

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL — QUE DESAFIOS?

MARIA DE JESUS CASÇÃO GUEDES*

“Educar é ajudar a aprender a ser.”

(Edgar Faure)

“Ser tudo para todos sem deixar de ser, e de ser eu.”

(Mounier)

Este artigo foi norteador para a apresentação e reflexão sobre as concepções mais relevantes relativas à Educação Intercultural: aos conceitos; aos objectivos; à função desta na escola, na família na comunidade e na sociedade; ao currículo; ao papel do(a) professor(a); e, à formação de professores. Orientando-se para o desenvolvimento integral e global do(a) aluno(a), em toda a sua vertente pessoal e social, consciente da sua radicalidade e intervenção como cidadãos activos — tendo, todavia, a consciência de que na educação não há lugar para o imutável e estático, encontrando-se tudo no espaço do devir e do porvir, rumo ao futuro e a novas concepções, a novas descobertas e a novas aprendizagens.

Em 1987 o Conselho da Europa já defendia que as sociedades modernas se apresentam cada vez mais como sociedades multiculturais, cada cultura tem o seu carácter específico a preservar e a respeitar, o multiculturalismo tem em si um grande potencial de enriquecimento e de incentivar o diálogo entre culturas sem destruir a identidade de cada uma delas.¹

Todavia, Lima e Arnaut (1988), também no fim da década de oitenta, salientam já que “o interculturalismo é ainda uma dimensão humana pouco divulgada” (p. 113). Não obstante nos encontrármos às portas do terceiro milénio, pode dizer-se que, embora ainda se possa manter esta afirmação, é visível, contudo, o crescente interesse da sociedade portuguesa nos últimos anos em debater a problemática da interculturalidade.

Surge então a questão: se ontem a educação funcionava como igualizador social, em virtude de ser uma escola para todos, mas de modo a ser um factor de justiça para

esbater diferenças e apenas enfatizar o comum e tendo como objectivo último a integração social — melhor dizendo quase sempre repetição social — hoje, perante uma sociedade marcadamente intercultural, como fazer?

1. Cultura e interculturalidade

Em primeiro lugar será conveniente formular o que se entende por cultura. *Cultura*⁷ (Clanet, 1993), numa perspectiva psico-antropológica, é um conjunto de sistemas de significações próprias a um grupo ou a um subgrupo, um conjunto de significações preponderantes que aparecem como valores e dão origem às regras e às normas que o grupo conserva e se esforça por transmitir e pelas quais ele se particulariza, se diferencia dos grupos vizinhos.

A cultura aparece, assim, como aspecto dinâmico que se processa ao longo de toda a vida na actualização das interrelações entre os indivíduos e os conjuntos de significações definidos pela comunidade ambiente, ou seja, em interacção com o grupo e com a história particular de cada um, o indivíduo arquitecta uma *identidade cultural*.

O indivíduo é conduzido a perceber, pensar, agir... face a si próprio e aos outros apropriando-se de certas formas imaginárias simbólicas propostas pelo contexto. Sendo assim, a identidade cultural não é definitiva, apresenta-se como um processo em constante devir, um processo de adesões, de identificações a uma comunidade e um processo de oposições e exclusões a uma comunidade vizinha. De tudo isto se depreende que não é fácil delimitar um grupo cultural e que a relação entre culturas coloca sempre a questão da natureza e da escolha de critérios envolvidos.

Partindo do pressuposto de que por *interculturalidade* se define um conjunto de processos (psíquicos, relacionais, grupais, institucionais, ...) gerados pelas interacções de culturas, dentro de uma relação de permutas recíprocas e dentro de uma perspectiva de salvaguarda de uma identidade cultural relativa aos parceiros em relação, como reconhecer e valorizar as diferenças culturais, provocando simultaneamente a autêntica integração cultural/desenvolvimento integral dos nossos alunos, primeiro na escola, e, depois, na sociedade?

Para uma maior compreensão da temática, há que explicitar-se que ao falar-se de cultura se impõem como imperativa a inclusão da distinção entre "alta cultura" e "cultura profunda" apresentada por Grove (1977):

- a "alta cultura" compreende todas as realidades culturais que se exprimem em instituições, que se formalizam explicitamente e até que se podem transmitir e ensinar (por exemplo: a língua e as suas variantes, códigos jurídicos, as concepções morais, as estruturas políticas e sociais, as organizações religiosas, os produtos artísticos — literatura, música, artes plásticas, artefactos, modas — ciência, mitologia nacional de um grupo);

- a cultura profunda“ serão todas as realidades culturais que se exprimem e formalizam implicitamente, de uma forma subtil e escondida (como: concepções de tempo e de espaço, valores, perfis de personalidade, estilos de aprendizagem, conceitos de prestígio da própria alta cultura).

Como refere Cunha (1994)

a relação entre alta cultura e cultura profunda é uma relação complexa e de mútua causalidade, como toda a relação entre o símbolo e o simbolizado. Por um lado, a alta cultura, enquanto expressão e símbolo da cultura profunda, é o seu efeito por outro lado, precisamente enquanto símbolo, torna-se também causa daquilo que simboliza.

Assim, a cultura profunda é espontânea, não planeada, implícita, e, até mesmo, quase natural, enquanto que a alta cultura pode ser resultado de planificação e de ensino directo. A partir desta distinção imediatamente se verifica a complexidade destas expressões em toda a estrutura que o acto educativo compreende, dado que, a identificação cultural procede sempre tanto através da imersão na cultura profunda, como através da aprendizagem da alta cultura.

Geralmente é através da *família* que, com a aprendizagem da língua e com a imitação dos modelos parentais, se processa a identificação cultural com a cultura profunda. Por outro lado, a aprendizagem da alta cultura realiza-se principalmente na escola e em instituições sociais, constituindo estas uma verdadeira “escola paralela”. Por sua vez, esta aprendizagem da alta cultura, provoca uma identificação, que pode ser reflectida e assumida, com a cultura profunda que esteve na origem e da qual é expressão.

Deste modo,

pode ver-se aqui a possibilidade de uma interacção fecunda entre os dois pólos de tensão que foram acima identificados, entre a identificação cultural e a reflexão crítica. A reflexão crítica, com efeito, em vez de negar ou contradizer a identificação cultural, pode colocar-se ao seu serviço, através do modo como a alta cultura é apresentada ou através da escolha das suas várias possibilidades e das razões para o fazer; mas, sobretudo, através da hermenêutica da alta cultura que pode facilitar ou empreender. (Cunha, 1994)

Perante a múltipla informação actual parece que presentemente é que se fez a grande “descoberta” dos fenómenos de interculturalidade. Embora assim não sendo, ressalve-se que nunca como hoje se trataram as questões das relações culturais entre os Povos com esta clarificação.

É, por um lado, o reconhecimento da existência de entidades culturais distintas e de diferentes culturas num mesmo Estado ou Nação abrigadas sobre a mesma legitimidade política. Por outro lado, trata-se da afirmação do direito à existência da diferença, seja ela regional ou étnica.

Deste modo, segundo Souta (1991), Lustig e Koester (1993) e Banks (1994), a interculturalidade suscita normalmente um discurso ético-humanista de abertura ao outro, de respeito activo pela diferença, de compreensão mútua, de tolerância activa, reconhecendo as culturas em presença, fornecendo igualdade de oportunidades, contrariando a discriminação e/ou segregação de qualquer tipo — étnica, cultural, religiosa, sexista, etc. A comunicação entre diferentes identidades culturais surge assim como uma comunicação paradoxal, na medida em que, obriga a que se reconheça o outro, ao mesmo tempo, como semelhante e como diferente.

