhecimento de alguma orientação ou directriz quanto a esta área? Especificamente a Educação Intercultural, ainda se encontra muito o registo de Educação Multicultural

PE4 – [Sim, sim]

Pe – Mas já estamos a progredir para o conceito

PE4 – Não tenho conhecimento

Pe – [Alguma orientação?]

PE4 – Não, não, pode ser ignorância minha mas não tenho conhecimento. Não nos chegou nada a nível das escolas, não é?!

Pe – Eu agora volto a colocar a ... a pedir a opinião sobre o currículo. (aaa) Como é que é o currículo, qual é a tua opinião sobre o currículo de História, que é a tua área, de 3º ciclo, face à Diversidade Cultural? Como é que o currículo se posiciona

PE4 – [Como é que...]

Pe – O currículo está ... está trabalhado, organizado face à Diversidade Cultural? É algo que é bem trabalhado, é valorizado nesse currículo para além da História?

PE4 – Bem, esse currículo é valorizado, acho que é de acordo com a tal autonomia que os professores têm para trabalhar porque o currículo, tal como ele vem do Ministério, é **uma coisa seca**.

Pe – [Hum]

PE4 – Se bem que inclui em algumas passagens (aaa) fazer a ligação com as comunidades locais com ... mas ...

Pe – Mas depende mais da iniciativa do professor

PE4 – [Depende, depende mais]

Pe – [Para potenciar...]

PE4 – Exactamente.

Pe – Na ...isto até pode ser uma questão óbvia para um professor de História, se calhar faz mais sentido nas outras disciplinas. No currículo da tua disciplina, há (aaa) verifica-se (aaa) referência aos contributos de outras culturas e de outros povos?

PE4 – (aaa)

Pe – Não estou a ser clara?!

PE4 – Sim, sim.

Pe – Se no currículo de História, 7º, 8º e 9º e até

PE4 – [Há de uma forma] muito limitada, muito limitada. É um currículo... o currículo de História é um currículo muito eurocêntrico (aaa) as outras culturas, as outras civilizações são chamadas de uma forma bastante acessória (aaa) fala-se das civilizações do Médio Oriente **porque elas estão na origem** da civilização Europeia. E praticamente... quase não se fala de outras civilizações

Pe – Não é numa abordagem valorativa dos contributos...

PE4 – [Não, não, não há]

Pe – E uma vez mais, em termos da tal autonomia, é possível ao professor flexibilizar e adaptar o currículo a estas turmas multiculturais, ou seja, imagina que tinhas numa turma um grupo bastante alargado de meninos da Europa da Leste. Terias autonomia para flexibilizar, adaptar, puxar um conteúdo que se adaptasse para puxar... sei lá... um pouco da história da Europa de Leste que nós não conhecemos assim tão bem? Há essa...

PE4 – [Eu acho] que sim, acho que sim. Agora com a questão do Projecto Curricular de Turma, com a planificação agora no início do ano lectivo, dá para flexibilizar... dá.

Pe – Olha, vou pedir-te uma última coisa que é a partilha de um episódio crítico. Chama-se crítico mas não é obrigatoriamente no sentido negativo, não é?!

PE4 – [Hum, hum]

Pe – E eu tenho curiosidade e tenho solicitado isto aos outros colegas, um episódio crítico que pode ser um momento entre alunos, um momento entre professor e aluno, pode ser um projecto, por exemplo, mas no contexto de uma turma multicultural. Se consegues te lembrar de um episódio que para ti tenha relevância, importância, que tenhas fixado na tua memória por alguma razão. Consegues...

PE4 – (aaa)

Pe – Consegues localizar esse episódio e partilhá-lo?

PE4 – (aaa) Acho que foi quando nós fizemos uma Feira de Civilizações (aaa) lá no Ciclo velho, já há uns aninhos atrás, em que havia miúdos Africanos, havia miúdos Brasileiros e nós fizemos o encontro dos povos durante os Descobrimentos. Tínhamos uma bancada por cada civilização com objectos alusivos a cada uma das civilizações que eles fizeram em barro, bijuteria e (aaa) no dia da grande festa os Brasileirinhos vestiram-se de índios do Brasil, os Africanos... as miúdas embalavam bonecas

Pe – [As tribos]

PE4 – As tribos Africanas (aaa) e depois havia os Gregos também que estavam vestidos de Gregos (aaa) e foi ... mas foi muito vivo, muito giro ver os miúdos Africanos quererem identificar-se com a civilização mãe e os Brasileiros a vestirem-se de índios ... acho que foi muito bonito e muito alegre para eles também.

Pe – E foi algo que ficou em ti também.

PE4 – Sim, sim.