2. Opções políticas educativas

Nas Escolas portuguesas a presença de alunos oriundos de populações étnicas minoritárias e socialmente desfavorecidas é muito significativa. Esta constituição origina frequentemente, em muitas delas, o acréscimo de dificuldades de convivência e de integração colocando-se, deste modo, o desafio de uma urgente e prioritária Educação Intercultural.

Na sequência deste interesse, a Educação Intercultural surge, assim, na actualidade como factor preponderante e central dos debates dos diferentes agentes educativos, face à crescente heterogeneidade da sociedade e da problemática daí advinda. Como reconhece Rocha-Trindade e al. (1996) "o caminho multicultural que em Portugal reconhecidamente reveste a sociedade, traduzido numa grande diversidade em termos de origem étnica, linguística e religiosa estará na base do desenvolvimento de projectos de educação intercultural." (p. 235).

A complexidade da problemática da diversidade cultural na sociedade portuguesa e a implementação da Reforma do Sistema Educativo de 1986, que estabelecendo o direito de todos os portugueses à educação e à cultura, determinou, como Princípio da Educação, a abertura aos valores da convivência cultural e da tolerância, bem como a formação de cidadãos plenos, capazes de agirem construtivamente na sociedade em que se inserem, "motivou" (melhor dizendo, "obrigou") o Ministério da Educação a criar o *Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural* (SCOPREM³) com o objectivo fundamental de "incentivar a educação cívica e contribuir para um clima de aceitação, solidariedade, tolerância e respeito pelo direito à diferença que deve envolver toda a acção educativa" (Despacho-Normativo n.º 63/91, de 18 de Fevereiro, publicado no *Diário da República*, I série-B, de 13 de Março).

Tendo-se constatado que 60% das minorias étnicas pertencentes a grupos sociais desfavorecidos e com elevada taxa de insucesso escolar se concentravam nos distritos de Lisboa, Porto e Setúbal e na zona da Quarteira instituiu-se o Projecto de Educação Intercultural (Desp. 170/ME/93, de 20 de Julho, publicado no *Diário da República* n.º 183, II série, de 6 de Agosto). Foram seleccionadas 30 escolas do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico (20 do 1.º Ciclo e 10 do 2.º Ciclo), agrupadas em nove núcleos, mais carenciadas deste tipo de educação. Os nove núcleos encontravam-se distribuídos pelo país da seguinte forma: 1 no Norte de Portugal, perto do Porto; 7 nos subúrbios de Lisboa; e, 1 no Sul de Portugal, no distrito de Faro, na Quarteira. Cada um desses núcleos era constituído por escolas do 1.º Ciclo (três professores por cada escola) juntamente com a do 2.º Ciclo (quatro professores por cada escola) que lhe estava mais próxima. Durante os anos lectivos de 1993/94 e 1994/95 cada escola desenvolveu um projecto, criado por ela. O ano lectivo de 1992/1993 serviu de preparação para o Projecto de Educação Intercultural⁴.

O *Projecto de Educação Intercultural* tinha como intenção promover projectos educativos de integração multicultural, visando ‘a educação para os valores da convivência, do diálogo e da solidariedade entre diferentes povos, etnias e culturas’ (Desp. 170/ME/93, de 20 de Julho, publicado no *Diário da República* n.º 183, II série, de 6 de Agosto), e com os objectivos de:

1. Melhorar a qualidade da acção educativa nas 30 escolas que integram o Projecto;
2. Promover uma educação intercultural a partir dos projectos apresentados por cada escola;
3. Favorecer a integração na escola e na comunidade dos alunos provenientes de grupos minoritários, tendo em vista a promoção de uma efectiva igualdade de oportunidades;
4. Favorecer a criação de relações harmoniosas e construtivas entre a escola e a comunidade. (SCOPREM)

Desenvolveu-se um *plano de Formação de Professores sobre Educação Intercultural* para os 100 professores dessas escolas envolvidos no Projecto de Educação Intercultural com base num modelo, através de módulos, que integra um nível teórico, um nível prático de apoio ao desenvolvimento dos projectos da escola e ainda as reformulações decorrentes da avaliação das práticas nos vários níveis de intervenção (SCOPREM), em ordem a:

- adequar as práticas pedagógicas às populações destas escolas, tendo em vista a promoção do sucesso educativo;

- recuperar sob o ponto de vista pedagógico alunos em situação de retenção;
- desenvolver estratégias de articulação escola-família-comunidade que conduzam à assunção integral e articulada dos respectivos papéis e dos objectivos educativos;
- sistematizar modelos de intervenção em educação intercultural que possam ser aplicados em contextos educativos com problemáticas semelhantes (SCOPREM).

Os seus *conteúdos* organizaram-se em módulos de formação de duração variável, que versaram, entre outras, as seguintes áreas:

- antropologia e sociologia do fenómeno multicultural;
- metodologias, instrumentos de aprendizagem e de avaliação adequados a uma pedagogia intercultural;
- dinamização das relações escola/família/comunidade;
- metodologias e conteúdos da formação de adultos;
- metodologias de elaboração e avaliação de projectos educativos;
- metodologias de construção e avaliação de currículos escolares;
- metodologias de trabalho de grupo e de animação socio-cultural.

O *método de trabalho*, de pesquisa-acção, resultou da interacção entre os módulos de formação teórica, encontros periódicos de coordenação, planeamento e avaliação e experimentação de práticas inovadoras, estabelecidas a partir de situações concretas e significativas.

Os professores envolvidos no Projecto foram seleccionados em cada escola a partir dos seguintes *Critérios*, estabelecidos pelo SCOPREM/Projecto de Educação Intercultural:

- 1.º Motivação para a Educação Intercultural.
- 2.º Competência Pedagógica Reconhecida.
- 3.º Capacidade de Liderança.
- 4.º Não participação simultânea noutras acções do Programa "FOCO".
- 5.º Garantia de continuidade na mesma escola durante os dois anos de duração do Projecto.

Importantes e inovadoras no nosso país eram as *Linhas de Apoio e de Desenvolvimento do Projecto*:

1. Formação de 100 professores das 30 escolas envolvidas no projecto;
2. Fixação por dois anos lectivos — (1993/94 e 1994/95), dos Professores em Formação;

3. Garantia de apoio especializado de Psicólogos e Assistentes Sociais nestas escolas;
4. Adequação dos critérios de distribuição dos alunos das minorias (por turma e escola);
5. Apoio à realização de projectos a desenvolver nestas escolas;
6. Apoios de carácter social aos alunos (Saúde, Alimentação, etc.);
7. Apoio ao desenvolvimento de iniciativas escola/comunidade;
8. Incentivos ao desenvolvimento das Associações de Pais/Encarregados de Educação;
9. Formação do Pessoal Não Docente;
10. Reforço das medidas de Segurança;
11. Investigação e avaliação do projecto.

O Projecto de Educação Intercultural constitui-se como o primeiro a ser criado e implementado pelo Ministério da Educação. A sua importância para a compreensão e desenvolvimento da problemática da educação intercultural foi grande. De tal modo, que este se prolongou ainda por mais um ano lectivo, 1995/96, todavia, segundo moldes diferentes.

Não obstante este projecto, conhecem-se outras experiências nesta temática, ainda muito incipientes, efectuadas em outras escolas espalhadas pelo país dentro da Educação Formal e da Educação Não-Formal⁵, e tendo o aval ou não do Ministério da Educação. Assim, se manifesta o crescente interesse na abordagem desta questão, e se alenta a esperança da construção de um Ser Humano mais consciente simultaneamente da sua relatividade e da sua universalidade.

Surge, assim, nas sociedades modernas a necessidade cada vez maior de desenvolver projectos na área da educação intercultural tendo como bases/vectores essenciais a escola, a família e a comunidade de modo a que o resultado da implementação desses não se posicione aquém das expectativas. Como refere Clanet (1994) "o intercultural é por definição heterogéneo, contraditório, conflitual... e esta heterogeneidade, esta contraditoriedade, conflitualidade intervêm a todos os níveis de regulação" (p. 418)⁶.

3. Um modelo organizativo da escola do século XX — o modelo cultural

Tendo por base que todo o sistema educativo assenta numa determinada *concepção de escola* parece-me, contudo, que mais importante que essa é aquela que cada professor(a) define para si próprio(a) como "a concepção" ou "o modelo".

Deste modo, a existência de um vasto leque de modelos organizativos da escola no século XX, e até mesmo por vezes coexistentes num mesmo espaço escolar, coloca à partida grandes diferenças de interpretação do currículo *formal*,

ou seja, a constituição do *percebido* efectivamente acerca do currículo formal, a sua passagem para o currículo *operacional* e deste para o *experencial*.

Sendo assim, é conveniente recordar que a grande variedade de teorias e modelos organizativos da escola se estruturam à volta de seis perspectivas:

1. produtiva, vê a escola como uma empresa educativa;
2. humanista, tem em vista uma comunidade escolar participativa;
3. estrutural, estuda a organização escolar institucionalizada;
4. política, identifica a escola com uma arena de luta entre o poder e a liberdade;
5. sistémica, vê a escola como um sistema aberto;
6. cultural, estuda a escola como transmissora, reprodutora, libertadora ou criadora de cultura (Sedano, 1989).

Cabe aqui abordar mais de perto, mas de uma forma breve, a *perspectiva* predominantemente *cultural*. Como se depreende do exposto anteriormente pode abordar-se em quatro vertentes, transmissora, reprodutora, libertadora e criadora de cultura.

A educação, numa intenção *transmissora*, consiste na socialização metódica das novas gerações (Durkheim, Spranger, Kneller). A abordagem *reprodutora* desenvolve um modelo de escola como aquele que reproduz a cultura da classe dominante, na dupla função de reprodução cultural e de reprodução social de uma determinada estrutura de classes (Althusser, Bourdieu e Passeron). Uma educação *libertadora* assenta na libertação do ser humano através da cultura (Freire). Por fim, a *criadora*, pretende que cada instituição educativa crie a sua própria cultura escolar.

Nesta última, a organização escolar pode e deve viver os seus próprios valores, partilhar as suas ideias, elaborar a sua própria história, de modo a criar uma comunidade educativa que valorize alguns rituais, cerimónias, símbolos e festas que tenham uma razão de ser para a construção, conservação e desenvolvimento de si mesma. A existência de alunos pertencentes a diversas culturas acrescenta uma especial dificuldade à criação desta cultura, todavia, a solução não pode ser a ignorância ou a supressão intencional de uma cultura com a imposição da cultura dominante. Nesta sequência da abordagem cultural surge inevitavelmente a educação intercultural. No limiar do Século XXI não mais se podem cometer os mesmo erros.

Deste modo, surge como inevitável a reflexão sobre a educação intercultural e a sua importância não só no sentido integral e global de toda a função educativa e formativa da escola, como também, num sentido mais restrito, na sua expressão máxima nas práticas educativas. De acordo com Banks (1994) e com Parekh (citado em Ouellet, 1991) a educação intercultural consiste essencialmente em desenvolver

as capacidades humanas fundamentais como a curiosidade, a auto-crítica, a capacidade de reflexão, a habilidade de se formar um julgamento independente, a sensibilidade, a humildade intelectual e o respeito pelos outros, e a abrir o espírito dos alunos às grandes realizações da humanidade, ela deve ser então multicultural na sua orientação. (p. 19)

Oferecendo-se, assim, como uma mais valia e contrapondo-se face a uma educação monocultural.

Nesta linha de pensamento, e ao contrário daqueles que defendem que a educação intercultural se deve aplicar/introduzir apenas aquando da presença de uma escola/sociedade marcadamente multicultural e/ou intercultural, creio, tal como Dasen (1991), que “[a] educação intercultural destina-se a todos os alunos, autóctones ou emigrantes, e procura sensibilizá-los para o respeito da diversidade, da tolerância, da solidariedade” (p. 225).

E, tal como Ajili (1991, p. 34), afirmo “[e]m jeito de conclusão, é justo dizer que a abordagem intercultural ensina-nos a ler as culturas. E através desta habilidade de ler as culturas, nós temos que aprender a ‘compreender em ordem a amar’” (Leonardo da Vinci).

4. Educação intercultural — conceitos e objectivos

Na medida em que no mundo de hoje estamos em presença de uma sociedade intercultural, o *objectivo último de uma educação intercultural* mais não é do que promover e desenvolver as capacidades de interacção e comunicação entre os alunos e o mundo que os rodeia (Ladmiral e Lipiansky, 1991; Lustig e Koester, 1993). Isto é, consiste “na aprendizagem das formas de lidar com os confrontos entre as diversas culturas e da capacidade de comunicar com aqueles que são diferentes de nós, usando os seus meios de expressão ou meios de expressão comuns” (Lima e Arnaut, 1988, p. 130). É, desta forma, o único modo de educar, independentemente do contexto.

Importante referir o papel da *família* no adequado desenvolvimento de uma educação intercultural, na medida em que, ela se constitui “como instituição transmissora de atitudes generalizadas, do ‘status quo’ social, desde o nascimento do indivíduo” (Carreira, citado em Marques, 1995, p. 57).

É a partir dela e nela, certamente, que se reflectem e se discutem as relações de convivência, de tolerância e da aceitação das diferenças do Outro de modo a assumirem-se como conjunto integrante do desenvolvimento harmonioso do indivíduo enquanto entidade psicossocial.

Embora a família se apresente como o primeiro local para a afirmação e desenvolvimento da educação intercultural, que se deve iniciar em idade precoce, a escola aparece, por excelência, como o local de manifestação dessa educação familiar.

Assim, a *educação intercultural* pode designar-se como um conceito de formação sistemática que tem como *objectivos* promover e desenvolver:

- uma melhor compreensão das culturas nas sociedades modernas;
- uma maior capacidade de comunicar entre as pessoas de culturas diferentes;
- uma atitude mais adaptada ao contexto da diversidade cultural de uma dada sociedade;
- uma melhor capacidade de participar na interacção social, criadora de identidades e de reconhecimentos da pertença comum à humanidade (Ouellet, 1991).

Continuando nesta linha de abordagem, e embora esta temática se revista de complexidade, a educação intercultural defende como *vectores primordiais* de todo o acto educativo

- o pluralismo deve fazer parte integrante da formação dispensada a todos os alunos (quer pertençam ou não aos grupos minoritários);
- as minorias não devem ser obrigadas a abandonar as suas referências culturais;
- todas as culturas devem ser igualmente valorizadas;
- devem estar assegurados os mecanismos fundamentais para garantir às crianças pertencentes às minorias uma taxa de sucesso escolar semelhante às maiorias (Guerra, 1993).

Contudo, no decorrer do desenvolvimento de uma educação intercultural a nossa acção em qualquer situação pedagógica pode facilmente fazer-se de uma forma a que chamaria ‘apelativa’, isto é, cívica de enviesamentos de maneira mais ou menos consciente. Pretendendo a ultrapassagem destes perigos Ladmiral e Lipiansky (1991) apontam duas ‘*armadilhas*’ que o(a) professor(a) deve evitar, a saber:

- 1.^a redução da realidade cultural dos alunos a alguns elementos considerados como significativos e rapidamente generalizados;
- 2.^a interpretar sistematicamente os conflitos a partir do cultural esquecendo-se dos factores psicológicos e sociológicos contribuintes para esses determinados comportamentos;

Abdallah-Preteceille (1986, 1990) acrescenta ainda uma 3.^a, ‘procurar resolver as dificuldades exclusivamente pelo conhecimento racional do outro.’

O que o(a) *professor(a)* tem que obrigatoriamente interiorizar é que esta pedagogia é muito exigente não só nas perspectivas do(a) aluno(a), do conhecimento, da aprendizagem, da escola, da educação, do meio e do mundo — com todas as variadas vertentes que isso comporta — mas também, na perspectiva da própria personalidade do(a) educador(a), constituindo um verdadeiro desafio para este(a). A dificuldade da aprendizagem intercultural, segundo Lima e Arnaut (1988), “reside na sua componente emocional: não basta compreender os princípios do interculturalismo, é também preciso senti-los e saber vivê-los” (p. 126).

Ele(a) terá, então, que em primeiro lugar fazer uma autêntica descoberta/identificação da sua própria identidade cultural e de personalidade e tomar consciência de tudo o que isso comporta e se transporta para as práticas pedagógicas. É assim que Hoopes (citado em Ouellet, 1991) aconselha que o(a) professor(a) desenvolva em si a capacidade de análise do seu modelo de percepção e estilo de comunicação e aumente a capacidade de escuta (creio que seria mais englobante e real se fosse escuta activa), resistindo à tentação de realizar juízos precipitados. Mais, é fundamental que o(a) professor(a) consciencialize a sua cultura e se aperceba das formas interventivas dos seus preconceitos, postulados, crenças e princípios morais e de valores.

Assim, a interrelação entre *comunicação e pedagogia intercultural* utiliza sobretudo a cultura como um instrumento de relação com o Outro e não como uma definição ou objecto em si, não se tornando numa visão determinista nem numa visão relativista mas situando-se a um nível mais complexo, o da interrogação e da construção de uma didáctica intercultural, ou, preferencialmente, de uma prática pedagógica intercultural, cujo sistema exige a aceitação de um questionamento contínuo de pressupostos e de adquiridos, em constante abertura ao desconhecido e não-compreendido, como processo de uma interacção ainda e sempre a descobrir, de modo a que todo o ser humano se realize pessoal e socialmente, integral e globalmente.

5. Educação intercultural — programas de educação compensatória

A educação intercultural, geralmente, pode dizer-se, nasce em torno de programas de educação compensatória, quer em sentido amplo quer em sentido restrito. Relativamente ao sentido amplo, define-se como sendo um conjunto de medidas políticas, económicas, sociais e escolares de discriminação positiva aplicadas a uma população afectada pela pobreza económica, social e cultural em ordem a reduzir a sua desvantagem no sistema educativo. No respeitante ao sentido restrito, refere-se ao conjunto de programas educativos específicos tendo em vista grupos ou indivíduos socioculturalmente desprotegidos.

A abordagem dos diversos *programas educativos específicos* constitui-se a partir de três concepções distintas:

1. Uma perspectiva *individualista*, que visa o sujeito [aluno(a)] desfavorecido, e em que o programa específico pretende ajudar a superar a sua situação de deficiência e a incorporar-se plenamente num processo de escolarização regular. Este tipo de aluno(a) está afectado por componentes limitativas da sua acção, tais como: situação económica de pobreza, baixa motivação familiar perante a escola, déficite intelectual, baixo rendimento académico e linguagem "restritiva" (Sedano, 1989).

Esta visão tem sido criticada pelo seu factor de "etiquetagem" fazer baixar as expectativas do(a) professor(a) e conseqüentemente as do(a) aluno(a), bem como a sua motivação, originando o "efeito de pigmaleão" (Rosenthal e Jacobson, 1968). Outro factor de crítica é também a desigualdade cultural que se acentua vendo o(a) aluno(a) como diferente, pertencendo a uma cultura distinta, mas a partir de critérios do grupo social cultural dominante.

2. Perspectiva *escolar*: aquela que se centra na população desprotegida. Imediatamente, surge a constatação de que a escola ao utilizar uma linguagem "elaborada" e uns instrumentos e recursos semelhantes a todos os outros não realiza a sua missão de forma adequada, dado que o(a) aluno(a) não se adapta a ela. Não obstante, surgem agora programas de educação compensatória que aproveitam a língua materna — quando diferente da língua oficial, introduzindo, contudo, a aprendizagem desta.
3. Numa posição *social*, a educação interessa-se sobretudo pela explicação do problema da marginalização e pela solução parcial ou total da mesma, destes grupos de população. A educação é vista como um dos elementos necessários para produzir a mudança de estruturas, como libertadora e transformadora — numa prática política consciente de participação por parte dos grupos anteriormente marginalizados.

Na procura de uma escola intercultural importa referir o estudo realizado por Churchill (1987, p. 80) que ao analisar as políticas educativas das sociedades multiculturais dos países da OCDE distingue seis estados, apontando para cada um as soluções adoptadas:

1. déficite cognitivo;
2. déficite cognitivo devido a problemas sociais;
3. déficite cognitivo devido a diferenças culturais e sociais;
4. déficite cognitivo devido à perda da língua materna;

5. preservação da língua de uso familiar;
6. igualdade linguística.

Do trabalho ressalta que a essência é o reconhecimento da igualdade de direitos de todas as culturas à sua existência e desenvolvimento.

E, nesta intenção de educação compensatória há já uma progressão desde a educação multicultural à educação intercultural. A última, supõe que é um valor positivo o intercâmbio entre as culturas, em virtude de enriquecer a sociedade e os seus membros. Deste modo, a educação intercultural é uma qualidade desejável em todas as escolas da sociedade actual.

Ao(A) *professor(a)* da escola intercultural como agente central da mudança curricular, mais propriamente do desenvolvimento curricular, requer-se que possua um conjunto de *atitudes específicas* que promovam necessariamente a interculturalidade. De entre elas saliento as seguintes:

- respeito por todas as culturas, inclusive as consideradas "primitivas" ou minoritárias;
- respeitar o direito à diferença;
- aceitação positiva dos valores e estilos de vida das diversas culturas;
- desejo de conhecer, estudar e compreender as culturas de origem de cada um dos seus alunos, em especial dos hábitos familiares, papéis culturais e códigos morais;
- interesse em descobrir quais são as aprendizagens infantis em cada uma das culturas, em ordem a compreender qual é a estrutura cognitiva, afectiva e psicomotora dos seus alunos, para adaptar-se a eles;
- sensibilidade perante o conflito interno que o biculturalismo ambiental pode produzir no aluno, para ajudá-lo a construir a sua personalidade;
- atenção aos problemas da língua dos alunos das etnias minoritárias;
- recusa clara e explícita de toda a discriminação racial. (Sedano, 1989).

Constatamos assim, que a educação intercultural pode também beneficiar todos os alunos sem distinção ou discriminação. Neste caso é considerada como uma nova forma de olhar o papel educativo das escolas. Alguém que ensina os alunos a apreciarem as suas próprias culturas e as dos outros, desenvolve-lhes as suas faculdades de sentido crítico, abre-lhes novos horizontes para eles próprios, e, ensina-lhes a compreender os outros, a analisar o seu meio cultural e a compreender quem eles são e o que são. "Considerada nesta visão, a educação intercultural não é meramente um caminho para ajudar as crianças com desvantagens mas um método de ensinar para as escolas do futuro numa nova sociedade." (Ajili, 1991, p. 33).

6. A adaptação da escola tendo em vista a interculturalidade

A escola dificilmente se adapta ao(à) aluno(a) sendo este(a) quem realiza a sua adaptação, com todos os problemas daí inerentes. Uma das adaptações mais desejadas é aquela que passa pela organização da escola face às necessidades interculturais dos alunos. No decorrer desta visão ela pode surgir como um *sistema organizativo não graduado*:

- unidades não graduadas com base na dificuldade inerente à matéria e à capacidade demonstrada pelo aluno ao aprendê-la;
- formas de diferenciação de programas segundo o ritmo de aprendizagem e adequação aos alunos;
- não há divisão rígida por cursos e matérias;
- progresso ao ritmo próprio em cada um dos campos de desenvolvimento;
- um ano de vida escolar é diferente de um ano de progresso instrutivo semelhante em cada uma das matérias;
- promoção dos alunos de modo flexível;
- a comprovação do progresso estabelece-se comparando o atingido pelo aluno com a sua capacidade e com os objectivos gerais e específicos de cada matéria. (Sedano, 1989).

Este modelo de organização apresenta como principais vantagens: favorecer o progresso contínuo do aluno, sem interrupções nem retrocessos; promoção flexível e de acordo com o ritmo individual; material mais de acordo com as atitudes e o rendimento do aluno; maior atenção aos alunos. (Sedano, 1989). Só a partir do desenvolvimento de uma Educação Integral e Global o Ser Humano se desenvolve efectivamente em toda a sua expressão e radicalidade como Pessoa Humana, num processo *continuum ad eterno* sempre aberto a novos horizontes.

No entanto, alguns problemas são passíveis de se colocar: maior custo económico — requer materiais mais diversificados, maior tempo de programação e de tutoria, espaços adaptados e flexíveis; resistência dos professores e dos pais em abandonar a estrutura graduada; exige aos professores um permanente trabalho em equipa. (Sedano, 1989).

As actuais tendências organizativas parecem perspectivar já uma 'determinada' visão desta organização tentando superar uma maior rigidez existente anteriormente. Contudo, muito há ainda que caminhar. Nesta demanda de uma escola adequada a alunos pertencentes a diversas culturas apresentam-se como *factores primordiais*:

1. A individualização do ensino, definindo objectivos e planos adequados às necessidades de cada aluno(a), estabelecendo programas diferenciados e utilizando métodos e técnicas apropriadas.

2. A flexibilidade de agrupamento, em vez de um grupo rígido e permanente de turma, os grupos estruturarem-se com tamanhos distintos e composições diferentes, segundo os objectivos, o tema, as actividades, os materiais, as diversas situações dos alunos (Cunha).
3. A flexibilidade dos horários, não se mantendo a rígida divisão de uma dada hora para cada disciplina em determinado dia fixo na semana, modificando-se de acordo com as situações apreciadas pela equipa de professores.
4. O ensino em equipa, em que dois ou mais professores se corresponsabilizem pela planificação, execução e avaliação da totalidade ou de uma parte significativa do programa de instrução do mesmo grupo de alunos, equivalente ao de duas ou mais turmas tradicionais, e em que todos os professores desenvolverão as tarefas mais apropriadas a si próprios tendo livre acesso a todas as turmas e grupos, partilhando com o resto da equipa a informação acerca de todos e de cada um dos alunos – de cuja instrução e educação são conjuntamente responsáveis (Sedano, 1989). Sendo assim, desaparece a turma como unidade fechada e parcela particular de um(a) determinado(a) professor(a).

Desta forma, contemplando as diversidades actuais e perspectivando as futuras

[a] escola de amanhã será, assim, uma escola cujo curriculum, em boa parte, será o que os seus professores decidirem que ele seja, analisadas as condições locais e os alunos que frequentam essa escola, tendo em vista as aprendizagens fundamentais para que continuem a aprender. (Varela de Freitas, 1998, p. 69).

6.1. Adaptação do Currículo

A nível global e partindo da constatação da convivência de diversas culturas em Portugal surge a interrogação imediata de como se viverá esta diversidade na realidade escolar e se o currículo e desenvolvimento curricular inerente contemplam e/ou promovem essa diversidade numa perspectiva intercultural.

Tradicionalmente o nosso sistema educativo tem radicado num currículo muito determinado a nível central, e, portanto uniformizante. Segundo Cunha (1992b) a Reforma do Sistema Educativo de 1986⁸, no entanto, sugere algumas mudanças de potencial desenvolvimento intercultural, afirmando que a sustentação desta intenção intercultural radica na recomendação do método indutivo centrado no interesse e na actividade do aluno, que ao fazer o apelo à experiência empírica favorece o respeito pela diferença e portanto a sensibilidade intercultural.

Cunha, prossegue, referindo como outros indicadores o facto de muitos aspectos do currículo estarem abertos ao desenvolvimento regional, a criação da

área curricular interdisciplinar — área-escola — poder constituir um espaço privilegiado para o estudo das culturas locais, e, por último, a possibilidade da escola realizar currículos alternativos com níveis diferenciados de desempenho. Ressaltando, ainda, que

[t]udo depende agora dos professores. Ou aproveitam estas potencialidades e então esse currículo uniformizante é compensado no sentido pluricultural ou interpretam-nas no sentido tradicional e então o currículo Português será um espartilho que não poderá senão promover uma uniformidade empobrecedora e no fundo segregadora e elitista. (Cunha, 1992b, p. 1).

É nesta óptica que, ao abordar a questão da necessidade ou não de um currículo igual para todos e ao defender a sua rejeição, a certa altura, Varela de Freitas (1998) afirma e alerta que "(...) devem encontrar-se sistemas nos quais os currículos sejam diversificados mas que promovam o êxito dos alunos." (p. 69).

Tendo em vista uma inovação curricular urge a necessidade de *adaptações curriculares* explícitas nas escolas, abarcando alguns aspectos como:

- programação de objectivos e conteúdos tendo em conta a situação real dos alunos e dos seus diversos anos de escolarização e de níveis de aprendizagem;
- actividades escolares, dentro e fora da sala de aula, de acordo com o meio da vida real dos alunos;
- introdução de oficinas na escola;
- tratamento de temas das diversas culturas, favorecendo o respeito, o entendimento e o apreço mútuos.

E, para uma compreensão maior do proposto, é imperioso o contributo de Costa e Liebmann (1997; citado em Varela de Freitas, 1998, p. 69) ao dizerem "o que é importante num curriculum é o processo de acordo com o qual ele é desenvolvido, não os conteúdos que o preenchem, porque os processos podem ser sempre úteis, ao passo que muitos conhecimentos não." Nesta sequência de pensamento, e de forma a promover e implantar esta ideia, Varela de Freitas (1998) refere que

são necessárias mudanças a vários níveis: das autoridades que centralmente controlam o curriculum, das escolas e dos professores que o têm de executar e também dos pais e comunidade em geral. Estas mudanças não são fáceis e nunca serão rápidas, pelo que, quanto mais tarde se começarem a desenhar, mais tempo demorará a serem plenamente adoptadas. (p. 69).

Assim, face a uma escola multifacetada e pluridimensional, é urgente a mudança! Surge a necessidade urgente de incluir a temática da Interculturalidade

na formação de todo o Ser Humano desde a mais tenra idade, quer através da família, da escola, da comunidade e demais sociedade em geral, face à construção de um Ser Humano mais consciente da sua própria Identidade Cultural, Pessoal e Social.

6.2. Métodos, Materiais, Avaliação e Recursos

A *educação intercultural* requer como preâmbulos que toda a actividade repouse sobre o conhecimento do meio (em sentido lato) e que toda a actividade necessita de uma atitude de abertura, um acolher os outros, tanto nas suas semelhanças como nas suas diferenças (Conseil de la coopération culturelle do Conseil de l'Europe, 1989).

As pesquisas pedagógicas actuais convidam-nos a uma diversidade de métodos e técnicas de ensino, respeitando a situação concreta, o nível e motivação dos alunos, os objectivos e o conteúdo, apontando todas para uma perspectiva de pedagogia activa e de interdisciplinariedade desejável.

Na continuidade destes pressupostos cada professor(a) ou equipa de professores deve desenvolver *métodos e técnicas de ensino* de acordo com os princípios da adaptação, da flexibilidade, da variedade, da actividade, da cooperação, da individualização e da sociabilização (trabalho em grupo).

O(A) professor(a) ou equipa deve, também, elaborar *material didáctico* adaptado ao ensino da população escolar concreta. Nesta perspectiva, vejam-se, por exemplo, as Fichas Pedagógicas para uma Reflexão Intercultural elaboradas pelo Conseil de la coopération culturelle do Conseil de l'Europe (1989), um dos primeiros documentos a abordar este assunto segundo a perspectiva da prática pedagógica, onde na sua introdução se afirma que toda a actividade espelha as pessoas de culturas diferentes e provoca a emergência de diferenças e semelhanças culturais. Assim sendo, creio que se devem envolver os diferentes grupos culturais no desenvolvimento dos materiais e dos recursos.

A *avaliação* é o processo integral, sistemático, gradual e contínuo que tem como fim a valoração das mudanças produzidas na conduta do aluno, a eficácia dos métodos e técnicas de ensino, a capacidade científica e pedagógica dos professores, a adequação dos programas e dos planos de estudo e tudo quanto possa incidir na qualidade da educação (Soler, 1985, p. 882).

O êxito pessoal e o reconhecimento dos êxitos parciais que se vão obtendo constitui um aliciente e um estímulo para a assiduidade e o rendimento, deste modo, uma educação intercultural deve ser, na verdadeira acepção da palavra, formativa e tendo como referência o próprio indivíduo. A escola deve incrementar a sua função educadora de desenvolver ao máximo as capacidades de cada um dos alunos que recebe potenciando a sua função de conservação, transmissão e crescimento de todas as culturas originárias dos seus membros e a abertura à dos outros.

No desenvolvimento e implementação desta educação apresentam-se-me como necessários grandes quantidades de *recursos* económicos de modo a enfrentar as despesas relativas ao adequado material didáctico e complementar que a interculturalidade requer, e também, a adequados equipamentos que permitam a efectiva implementação de uma mudança ou inovação curricular. "A escola de amanhã, e que já começou a ser construída, terá de ser uma escola onde se privilegiem as 'ferramentas' através das quais se possa aprender." (Varela de Freitas, p. 69). E, em que a tarefa futura, e actual, da escola seja a capacidade de reconhecer as diferenças de alta cultura de todos os alunos tal como as diferenças da sua cultura profunda, e, encontrar estratégias de adaptação e de desenvolvimento que a todos respeite e a todos se inclua. Assim, se constrói a verdadeira democracia.

7. Formação de professores e educação intercultural

A Formação de Professores em Portugal, na generalidade, não tem tido em conta a problemática da Educação Intercultural. Todavia, no final dos anos 80 começaram a dar-se já alguns passos para obviar a esse facto, quer a nível da formação inicial quer na formação contínua, embora muito incipientes.

A nível da *formação inicial* esta dimensão ainda não está formalmente presente. Continua-se a ignorar esta temática como se se tratasse de algo irracional e distante que não nos diz respeito. Todavia, ressalte-se aqui a iniciativa da Escola Superior de Educação João de Deus⁹ ao ser a primeira instituição educativa a fazê-lo. Raríssimos são os professores de estabelecimentos superiores de ensino que abordam nos programas das suas disciplinas alguns aspectos da interculturalidade, contudo, ao fazê-lo, fazem-no de um modo compartimentado e não englobante e englobado em toda a matéria concreta de ensino.

Relativamente à *formação contínua*, apesar de estar longe a sua presença em toda a sua acção, têm-se manifestado aqui as maiores iniciativas. Assim, parece ser este o espaço que os professores portugueses e as instâncias de ensino superior¹⁰, e não só¹¹, procuram para desenvolver esta problemática. Mas, também aqui, se trata normalmente de actos isolados e compartimentados, não abrangentes de todo o ensino - e a ausência de consciência da urgente necessidade de o repensar face a esta nova dimensão. Neste tipo de formação, a nível de mestrados, foram primordiais a criação do Mestrado em Relações Interculturais promovido pela Universidade Aberta,¹² e, o Mestrado em Educação Intercultural promovido pela Universidade Católica Portuguesa¹³ (ambos pioneiros nas suas áreas) como factor multiplicador para o avanço desta área de investigação no nosso país. Realce também deve ser dado à Formação de Professores em Educação Intercultural realizada para os 100 professores que participaram no Projecto de Educação Intercultural¹⁴, promovido pelo Ministério da Educação — também aqui o factor

multiplicador está presente, sobretudo a nível da alteração das práticas educativas dos professores na sala de aula, e da ligação da escola à família e à comunidade. Acreditando firmemente que...

- a educação intercultural se deve aplicar a todos os alunos pertencentes ou não a grupos minoritários;
- a abordagem intercultural se apresenta como preciosa e vital para o desenvolvimento cultural e para o crescente entendimento entre pessoas e povos;
- a mudança intercultural não se pode realizar mudando simplesmente os currícula ou implementado algum tipo de metodologia intercultural;
- os professores não estão preparados para a educação intercultural, e não percebem isto como um problema que necessita urgentemente de ser resolvido;

que medidas tomar para a formação de professores em educação intercultural? O que ensinar?

Antes de mais, é importante dizer-se que tradicionalmente se considera que o conceito de "formação" em educação pressupõe inevitavelmente uma mudança nas práticas educativas e inovações nas práticas pedagógicas. Todavia, este processo de mudança de atitudes e de inclusão da inovação raramente é eficaz — não apenas resultante da dificuldade de formação para contextos específicos, mas, especialmente porque quer a mudança de atitudes quer a inovação não se ensinam, cada ser humano tem que as experienciar e descobrir.

Assim, é por demais evidente que a formação de professores para a temática da educação intercultural deve abarcar e estar presente, quer num sentido restrito (especificidade) quer num sentido amplo (transversalidade), em todo o tipo de formações, isto é, inicial e contínua. É importante que ela atravesse horizontal e verticalmente toda a formação dos currícula — isto é, que se constitua um todo de sentido único, mas não uniforme.

O resultado é uma nova forma de ensinar que afecta profundamente o acto educativo, simultaneamente em ambas as dimensões da alta cultura e da cultura profunda. A Educação Intercultural é a nova "etiquetagem" de uma educação com qualidade para todos.

A abordagem aos *elementos para promover a educação intercultural na formação de professores* poderão ser, entre outros:

- "educação intercultural" como um assunto específico no curriculum;
- abordagem interdisciplinar e transdisciplinar da interculturalidade;
- visão clara dos assuntos sociais e políticos, e do mundo onde vivemos;
- suporte científico e uma sólida cultura humanista;
- aquisição de um compromisso activo no mundo, na comunidade educacional e na própria profissão;

- capacidades para trabalhar com a diversidade;
- antropologia e sociologia do fenómeno intercultural;
- modelos de educação intercultural;
- diferentes concepções sobre funções e práticas da avaliação;
- materiais adequados à interculturalidade;
- metodologias de promoção de igualdade de oportunidades;
- metodologias de construção e avaliação dos currículos escolares;
- metodologias de dinâmicas de grupos e de animação socio-cultural;
- metodologias de elaboração e avaliação de projectos educativos;
- psicologia, pedagogia e psico-sociologia do desenvolvimento integral e global do ser humano;
- dinamização das relações escola-família-comunidade.

A formação de professores deve incidir em todas as suas vertentes segundo três conceitos de educação intercultural:

1. *Educação pelas culturas* — os elementos interculturais deverão impregnar todos os aspectos da escolaridade;
2. *Educação dentro de muitas culturas* — é necessário conhecer outras culturas para que se possa conhecer a nossa;
3. *Educação para muitas culturas* — isto é, para uma sociedade intercultural.

Num discurso mais poético, e em que cada secção corresponderia à mesma sequência apresentada anteriormente, poder-se-ia dizer que, afinal, a formação de professores mais não é do que “Aprender a viver juntos, Aprender a aprender juntos e Aprender a crescer juntos” (Carneiro, 1993, p. 10).

Deste modo, se expande a consciência humana, a transformação espiritual e uma nova educação baseada na cooperação, na colaboração, na solidariedade, na reciprocidade altruísta e na responsabilidade pessoal e social. De modo a que a formação de professores possa ser um dos factores estratégicos que podem contribuir, articulados com muitos outros, para a constituição de uma justa, e mais aberta e mais culta sociedade. A actividade cultural deveria ser já uma celebração da diversidade e a reiteração da unidade (Singh, 1993).

Por último, a formação de professores deve desenvolver em si estratégias e conhecimentos tais que conduzam os próprios professores em si mesmos, e, em toda a sua acção educativa (com os alunos, pais, escola, comunidade) a

[f]azer com que tudo isto se junte para articular a filosofia da vida que acentua os valores sociais do amor, compaixão, não-violência, transparência, prestabilidade, respeito pelos mais velhos, envolvimento no desenvolvi-

mento da comunidade, valores ambientais e demográficos, harmonia entre religiões e outras componentes da cultura humana que conduzam ao bem estar de todos os habitantes do Planeta Terra (Singh, 1993, p. 5).

8. Conclusões gerais

Factor primordial é a constatação de que a Educação Intercultural é algo ainda a atingir na família, na escola, na comunidade e na sociedade.

Não basta que esteja definida na legislação de um País/Nação/Região uma ideia de Ser Humano e de Sociedade, de Educação e de Escola, de Professor e de Aluno a construir num determinado país/nação/região. Não basta que o poder político assim o determine para o comum indivíduo a experienciar e promover em toda a sua acção educativa.

Apointa-se como desejável no horizonte da escola a existência de um *currículo* flexível que promova de facto a educação intercultural, todavia, para além das inevitáveis mudanças que têm que ocorrer a nível do poder político central, esta também depende em grande parte da formação dos professores e de uma mudança de consciência da população em geral.

Deseja-se que a educação intercultural não surja como uma *educação compensatória* e sim que atravesse horizontalmente e verticalmente a concepção dos currículos, abarcando deste modo Todo o Ser Humano e o Ser Humano Todo (Mounier).

Dever-se-ia veicular uma escola em que as competências terminais operacionais, os fins, fossem definidos pelo Estado e as escolas criassem os seus próprios currículos e programas tendo em vista uma educação intercultural.

Na *Interculturalidade*, como encontro de todas as culturas [onde a *cultura profunda* vem ao decimo (Cunha, 1992)], deve promover-se a hospitalidade e a integração. Sendo assim, a educação pré-escolar apresenta-se como a altura óptima para iniciar a integração de uma educação intercultural – sobretudo a nível do trabalho de valores.

A *prática pedagógica* (com todas as vertentes que a compõem) baseada e promotora da autonomia e da liberdade do aluno (e em todas as suas dimensões cognitiva, afectiva, estética, física e motora, social e moral) para um ser humano independentemente da cultura onde se insere, é algo ainda a atingir na escola e na sociedade.

É urgente que estas dimensões sejam realmente implementadas, promovidas e desenvolvidas explicitamente e formalmente em toda em toda a *formação de professores* — inicial, em serviço ou contínua, tornando-se desta forma factor preponderante para a consciencialização e evolução da função educadora e formadora dos professores — e também, na promoção de uma mudança de

consciência da população em geral. Não se pode adiar mais, pois, se assim não se fizer, que ser humano estaremos a ajudar a crescer, a ser? "Educar é ajudar a aprender a ser" (Edgar Faure). E nós próprios, professores, seres humanos também em constante processo de devir, onde nos referenciaremos? Perante isto, só posso acrescentar que é urgente e necessária a consciencialização de que quer o presente quer o futuro estão nas mãos dos professores. É urgente a mudança!

A escola deve incrementar na sua dupla função de educadora e formadora o desenvolvimento máximo das capacidades de cada um dos alunos que recebe, potenciando a sua função de conservação, transmissão e crescimento de todas as culturas originárias dos seus membros e a abertura e acolhimento à dos outros, tanto nas suas semelhanças como nas suas diferenças (Conseil de la coopération culturelle do Conseil de l'Europe, 1989).

Nesta linha de pensamento Zilio¹⁵ (1994) afirma:

A cultura é um caminho que percorres com os teus: juntos descobrireis os tesouros que só vós podereis encontrar. Mas, grande será a vossa sorte se cruzardes outros caminhos e culturas diferentes. Para partilhar os valores da história que deu sentido ao vosso caminhar.

A tua cultura não viverá senão da partilha com as outras. De outro modo, fechada em si mesma, perderá a abertura do horizonte e, como cizânia num campo de trigo, os preconceitos crescerão sufocando a vida que tendes. (p. 7).

Do ponto de vista de uma intervenção pedagógica, e da respectiva componente de formação activa em toda a prática pedagógica, a diversidade devia ser considerada como uma vantagem. E nela, o método indutivo centrado no interesse e na actividade do(a) aluno(a), ao fazer o apelo à experiência empírica surge, assim, como factor de favorecimento do respeito pela diferença e, portanto, da sensibilidade intercultural.

Então, o(a) professor(a), como agente central de mudança e de implementação do desenvolvimento curricular e da prática pedagógica, tem que em cada situação pedagógica proporcionar experiências e oportunidades de aprendizagem que promovam e aceitem todas as culturas, de modo a proporcionar concretamente o desenvolvimento integral do aluno, em toda a sua vertente pessoal e social, baseada e promotora da autonomia e da liberdade, expressa por radicalidade em toda a sua intervenção democrática.

Lynch (1992) defende que a urgência da implementação da *educação para a cidadania* se impõe e que esta deve estar orientada para a democracia global no sentido da formação de cidadãos conscientes e participativos a nível local, regional, nacional e internacional nos domínios social, cultural e económico, entre outros.

Assim, a educação intercultural deve ser o *objectivo* de todas as escolas da sociedade actual, apresentando-se como uma necessidade que parte da escola e

não como uma imposição exterior. Em que o objectivo último desta educação mais não é do que promover e desenvolver as capacidades de interacção e comunicação entre os alunos e o mundo que os rodeia. Se assim se não fizer, promove-se uma uniformidade empobrecedora e, no fundo, segregadora e elitista.

Se toda a actividade educativa espelha as pessoas de culturas diferentes e provoca a emergência de diferenças e semelhanças culturais; e, se a essência de toda a *sociedade* é proclamar e viver o direito de todas as culturas existirem e se desenvolverem, em que o Ser Humano tenha uma consciência de prática política, e que, em virtude disso, tenha uma maior participação activa na sociedade; então, o importante é a promoção de que a educação não seja para dividir e sim para unir; constituindo uma nova consciência de sociedade Nacional, Europeia e Mundial aberta aos valores da convivência, do diálogo, da colaboração, da solidariedade, da aceitação, da tolerância activa e do respeito entre todos os povos, etnias e culturas.

Onde a educação intercultural atravesse horizontalmente e verticalmente a escola e a sociedade, abarcando deste modo todo o ser humano e o ser humano todo, à luz da afirmação de Mounier "Ser tudo para todos sem deixar de ser, e de ser eu." E, em que o objectivo último não seja já tão só uma educação intercultural e sim, numa progressão maior, uma educação *transcultural*.

Notas

* Centro de Estudos de Pedagogia e Avaliação/Instituto de Estudos Pós-Graduados, Universidade Aberta (Lisboa).

¹ Teoria também defendida por Caussat, P. (1989). *De l'identité culturelle: mythe ou réalité*. Paris: Desclée de Brouwer.

² Utilizo o *itálico* para sobressair o tema. Todas as palavras ou expressões que ao longo deste trabalho assim apareçam têm a mesma intenção.

³ Mais tarde adoptou a sigla de ENTRECULTURAS.

⁴ Denominado pela Equipa de Avaliação do 1.º Módulo de Formação como PREDI; a sigla implementou-se e continuou a utilizar-se nos intervenientes do Projecto e nos documentos do SCOPREM.

⁵ Ressalte-se aqui o trabalho que algumas Organizações Não-Governamentais (ONGs) destinadas a esta temática têm desenvolvido no nosso país a nível da Educação Não-Formal. Particular relevo deve ser dado à Intercultura Portugal (inicialmente denominada Afs/Portugal) a primeira a dedicár-se a esta problemática, desde 1956, desenvolvendo trabalhos nas Áreas da Aprendizagem Intercultural, da Educação Intercultural e da Educação Global, envolvendo jovens, famílias, professores, instituições e comunidade em geral — com o apoio da Secretaria de Estado da Juventude (SEJ) e do Instituto Português da Juventude (IPJ) e com o reconhecimento do Ministério da Educação.

⁶ Tradução e adaptação minhas. A partir daqui não se fará referência em nota de rodapé à indicação de que se trata de tradução, em virtude de estar definido que todas elas são de minha autoria.

⁷ Aspas minhas.

⁸ Verifica-se que ainda hoje estas dimensões, de uma forma geral, não se atingiram. Desejo que a implementação da nova estrutura curricular que se avizinha acentue estas componentes — apesar de estar prevista para o ano lectivo de 2000/2001, por impossibilidades de diversa ordem, a maioria das escolas apenas a iniciará no ano lectivo de 2001/02.

⁹ Criação da disciplina de Pedagogia Intercultural no âmbito da Licenciatura, no ano de 1988.

¹⁰ Por “instâncias de ensino superior” entendo não só as instituições denominadas normalmente como tais (ensino universitário e ensino politécnico), mas também, as decisões tomadas a nível de governo e de autarquias.

¹¹ Por exemplo, escolas ou centros de formação.

¹² Cujo 1.º Curso se iniciou no ano lectivo de 1991/92.

¹³ O 1.º Curso iniciou-se no ano lectivo de 1996/97.

¹⁴ Decorreu nos anos lectivos de 1993/94 e 1994/95.

¹⁵ Zilio, R. (1994). *Elogio da diferença*. Amora: Missionários de S. Carlos (Scalabrinianos).

Referências bibliográficas

- Abdallah-Preteceille, M. (1986). Du pluralisme à la pédagogie interculturelle. *Enfances et Cultures*. (ANPASE ad.). Toulouse: Privat.
- _____ (1990). *Vers une Pédagogie Interculturelle*. (2.ª ed.). Paris: Publications de la Sorbonne.
- Ajili, H. (1991). “Did you say intercultural?” In Conseil de l’Europe. *Training Courses Resource File. ‘Intercultural Learning’*. Vol. 3 (2nd ed.), pp. 26-41. Strasbourg: Autour.
- Banks, J. A (1994). *An Introduction to multicultural education*. Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Carneiro, R. (1993, Dezembro). *Conclusions and Recommendations*. Comunicação proferida no Council of Europe Seminar on “Education: Structures, Policies and Strategies” open to all CSECE Participating States. Strasbourg: Autour.
- Churchill, S. (1987). Elaboration del politiques d’éducation dans les sociétés multiculturelles. in, CERI *L’éducation multiculturelle*. Paris: OCDE.
- Clanet, C. (1993). *L’interculturel. Introduction aux approches interculturelles en Education et en Sciences Humaines* (2.ª ed.). Toulouse: PUM.
- _____ (1994). L’interculturel at l’articulation des approches disciplinaires. In C. Labat e G. Vermes. *Cultures Ouvertes. Sociétés Interculturelles. Du Conyct à l’inter-*

action. Paris: ENS Éditions Fontenay/St-Cloud, e, éditions l'Harmattan.

- Conseil de l'Europe. Conseil de la coopération culturelle. Division de l'enseignement scolaire. (1989, Fevereiro). *Pistes pour activités pédagogiques interculturelles. Expériences d'éducation interculturelle*. Groupe de Travail pour la rencontre des cultures. Strasbourg: Autour.
- Cunha, P. d'O. (1992, Março e Abril). *A Educação Face à Diversidade Cultural*. Comunicação apresentada no Seminário "Escola e Sociedade Multicultural", Lisboa. (Policopiado.)
- _____ (1992, Novembro). *A Reforma Educativa Portuguesa e a Intenção Multicultural*. Comunicação apresentada no Seminário Internacional "Estratégias de Sucesso Educativo em contexto Multicultural", Lisboa. (Policopiado.)
- _____ (1994, Março). *Identificação Cultural e Reflexão Crítica. Um problema de Educação Moral*. Comunicação apresentada no Seminário "Aprender a Pensar". Lisboa: Universidade Católica Portuguesa. (Policopiado.)
- Dasen, P. R. (1991b). La contribution de la psychologie interculturelle à la formation des enseignants pour une éducation interculturelle. In M. Laval, F. Oullet e F. Larose (Ed.). *Identité, Culture et Changement Social*. Paris: Éditions Harmattan.
- Grove, C. L. (1977). *Cross-cultural and other problems affecting the education of immigrant portuguese students in a program of transitional bilingual education*. (Doctoral Dissertation, Columbia University). Ann Arbor, MI: Xerox University Microfilms.
- Guerra, I. C. (1993, Outubro). *A Educação Intercultural: Contextos e Problemáticas*. Comunicação apresentada na abertura da Formação de Professores participantes no Projecto de Educação Intercultural. Lisboa: Entreculturas. (Policopiado)
- Ladmiral, J-R, e Lipiansky, E. M. (1991). *La communication interculturelle*. Paris: Armand Colin.
- Lima, M. P. e Arnaut, L. G. (1988). A via intercultural para o desenvolvimento. In *Atitudes, Valores Culturais, Desenvolvimento*. Lisboa: SEDES.
- Lustig, M. W., e Koester, J. (1993). *Intercultural Competence Interpersonal Communication Across Cultures*. New York: Hasper Collins College Publishers.
- Marques, M. E. (1995). *Sociolinguística*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Oullet, F. (1991). *L'Education Interculturelle. Essai sur le contenu de la formation des maitres*. Paris: Editions L' Harmattan.

- Rocha-Trindade e al. (1996). *Educação Intercultural de Adultos*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rosenthal, R. A. e Jacobson, L. (1968). *Pigmalion in the classroom*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Sedano, A. M. (1989, Junho). *La Escuela Intercultural dentro de los Modelos Organizativos de la Escuela del Siglo XX*. Comunicação apresentada no Seminário Europeu "Hacia una Educación Intercultural. La formación de enseñantes con alumnado gitano", Valencia.
- Singh, K. (1993). *Education and Culture. A Paradigm Shift*. UNESCO: Commission on Education for the 21st Century.
- Soler, E. (1985). Evaluación. in *Diccionario Enciclopédico de Educación Especial*. Madrid: Diagonal Santillana.
- Souta, L. (1991). A educação multicultural. In *Inovação*, n.º 2/3. Lisboa: IIE.
- Varela de Freitas, C. M. (1998). Currículo. Como Será A Escola De Amanhã. In *Noesis*, n.º 45 (Jan/Mar), 69.

Legislação referenciada

- Despacho Normativo n.º 63/91, de 18 de Fevereiro, publicado no *Diário da República*, I série-B, de 13 de Março.
- Despacho n.º 170/ME/93, de 20 de Julho, publicado no *Diário da República* n.º 183, II série, de 6 de Agosto.